

Los capítulos que conforman este libro ofrecen una panorámica de los diferentes temas de interés para profesores de lenguas en diferentes instituciones de educación superior en el país. Las razones de esta diversidad son varios factores que van desde políticas educativas, filosofías de enseñanza, teorías de aprendizaje, enfoques de traducción y la necesidad de adaptarse a los cambios que se han estado dando en el ámbito educativo nacional desde hace algunos años.

El libro está organizado en siete temas: estrategias, metodología, investigación educativa, traducción, educación a distancia, lengua y cultura, y formación de profesores. Los capítulos que conforman este libro reflejan las diversas actividades en docencia e investigación que día a día realizan los profesores-investigadores en las universidades públicas del país preocupados en la mejora continua de su práctica educativa. Esperamos que las propuestas pedagógicas, experiencias de docencia e investigación, aquí presentadas, sirvan para estimular la reflexión en los docentes del área de lenguas y de esta manera contribuir al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje en las diferentes instituciones educativas en México.



ISBN 978-607-9015-84-8



9 786079 015848

Temas de lingüística aplicada en universidades mexicanas

Méndez • Perales • Peña

# Temas de lingüística aplicada en universidades mexicanas



Mariza G. Méndez López  
Moisés D. Perales Escudero  
Argelia Peña Aguilar  
(Coordinadores)

# Temas de lingüística aplicada en universidades mexicanas

Mariza G. Méndez López  
Moisés D. Perales Escudero  
Argelia Peña Aguilar  
(Coordinadores)



## DIRECTORIO

M. A. ELINA ELFI CORAL CASTILLA  
*Rectora*

MTRA. NANCY ANGELINA QUINTAL GARCÍA  
*Secretaría General*

DR. ALFREDO MARÍN MARÍN  
*Director de la División de Ciencias Políticas y Humanidades*

MTRA. SONIA T. SANSORES VALENCIA  
*Secretaria Técnica de Docencia*

DRA. MARIZA G. MÉNDEZ LÓPEZ  
*Secretario Técnico de Investigación y Posgrado*

MTRA. AMPARO REYES VELÁZQUEZ  
*Jefa del Departamento de Humanidades*

MTRO. ELEAZAR SANTIAGO GALVÁN SAAVEDRA  
*Jefe del Departamento de Estudios Políticos e Internacionales*

MTRO. GILBERTO CAMPOS VALDEZ  
*Jefe del Departamento de Lengua y Educación*

Primera edición: noviembre 2013

© Mariza G. Méndez López

© Universidad de Quintana Roo

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del Copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

La publicación de este libro se financió con recursos del PIFI 2012.

ISBN: 978-607-9015-84-8

Impreso en México / *Printed in Mexico*

# CONTENIDO

|              |   |
|--------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
|--------------|---|

## TEMA 1: ESTRATEGIAS

|  |    |
|--|----|
| ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS FUERA DEL AULA DE CLASE:<br>EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA<br><i>Enriqueta Carrazco Soto</i><br><i>Elena Desirée Castillo Zaragoza</i> | 15 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| EL USO DEL PORTAFOLIO EN EL CENTRO DE AUTOACCESO (CAA)<br><i>Hermilo Gómez Hernández</i><br><i>Sandra Valdez Hernandez</i><br><i>Vilma Portillo Campos</i> | 35 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| EVIDENCIAS DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS<br><i>Lucrecia Monleón Cebollada</i><br><i>María Edith Zarco Vite</i> | 45 |
|--|----|

## TEMA 2: METODOLOGÍA

|  |    |
|--|----|
| NIÑOS MULTILINGÜES: EL CORO <i>YIDZAT IL KAY</i> DE DZIDZANTÚN<br><i>Humberto Cervera Rosado</i><br><i>Franz Bokel</i> | 59 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| TÉCNICAS CONTEMPLATIVAS PARA CLASES DE LENGUAS<br><i>Argelia Peña Aguilar</i><br><i>Astrid Paola Aguilar Cervera</i><br><i>Mariza G. Méndez López</i> | 69 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| THEORETICALLY MOTIVATED TECHNIQUES FOR TEACHING<br>READING COMPREHENSION<br><i>Moisés Damián Perales Escudero</i><br><i>Sandra Valdez Hernández</i><br><i>Manuel Becerra Polanco</i> | 83 |
|--|----|

EFFECTIVENESS OF COMPOUND FOCUS ON FORM INSTRUCTION  
IN THE LEARNING OF ENGLISH PAST AND PRESENT PERFECT TENSES  
IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

*Kalinka Velasco Zárate*

*Carlos Bautista Monroy*

*Reyna Mendoza Mendoza*

93

### **TEMA 3: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

DEVELOPING EFFICIENT INSTRUCTION IN HETEROGENEOUS EFL CLASSROOMS

*Cecilio López Martínez*

*Claudia Estela Buenfil Rodríguez*

*Elisa Andrea Rodríguez Martínez*

119

STRATEGIES SUCCESSFUL STUDENTS USE TO LEARN ENGLISH AT THE  
“EDUCACIÓN CONTINUA” DEPARTMENT, SCHOOL OF LANGUAGES,  
UNIVERSITY OF VERACRUZ

*Cliserio Antonio Cruz Martínez*

*Enrique Vez López*

133

### **TEMA 4: TRADUCCIÓN**

METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE GLOSARIOS INGLÉS-ESPAÑOL  
DE PESCA DEPORTIVA

*Vilma Esperanza Portillo Campos*

*José Alejandro Paredes Anguas*

*Sandra Valdez Hernández*

149

LINGUISTIC SKILLS DEVELOPMENT THROUGH INTERPRETERS’  
TRAINING EXERCISES

*Alessio Zanier Visintin*

159

### **TEMA 5: EDUCACIÓN A DISTANCIA**

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA  
APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS CON EL USO DE LAS TIC

*Manuel Becerra Polanco*

*Melissa Danaire Canché Sánchez*

*Víctor Hugo Pot*

171

|  |     |
|--|-----|
| IMPLEMENTACIÓN DE SERVICIOS DE <i>STREAMING</i> COMO APOYO AL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UAMI<br><i>José Ramiro Reyes García</i><br><i>Miguel Ángel Méndez Sánchez</i> | 185 |
|--|-----|

#### **TEMA 6: LENGUA Y CULTURA**

|   |     |
|---|-----|
| A TRANSITIVITY STUDY OF WILLA CATHER'S THE PROFESSOR'S HOUSE<br><i>Phyllis Herrin Obregón</i> | 199 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA DE TRATAR LOS ESTEREOTIPOS EN LA CLASE INTERCULTURAL DE LENGUAS<br><i>Rebeca María Concepción Ortiz Carranco</i><br><i>Tania Elena Aguilar Gómez</i> | 211 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| POSICIÓN DE LOS SUJETOS PRONOMINALES EN LAS CLÁUSULAS SUBORDINADAS DEL ESPAÑOL DE CUBA<br><i>María Elena Sánchez Arroba</i> | 223 |
|---|-----|

#### **TEMA 7: FORMACIÓN DE PROFESORES**

|   |     |
|---|-----|
| THE BEST TEACHERS CREATE THEMSELVES<br><i>Franz Bokel</i> | 243 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| RESIGNIFICANDO LA PRÁCTICA DOCENTE EN SUCHIAPA<br><i>Esther Gómez Morales</i><br><i>Elizabeth Us Grajales</i> | 253 |
|---|-----|



## COMITÉ DE DICTAMINACIÓN

**Ana María Domínguez Aguilar**, Universidad Autónoma de Chiapas  
**Aurora Varona Archer**, Universidad Veracruzana  
**Edith Hernández Méndez**, Universidad de Quintana Roo  
**Elizabeth Moreno Gloggner**, Universidad Autónoma de Chiapas  
**Gabriela Casillas Navarro**, Universidad de Quintana Roo  
**Laura Longhino**, Universidad de Quintana Roo  
**Magnolia Negrete Cetina**, Universidad de Quintana Roo  
**María del Rosario Reyes Cruz**, Universidad de Quintana Roo  
**María Dolores López González**, Universidad Autónoma de Tamaulipas  
**María Gloria Toledo Espino**, Universidad Autónoma de Guerrero  
**María Isabel Hernández Romero**, Universidad de Quintana Roo  
**Martha A. Fabela Cárdenas**, Universidad Autónoma de Nuevo León  
**Miriam Virginia Matamoros Sánchez**, Universidad Autónoma del Estado de México  
**Natalia Ignatieva Kosminina**, Universidad Nacional Autónoma de México  
**Nora M. Basurto Santos**, Universidad Veracruzana  
**Pauline Moore Hannah**, Universidad Autónoma del Estado de México  
**Raúl Polanco Morales**, Secretaría de Educación de Quintana Roo  
**Teresa Castineira Benítez**, Universidad Autónoma de Puebla  
**Victoria Smith**, Brown University





## INTRODUCCIÓN

Los capítulos que conforman este libro ofrecen una panorámica de los diferentes temas de interés para profesores de lenguas en diferentes instituciones de educación superior en el país. Las razones de esta diversidad son varios factores que van desde políticas educativas, filosofías de enseñanza, teorías de aprendizaje, enfoques de traducción y la necesidad de adaptarse a los cambios que se han estado dando en el ámbito educativo nacional desde hace algunos años. Aunque los lectores encontrarán que algunos de los temas abordados son los mismos, los profesores-investigadores que presentan los artículos provienen de diferentes contextos, lo cual nos da la oportunidad de ver un mismo tema desde ángulos diferentes.

El libro está organizado en siete temas: estrategias, metodología, investigación educativa, traducción, educación a distancia, lengua y cultura, y formación de profesores. El primer tema “Estrategias”, presenta tres capítulos que muestran la experiencia sobre el uso de estas herramientas en el aprendizaje de una lengua extranjera: la influencia de las estrategias utilizadas en actividades extracurriculares en el aprendizaje del inglés, sus beneficios y ventajas al ser completamente iniciadas por los estudiantes (Carrasco y Soto, Capítulo 1), el uso del portafolio como una herramienta para la concienciación sobre los procesos de aprendizaje, así como un medio de registro y reflexión sobre el avance de los contenidos aprendidos y las habilidades desarrolladas en la lengua meta (Gómez, Valdez y Hernández, Capítulo 2); los resultados preliminares de la implementación de un programa de cursos semidirigidos de comprensión de lectura en inglés en el centro de Autoacceso de la UAM-Xochimilco (Monleón y Zarco, Capítulo 3). Estos tres capítulos resaltan la necesidad de entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje que puedan hacer su proceso más auto dirigido enfatizando la necesidad de hacerlos reflexionar para que se genere la decisión individual de mejorar, logrando así el primer paso hacia la autonomía de los aprendientes.

La siguiente sección aborda el tema central en la enseñanza de lenguas extranjeras “Metodología”, cuatro capítulos presentan diversas formas de responder la pregunta que todo profesor de lenguas se hace constantemente *¿Cómo puedo enseñar efectivamente?* Cuatro equipos de investigación proponen: explorar la hipótesis de que al improvisar intercambios multilingües de acuerdo a modelos musicales de prácticas corales, los estudiantes desarrollan una forma de expresarse más compleja y flexible (Cervera y Bokel, Capítulo 4); la implementación de prácticas contemplativas en clase para incentivar la transformación de individuos integrales que se interesan en cultivar conocimiento, pero igualmente desean crecer personalmente para lograr, a la postre, mejores relaciones sociales con su medio ambiente (Peña, Aguilar y Méndez, Capítulo 5); el uso de lecturas en el aula para promover la comunicación y ayudar a los estudiantes a resolver diversos problemas el enfrentarse a la actividad de lectura (Perales, Valdez y Becerra, Capítulo 6); la aplicación de técnicas para enfocarse en la forma durante el aprendizaje del pasado simple y presente perfecto en diferentes funciones y contextos con el objetivo de hacer conscientes a los estudiantes de los aspectos formales de la lengua meta en un contexto comunicativo (Velasco, Bautista y Mendoza, Capítulo 7). Los cuatro capítulos manifiestan la preocupación y compromiso de los profesores-investigadores de incentivar el aprendizaje mediante el uso de estrategias didácticas diversas que incluyan no solo el aspecto cognitivo sino también el social-afectivo para el logro de un desarrollo integral de los estudiantes.

El tema 3 “Investigación Educativa” examina las técnicas utilizadas para lograr un proceso exitoso en el aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los estudiantes como actores activos de éste. Un estudio de caso fue realizado para conocer los diferentes recursos empleados por estudiantes que inician la licenciatura en Lengua Inglesa con un nivel bajo de competencia lingüística en la Universidad Veracruzana para lograr un nivel de competencia lingüística alto al termino de sus estudios. Los resultados reportan que el desarrollo sistemático y creativo de estrategias de aprendizaje es determinante para el logro de un nivel de competencia alto y que los estudiantes deben ser conscientes de dos aspectos fundamentales para esto: el tiempo dedicado a su proceso de aprendizaje y el intercambio de experiencias entre pares (López, Buenfil y Rodríguez, Capítulo 8). Un estudio mixto que encuestó y entrevistó a 20 estudiantes considerados como exitosos en el Departamento de Educación Continua de la Universidad Veracruzana, muestra que las estrategias utilizadas por este grupo varían de acuerdo a los objetivos, expectativas y motivación de los aprendientes y que el contexto educativo es un factor determinante del éxito o fracaso de todo proceso de aprendizaje (Cruz y Vez, Capítulo 9). Los dos estudios presentados enfatizan la necesidad de dar voz a los actores principales de todo proceso de enseñanza aprendizaje: los estudiantes, con la finalidad de conocer de viva voz su experiencia y tomar de estas aquello que puede ser aplicado a nuestra práctica diaria.

El tema cuatro, “Traducción”, incluye dos capítulos sobre este amplio campo. El primero, una propuesta de metodología para la creación de glosarios hecha por Portillo, Paredes y Valdéz (Capítulo 10) nos presenta un reporte del proceso de elaboración de un glosario para la pesca deportiva, una actividad importante en el estado de Quintana Roo. Este reporte nos guía por el desarrollo de un trabajo de este tipo compartiendo estrategias de solución para los conflictos que se pueden presentar en la traducción y selección de la terminología. El segundo artículo, realizado por Zanier (Capítulo 11), abarca el tema de las estrategias interlingüísticas en la traducción que enriquecen el aprendizaje de una segunda lengua. Estos tipos de traducción son: traducción a la vista, interpretación de enlace y traducción consecutiva de conferencia. El autor comparte su experiencia durante tres años en el desarrollo de competencias en el idioma inglés basado en la observación y reportes realizados por sus alumnos. Las contribuciones de los autores en este tema se amplía el panorama sobre la suficiencia en el idioma extranjero que se puede fomentar en los alumnos gracias a diferentes facetas de la traducción.

El quinto tema, “Educación a Distancia” agrupa dos capítulos que exploran el uso de tecnologías de la información y la comunicación dentro de la enseñanza de lenguas. Por un lado, Becerra, Canché y Poot (Capítulo 12) presentan una serie de herramientas didácticas de software libre y describen sus posibles usos en la clase de lenguas. Por otro, Reyes y Méndez (Capítulo 13) describen de manera minuciosa los detalles técnicos involucrados en la implementación de servicios de *streaming* de audio y video en línea para la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco de una reforma curricular que privilegia la enseñanza intercultural. Ambos capítulos resultan de interés para docentes y todos aquellos directamente involucrados o interesados en los aspectos técnicos de programas de educación a distancia en el área.

El tema 6, “Lengua y Cultura” agrupa dos capítulos de análisis lingüístico (Herrin, Capítulo 15; Sánchez, Capítulo 16) y una propuesta pedagógica intercultural para el tratamiento de los estereotipos en aula de lengua extranjera (Ortiz y Aguilar, Capítulo 14). Herrin echa mano de herramientas de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) para analizar una obra literaria y describir cómo los tipos de verbos elegidos por su autor construyen discursivamente el carácter de sus personajes. Este capítulo será interesante para todos aquellos interesados en la enseñanza de la literatura en lengua extranjera y en las herramientas proporcionadas por la LSF para ese y otros fines. Desde una perspectiva lingüística distinta, Sánchez usa un análisis contrastivo de varios corpóra para describir con meticulosidad y pericia teóricas los factores sintácticos y discursivos que inciden en el posicionamiento diferenciado de pronombres sujeto entre el español cubano y otras variedades. Finalmente, Ortiz y Aguilar parten de una revisión de conceptos clave en la enseñanza de interculturalidad para presentar una minuciosa propuesta pedagógica que lleve al profesor de lenguas extranjeras a tratar de manera crítica y sensible los estereotipos en torno a la(s) cultura(s) propias y otras. Los tres capítulos hacen aportaciones valiosas en sus respectivos campos.

En el último tema abarcado en este libro, “Formación de profesores”, se presentan dos artículos que analizan la transformación profesional de los futuros profesores de lengua. Bokel (Capítulo 17) explora en su estudio los dos aspectos del “ser” de un profesor que residen entre la teoría y la cotidianeidad de la enseñanza. A través de un análisis en alumnos del estado de Yucatán que se capacitan para la docencia del inglés se presentan los cambios que se generan en los practicantes cuando se desplazan de los conocimientos adquiridos a los aspectos personales que genera la experiencia de la enseñanza. Gómez y Us (Capítulo 18) por su parte examinan la efectividad de un taller en práctica docente a través de la mirada de los participantes, en la que evalúan su perspectiva de la realidad actual del docente de inglés en Chiapas y su habilidad para implementar lo aprendido en el curso, además de su capacidad de adaptación para los retos que se les presentan en el ejercicio de su labor. Ambos capítulos aportan panoramas de dos áreas geográficas diferentes sobre el mismo tema y los interesados en él encontrarán sin duda una oportunidad de reflexionar sobre su realidad actual.

Los capítulos presentados en este libro reflejan las diversas actividades en docencia e investigación que día a día realizan los profesores-investigadores en las universidades públicas del país preocupados en la mejora continua de su práctica educativa. Esperamos que las propuestas pedagógicas, experiencias de docencia e investigación, aquí presentadas, sirvan para estimular la reflexión en los docentes del área de lenguas y de esta manera contribuir al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje en las diferentes instituciones educativas en México.

*Mariza G. Méndez López*  
*Moisés D. Perales Escudero*  
*Argelia Peña Aguilar*  
Coordinadores

# **Tema 1**

## **Estrategias**



# ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS FUERA DEL AULA DE CLASE: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

*Enriqueta Carrazco Soto*  
Universidad de Sonora  
ecarrazcos@navojoa.uson.mx  
*Elena Desirée Castillo Zaragoza*  
Universidad de Sonora  
edcastillo@lenext.uson.mx

## RESUMEN

Por lo general el aprendizaje de un idioma se ve circunscrito al aula. Sin embargo, hay estudiantes que realizan actividades de aprendizaje fuera del aula que ameritan ser estudiadas (Benson, 2001). Por otra parte, los estudiantes en la actualidad se encuentran confrontados a la necesidad de aprender o comprobar el conocimiento de un idioma extranjero. Es por ello que este trabajo busca conocer qué actividades realizan fuera del aula alumnos que se encuentran obligados a estudiar el inglés con el fin de incrementar su conocimiento del mismo. Esto permitirá comprender qué es lo que más realizan los estudiantes fuera del aula, conocer lo que más les gusta, y cómo trabajan con dichas actividades.

Este estudio es importante porque aportará a los maestros de inglés conocimientos adicionales que podrán ser utilizados para la enseñanza del idioma dentro del aula, ayudando así a los aprendices a sacar más ventajas de las actividades ya realizadas fuera del aula. Esto conllevará a su vez a que otros aprendices se beneficien ya que podrán expandir sus contextos de aprendizaje de acuerdo a sus intereses y sin estar limitados al salón de clases. Los resultados muestran que los estudiantes están conscientes de la importancia de aprender el inglés y de los beneficios que lograrían al dominar la lengua. Por lo tanto, el esfuerzo que los alumnos le dedican a las actividades de aprendizaje fuera del aula tiene un impacto positivo en su aprendizaje del inglés porque aprenden en función de su persona.

**Palabras clave:** aprendizaje del inglés, actividades fuera del aula



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha enfatizado que el aprendizaje de un idioma se distribuye entre múltiples escenarios y mediante una multitud de recursos didácticos (Lai y Gu, 2011). En este sentido, el estudio examina las actividades de aprendizaje del inglés fuera del aula que los aprendices de este idioma de la Universidad de Sonora Campus Navojoa realizan en sus cuatro niveles de inglés para incrementar el conocimiento del mismo.

Según Benson (2001) el estudio del aprendizaje fuera del aula es un área relativamente nueva de la investigación con implicaciones importantes para la teoría de la autonomía. Por lo tanto, en relación con el aprendizaje de idiomas, se ha definido como “cualquier tipo de aprendizaje que se lleva a cabo fuera del aula e implica la auto-instrucción, y el aprendizaje naturalista o el aprendizaje autodirigido naturalista” (Benson, 2001: 62).

La presente investigación tiene como propósito conocer qué actividades realizan fuera del aula los aprendices que se encuentran obligados a estudiar el inglés. Esto permitirá comprender qué es lo que más realizan los estudiantes fuera del aula, conocer lo que más le gusta y cómo trabajan con dichas actividades. Dicho conocimiento permitirá conocer y documentar prácticas de los aprendices que hasta el momento han tenido poco interés en nuestro país. Esto podría dar elementos de conocimiento a los maestros para que promuevan o alienten el trabajo fuera de clase.

La investigación se realizó en la Universidad de Sonora, Campus Navojoa, con 183 estudiantes de inglés de los niveles comprendidos del primero al cuarto. Para este estudio, se utilizaron métodos mixtos que arrojan tanto datos cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, en este trabajo se presentarán únicamente los datos cuantitativos. Para obtener dichos datos, se usó el cuestionario de Yap (1998), diseñado en Hong Kong, el cual fue a su vez adaptado a la teoría del Sistema de Auto Motivación en el Aprendizaje de un Segundo Idioma (*L2 Motivational Self System*) de Dörnyei (2009).

Las evidencias también revelan que los estudiantes prefieren actividades fuera del aula que sean de su interés para aprender inglés o que los diviertan. Asimismo, manifiestan que dichas actividades no sólo los ayuda a mejorar su inglés sino también a lograr sus metas.

## MARCO TEÓRICO

### *APRENDIZAJE DEL INGLÉS FUERA DEL AULA*

Benson (2001) afirma que el aprendizaje de un idioma extranjero “fuera del aula” se refiere a cualquier tipo de aprendizaje que se lleva a cabo, como su nombre lo indica, fuera del aula. Este se divide a su vez en la auto-instrucción, el aprendizaje naturalista o el aprendizaje autodirigido naturalista. Benson (2001) además determina que el aprendizaje

de idiomas naturalista se produce a través de la comunicación directa con los usuarios del idioma extranjero y dice también que el grado en que el aprendizaje de idiomas es naturalista, se logra el éxito. Sin embargo, éste está influenciado por factores tales como: los objetivos de los alumnos, su estatus social y el grado en que son aceptados por la comunidad del idioma extranjero. Por su parte, Lamb (2006) especifica que el aprendizaje autónomo se puede definir como una forma de aprendizaje en la que el alumno aprende de forma independiente del maestro de alguna manera. A su vez, Pearson (2004) señala que una definición más estricta sobre el aprendizaje fuera del aula se basa en lo que se aprende del idioma extranjero (producto) y cómo se aprende (proceso). Por último, Benson (2001); Hyland (2004), y Pearson (2004), han reconocido su importancia para la teoría y la práctica de la autonomía, sin embargo sólo unas pocas investigaciones de estrategias y actividades de aprendizaje fuera del aula se han llevado a cabo en la actualidad.

## EL PAPEL DE LOS MAESTROS EN LAS ACTIVIDADES FUERA DEL AULA

Los maestros pueden jugar un papel importante en el desarrollo del trabajo fuera del aula. Es por ello que en esta sección se analiza su rol. Dewey (citado en Benson, 2001) hace hincapié en que el papel del profesor no era para dirigir el proceso de aprendizaje, sino para actuar como recurso o guía en esfuerzos auto dirigidos de los propios aprendices. En el mismo sentido Rogers (citado en Benson, 2001) dice que su noción del profesor como facilitador es central en el aula basado en los enfoques de la autonomía en el aprendizaje de idiomas. Por su parte, Lamb (2006) señala que el docente necesita ofrecer oportunidades para la elección real si los estudiantes quieren ser estudiantes independientes y que el maestro debe reconocer que los estudiantes necesitan una cuidadosa orientación sobre cómo tomar decisiones. En este sentido, Bunts (2004) precisa que el papel del profesor en el desarrollo de la autonomía del estudiante es considerado como el de un facilitador, un consejero y un administrador en el proceso de aprendizaje.

## LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EXTRANJEROS

La idea autonomía surge al evocar el trabajo realizado fuera del aula. De esta forma, el concepto de autonomía entró por primera vez en el campo de la enseñanza de idiomas a través del proyecto del Consejo de Europa de Idiomas Modernos, establecido en 1971. Según Benson (2001), el informe del proyecto de Holec es un documento clave desde el principio de autonomía en el aprendizaje de idiomas en particular en la educación de adultos.

Benson (2001) y Littlewood (1996) destacan que la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el siglo veinte se convirtieron en un tema destacado.

Holec (citado en Cotterall, 1995: 195) establece que “la autonomía se define como el grado en el que los estudiantes demuestran la capacidad de utilizar una serie de tácticas para tomar el control de su aprendizaje y este conjunto de tácticas incluyen tácticas para el establecimiento de metas, la elección de materiales y tareas, la planificación de oportunidades de práctica y el seguimiento y evaluación del progreso”. En este sentido, Benson (2001: 47) define la autonomía como “la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje” y argumentó que una descripción adecuada de la autonomía en el aprendizaje de idiomas debería al menos reconocer la importancia de los tres niveles en los que se puede ejercer control del aprendiz: gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y el contenido de aprendizaje.

Benson (2001) explica que estos tres niveles de control son claramente interdependientes. Gestión de aprendizaje efectivo depende del control de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, mientras que el control de los procesos cognitivos necesariamente tienen consecuencias para la auto-dirección del aprendizaje.

## AUTONOMÍA EN MÉXICO

Como se mencionó, la autonomía entra en el mundo de la didáctica de las lenguas extranjeras a finales de los años 70. En México, esta idea ha forjado su camino, sobre todo con el establecimiento de centros de autoacceso a lo largo de todo el país. En efecto, como lo señala Chávez Sánchez (1999), a finales de los 90 se contaba con aproximadamente 60 centros en el país, número que ha crecido con el paso de los años. Desde entonces los trabajos de investigación que se han realizado en nuestro país han abarcado diferentes aspectos. De esta forma podemos encontrar trabajos que hablan sobre las ideologías que sustentan la puesta en marcha de los centros de autoacceso (Castillo Zaragoza, 2006), el rol y la formación del asesor (Contijoch Escontria, 2000; Clemente 2003; Fabela Cárdenas, 2009, 2012), la caracterización de los aprendientes (Bufi Zanón y Chávez Sánchez, 2000), material para desarrollar en el centro (Groult Bois, 2000), así como el plurilingüismo, tanto de parte de los asesores (Castillo y Gremmo, 2003; Gremmo y Castillo 2006), como de los aprendientes (Castillo Zaragoza 2007, 2011), por citar algunos. Sin embargo, como se puede apreciar, no se han encontrado hasta el momento publicaciones en nuestro país que hablen sobre el trabajo realizado fuera del aula.

Después de haber expuesto las nociones tanto de aprendizaje fuera del aula como de autonomía, se proseguirá con el concepto de motivación, otro factor importante en el aprendizaje de idiomas.

## LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA

Debido a que se considera que las personas que trabajan por sí mismas fuera del aula pueden tener una alta motivación, resulta indispensable analizar este concepto. En este sentido, son varios los autores que han puesto de relieve que la motivación es muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua (por ejemplo, Lambert y Gardner, 1985; Little, 1991; Spratt, Humphreys y Chan, 2002; William, 2002; Dörnyei y Ushioda, 2011).

Dörnyei (2001, 2005) es tal vez el teórico más destacado que ha estudiado el problema de la motivación en situaciones de aprendizaje de idiomas. Dörnyei y Ushioda (2011: 3) afirman que “la palabra motivación deriva del verbo latino *movere* que significa mover. ¿Qué mueve a una persona a tomar ciertas decisiones, a participar en la acción, a esforzarse y persistir en la acción?”. En el mismo sentido, Cázares González (2007) afirma que los aprendices se esfuerzan más cuando son motivados por una necesidad, un interés o un deseo de aprender (Dörnyei (2005: 2) señaló que “la motivación está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana y la mayoría de los maestros e investigadores estarían de acuerdo en que la motivación tiene un papel muy importante para determinar el éxito o el fracaso en cualquier situación de aprendizaje”.

## EL “*IDEAL L2 SELF*” EN EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA

Dörnyei (2009) propuso un nuevo enfoque para la comprensión de la motivación de aprender un segundo idioma concebido como el Sistema de Auto Motivación en el Aprendizaje de un Segundo Idioma (*The L2 Motivational Self System*), el cual trata de integrar una serie de teorías influyentes en el aprendizaje de un segundo idioma con la investigación propia de la psicología. Esta iniciativa ha estado cada vez más interesada en la naturaleza activa y dinámica del sistema del yo, lo que coloca al yo en el corazón de la motivación y la acción. Esta teoría se forma de tres componentes: el ideal de uno mismo en L2 (*Ideal L2 Self*); el deber ser en L2 (*Ought-to L2 Self*); y la experiencia de aprendizaje en una L2 (*L2 Learning Experience*). A continuación se explican estos elementos:

1. El ideal de uno mismo en L2 (*Ideal L2 Self*) en el aprendizaje de un segundo idioma es la faceta específica del ideal de uno mismo. El yo ideal en el aprendizaje de un segundo idioma es un poderoso motivador para aprender el segundo idioma por el deseo de reducir la discrepancia entre nuestro yo real y el yo ideal. Motivos tradicionales instrumentales, integradores e internalizados normalmente pertenecen a este componente. El ideal de uno mismo en L2 tiene

un enfoque de promoción (*promotion focus*), que se refiere a las esperanzas, ilusiones aspiraciones, superación, crecimiento y logros de las personas.

2. El deber ser en L2 (*Ought-to L2 Self*), es decir, el deber de aprender por sí mismo un segundo idioma, se refiere a los atributos que uno mismo cree debe poseer para cumplir con las expectativas y evitar posibles consecuencias negativas. Estas dimensiones corresponden a los tipos más extrínsecos de los motivos instrumentales. El deber ser en L2 posee un enfoque de prevención (*prevention focus*) cuyo objetivo es regular la ausencia y presencia de resultados negativos, que conllevan razones de seguridad, responsabilidades y obligaciones de los individuos.
3. La experiencia de aprendizaje en una L2 (*L2 Learning Experience*), es decir, la experiencia de aprendizaje de un segundo idioma se refiere a los motivos directivos relacionados con el entorno inmediato de aprendizaje y las experiencias (por ejemplo, el impacto del maestro, el plan de estudios, el grupo de iguales, la experiencia de éxito).

Después de haber visto la situación en la cual se encuentra el aprendizaje fuera del aula a nivel internacional así como la carencia de estudios sobre este tema en nuestro país, ahora se procederá a ver con mayor detalle el trabajo que se llevó a cabo.

## METODOLOGÍA

### *PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN*

En este estudio se investigaron las actividades fuera de clase que los estudiantes de inglés utilizaron para mejorar su aprendizaje de inglés y también para entender mejor sus necesidades en el aprendizaje de idiomas. Las preguntas de la investigación fueron:

1. ¿Cuáles son las actividades fuera de clase en que participaron los aprendices de inglés y por qué?
2. ¿Qué tan importante fueron estas actividades fuera de clase para ayudarles a mejorar su inglés?
3. ¿Fue por decisión propia o porque alguien los impulsó?
4. ¿Qué tan importante es el inglés en la vida de los estudiantes?

### *PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS*

Los sujetos de este estudio fueron 183 estudiantes de inglés, de la Universidad de Sonora, Campus Navojoa, lo que representa el 25% de la población total de estudiantes de inglés. Los estudiantes de inglés fueron seleccionados al azar y la muestra se

dividió en 11 estudiantes de inglés del nivel IA, en 68 del nivel IB, 38 del nivel II, 31 del nivel III y 35 del nivel IV. Este estudio se centró sólo en los primeros cuatro niveles, aunque hay siete. Fue hasta el cuarto nivel, ya que es el último nivel requerido por la institución y los estudiantes generalmente no se registran después de ese nivel. Fueron 112 mujeres y 71 hombres, la mayoría de ellos entre 18 y 22 años y carreras diferentes, como químico, ingeniero industrial, abogado, contador público y administración, entre otras. Después de aplicar los cuestionarios, se seleccionó al azar un total de 21 sujetos para una entrevista en la que figuraron 8 hombres y 13 mujeres. Sin embargo, en este trabajo se presentarán únicamente los resultados correspondientes al cuestionario.

El cuestionario de Yap (1998), que se llevó cabo originalmente en Hong Kong, fue adaptado al contexto y consta de dieciséis preguntas. Las primeras seis preguntas tienen diferentes subsecciones para seleccionar y cuatro opciones de respuesta: nunca, rara vez, a veces, y muchas veces con un valor de 1, 2, 3 y 4, respectivamente. El valor de estas opciones de respuesta en los cuestionarios se basan en la escala de Likert. Del cuestionario de Yap (1998) se retomaron las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 y sus subsecciones. La pregunta número seis está relacionada con la teoría del Sistema de Auto Motivación en el Aprendizaje de un Segundo Idioma de Dörnyei (2009). El cuestionario se piloteó con 20 estudiantes para asegurar la fiabilidad y validez (Dörnyei y Ushioda, 2011) y como resultado, algunas preguntas fueron corregidas.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

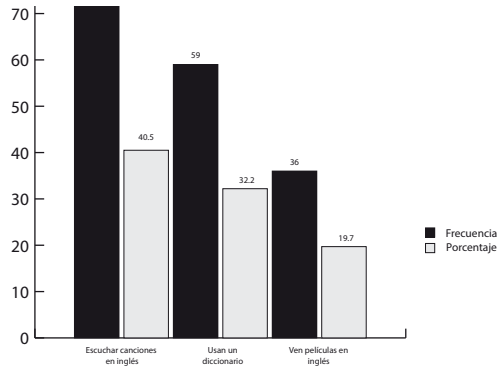
### *ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS DEL CUESTIONARIO*

En esta sección se analizan las respuestas de las preguntas del cuestionario sobre las actividades fuera del aula que los estudiantes señalaron como más frecuentes en su aprendizaje del inglés, las cuales se jerarquizan en tablas y gráficas. Cabe aclarar que se presentan los tres primeros lugares que surgieron para cada una de las preguntas.

#### a) Actividades que se realizan fuera del aula para practicar el inglés

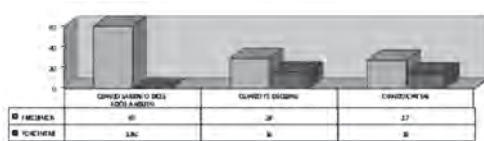
Los estudiantes de inglés indicaron que las actividades de aprendizaje fuera del aula que con frecuencia utilizan son “escuchar canciones en inglés” (40.5%), “usar un diccionario” (32.2%) y “ver películas en inglés” (19.7%). Los resultados se presentan en la gráfica 1.

Este resultado muestra los recursos con los que más trabajan los estudiantes fuera del aula, se puede suponer que son los recursos que encuentran con más facilidad en su entorno. Se observa que los estudiantes participan más en actividades privadas en lugar de públicas. Asimismo, los estudiantes se inclinan por las actividades que requieren habilidades receptivas (*listening*) en lugar de habilidades productivas (*speaking*).

**Gráfica 1.** Actividades de aprendizaje de inglés fuera del aula.

b) Situaciones donde se practica el inglés fuera del aula.

La situación más frecuente donde los estudiantes practican el inglés fuera de clase fue “cuando saludas o dices adiós a alguien” (33%), en segundo lugar “cuando te disculpas” (16%) y en tercer lugar “cuando *chateas*” (15%). A continuación se presenta la gráfica 2 que muestra los resultados de las situaciones más frecuentes.

**Gráfica 2.** Situaciones en las que los estudiantes practican más el inglés.

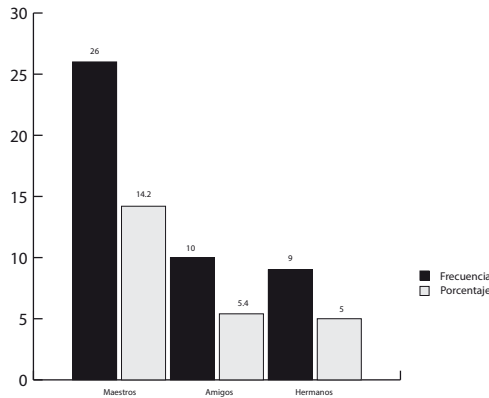
Los resultados demuestran que el uso en sí de la lengua puede ser reducido, ya que una tercera parte lo utiliza para decir adiós, mientras que una sexta parte para disculparse o para chatear. Esto a un nivel no es sorprendente ya que al encontrarse en un ambiente de Lengua extranjera pueden ser pocos los momentos en los cuales se pueda utilizar la lengua. Con base en lo anterior sería interesante reflexionar en espacios o modalidades que permitieran un mayor uso de la lengua.

c) Frecuencia con la cual los estudiantes practican el inglés para comunicarse con personas fuera del aula.

Con respecto a la frecuencia con la cual los estudiantes practican el inglés para comunicarse con personas fuera del aula, se tiene como resultado que “los maestros”

son las personas con las que con mayor frecuencia practican el inglés (14.2%), en segundo lugar están “tus amigos que están en la universidad” (5.4%), en tercer lugar “tus hermanos” (5%). La gráfica 3 muestra estos resultados.

**Gráfica 3.** Personas con las que más practican el inglés los estudiantes.

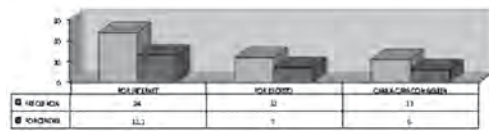


Estos resultados concuerdan con lo que se dijo anteriormente, es decir, debido a que los aprendientes no parecen tener muchas oportunidades en sí para practicar el idioma, surge la necesidad de reflexionar en modalidades de apoyo para que los alumnos practiquen el idioma fuera del aula (por ejemplo: clubes de conversación, etcétera).

**d) Medios utilizados para practicar el inglés fuera del aula.**

El resultado en cuanto a los medios que utilizan los estudiantes para practicar el inglés fuera de clase fue en primera posición “por internet” (13.1%), en segundo lugar “por escrito” (7%) y enseguida “cara a cara con alguien” (6%). Para mayor claridad de los resultados se presenta la gráfica 4.

**Gráfica 4.** Los medios más usados para aprender el inglés fuera del aula.



Con base en los resultados anteriores se observa que los estudiantes están usando los medios con poca frecuencia para aprender inglés fuera del aula. Ante



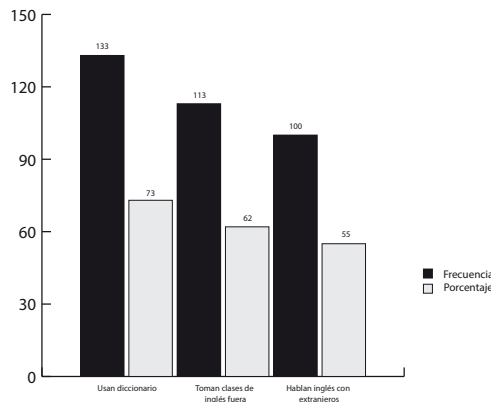
estos resultados se podría sugerir, por una parte, que el docente trabaje con los estudiantes en hacer énfasis sobre el gran impacto que tienen los medios fuera del aula en el aprendizaje del inglés. Esto invita por otra parte, a cuestionarse sobre el acceso que pueden tener los estudiantes a estos medios dentro de su contexto y, por ende, ver de qué manera se les pueden proporcionar más medios.

e) Importancia de las actividades fuera del aula para ayudar a aprender inglés.

En cuanto a la importancia de las actividades de aprendizaje fuera de clase para aprender inglés, los resultados muestran que “usar un diccionario” (73%) está en primera posición, en segundo término está “tomar lecciones de inglés fuera de la universidad” (62%) y en tercera posición “hablar inglés con extranjeros” (55%). La gráfica 5 da claridad a los resultados.

Los resultados anteriores revelan que el diccionario es la actividad fuera de clase que los estudiantes señalaron como muy importante para aprender inglés. De igual modo, los estudiantes la reconocieron como la segunda actividad fuera de clase que realizan con mayor frecuencia para aprender inglés (pregunta a) de los resultados). Este recurso potencial es una oportunidad que le permite al maestro promoverla para mejorar la enseñanza del inglés en el interior del aula y extenderla más allá del aula. Con respecto a tomar lecciones de inglés fuera de la universidad, se puede apreciar que los estudiantes perciben que es una actividad importante, aunque no necesariamente la realizan. El hablar inglés con extranjeros se considera importante; sin embargo, es una actividad que se puede realizar de manera somera, ya que no hay necesariamente mucho contacto con hablantes nativos. Se podría reflexionar para ver si la institución podría realizar alguna actividad para proponer este servicio, como por ejemplo ofrecer clubes de conversación, aunque no fuesen necesariamente con hablante nativos.

**Gráfica 5.** Importancia de actividades de aprendizaje fuera del aula.



f) Reflexiones del ideal de uno mismo en L2 (Ideal L2 self) en relación con el aprendizaje del inglés.

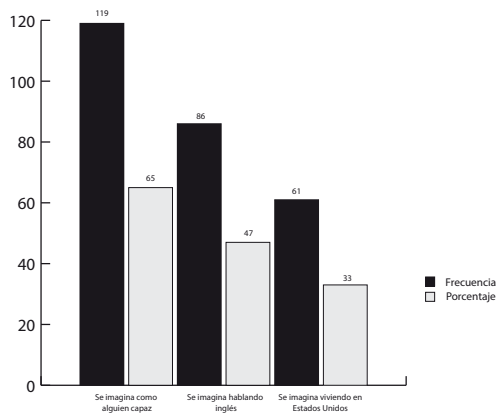
Los comentarios con base al ideal de uno mismo en L2 arrojaron como resultado la reflexión “me imagino como alguien capaz de hablar inglés” en primera posición (65%) y el comentario “me imagino hablando inglés con amigos y colegas internacionales” en la segunda posición (47%) y en tercera posición la reflexión “me imagino viviendo en Estados Unidos y conversando en inglés” (33%). Para mejor comprensión de los resultados se presenta la gráfica 6.

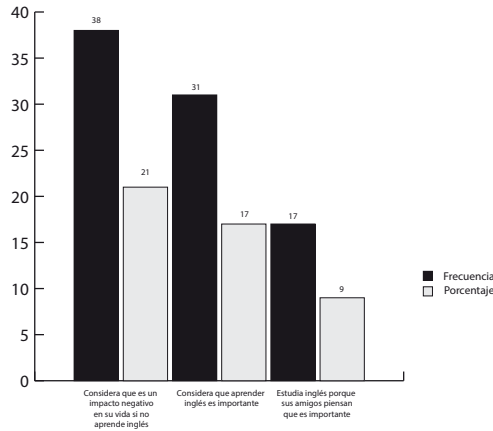
Como se puede observar, los estudiantes se visualizan como personas capaces de hablar inglés en primera y segunda estancia y viviendo en un país donde se habla la lengua meta en tercer lugar. Esto muestra que los estudiantes pretenden dominar el inglés para superarse en el ejercicio de su carrera profesional.

g) Reflexiones del deber ser en L2 (Ought-to L2 Self) en relación con el aprendizaje del inglés.

Los resultados relacionados con las reflexiones del deber ser en L2 los estudiantes señalaron en primera posición estar de acuerdo con la reflexión: “tendré un impacto negativo en mi vida si no aprendo inglés” (21%) y en segunda posición el comentario “considero que aprender inglés es importante para mí porque me gana la aprobación de mis compañeros, maestros y mi familia” (17%) y en tercer término la reflexión “estudio inglés porque mis amigos piensan que es importante” (9%). Con base a las respuestas se percibe que los estudiantes están conscientes de los beneficios que conlleva el aprender inglés. Para mayor claridad se presenta la siguiente gráfica 7.

**Gráfica 6.** Resultados de las reflexiones del ideal de uno mismo en L2.



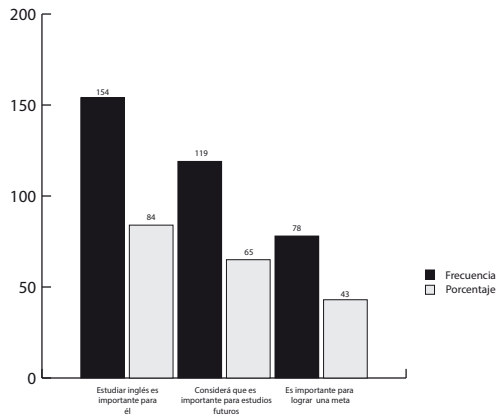
**Gráfica 7.** Presentación de resultados de las reflexiones del ser en L2.

Estos resultados pueden ser sorprendentes ya que se podría esperar que los alumnos tuvieran porcentajes más elevados debido a la obligatoriedad del idioma en sus carreras. Probablemente, por el hecho de ser personas que trabajan fuera del aula, su motivación puede ser más interna que externa.

h) Reflexiones del ideal de uno mismo en L2 (Ideal L2 Self) con un enfoque de promoción en el aprendizaje del inglés.

Los comentarios del ideal de uno mismo en L2 con enfoque de promoción (*promotion focus*) como ya se comentó antes, tienen que ver con aspiraciones, esperanzas, superación, crecimiento y logros de las personas. Los estudiantes decidieron estar de acuerdo con mayor frecuencia con la reflexión “estudiar inglés puede ser importante para mí, porque pienso que algún día será útil para conseguir un buen trabajo” (84%) y en segunda posición está la reflexión “estudiar inglés puede ser importante para mí porque pienso que lo necesitaré para estudios de posgrado” (65%) y en tercer lugar está el comentario “estudiar inglés es importante para mí a fin de lograr una meta especial” (43%). A continuación se presenta la gráfica 8 para mayor claridad de los resultados.

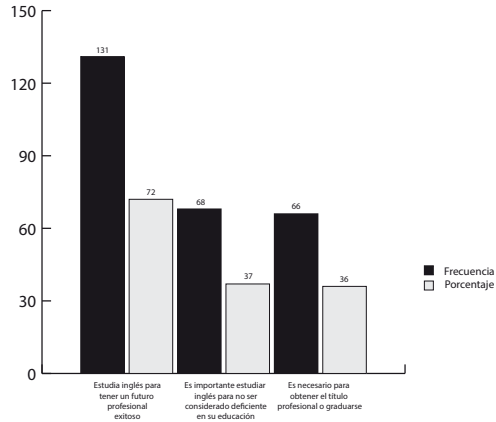
**Gráfica 8.** Resultados de las reflexiones del ideal de uno mismo en L2 con enfoque de promoción.



Se observa que los estudiantes visualizan la imagen de sí mismos como profesionistas exitosos hablantes de inglés. Los resultados concuerdan, y confirman, en un sentido, lo que se vio en el punto f), es decir que su ideal en L2 es alto, lo cual implica personas con una motivación más bien interna.

i) Reflexiones del deber ser en L2 (Ought-to L2 Self) con un enfoque de prevención en el aprendizaje del inglés.

Las reflexiones del deber ser en L2 con enfoque de prevención como ya se dijo antes tienen que ver con regular la ausencia y la presencia de resultados negativos y se refiere a la seguridad, responsabilidades y obligaciones de los individuos. El comentario “tengo que estudiar inglés para tener éxito en mi futura carrera profesional” fue la que los estudiantes estuvieron más de acuerdo y la colocaron en primera posición (72%) y en segunda posición la reflexión “estudiar inglés es importante para mí porque no me gusta que me consideren una persona deficiente en mi educación” (37%) y en tercer término el comentario “tengo que estudiar inglés porque si no paso el curso de inglés no me puedo graduar o titular” (36%). La gráfica 9 muestra los resultados citados anteriormente.

**Gráfica 9.** Resultados de las reflexiones del deber ser con enfoque de prevención.

Los resultados anteriores revelan que los estudiantes están conscientes de que el inglés es necesario para su carrera profesional. El hecho de poder ser sancionados con la no emisión del título en caso de no probar el haber cursado niveles de inglés no parece jugar un papel tan determinante. Esto concuerda con lo anteriormente expuesto, es decir, se puede suponer que, aunque lo vean como útil para su carrera también tienen un ideal en L2.

## DISCUSIÓN

En este estudio se pudo observar que la participación de los estudiantes de inglés en las actividades fuera del aula se inclinó hacia actividades que los entretenían y divertían tales como “escuchar canciones en inglés”, “ver películas en inglés”. Sin embargo, cuando se les preguntó a los estudiantes qué actividades de aprendizaje de inglés fuera del aula consideran ser más importantes en primer y segundo lugar aparecieron “usar un diccionario” y “tomar lecciones de inglés fuera de la universidad”, respectivamente. “Ver películas” y “escuchar canciones” aparecen hasta el tercer y cuarto lugar respectivamente, por lo que se puede apreciar una diferencia entre lo que dicen realizar y lo que dicen que consideran importante en el aprendizaje. Asimismo, los estudiantes dijeron preferir interactuar con el idioma en forma privada (*listening*) en lugar de actividades realizadas en público (*speaking*). Debido a esto se percibe una tendencia de no mezclarse en actividades públicas. En realidad, esto último se puede ligar con el hecho de que señalan al maestro como la persona con quien más practican el inglés fuera del aula y esta práctica en sí tiene un porcentaje bajo, se puede suponer que casi no hay oportunidades en las cuales los estudiantes puedan poner en prácti-

ca sus habilidades orales. Para mejorar este resultado el maestro debiera promover nuevas oportunidades de aprendizaje tales como el uso de las nuevas tecnologías de información y de comunicación (internet, videos, audios, redes, etc.), para que los estudiantes las incorporen a las actividades fuera de clase, con las cuales se podrán apoyar para enriquecer la producción del idioma.

Además, comparando los resultados encontrados en este trabajo con los encontrados por Yap (1998), se puede decir que en este último la participación de los estudiantes en las actividades fuera del aula tuvo una tendencia hacia la adquisición de habilidades pasivas o receptivas como por ejemplo “escuchar canciones en inglés” y “ver la televisión”. En este sentido se observa que en ambos estudios los estudiantes indicaron tener una preferencia por actividades que los entretenían en lugar de actividades productivas como hablar y escribir en inglés. De esta forma en el estudio de Yap (1998) las actividades de aprendizaje fuera del aula de clase que seleccionaron los estudiantes como las que realizan con mayor frecuencia fueron: “escuchar canciones en inglés”, “leer revistas o libros”, “leer periódicos” y “ver películas en inglés”. En nuestro estudio “escuchar canciones” y “ver películas en inglés” coinciden con el estudio de Yap (1998); sin embargo, no se menciona entre los primeros tres lugares el hecho de “leer revistas o libros” y “leer periódicos”. Surge entonces la pregunta de saber si la diferencia que se observa en la lectura de estos medios se podría deber al factor cultural que afecta a nuestra sociedad, es decir, que se observa que el hábito de la lectura no es muy común en el contexto mexicano. Con respecto a las personas con las que los estudiantes interactúan fuera del aula, en el estudio de Yap (1998) se encontró que los estudiantes practican inglés con mayor frecuencia con “sus amigos que están en la escuela”, con “sus maestros” y con “sus amigos que no están en la escuela”. En cambio en este estudio se encontró que los estudiantes interactúan frecuentemente con “sus maestros”, “amigos que están en la universidad” y con “sus hermanos”, coincidiendo ambos estudios en los dos primeros aspectos. Por último, en los dos estudios, en general, los estudiantes valoraron las actividades de aprendizaje fuera del aula de clase como importantes para aprender inglés.

Para resumir y concluir con las actividades fuera de clase, en este estudio se encontró que los estudiantes prefieren actividades fuera de clase que son receptivas en lugar de las que son productivas. “Saludar o decir adiós a alguien”, “cuando te disculpas”, son las situaciones fuera de clase que les permiten a los estudiantes practicar más el inglés por su obvia recurrencia. Es un hecho que los maestros son las personas con las que los estudiantes practican más el inglés, debido a esto, es pertinente que los maestros promuevan el desarrollo de las actividades fuera del aula para aprender inglés, lo cual sería una manera de fomentar que los estudiantes tomen control de su propio aprendizaje. El internet es el medio más usado para practicar el inglés fuera del aula; sin embargo, no lo utilizan con mucha frecuencia porque su dedicación al estudio del inglés está más centrada en el aula. A pesar de que los estudiantes señala-

ron que las actividades de aprendizaje fuera del aula son muy importantes para aprender inglés se demuestra que se requiere reflexionar en proporcionar más espacios o modalidades que permitan un mayor uso de la lengua, se podría pensar por ejemplo en la posibilidad de abrir un centro de autoacceso.

Por último, en lo que se refiere a la motivación se puede observar que el ideal de uno mismo en L2 ocupa un espacio importante con un porcentaje mucho más elevado que el deber ser en L2, algo que sorprende porque siendo estudiantes obligados a aprender el idioma se esperaría que tuvieran éste último elemento más desarrollado. Esto coincide igualmente al comparar el enfoque de promoción y el enfoque de prevención, ya que se observa que el primero tiene un porcentaje mayor, lo que hace suponer que los estudiantes se inclinan a reflexionar más sobre sus aspiraciones, superación y logros y no en resultados adversos.

## CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo la investigación, se constata que los estudiantes reconocieron realizar actividades de aprendizaje fuera del aula tales como “escuchar canciones en inglés”, “usar un diccionario” y “ver películas en inglés”. En este trabajo se pudo apreciar de forma general que los estudiantes realizan actividades fuera del aula y que para ello utilizan varios recursos (canciones, internet, diccionarios, entre otros). No obstante que evitan realizar actividades productivas, los estudiantes las señalan como muy importantes para el aprendizaje del inglés.

También se vio cómo los aprendientes se visualizan hablando el idioma, lo cual puede ser un fuerte motivador para el aprendizaje del mismo. De hecho se observó que este aspecto aparece de forma superior a los elementos contemplados como obligatorios, lo cual es sorprendente, ya que los alumnos se encuentran obligados a estudiar el inglés. Será importante ver qué sucede con este aspecto en la parte cualitativa. Algo que también será importante profundizar en esa etapa será la forma en la cual trabajan fuera del aula de clase, ya que como se dijo anteriormente, en este trabajo se presentaron datos relacionados únicamente con la parte cuantitativa.

Este estudio es importante porque aporta a los maestros de inglés conocimientos adicionales tales como: contar con una diversidad de actividades de aprendizaje fuera del aula sustentadas por los mismos estudiantes. Dichas actividades enriquecerán las opciones didácticas del maestro y a la vez le permitirán orientar y guiar a sus estudiantes hacia un aprendizaje más independiente y práctico del idioma. Además, las actividades de aprendizaje fuera de clase podrán ser utilizadas para la enseñanza del idioma dentro del aula, ayudando así a los aprendices a sacar más ventajas de las actividades ya realizadas fuera del aula. Esto conllevará a su vez a que otros aprendices se beneficien, ya que podrán expandir sus contextos de aprendizaje de acuerdo a sus intereses y sin estar limitados al salón de clases.

Como se dijo inicialmente falta que se realicen trabajos sobre la forma de trabajar de los aprendientes fuera del aula, sobre todo en el ámbito mexicano. Este trabajo contribuye en parte a esta carencia y a su vez abre puertas para que se siga explorando este aspecto.

## REFERENCIAS

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Bufi, S. & Chávez, M. (2000). Proyecto: estudio exploratorio de los usuarios de la mediateca (quiénes son y cómo estudian). Reporte de resultados de una muestra inicial. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30/31, 295-306.
- Bunts, K. (2004). Teachers' conceptions of language learning: Out-of-class interactions. Recuperado en Octubre 19, 2011, disponible en [http://www.independent-learning.org/ILA/ila03\\_bunts-anderson.pdf](http://www.independent-learning.org/ILA/ila03_bunts-anderson.pdf)
- Castillo, D. & Gremmo, M. (2003). Autodirection, plurilinguisme, interdisciplinarité: conseiller dans un centre de ressources multilingue. *Le Français dans le Monde: Vers une compétence plurilingue* (pp.178-192). Recherches et applications, juillet.
- Castillo, E. (2006). *Centres de ressources pour l'apprentissage des langues au Mexique : représentations et pratiques déclarées de conseillers et d'apprenants*. Tesis de Doctorado, Université Nancy 2, Francia.
- Castillo, E. (2007). Aprendices plurilingües: su trabajo dentro del centro de autoacceso. *Antología Recontextualización del aprendizaje de lenguas y perspectivas interculturales*. Cd (pp. 38-55).
- Castillo, E. (2011). Identity, motivation and plurilingualism in SACs. In Murray, G., Gao, A. & Lamb, T. (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy: Exploring their Links* (pp. 91-106). Bristol: Multilingual Matters.
- Cázares, G (2007). *Aprendizaje Autodirigido en Adultos. Un modelo para su desarrollo*. México: Trillas.
- Chávez, M. (Ed.) (1999). *Directorio Descriptivo*. Mexico: UNAM.
- Clemente, M (2003). Learning cultures and counselling: teacher/learner interaction within a self-directed scheme. In Palfreyman, D. & Smith, R. (Eds.) *Learner Autonomy across Cultures* (pp. 201-219). Londres: Palgrave Macmillan.
- Contijoch, M. (2000). Formación de asesores de la mediateca del CELE: Reporte del diseño de un seminario de preparación para profesores interesados en trabajar en una mediateca. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30/31, 145-158.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System* 23, 195-205.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.



- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42), Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Fabela, M. (2009). Teachers' attitudes on learning autonomy in the context of self-access language centres. *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. Recuperado el 01 de febrero, 2010, disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp?c=0301&p=0301a03-A>
- Fabela, M. (2012). The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal* 3, 215-236.
- Gremmo, M. & Castillo, D (2006). Advising in a multilingual setting: New perspectives for the role of the advisor. In Lamb T. & Reinders, H. (Eds.) *Supporting Independent Language Learning: Issues and Options* (pp. 21-35) Berne: Peter Lang Publishers.
- Groult, N (2000). Elaboración de materiales para el desarrollo y seguimiento del proceso metacognoscitivo en aprendizaje autodirigido. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30/31, 307-311.
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. Recuperado en Noviembre 13, 2011, disponible en <http://hdl.handle.net/10722/43524>
- Lai, C. & Gu, M (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24, 317-335.
- Lamb, T. (2006). Supporting Independent: students' perceptions of self-management. In Lamb, T. & Reinders, H. *Supporting independent learning: Issues and interventions* (pp.95-120), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24, 427-435.
- Pearson, N (2004). The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. Recuperado en Noviembre 13, 2011, disponible en [http://www.independentlearning.org/ILA/ila03/ila03\\_pearson.pdf](http://www.independentlearning.org/ILA/ila03/ila03_pearson.pdf)
- Spratt, M., Humphreys, G. & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, 6, 245-266.
- William, L. (2002). Motivation in the ESL classroom. Recuperado en Enero 6, 2011, disponible en <http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>
- Yap, S. (1998). Out-of-class use of English by secondary school students in a Hong Kong Anglo-Chinese school. Recuperado en Noviembre 13, 2011, disponible en <http://hub.hku.hk/handle/10722/27337>

## LOS AUTORES

**Enriqueta Carrazco Soto** es maestra de Inglés de la Universidad de Sonora, Unidad Navojoa desde el 2003. Titulada de la Maestría en Educación en el 2003. Titulada de la Especialidad Enseñanza en Lenguas Extranjeras en 2011. Está por concluir la Maestría en Humanidades de la Universidad de Sonora.

**Elena Desirée Castillo Zaragoza** es profesora-investigadora en la Universidad de Sonora. Tiene doctorado en Ciencias del Lenguaje (Universidad Nancy 2, Francia). Es miembro del SNI (nivel 1) desde 2008. Sus áreas de investigación y publicación comprenden el aprendizaje autodirigido de idiomas, el trabajo fuera del aula de clase y plurilingüismo.



# EL USO DEL PORTAFOLIO EN EL CENTRO DE AUTOACESO (CAA)

*Hermilo Gómez Hernández*

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo  
hermilo.gomez.hernandez@gmail.com

*Sandra Valdez Hernández*

Universidad de Quintana Roo  
svaldez@uqroo.mx

*Vilma Portillo Campos*

Universidad de Quintana Roo  
vportillo@uqroo.mx

## RESUMEN

Los centros de autoacceso son una alternativa que trata de responder a la demanda de servicios para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. De ahí la importancia de buscar formas de trabajo que faciliten y aseguren el aprendizaje de idiomas en modelos de educación auto-dirigida. Por este motivo, el portafolio se puede convertir en una herramienta útil para la concienciación sobre los procesos de aprendizaje, así como un medio de registro y reflexión sobre el avance de los contenidos aprendidos y las habilidades desarrolladas en la lengua meta.

Con el propósito de ilustrar como el portafolio puede ser una herramienta útil en el proceso de aprendizaje de un idioma en un contexto de auto-aprendizaje, este documento se divide en cuatro secciones. En la primera parte se aborda de manera abreviada aspectos relacionados con la conceptualización del portafolio en el ámbito educativo. En la segunda sección se puntualizan los propósitos y beneficios del portafolio como una herramienta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer apartado describe como se construye un portafolio. El siguiente bloque describe las implicaciones de utilizar un portafolio en la construcción del conocimiento en el centro de autoacceso. Finalmente, la última sección se dedica a las reflexiones finales sobre el uso de un portafolio en un centro de auto-aprendizaje.

**Palabras claves:** portafolio, aprendizaje auto-dirigido, centro de autoacceso

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha cobrado un mayor interés en el mundo contemporáneo, sobre todo del idioma inglés. Esto se ha debido a la necesidad de cubrir vacíos en el proceso de comunicación, puesto que las distancias y las fronteras han sido superadas gracias a los avances en el campo de la tecnología. Asimismo, los programas de enseñanza de lenguas extranjeras deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes del mundo moderno. De ahí que los centros de auto – acceso aparecieran como una respuesta a esas necesidades. Es decir, promover el aprendizaje de lenguas de manera auto-dirigida. En la búsqueda por mejorar los servicios para facilitar el proceso de aprendizaje de idiomas a los usuarios; los centros de autoacceso se han dado a la tarea de valorar diversas estrategias y herramientas con el propósito de promover el aprendizaje de lenguas. Por esta razón, en este documento se plantea realizar una reflexión sobre el uso del portafolio como un medio para facilitar la concienciación de los aprendices de lenguas en una modalidad auto-dirigida.

El uso del portafolio en un contexto escolar no es algo nuevo; no obstante, éste se había utilizado principalmente con propósitos de evaluación. De acuerdo con Bastida (1996), “portfolios became popular in the mid 1980’s as a logical follow-up to writing folders. These folders, which included daily pieces of writing, were transformed into portfolio assessment tools soon after their introduction in the area of language arts.” En un contexto donde se promueve la construcción del conocimiento a partir de la reflexión individual del proceso de aprendizaje mismo, como lo exige el centro de autoacceso, el portafolio se convierte en una herramienta importante ya que funciona como un instrumento para recoger evidencias de ese proceso.

En el caso de la enseñanza de lenguas, el portafolio puede incluir una variedad de información que muestre al estudiante cómo ha ido progresando en el aprendizaje del idioma. De acuerdo con Danielson y Abrutyn (1997), “a foreign portfolio could have cultural artefacts relating to religion, art and celebrations, as well as evidence of written and spoken proficiency in the language.” El estudiante, de esta manera, podría utilizar el portafolio como una herramienta que le permita guardar información sobre el desarrollo, evolución y evidencia en la construcción de su conocimiento.

## DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL PORTAFOLIO

Como se ha mencionado, el portafolio es una carpeta que documenta información sobre algún o algunos temas en específico. Según Bastidas (1996: 24), el portafolio tiene sus orígenes en “the artist’s leather portfolio [which] is a folder, a binder or a show case that includes selected samples of work such as paintings, drawings, photographs, etc.” Sin embargo, en el ámbito educativo, se define al portafolio como la carpeta de evidencia que muestra el progreso y el esfuerzo (Bastida, 1996) realizado

por el estudiante; asimismo, éste se convierte en un instrumento de evaluación que pone al descubierto tanto las fortalezas como las debilidades (Sweet, 1993); sobre todo, muestra los cambios que reflejen un desarrollo significativo de la persona (Fiderer, 1995) durante el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el portafolio no es el simple acopio de trabajos de los estudiantes, sino que implica también un trabajo de valoración y de reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace; presupone una autoevaluación por parte del estudiante de su proceso de aprendizaje. En palabras de Kemp y Toperoff (1998), un portafolio es “a living, growing collection of a student’s work – each addition is carefully selected by the student for a specific reason which s/he will explain.” Aunado a lo anterior, Cole, Ryan, Charles, Kick y Mathies (2000) señalan que el portafolio puede presentar de manera sistematizada y ordenada los trabajos recolectados con el propósito que tanto el profesor como los estudiantes den seguimiento a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades y actitudes. En otras palabras, como bien lo señala la Québec English School Network cuando establece que “le portfolio n’est pas seulement un projet de fin de session. C’est une méthode d’apprentissage qui facilite l’évaluation, puisqu’il permet à l’enseignant d’avoir une vue globale des progrès de l’élève.” Esto es, el diseño del portafolio depende de las necesidades y fines para lo cual se va a utilizar, de ahí que éstos puedan clasificarse en:

| Da costa (2000)          | Danielson y Abrutyn (1997) | NAE* (1990)                    |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Portafolio de muestra    | Portafolio de muestra      | Portafolio de evaluación       |
| Portafolio de evaluación | Portafolio de evaluación   | Portafolio del salón de clases |
| Portafolio de colección  | Portafolio de trabajo      | Portafolio ecléctico           |

\* National Assessment of Education Progress.

Tanto Da Costa (2000) como Danielson y Abrutyn (1997) indican que el portafolio de muestra revela el grado de alcance de los objetivos dado que exhibe los mejores trabajos de los estudiantes, sin mostrar el camino trazado. En tanto que el portafolio de evaluación documenta el grado de aprendizaje que ha logrado el estudiante (Danielson y Abrutyn, 1997) al mismo tiempo que revela los pasos ocurridos para alcanzar la meta (Da Costa, 2000) y la reflexión posterior sobre el proceso mismo (NAEP, 1990). Mientras que el portafolio de colección (Da Costa, 2000) o portafolio de trabajo (Danielson y Abrutyn, 1997) se define como aquella carpeta que contiene todos los documentos producidos por los estudiantes, los cuales sirven para la realización de portafolios de otra naturaleza; por ejemplo, un portafolio de evaluación o colección.

Los últimos dos tipos de clasificación son el portafolio del salón de clase y el portafolio ecléctico (NAEP, 1990). El primero muestra los mejores trabajos del alumno, y esta selección se realiza siguiendo criterios establecidos por el profesor y los estudiantes. El segundo tipo, combina los mejores trabajos realizados de manera individual, con aquellos cuya temática fue común para todos los miembros de la clase. Estos últimos pueden tomarse como referencia para comprobar el avance alcanzado en lo individual y comparado con su propio grupo.

En el caso de un centro de autoacceso, el portafolio se convierte en un instrumento idóneo para registrar el avance de los estudiantes bajo un esquema de aprendizaje auto-dirigido. En este contexto, el estudiante debe construir un portafolio de colección o de trabajo, que organice toda evidencia que documente de su avance en el aprendizaje de un idioma. Asimismo, esta carpeta debe contener reflexiones sobre los procesos metacognitivos que facilitaron la adquisición del idioma y la construcción del conocimiento.

## PROPÓSITOS Y BENEFICIOS DEL PORTAFOLIO

El portafolio se puede utilizar como un medio para facilitar y corroborar el aprendizaje de un usuario en un centro de autoacceso porque tanto los aprendices como los profesores-asesores llevan un registro organizado y sistemático del trayecto recorrido por el usuario. Esto es, la creación de un portafolio, en un contexto de aprendizaje auto-dirigido, estimula al estudiante a reflexionar y documentar sobre lo que hace para avanzar, al mismo tiempo se convierte en un agente activo y comprometido con su propio proceso de aprendizaje (Kemp y Toperoff, 1998; Sweet, 1993).

Además, el portafolio juega el papel de eje conductor de las reuniones entre los aprendices y los profesores-asesores, dado que es una evidencia concreta de logros alcanzados durante un período de tiempo (Kemp y Toperoff, 1998; Cole y otros, 2000). Por lo tanto, el portafolio también funciona como un mecanismo de evaluación (kemp y Toperoff, 1998).

De acuerdo con Rivera (2006) y la Commission Scolaire de Saint Hyacinthe (2005) el uso del portafolio es benéfico en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque:

- Facilita el logro de objetivos y la evaluación.
- Muestra elementos significativos en relación con el progreso de los aprendizajes.
- Genera confianza a los estudiantes en las habilidades adquiridas.
- Se convierte en una memoria documental del trabajo y la ruta trazada por el alumno.

En consecuencia, el portafolio estimula al estudiante a visualizar una serie de conexiones que van más allá de lo académico, lo cual se traduce en la personalización de la carpeta; puesto que ésta refleja en cierta medida la personalidad de su creador.

## CONSTRUCCIÓN DE UN PORTAFOLIO

El portafolio, como se ha mencionado, es una carpeta de evidencias guardadas y seleccionadas que reflejan el desarrollo y cambios de un estudiante durante un periodo de tiempo (Barrett y Carney, 2005). Por esta razón, su construcción se sustenta en tres variables importantes:

1. El proceso de la selección de los trabajos que muestran el desarrollo de las habilidades a lo largo de un período de tiempo. Esta selección debe ser producto de un proceso de reflexión y valoración (Fiderer, 1995: 121).
2. El proceso de evaluación habilita al estudiante para decidir qué documentos se incluyen y cuáles no, y qué documentos reflejan mejor ese grado de dominio de habilidades y conocimientos (Fiderer, 1995: 121).
3. La edad, ya que el grado de madurez que el aprendiz tenga, determina la complejidad y el uso del portafolio (Sweet, 1993).

La elaboración de un portafolio implica, de acuerdo con Kemp y Toperoff (1998), las siguientes operaciones:

- Identificar los objetivos de enseñanza.
- Presentar la idea del portafolio a los estudiantes.
- Especificar los contenidos del portafolio.
- Preparar una guía clara y detallada de la presentación del portafolio.
- Notificar a otras personas interesadas sobre el trabajo del portafolio (padres/directores).
- Delimitar el periodo de preparación.
- Evaluar y retroalimentar el portafolio.
- Realizar la revisión del portafolio por parte el maestro junto con el estudiante.

La claridad de estas tareas facilita la estructuración adecuada de un portafolio, ya que esto ayuda al estudiante a no perderse en el camino.

Por lo que concierne al contenido del portafolio, no existe un patrón estándar. El contenido está determinado por el fin para el cual se integra. Sin embargo, se pueden identificar algunos elementos comunes en propuestas que han realizado algunos autores. En la tabla 2 se visualizan con mayor claridad.



**Tabla 2.** Elementos que integran un portafolio.

| Kemp y Toperoff (1998)   | Fiderer (1995)   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una carta de presentación sobre el autor y la apreciación del trabajo.</li> <li>• Índice del trabajo.</li> <li>• Diferentes entradas (obligatorias y opcionales).</li> <li>• Un trabajo considerado como el mejor.</li> <li>• Un trabajo que haya causado dificultad.</li> <li>• Los borradores –en caso de que los haya– de los trabajos incluidos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplos de trabajo que muestren el desarrollo de una habilidad.</li> <li>• Comentarios de lectores sobre dichos trabajos.</li> <li>• Un trabajo que va ser común para los estudiantes.</li> <li>• Un trabajo sobre uno de los temas proporcionados al inicio del curso.</li> </ul> |

En el caso de un centro de autoacceso, el usuario deberá elaborar un portafolio de trabajo, es decir, recopilar todas las evidencias posibles sobre actividades y tareas realizadas para aprender el idioma en cuestión. Esta carpeta daría cuenta de manera histórica los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje. El contenido de la carpeta podría estar integrada con documentos o evidencias relacionados con:

- Expresión oral.
- Comprensión de lectura.
- Expresión escrita.
- Comprensión auditiva.
- Gramática.
- Vocabulario.
- Estrategias de aprendizaje.
- Reflexiones sobre el estilo de aprendizaje propio.
- Evaluaciones.
- Reflexiones producto de auto-evaluaciones sobre el desempeño propio.
- Reflexiones o comentarios del profesor-asesor sobre el desempeño del aprendiz.

Para generar esa reflexión que describa el nivel de dominio en las cuatro habilidades, se utiliza como referencia la lista de cotejo de auto-evaluación de la versión suiza del portafolio de lenguas europeas. Lo que se pretende con este inventario es “(i) to review one’s overall proficiency in a particular language prior to updating one’s language passport at the beginning or end of an extended period of learning; and (ii) to monitor one’s learning progress, perhaps in relation to a particular skill or skills” (Schneider y North, 2000).

Para ello, el inventario está dividido en siete secciones por cada uno de los niveles que corresponden al Marco Común Europeo: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción hablada, producción oral, estrategias, expresión escrita y

calidad del idioma. Cada una de las secciones contiene una serie de descriptores sobre las ‘acciones’ que el usuario de un determinado idioma puede realizar de acuerdo con el nivel en donde se encuentre. Una característica que destaca de esta lista de co-tejo es que abre un espacio para la auto-evaluación (*Me*), un espacio para que alguien más pueda describir cómo percibe el desempeño el usuario en el idioma (*my teacher / another*) y, finalmente, un último espacio denominado *my objectives*. El propósito de esta última columna es concienciar al estudiante sobre las áreas que necesita mejorar.

Sin duda alguna, la construcción del portafolio para un contexto de aprendizaje auto-dirigido debe convertirse en un registro cronológico de lo que aprende el estudiante; asimismo, el portafolio también debe reflejar las particularidades de cada individuo en relación con el acto de aprender. El portafolio debe convertirse en un instrumento de aprendizaje personalizado de tal suerte que permita al estudiante procesar la información a la que está expuesto de manera significativa.

## EL PORTAFOLIO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Cuando una persona llega a un centro de autoacceso para aprender un idioma, toma conciencia de la importancia que tiene su participación activa en el proceso de aprendizaje y en la construcción del conocimiento de la lengua meta. El portafolio en este contexto puede convertirse en un mecanismo ideal de trabajo dada su naturaleza de procesos, productos y análisis. Díaz-Barriga y Hernández (1998), mencionan que los seres humanos son producto de la capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre la adquisición de los mismos, dado que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes y no se recibe pasivamente del ambiente.

El portafolio, enmarcado en un modelo de aprendizaje, coincide con los postulados de la corriente constructivista, que enfatiza “que los profesores deben ir más allá de la transmisión de información y moverse a la construcción del conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje (Good y Brophy, 1996: 157). En este sentido, con el portafolio podemos crear las condiciones para hacer transitar a los aprendices al modelo de aprendizaje autodirigido, pues el estudiante debe organizar cada uno de los documentos que evidencian su trabajo en el idioma. De esta manera, el portafolio genera un registro del progreso en el aprendizaje, lo que se sustenta cuando los constructivistas señalan que “los modelos de aprendizaje deben enfatizar la construcción y organización del conocimiento del aprendiz” (Good y Brophy, 1996: 165).

Es necesario mencionar que con el portafolio, el estudiante tiene la oportunidad de revisar su trabajo y socializarlo, si así lo desea, para obtener retroalimentación. En otras palabras, el estudiante puede construir conocimiento a través de la reflexión continua, con los conocimientos, conceptos y experiencias previas (Klingler y Vadillo, 1997). Los usuarios de un centro de autoacceso se encuentran en interacción con varios elementos de sistemas diferentes con el objetivo de alcanzar una meta: el

aprendizaje de un idioma. Los elementos con los cuales el aprendiz está en contacto son: los profesores-asesores, los recursos didácticos, los materiales de estudio, las tareas o actividades y los programas de estudio.

Dado que el aprendiz en el centro de autoacceso trabaja de manera autónoma, el diseño de las tareas o de las actividades juega un papel clave. Dichas actividades o tareas deben “facilitar el desarrollo de la habilidad del estudiante para construir un significado a partir de la experiencia y estar vinculadas con el contexto del alumno. La presentación del material debe hacerse de una manera holística, de tal forma que pueda entenderse el propósito y función del nuevo conocimiento” (Klingler y Vadillo, 1997: 9).

Según Da Silva y Signoret (1996: pp. 102-103), como parte del aprendizaje significativo se pueden identificar dos procesos: el primero es “la diferenciación progresiva [que] significa el proceso cognoscitivo por el cual los conceptos o las ideas van especificándose conforme se dan los nuevos aprendizajes; [el segundo es] la integración continua [entendida] como el proceso cognoscitivo responsable del enlace de la nueva información con las estructuras del conocimiento previo.” En el caso de un centro de autoacceso, el aprendiz es expuesto a un abanico amplio de opciones, de los cuales él/ella debe seleccionar los que convengan a sus intereses o necesidades. De esta manera, los materiales proporcionarán a los alumnos el conocimiento, y éste se irá integrando a las estructuras previas que posee. No obstante, estos materiales o actividades deben estar “diseñadas para conducir [a los estudiantes] a descubrir el concepto o principio clave” (Good y Brophy, 1995: 111).

Por otro lado, Díaz-Barriga y Hernández (1998: 30) subrayan que “estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1998).” Es en esta parte donde los profesores-asesores adquieren una responsabilidad clave: orientar al aprendiz a organizar su trabajo dentro del centro de autoacceso. El portafolio, como herramienta de trabajo, en un centro de autoacceso puede ser de gran valor pues es una especie de registro sobre el trabajo que el alumno realiza en el centro. El registro guarda la historia de cómo el aprendiz alcanzó un determinado dominio de alguna habilidad o tema. Segundo, sirve como un mecanismo para promover la interacción con otras personas, quizá otro usuario del centro o un profesor-asesor. Ello permite que el estudiante reciba retroalimentación ya sea por un par, por un experto, o a través del mismo material. Y finalmente, el portafolio cumple con la tarea de llevar al estudiante a un nivel de reflexión sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en su proceso individual de aprendizaje. Sin embargo, es necesario mencionar que los estudiantes en el contexto mexicano, no están acostumbrados a reflexionar sobre los procesos metacognitivos y la construcción del conocimiento, por lo que es tarea de los profesores/asesores sembrar la semilla de la reflexión y análisis de productos.

## CONCLUSIONES

En la actualidad se pretende alentar a los alumnos a convertirse en agentes partícipes de la construcción del aprendizaje, sobre todo si se encuentran inmersos estudiando un idioma en un modelo de aprendizaje autodirigido. Por este motivo, dada la naturaleza de la construcción y uso del portafolio, éste puede convertirse en un instrumento adecuado para emplearse en el centro de autoacceso y concienciar a los estudiantes sobre las formas en como construyen su conocimiento.

El portafolio es un registro de la historia del alumno que refleja un antes y un después y puede crear un espacio de encuentro entre el profesor/asesor y el alumno. De esta manera, el asesor, al consultar la carpeta del estudiante, puede hacer observaciones y recomendaciones sobre las áreas de debilidad. El estudiante puede identificar sus áreas de oportunidad a través de la reflexión y con la ayuda de los materiales recomendados por el asesor, de acuerdo a trabajos empíricos en nuestra experiencia.

Es necesario mencionar que no existen muchos estudios que reflejen los beneficios y limitaciones del portafolio en el centro de autoacceso por lo que éste puede ser un elemento para investigaciones futuras. Sin embargo, en nuestra experiencia, el uso del portafolio podría implicar una inversión de tiempo para el asesor al menos al inicio del proyecto, pero una vez consolidado y con varios portafolios de muestra podría resolverse esa limitante.

## REFERENCIAS

- Barrett, H. & Carney, J. (2005). *Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development*. Consultado el 14 de octubre de 2007, disponible en <http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>
- Bastidas, J. (1996). *The teaching portolio* en FORUM, 3/34, septiembre de 1996. Consultado el 14 de marzo de 2003, disponible en <http://exchanges.states.gov/forum/vols/vol34/no3/p24.htm>
- Cole, D., Ryan, Ch., Kick, F. & Mathies, B. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. California: Corwin Press Inc.
- Commission Scolaire de Saint Hyacinthe (2006). *Le portfolio numerique*. Consultado el 26 de julio de 2006, disponible en [http://recit.cssh.qc.ca/portfolio/pf\\_numerique/index.html](http://recit.cssh.qc.ca/portfolio/pf_numerique/index.html)
- Da Costa, M. (s/a). *Introduction to portfolios as a tool for self-reflection and assessment in the classroom*. Consultado el 14 de marzo de 2003, disponible en <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n3portfl.htm>
- Da Silva, H. & Signoret, A. (1996). *Temas de adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM/CELE.

- Danielson, Ch. & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to portfolios in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill: México.
- Fiderer, A (1995). *Practical assessments for literature-based reading classroom*. Nueva York: Scholastic Professional Books.
- Good, T. & Brophy, G. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Kemp, J. & Toperoff, D. (1998). *Guidelines for portfolio assessment in teaching English*. Consultado el 13 de marzo de 2003, disponible en <http://www.anglit.net/main/portfolio/default.html>
- Klingler, C. & Vadillo, G. (1997). *Psicología educativa: estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- National Assessment of Education Progress (1990). *Writing portfolio study*. Consultado el 25 de septiembre de 2008, disponible en <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assment/as5naep.htm>
- Quebec English Schools Network (s/a). *Théorie du portafolio dans l'apprentissage*. Consultado el 26 de septiembre de 2006, disponible en <http://www.qesn.meq.gouv.qc.ca/Portfolio/fra/theorie.html>
- Rivera, E. (2006). El portafolio: concepto y uso. Consultado en 26 de septiembre de 2006, disponible en <http://www2.netexplora.com/aulalenguaje/profesores/portafolio.htm>
- Schneider, G. & Lenz, P. (2001). *A guide for developers of European language portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sweet, D. (1993). *Students portfolios: classroom uses* en Education Consumer Guide. Consultado el 14 de marzo de 2003, disponible en <http://www.ed.gov/pubs/OR/Consumer Guides/classuse.html>

## LOS AUTORES

**Hermilo Gómez Hernández** Profesor investigador de carrera, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo-José María Morelos, Q. Roo. Intereses por la enseñanza de idiomas, la educación a distancia y la terminología.

**Sandra Valdez Hernández** Profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo. Licenciada en Lengua Inglesa y Maestra en Ciencias de la Educación. Sus intereses de investigación se orientan hacia la enseñanza aprendizaje de idiomas.

**Vilma Portillo Campos** Profesora Investigadora de la Universidad de Quintana Roo, campus Cozumel. Realizó su preparación académica en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo y es Maestra en Traducción e Interpretación Inglés-Español (MTI) por la Universidad Autónoma de Guadalajara.

# EVIDENCIAS DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

*Lucrecia Monleón Cebollada*

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco  
lucre71256@hotmail.com

*María Edith Zarco Vite*

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco  
ezarco@correo.xoc.uam.mx

## RESUMEN

En el 2010 se implementó el programa de cursos “semi-dirigidos de comprensión de lectura en inglés” en el centro de Autoacceso de la UAM-Xochimilco. Esta propuesta se deriva de un proyecto de investigación aprobado por el Consejo Académico de Ciencias Sociales y Humanidades y pretende ser una alternativa para cumplir con el requisito de lengua para la titulación. El curso comprende los elementos fundamentales sobre la metodología del auto-aprendizaje que incluyen: una inducción a la metodología, asesorías académicas, seguimiento del aprendizaje, materiales elaborados y adaptados para el auto aprendizaje y evaluación del aprendiente.

Los resultados obtenidos a la fecha son relevantes y sumamente representativos pues denotan contrastes y similitudes con los cursos presenciales. En este trabajo presentaremos los resultados preliminares y las hipótesis que nos hemos formulado a partir de ellos, así como el cambio de actitudes y desarrollo de nuevas habilidades entre asesores y aprendientes, así como las evidencias de autonomía en el aprendizaje del inglés.

**Palabras clave:** curso semidirigido, asesorías, asesoras, estudiantes, auto-aprendizaje, metodología, guías, fichas

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación: “Las asesorías en el aprendizaje independiente del Inglés”. Con este propósito se ha diseñado un progra-

ma conformado por cursos semidirigidos de comprensión de lectura en inglés, los cuales permiten implementar una didáctica para que el estudiante sea más independiente en su aprendizaje con el apoyo de un asesor. A partir de la implementación de dichos cursos, se pudo iniciar una investigación cuyo objetivo es conocer si esta alternativa de aprendizaje tiene algún efecto entre en el desarrollo de actitudes de autonomía en el aprendizaje. En este documento presentamos los resultados de la encuesta realizada a finales del 2011 y principios del 2012 a alumnos y asesoras participantes en la nueva modalidad implementada en la UAM-Xochimilco.

## MARCO TEÓRICO

Lograr la autonomía en el aprendizaje ha cobrado relevancia durante las tres últimas décadas en el campo de la educación. Actualmente podemos decir que se han hecho intentos muy diversos por lograr la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en este sentido se han creado propuestas en las que se consideran las necesidades del aprendiente y se desarrollan escenarios flexibles acordes con las características de la población en cuestión (Parnell y Procter, 2011).

En la propuesta del curso semidirigido además de considerar un escenario flexible, hemos incluido los planteamientos de las teorías de la autodeterminación, estas señalan que existen tres ámbitos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje la autonomía, la competencia y la relación (Deci y Ryan, 2000).

La autonomía se refiere a la experiencia de elección y libertad con respecto a las actividades propias para el estudio, las cuales incluyen la auto-regulación y la posibilidad de elegir el propio ritmo de estudio. La competencia consiste en la experiencia de logro al completar una tarea de aprendizaje y la necesidad de relación tiene que ver con el hecho de sentirse relacionado con otro u otros como a los asesores y compañeros. La satisfacción de las necesidades descritas anteriormente representará el escenario necesario para un óptimo aprendizaje.

Promover la autonomía implica facilitar los medios y asesorar a los estudiantes para conseguir sus metas personales por medio de fomentar una motivación intrínseca, un mejor aprovechamiento del tiempo de estudio, una mejor concentración y rendimiento (Vansteenkiste, Zhou, Lens, y Soenens, 2005). Asimismo, es importante que los asesores provean los contextos propicios para el aprendizaje, en este sentido, la estructura del curso semidirigido constituye un escenario viable ya que incluye la comunicación clara de las reglas o procedimientos en el proceso de aprendizaje, además de integrar un seguimiento al cumplimiento de dichos métodos. Más aún, significa proveer a los aprendientes con apoyos que les permitan conseguir sus objetivos (Skinner y Belmont, 1993).

El desarrollo de la autonomía en los estudiantes se pueden reconocer ya que han desarrollado actitudes y conductas como: a) conocer sus estilos y estrategias de aprendi-

zaje, b) tener una actitud activa ante las tareas de aprendizaje, c) estar dispuestos a correr riesgos, d) ser buenos para la inferencia, e) dar importancia a la precisión en la realización de las tareas, f) desarrollar la tolerancia, g) estar auto-motivados (Candy, 1991).

## METODOLOGÍA

Para favorecer el desarrollo de la autonomía se ha implementado un sistema de asesorías y el diseño y elaboración de materiales para el auto aprendizaje; asimismo, dichos materiales están disponibles en un entorno virtual. En sintonía con la visión de lograr mayor autonomía en el aprendizaje, nos hemos dado a la tarea de crear materiales adaptados a la metodología del auto-aprendizaje, en este sentido, la redacción de las actividades y su contenido propician un diálogo entre el docente y el aprendiente que conduce a la reflexión y facilita el auto-monitoreo del aprendizaje.

Una categoría de materiales corresponde a las guías e incluye los siguientes tipos: aprender a aprender (meta-cognitivas), guías de aprendizaje (cognitivas y meta-cognitivas) y fichas Web (cognitivas). A manera de síntesis podemos decir que las guías de aprendizaje, en general, aportan estrategias cognitivas y metacognitivas que conjuntamente contribuyen a desarrollar habilidades y destrezas de auto-reflexión y monitoreo de su propio aprendizaje. Con ello, el aprendiente tiene la posibilidad de desarrollar habilidades para auto-evaluarse, así como la capacidad de tomar decisiones más responsables que favorezcan un mayor control y compromiso sobre su formación.

Otro aspecto crucial del proceso educativo, como se mencionó anteriormente, es el sistema de asesorías. En ellas hemos utilizado no solo la asesoría presencial, sino también algunos medios de comunicación tecnológicos.

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Con el fin de identificar y analizar el impacto de la infraestructura educativa planteada, implementamos entrevistas a docentes y estudiantes, así como un cuestionario que tiene como finalidad sondear comentarios y opiniones de los asesores y aprendientes respecto a la posibilidad de desarrollar actitudes de autonomía y aprendizaje en la comprensión de lectura en inglés.

Dicho cuestionario incluye preguntas abiertas relacionadas con los pilares fundamentales de la propuesta pedagógica como son el papel de los asesores y aprendientes a lo largo del curso, y los materiales utilizados como contenidos temáticos (véase Anexo 1). En este sentido, los cuestionamientos sugeridos intentan saber si el curso de sensibilización impartido al inicio del curso, permite tomar conciencia sobre los cambios de actitud que implica esta modalidad educativa a diferencia de la me-



metodología tradicional usada en los cursos presenciales de comprensión lectora. Otro aspecto a sondear a través del cuestionario es la percepción del aprendiente respecto a los materiales utilizados para saber si los mismos contribuyen a través de su diseño en el desarrollo de la autonomía en la comprensión lectora. Asimismo, se pretende conocer la actitud propia del aprendiente en la auto-regulación, auto-evaluación, y organización de su formación, utilizando todos los recursos que se ponen a su alcance. Finalmente, algunas preguntas intentan valorar la actitud del asesor y su participación en el proceso de aprendizaje, a través de facilitar la comunicación directa e indirecta y compartir su experiencia pedagógica en lo que se refiere a las estrategias que faciliten la comprensión lectora en inglés.

## CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra incluyó a 30 estudiantes inscritos al curso semidirigido de las diferentes licenciaturas, así como alumnas de la Maestría en Medicina Social de la UAM-Xochimilco a quienes se les aplicó el cuestionario durante dos trimestres que comprendió el periodo septiembre a diciembre del 2011 y enero a marzo del 2012. Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 18 y 33 años.

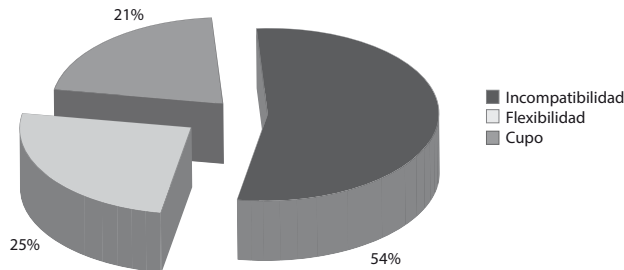
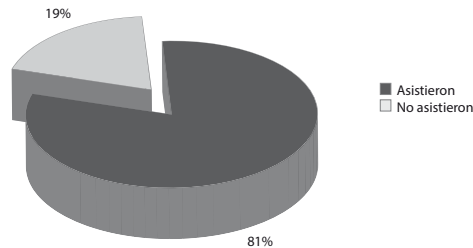
## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### *OPINIONES DE LOS APRENDIENTES*

En esta sección se presentan los resultados y el análisis de los cuestionarios aplicados a los aprendientes del curso semidirigido.

El 54% de los estudiantes inscritos en los cursos semidirigidos manifestaron elegir esta opción por no encontrar horarios adecuados a sus actividades académicas y por la dificultad de empatar los horarios de módulo con los horarios de los cursos presenciales de inglés. El 25% de los aprendientes se inclinó por un curso semidirigido al haber flexibilidad en el sistema de aprendizaje, pues les gustó la idea de trabajar a su ritmo, y el argumento del 21% restante fue que no había cupo en el sistema escolarizado (véase gráfica 1).

El 81 % de los estudiantes consideraron como indispensable la asistencia al taller de inducción para conocer esta modalidad, es decir, en palabras de los aprendientes “les ayudó para conocer la filosofía subyacente al curso semidirigido y empatar sus expectativas”: Los que no lo recibieron, (19 %), expresaron sentir confusión ante la metodología del auto-aprendizaje por no estar conscientes que implica una mayor responsabilidad y compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje (véase gráfica 2).

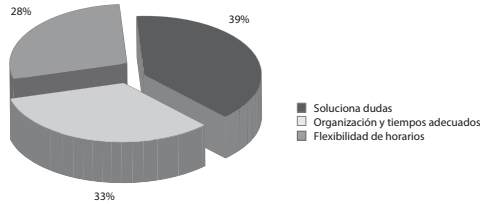
**Gráfica 1** Motivos de elección del curso semidirigido.**Gráfica 2** Opinión de los aprendientes respecto al taller de inducción.

Las encuestas arrojaron diversos comentarios que en su mayoría fueron positivos. En general, expresaron que los cursos ofrecen una mayor flexibilidad que los cursos presenciales, puesto que se les permite elegir el día y horario de las citas de una manera sencilla y sin complicaciones, lo cual les permite continuar con sus actividades modulares. Así mismo, opinaron que se sienten cómodos con la organización de los horarios y el tiempo que el asesor designa para resolver sus dudas.

No obstante, también manifestaron algunos comentarios sobre los aspectos a considerar; en este sentido, seis aprendientes refieren que los horarios para asistir a las asesorías son poco accesibles ya que no se ofrecen mayores opciones a lo largo del día; dos aprendientes consideran que el tiempo de asesoría es insuficiente; un alumno expresa que el número de asesorías debería aumentarse, o bien, poder tener asesoría por internet en lugar de asistir de manera presencial y uno argumenta que el temario del curso es excesivo.

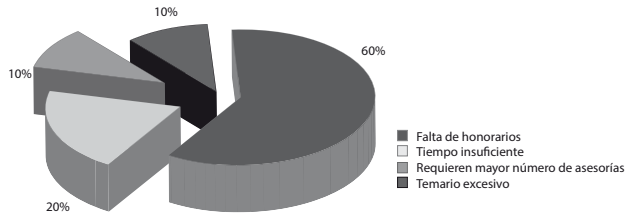
Los comentarios de los aprendientes son muy valiosos ya que nos permiten hacer los cambios necesarios en el programa de asesorías y con ello ofrecer una alternativa en la que se sientan lo más cómodos posible y que satisfaga sus necesidades de aprendizaje (véase gráfica 3).

**Gráfica 3** Opinión de los estudiantes sobre la operatividad del curso.



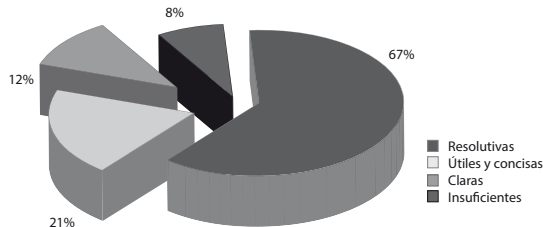
Un 67% de los encuestados opina que las asesorías son resolutivas, es decir, que las mismas les ayudaron a plantear y resolver dudas; 21% revela una paridad entre lo conciso y útil; 12% señala que son claras y sólo un 8% argumenta que son “poco profundas” (véase gráfica 4).

**Gráfica 4** Opinión de los aprendientes sobre las asesorías.



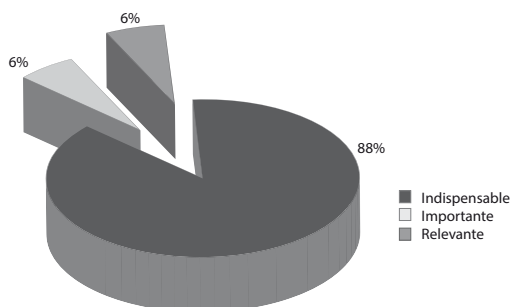
Un 88% de los aprendientes consideró que su asesor ha fungido como moderador del conocimiento ayudándole a resolver sus dudas y a hacerle comprensibles los temas que se le dificultaban; 6% de los encuestados dijo que el asesor fue muy importante pues estimuló el interés por el curso. Un 6% opinó que el dialogo sostenido con el asesor no fue de relevancia para ellos, sin argumentar sus razones al respecto.

**Gráfica 5** Opinión de los aprendientes sobre el diálogo con el asesor.



Se puede decir que en general los aprendientes consideraron el diálogo con el asesor indispensable, puesto que les permitió resolver dudas y mejorar la comprensión de lectura; asimismo, señalaron que el asesor les ofreció una retroalimentación adecuada resultado de haber compartido su experiencia pedagógica (véase gráfica 5).

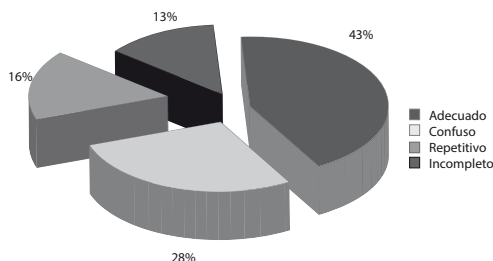
**Gráfica 6** Opinión de los aprendientes sobre guías y materiales.



Con respecto a las guías de aprendizaje y los materiales del curso se encontraron diferentes opiniones tanto positivas como negativas. Se puede observar en la tabla siguiente que el 43% de los aprendientes piensa que son adecuados y no necesitan modificarse; el 28 % argumentó que las guías de aprendizaje eran algo confusas dado que la redacción era imprecisa; el 16% consideró que eran redundantes pues se repetían los ejercicios del manual y el 13 % indicó que algunas guías estaban incompletas ya que en su opinión les hace falta más ejercicios (véase gráfica 6).

Con el fin de superar las imprecisiones de las guías de aprendizaje, retomamos los comentarios vertidos por los aprendientes y nos dimos a la tarea de hacer las modificaciones necesarias.

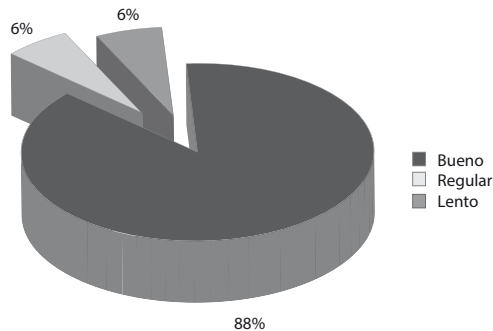
**Gráfica 7**



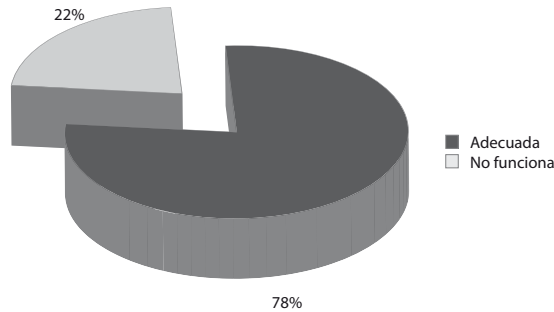
En relación a la percepción que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje, se encontró que el 88% consideran que éste es bueno ya que en general han notado un crecimiento personal. Un 6% de todos los estudiantes se muestran indecisos pues les ha costado trabajo adaptarse al seguimiento del aprendizaje y/o preferirían tomar el curso de manera presencial para aclarar sus dudas al instante; de igual forma, expresan que: “la falta de interacción con el profesor y los compañeros dificulta en algunos momentos la comprensión de ciertos puntos a tratar en las lecciones”.

A partir de la reflexión sobre estos puntos, las asesoras hemos propuesto asesorías colectivas, es decir, incluyendo la participación de dos o más aprendientes de manera simultánea. La experiencia de las mismas ha resultado satisfactoria ya que algunos aprendientes consideran que el diálogo entre varios sujetos es muy rico y potencializa el aprendizaje tanto individual como grupal (véase gráfica 8).

**Gráfica 8** Opinión de los aprendientes sobre el aprendizaje.



En cuanto a la forma de evaluación del curso semidirigido consistió en la aplicación de dos exámenes (evaluación cognitiva), uno a la mitad del curso y otro al final, y la autoevaluación a lo largo del curso; 78% de los aprendientes estuvo de acuerdo con ambas, solo 22% consideraron que dos exámenes fueron insuficientes para evaluarlos.

**Gráfica 9** Opinión de los aprendientes sobre la forma de evaluación.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El curso semidirigido ha demostrado hasta el momento ser un instrumento adecuado en la transición hacia un aprendizaje más independiente. El taller de sensibilización que se ofrece tanto a los docentes como a los aprendientes previo a la implementación de los cursos, sirve como marco a partir del que se desprenden reflexiones sobre el potencial que ofrece el auto-aprendizaje en cuanto a fomentar mayor responsabilidad y compromiso hacia el propio aprendizaje. De hecho, resultó evidente que las personas que no lo tomaron no sabían el cambio de actitud que se esperaba de ellos y les creó confusión ya que intentaban tener las mismas conductas que en un curso presencial en el que el maestro dictamina todos los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje y el estudiante aún teniendo una participación activa termina meramente ejecutando esas directrices.

Las tareas o actividades previas realizadas por el estudiante antes de la asesoría son de suma importancia porque contribuye en un esfuerzo cognitivo que se ve reflejado en las paráfrasis que el estudiante realiza durante el tiempo que dialoga con el asesor en el que recapitula los acontecimientos más destacados durante su propio proceso de aprendizaje. Con ello, implementa las estrategias metacognitivas que le permiten tener una mayor conciencia, y por ende, mayor claridad sobre lo aprendido.

Respecto al papel del aprendiente, se observa un cambio importante de actitud, distinta a la que se practica en los cursos presenciales. Dentro de las conductas se encuentran un mayor compromiso y responsabilidad hacia el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el grado de conocimientos adquiridos durante el proceso refleja un aprendizaje significativo asociado con el desarrollo de actitudes de auto aprendizaje.

Consideramos que no sólo el aprendiente pasa por cambios en las actitudes hacia el aprendizaje bajo la modalidad del auto-aprendizaje. Asimismo, el asesor realiza transformaciones profundas en su forma de proceder y algunas de ellas implican el desarrollo de habilidades como el saber escuchar con respeto y atención al discurso

ejercido por el estudiante. A través de estas habilidades es capaz de reconocer las necesidades que expresa el estudiante y mostrar empatía que le permite, a su vez, comprender el impacto que provoca entender un texto en lengua extranjera a partir del conocimiento de estrategias para lograrlo (Gardner, 1999).

Retomando el momento de la asesoría, el diálogo es considerado tanto por aprendientes como asesores un elemento muy importante porque permite clarificar dudas, que de lo contrario quedarían sin respuesta, así como rectificar y confirmar conocimientos. No obstante es necesario aclarar, aunque resulte obvio, que una condición básica para que exista el diálogo es, que ambos personajes construyan las bases de una adecuada comunicación en la que se sientan cómodos y con la confianza necesaria para abrirse al aprendizaje.

Respecto a los materiales, la mayoría de los aprendientes y las asesoras comentan que son un excelente apoyo que complementa las actividades de los manuales. Las ligas que se proponen a Internet las hace un material atractivo e interactivo que ha facilitado la comprensión, especialmente de aspectos lingüísticos. Sin embargo, es importante revisar periódicamente dichas conexiones a la red para comprobar su vigencia porque muchos de ellos caducan constantemente. En cuanto al uso que promueven los materiales sobre estrategias de aprendizaje, han servido como un medio para hacer que el conocimiento sea más significativo. Los estudiantes realizan mapas mentales, resúmenes, diagramas, paráfrasis, glosario de términos, entre otros; todo lo que hace que el aprendizaje sea más dinámico y relevante. No obstante, hay aspectos a superar en los materiales como evitar la repetición de actividades para que el aprendizaje no sea tedioso ni repetitivo de manera innecesaria.

Finalmente, la infraestructura creada para desarrollar los cursos semidirigidos ha probado su eficacia en el aprendizaje al promover no sólo la competencia lectora, actitudes de auto-aprendizaje, sino también las relacionadas con el uso de entornos virtuales.

## CONCLUSIONES

Las asesoras valoran hasta el momento el curso semidirigido como un instrumento adecuado en la transición hacia un aprendizaje independiente y el desarrollo de la autonomía, por el hecho de que los aprendientes pueden ejercer mayor responsabilidad en este sistema. Sin embargo, no es un proceso sencillo ya que implica una gran organización del trabajo y cambios profundos de actitud hacia el aprendizaje.

Además consideramos que este sistema de aprendizaje ofrece varias ventajas. No sólo contribuye a desarrollar actitudes de autonomía en la comprensión lectora y en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, sino que con su acreditación, al igual que en los cursos presenciales, liberan el requisito del idioma para obtener su titulación.

## REFERENCIAS

- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass California.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Table Micro-skills of language counseling*” en Establishing Self-access. From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parnell, R. & Procter, L. (2011). *Flexibility and place making for autonomy in learning*. *Educational & Child Psychology* 28(1), 77-86.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year*. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M. M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). *Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?* *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.



## ANEXO 1

### CUESTIONARIO DEL APRENDIENTE

1. ¿Cuál fue la razón por la cual decidiste elegir un curso semidirigido?
2. ¿Te apoyó el taller de inducción para conocer la nueva modalidad del autoaprendizaje? Argumenta tu respuesta.
3. ¿Cuál es tu opinión acerca de la organización del curso semidirigido (citas, horarios, tiempo de asesoría)? Menciona aspectos positivos y negativos.



4. ¿Cuál es tu opinión sobre las asesorías recibidas?
5. ¿De qué manera contribuyó el diálogo con el asesor en tu aprendizaje?
6. ¿Cuál es tu opinión con respecto a las guías de aprendizaje y los materiales?  
¿Qué alternativas propones para mejorarlos?
7. ¿Cómo consideras que ha sido tu aprendizaje durante el curso semidirigido?
8. ¿Consideras que la manera de evaluación y autoevaluación fue la adecuada para conocer tu progreso?
9. ¿Qué alternativas propones para mejorar el seguimiento del aprendizaje por parte del asesor?

# **Tema 2**

## **Metodología**



# NIÑOS MULTILINGÜES: EL CORO *YIDZAT IL KAY* DE **DZIDZANTÚN**

*Humberto Cervera Rosado*  
Universidad Autónoma de Yucatán  
hto.cervera@gmail.com

*Franz Bokel*  
Escuela Normal Superior de Yucatán  
Bokel09@yahoo.com

## RESUMEN

Mientras que para Piaget el principal objetivo de la actividad musical es el estímulo del desarrollo cognitivo mediante juegos por medio del ritmo y de la melodía, estudios neurológicos recientes indican que la sintaxis musical y la sintaxis lingüística se procesan en las mismas partes del cerebro. Sin embargo, aún falta definir un modelo que permita relacionar el cantar y el hablar en términos que sean relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. El caso del Coro Yidzat il Kay representa la oportunidad de explorar la hipótesis de que al improvisar intercambios multilingües de acuerdo a modelos musicales de prácticas corales, los estudiantes desarrollan una forma de expresarse más compleja y flexible. Los resultados preliminares evidencian posibilidades de una fertilización cruzada cognitiva por medio de ejercicios multimodales y multilingües. Más allá del prospecto de definir estrategias innovadoras para la enseñanza de idiomas, tal exploración tiene implicaciones sociales, culturales y políticas en el contexto multicultural y multilingüe latinoamericano. Estos jóvenes que crecen manejando múltiples idiomas pronto van a entrar a las universidades. Es tarea de los maestros descubrir que sí pueden involucrar en ello y participar, desde su rol, en el desarrollo social, cultural y político.

**Palabras clave:** desarrollo cognitivo, enseñanza de idiomas, educación multilingüe, educación musical

## INTRODUCCIÓN

El caso de los Niños Multilingües: el Coro Yidzat il Kay de Dzidzantún, se presenta dentro del ámbito del Proyecto Jóvenes Mayas (MYP por sus siglas en inglés), un amplio proyecto que tuvo su inicio como una alternativa educativa para los jóvenes de las comunidades maya-hablantes del estado de Yucatán. El MYP se plantea como una iniciativa intercultural en el contexto de la *Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (2004) que establece, entre otras cosas, que: “La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística” (Art. 12). De manera relacionada, el *Plan de desarrollo institucional 2010-2020* de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) define como meta: “privilegiar la equidad en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y terminación oportuna de los estudios, en particular de aquellos estudiantes en situación de marginación y desventaja” (88).

En el año 2009, con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza del idioma inglés, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE<sub>2</sub> por sus siglas en inglés), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica, elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés.

El 28 de febrero de 2012, como parte del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), la UADY anunció que pondría en marcha en septiembre del mismo año el Programa Institucional de Lengua Maya.

El MYP pretende entender mejor el significado cultural, social y político del uso de varios idiomas entre estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato en comunidades rurales.

El caso del Coro Yidzat il Kay representa la oportunidad de estudiar la educación multilingüe en el ámbito de la educación musical, con base en la hipótesis de que los estudiantes desarrollan una forma de pensar y de expresarse más compleja y flexible como resultado de dinámicas constructivistas desarrolladas al improvisar intercambios multilingües de acuerdo al modelo musical proporcionado por el director del coro, intercambios que son supervisados por sus profesores de idiomas.

## OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es desarrollar un modelo de enseñanza multilingüe que sea adecuado al contexto socio-cultural de los jóvenes de las comunidades maya-hablantes del estado de Yucatán y, al mismo tiempo, adaptable a los contextos socio-culturales de otros estados de la República Mexicana.

Para lograr el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar la relación entre la sintaxis lingüística y la sintaxis musical para el manejo del salón multilingüe (Koelsch et al., 2005; Koelsch, 2012a; Koelsch, 2012b).
2. Definir un modelo que relacione el cantar y el hablar en términos relevantes para la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Rickheit, 2003, pp. 466-68).
3. Definir la estrategia básica de esta enseñanza multilingüe con base en la literatura internacional al respecto.
4. Documentar y analizar el significado socio-cultural del uso de cuatro idiomas en el contexto de la educación musical.
5. Definir un modelo de transformación socio-cultural con base en las experiencias de los docentes y estudiantes participantes en este proyecto.

## RELEVANCIA

La relevancia de este proyecto reside, por un lado, en el prospecto de definir estrategias innovadoras para la enseñanza de idiomas, y por otro, en responder a las implicaciones sociales, culturales y políticas del contexto multicultural y multilingüe en América Latina (Bertely, 2012; Lizama, 2010; Molina, 2008).

Debido a lo mucho que falta para el cumplimiento de la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y de la meta del plan de desarrollo institucional 2010-2020 de la UADY (Mijangos, 2010), y con el fin de coadyuvar a su consecución, el presente proyecto busca describir un modelo de transformación sociocultural con base en una intervención innovadora: la educación multilingüe en el ámbito de la educación musical.

Esta intervención define una relación de cuatro lenguas (maya, español, inglés e italiano) como regla de uso en el aula del aprendizaje coral.

De esa manera, se crea un sistema complejo de interacción con resultados por definir por los participantes mismos, mientras que la intervención define las reglas del juego que los alumnos van a jugar con la libertad que les permite su propia autonomía.

La investigación propiamente dicha reside en los cantos improvisados, los movimientos y estrategias de interacción observados y en los resultados lingüísticos y musicales documentados en video-grabaciones.

La hipótesis de la intervención es que por la interacción de las cuatro lenguas en la práctica coral se logra la reevaluación del maya en su rol *vis-a-vis* con el inglés, el español y el italiano, así como la colaboración constructora con los otros participantes en la educación multilingüe y musical, y por lo tanto la creación de un espacio social, cultural y político de expresión y auto-determinación para todos los participantes que además promueva la equidad en el uso de estas lenguas (Joseph y Ramani, 2012).

## RESULTADOS PARCIALES

Se han hecho trabajos preliminares en cuatro puntos:

- a) entrevistas,
- b) improvisaciones multilingües durante la práctica coral,
- c) fertilización cruzada cognitiva,
- d) observaciones.

### *ENTREVISTAS*

Las entrevistas, con los 14 participantes del coro, cuyas edades van de los 7 a los 15 años, sirvieron para definir las expectativas, comprender el ambiente local y determinar los perfiles de los participantes, tales como indicación del potencial que tienen para el proyecto, tanto como objeto de estudio y como sujetos de la intervención, los idiomas que hablan y sus intereses musicales, que resultaron de una gran variedad, característicos, en general, de jóvenes de su edad. Mencionaron grupos que tocan música en inglés, populares ahora (Coldplay) o del pasado (Beatles), también mencionaron el *reggae* y a Bob Marley, es decir, sus preferencias personales no concuerdan con el repertorio que cantan. Al mismo tiempo, tienen sus propios gustos individuales en cuanto al repertorio musical del coro. Una niña de nueve años de edad prefiere cantar en maya, el adolescente que gusta de los Beatles y del *reggae*, se inclina por Verdi. Todos los alumnos practican además algún instrumento musical, como la flauta y el clarinete. Todos toman clases de inglés en sus escuelas del sistema público (según sus edades, el nivel escolar puede ser de primaria, secundaria o preparatoria) pero no saben más que lo poco que se les enseña (los colores, las partes del cuerpo), por lo que su nivel de dominio de este idioma es elemental; escuchan música en inglés, cantan en el coro algunas canciones en inglés y les gusta hacerlo. La mayoría de los integrantes ya casi no hablan maya, por lo que parte del programa del coro es “la recuperación de la tradición” por medio de la expresión artística.

### *IMPROVISACIONES MULTILINGÜES DURANTE LA PRÁCTICA CORAL*

Las improvisaciones multilingües durante la práctica coral se llevan a cabo por medio de retos musicales. Después de la práctica guiada por el maestro, los niños se enfrentan uno al otro en una forma de competencia, siempre siguiendo el modelo básico de cinco notas tienen que seguir inventando líneas sin jamás repetir una, el que no puede contestar a tiempo pierde. Los retos tienen una función práctica; según el maestro del coro los niños deben estar listos para que en caso de que durante un concierto no puedan recordar sus textos, sean capaces de improvisar y seguir adelante.

### *FERTILIZACIÓN CRUZADA COGNITIVA*

La fertilización cruzada cognitiva se da cuando el ejercicio de la voz se combina con la expresión corporal. Los alumnos no solamente cantan, por ejemplo, “estoy muy triste”, sino que deben cantar con la voz y la expresión de tristeza. Cantando así, es decir, entrenando su voz (el instrumento de la expresión artística) también practican la actuación, la expresión corporal y la creatividad lingüística en un ejercicio multimodal.

El aprendizaje de idiomas de esta manera se comprende como un proceso de multialfabetización (Mills, 2011); la práctica multimodal (modulación de voz, lenguaje corporal, manejo de lenguaje significativo) da la oportunidad para que se pueda realizar la improvisación multilingüe. Al mismo tiempo, se reconoce el gran valor que tiene el canto en el desarrollo cognitivo en el estadio de las operaciones formales de la teoría constructivista del aprendizaje de Piaget (Smith, 1996).

### *OBSERVACIONES*

Las visitas al coro en la población de Dzidzantún tienen una duración de tres horas, durante las cuales la participación de los investigadores se adapta al programa del día que tiene el coro, y por lo tanto incluye intervenciones improvisadas, así como formatos definidos de investigación con desarrollo controlado. En la primera visita se les enseñó una serie de retos musicales en inglés, presentándoselos por medio de la modulación de la voz y el lenguaje corporal, así que pudieron entender el significado de lo cantado en inglés antes de entender la expresión lingüística, por ejemplo: I am really strong; I am really sad; I think I'm the best.

En la segunda visita, la vocalización ya adoptó un elemento bilingüe, puesto que cuando se les presentaron los retos en español, los alumnos los recordaron en inglés. Posteriormente, de manera inesperada, se dio la oportunidad de la interacción puramente en inglés, el maestro del coro les pidió a los alumnos que se dirigieran a los visitantes (investigadores) con “thank you very much”, los investigadores respon-



dieron de manera espontánea cantando “you are welcome”. Los niños continuaron con “los queremos”, y los investigadores contestaron con la respuesta común en inglés “we love you too”.

Es en estos momentos que la interacción desarrolla una dinámica propia, mientras se les da el modelo de la escala en cinco tonos, siguiendo las reglas del juego (reto y respuesta) se improvisan nuevas frases y emergen los formatos multilingües.

Durante las visitas tercera y cuarta, se les presentó una lista de retos en inglés y diferentes formatos bilingües se definieron. Una rutina de práctica tradicional combinada con una estrategia tradicional de enseñanza de la lengua (la comprensión antes de la producción). Los retos se enunciaron en inglés, las respuestas se permitieron en español. A continuación, la secuencia se invirtió, los retos fueron en español teniendo que responder en inglés. En un tercer paso, se les dio la libertad de elegir el idioma en el que quisieran hacer los retos. Aunque la duración del intercambio variaba, todos los participantes fueron capaces de hacerlo en forma bilingüe.

Más interesante resultó el reto adicional de no sólo mantener un diálogo lógico, sino reconstruir una lógica aparentemente rota cuando, por ejemplo, alguien respondió al reto en español “eres flojo” no con una de las típicas respuestas defensivas que se usaron en español (por ejemplo, no es cierto), sino con la primera respuesta en inglés que se le ocurrió (por ejemplo, I am really strong), que no es una negación o defensa, sino un contra desafío. El retador inicial tuvo entonces que cambiar de rol y ya sea contestar con un contra reto o tomar el rol de defensa.

**Tabla 1**

| Ejemplos de retos musicales en inglés y español |  |
|---|--|
| I'm really strong.                              | Soy muy fuerte.                            |
| I say I'm the best.                             | Digo que yo soy el mejor.                  |
| I don't think so.                               | No lo creo.                                |
| It's all your fault.                            | Todo es tu culpa.                          |
| You're just a boy.                              | Sólo eres un niño.                         |
| You're just a girl.                             | Sólo eres una niña.                        |
| I did really well.                              | (Lo) hice muy bien.                        |
| You did really bad.                             | (Lo) hiciste muy mal.                      |
| I'm always right.                               | Siempre tengo la razón.                    |
| Not that I know.                                | No que yo sepa.                            |
| You're always wrong.                            | Siempre estás mal (jamás tienes la razón). |
| I really don't care.                            | Realmente no me importa.                   |
| But you always lie.                             | Pero siempre mientes.                      |
| That's what you say.                            | Eso es lo que dices tú.                    |

|                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| You can't do a thing.       | No puedes/sabes hacer nada.       |
| You know nothing.           | Tú no sabes nada.                 |
| I'm intelligent.            | Soy inteligente.                  |
| I'm more beautiful.         | Yo soy más guapo /hermosa/bonita. |
| I sing louder.              | Yo canto más fuerte.              |
| I sing better.              | Yo canto mejor.                   |
| You don't know how to sing. | No sabes cantar.                  |
| I love to sing.             | Me encanta cantar.                |
| You like to show off.       | Te gusta presumir.                |
| You're a fool.              | Eres un(a) tonto(a).              |
| You have to go.             | Te tienes que ir.                 |
| I stay here.                | Me quedo aquí.                    |
| There's no point.           | No tiene caso.                    |
| This is over.               | Esto se acabó.                    |
| So long.                    | Hasta la vista.                   |

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

Como resultado de estas primeras observaciones estructuradas y registros realizados en esta etapa inicial de la investigación, podemos afirmar que, a pesar de las limitaciones del estudio debido a que la frecuencia de las visitas debe ajustarse a las fechas en las que los miembros del coro tienen ensayos los fines de semana, la interacción multilingüe ofrece la posibilidad de ir hacia la estimulación cognitiva y la flexibilidad más allá del mero aprendizaje de los sistemas lingüísticos (gramática, vocabulario y sintaxis). Es en esta interacción más compleja que los individuos se convierten en sujetos relevantes de su propia comunicación y desarrollan un sentido de aprendizaje autónomo (Sinclair, 2008).

Como efecto secundario, también se cultiva una cultura de la enseñanza y aprendizaje más flexible en su manejo de los roles, de los espacios, de la experiencia y creatividad de los alumnos, como lo mostró la fertilización cruzada cognitiva en este caso del coro.

Finalmente, la interacción multilingüe, como intervención educativa, promete representar un modelo de transformación lingüística y política.

Esta generación de jóvenes que crece con cuatro idiomas en interacción, muy pronto van a entrar a las universidades. Los maestros, muchos de ellos hoy en día no plenamente listos para enfrentar estas formas de interacción multilingüe, posiblemente reconocen que es hora de involucrarse con la generación que viene, descubrir que sí pueden hacerlo y participar desde su rol, en el desarrollo social, cultural y político.

## REFERENCIAS

- Bertely, M. (Ed.) (2012). Método intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas. *Pueblos Indígenas y Educación*, 61, 139-182.
- Joseph, M. & Ramani, E. (2012). “Glocalization”: Going beyond the dichotomy of global versus local through additive multilingualism. *International Multilingual Research Journal*, 6, 22- 34.
- Koelsch, S. (2012a). Response to target article “Language, music, and the brain: a resource-sharing framework”. Rebuschat, P., Rohrmeier, M., Hawkins, J. A. & Cross, I (Eds.). *Language and Music as Cognitive Systems* (pp. 224-234). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2012b). *Brain and music*. Chichester: Wiley & Blackwell.
- Koelsch, S., Gunter, T. C., Wittfoth, M. & Sammler, D. (2005). Interaction between syntax processing in language and in music: An ERP study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10), 1565-1577.
- Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/257.pdf>
- Lizama, J. (2010). *Los caminos de la educación intercultural en América Latina*. Barcelona: Icaria.
- Mijangos, J. (2010). Educación intercultural: retos de los maya-hablantes a la enseñanza universitaria yucateca. En P. Canto (Ed.), *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza* (pp. 47-66). México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Mills, K. (2011). *The multiliteracies classroom: New perspectives on language and education*. Bristol: Channel View Publications.
- Molina, F. (Ed.) (2008). *Alternativas en educación bilingüe. El caso de América Latina: La educación intercultural y bilingüe*. Alcarraàs: deParís edicions.
- Plan de desarrollo institucional 2010-2020*. Disponible en [http://www.quimica.uady.mx/archivos/PDI\\_UADY\\_2010-2020.pdf](http://www.quimica.uady.mx/archivos/PDI_UADY_2010-2020.pdf)
- Rickheit, G. (2003). *Psycholinguistics: An international handbook*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Sinclair, B. (2008). Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. In Lamb, T. & Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses* (pp. 237-266). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Smith, L. (1996). *Critical readings on Piaget*. London: Routledge.

## LOS AUTORES

**Humberto Cervera Rosado** es Profesor de Carrera en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, en donde imparte cursos de licenciatura y posgrado y es miembro del Comité Editorial de la revista *Educación y Ciencia*. MA, University of Essex, England.

**Franz Bokel**, Ph.D. has studied and worked in Germany, the US, and Mexico. His principal research interests include discourse analysis, multilingualism, and teacher training. His current research project is on the possibilities of trilingual classroom ecologies in Maya-speaking environments in Yucatán.



## TÉCNICAS CONTEMPLATIVAS PARA CLASES DE LENGUAS

*Argelia Peña Aguilar*

Universidad de Quintana Roo

argelia@uqroo.mx

*Astrid Paola Aguilar Cervera*

Universidad de Quintana Roo

astridagui@uqroo.mx

*Mariza G. Méndez López*

Universidad de Quintana Roo

marizam@uqroo.mx

### RESUMEN

La Educación Contemplativa es una filosofía educativa con tendencia de aceptación mayor especialmente en países del norte de América donde, de manera creciente, se han implementado cursos de entrenamiento y sensibilidad, congresos nacionales e internacionales donde se demuestra claramente el aumento de su popularidad en otros países alrededor del mundo y donde se han presentado resultados de investigación que demuestran científicamente los beneficios cognoscitivos y en la salud de los sujetos expuestos a estas disciplinas. En el ámbito educativo, aunque fácil de implementar en cualquier otro, esta nueva tendencia busca que tanto el profesor como el alumno utilicen prácticas contemplativas (meditación y yoga, por citar unos ejemplos) dentro y fuera de clase para transformarse como aquellos individuos integrales que se interesan en cultivar conocimiento, pero igualmente desean crecer personalmente para lograr, a la postre, mejores relaciones sociales con su medio ambiente. Se trata de aprender los temas de un curso dado porque vale la pena hacerlo y porque es aprendizaje para la vida, y no con el fin de aprobar un curso obligatoriamente y obtener una calificación. Estas técnicas pueden auxiliar al profesor de cualquier lengua a lograr este cometido. A lo largo de los últimos 5 años, las autoras de esta ponencia han realizado estudios sobre este tema realizando intervenciones pedagógicas con los estudiantes de su universidad y midiendo los efectos de las disciplinas contemplativas en cuanto a reducción de estrés, incremento de la motivación, entre otros factores. En esta presentación se darán a conocer algunas de las técnicas que han demostrado ser más efectivas en la enseñanza de lenguas para mejorar el ambiente de aprendi-

zaje, además de contribuir a la consecución de progresos en aspectos internos y externos en los estudiantes participantes en esos proyectos de investigación.

**Palabras clave:** ambientes de aprendizaje, metodología, contemplación, meditación

## ANTECEDENTES

Las instituciones educativas, idealmente, deberían cultivar aspectos externos e internos de los seres humanos. Por aspectos externos nos referimos aquí a aquellos conocimientos que proporcionan los maestros en las escuelas, y los internos tienen relación con las emociones, la afectividad y la espiritualidad. De manera global éstas serían las virtudes que encontraríamos desarrolladas en los individuos que cuentan con una educación verdaderamente integral.

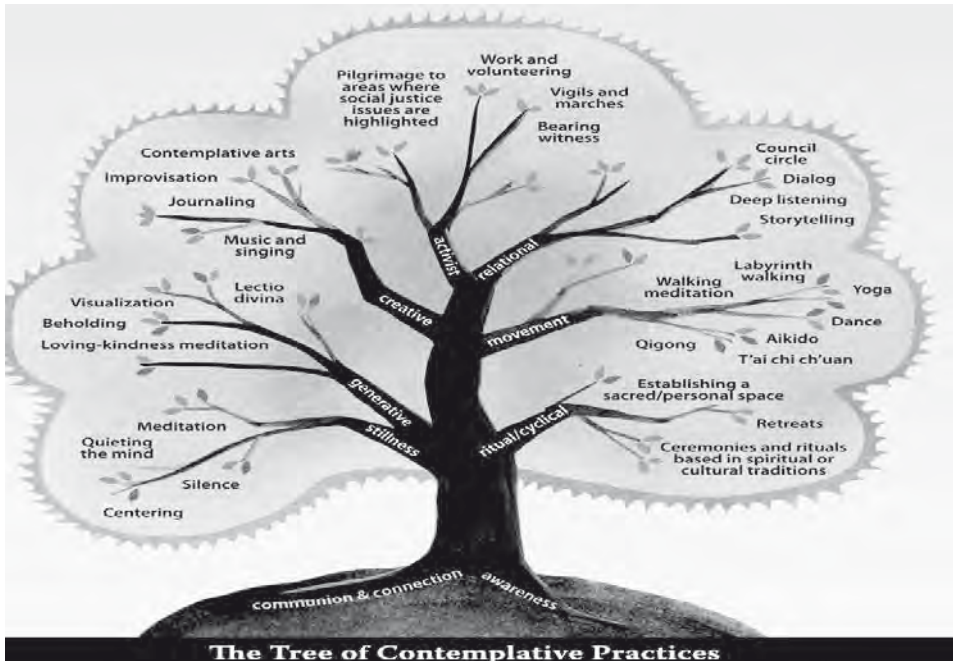
Sin embargo, las escuelas y los profesores han dado poca o nula atención a los asuntos internos con los que los estudiantes deben lidiar constantemente, dándole prioridad a los conocimientos académicos *per se*. Aquí se hace pertinente realizarse estas preguntas: ¿Sufren los alumnos de estrés académico? ¿Les falta motivación para llevar a cabo sus deberes universitarios? ¿Atiendo como maestro la vida interior de mis estudiantes? ¿Se debe hacer pausas en las clases para dar paso a la reflexión?

Las investigadoras y profesoras de lenguas, autoras de esta publicación, se han hecho algunas de estas preguntas anteriormente y alarmadas por la falta de atención, motivación y estrés que últimamente han visto manifestados en sus clases de lengua, implementaron intervenciones con el fin de desarrollar el potencial de los estudiantes a través del uso de prácticas contemplativas en clases normales.

La utilización de prácticas contemplativas en la educación es lo que se conoce hoy en día como *Educación Contemplativa*. Es una filosofía de educación que mezcla técnicas orientales y occidentales como la autoafirmación, la reflexión personal, la visualización, la yoga, entre otros, y aplicada en contextos educativos promueve nuevas experiencias significativas en el aprendizaje. Nos permiten relajarnos, enfocar la atención en las actividades que realizamos, fomentar las habilidades para relacionarnos intra e interpersonalmente y elevar la autoestima. Al utilizar este enfoque en clase, se genera un ambiente receptivo excepcional para la enseñanza y el aprendizaje (Mackler, et al, 2008).

Este enfoque que parece ser nuevo, es históricamente sólido en la educación. Las prácticas contemplativas están presentes en las religiones del mundo y algunas de estas actividades contemplativas (como la meditación) estaban incluidas en los programas educativos de las viejas escuelas religiosas (Stock, 2006). Actualmente, estas disciplinas se han desarrollado en ambientes que no son necesariamente religiosos y

su popularidad ha incrementado en las últimas décadas. Para una identificación más clara sobre lo que entendemos por prácticas contemplativas, se presenta a continuación un árbol que describe su clasificación:



**Fuente:** [www.contemplativemind.org](http://www.contemplativemind.org)

El Centro para la mente contemplativa en la sociedad (The Center for Contemplative Mind in Society) realizó un estudio cualitativo de 2001 a 2004 para conocer las diferentes formas en que se utilizaban las prácticas contemplativas por la mayoría de la sociedad Norteamericana. Las personas entrevistadas nombraron un gran número de prácticas contemplativas utilizadas en su trabajo, las cuales han sido resumidas y esquematizadas en el “Árbol de las prácticas contemplativas”. Esta clasificación no es definitiva y se encuentra en constante actualización.

En dicho árbol, las raíces simbolizan los dos propósitos que son la base de todas las prácticas contemplativas: cultivar la conciencia y desarrollar una conexión más fuerte con Dios, la sabiduría divina o interna. Las raíces del árbol engloban y van más allá de las diferencias en las tradiciones religiosas de las cuales se originaron muchas de las prácticas, dejando espacio para la inclusión de nuevas prácticas que se están creando en contextos seculares. Las ramas representan a los diferentes grupos de prácticas. Por



ejemplo, las prácticas de quietud o tranquilidad (stillness) se centran en tranquilizar la mente y el cuerpo con el fin de desarrollar calma y concentración (Duerr, 2000).

La aceptación con la que cuentan muchas de estas disciplinas en estos días ha generado su inclusión en el ámbito académico en diferentes niveles educativos, principalmente en Estados Unidos y Canadá, aunque en países asiáticos se promueve su empleo de manera natural y desde hace mucho tiempo en el ámbito educativo y otras áreas mundanas de esos pueblos. Por todo lo anterior, las profesoras involucradas en este trabajo consideraron pertinente dar paso a esta tendencia en clases de idiomas, en particular del idioma inglés.

A continuación, se describe brevemente el primer trabajo de investigación en la Universidad de Quintana Roo sobre el efecto de estas prácticas en clases de lenguas.

### *INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE INGLÉS Y MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA (TÉCNICAS CONTEMPLATIVAS)*

Este trabajo de intervención fue realizado en primavera de 2008 con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo y es de corte mixto (cuantitativo y cualitativo).

#### OBJETIVO GENERAL

- Mejorar el desempeño académico en los estudiantes de Lengua Inglesa a través de la intervención pedagógica (Técnicas Contemplativas).
- Lograr en los estudiantes del programa educativo de LI un impacto positivo en el área afectiva, a través de la implementación de técnicas contemplativas.

Se buscó disminuir la ansiedad que provocan las presentaciones frente al grupo, alentar la confianza de los estudiantes para tomar riesgos en el aprendizaje, practicar el idioma dentro del salón de clase, además de mostrarse más alertas y concentrados.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las técnicas de educación contemplativa más adecuadas al contexto.
- Sistematizar las experiencias de los estudiantes antes y después del uso de las técnicas contemplativas, en cuanto a niveles de estrés, autoconfianza y concentración.

Se adaptaron instrumentos específicos apropiados para los sujetos del estudio, dichos instrumentos se basaron en instrumentos previamente validados y diseñados. Se emplearon estos cuestionarios al principio y al final del semestre de primavera 2008. Se midió el progreso en su rendimiento en cuanto a las competencias de contemplación: atención, concentración, ejecución y reducción del estrés.

## SUJETOS (5 GRUPOS/43 ALUMNOS)

Estudiantes de Inglés V Práctica Docente II  
Traducción IV

## CONCLUSIONES

Los resultados indicaron que los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa tuvieron un impacto positivo por el uso de las prácticas contemplativas en las clases. Se observaron cambios importantes en las siguientes áreas (según las observaciones de las investigadoras y los reportes de los estudiantes): Los estudiantes de inglés V presentaron más confianza al hablar en la lengua meta; Los estudiantes de Práctica Docente (Teaching Practicum) se mostraron menos ansiosos al realizar sus ejercicios cortos de práctica docente frente a los demás; por último, los estudiantes de Traducción IV experimentaron mayores niveles de atención y concentración durante las actividades de interpretación inglés-español.

Aunque el grupo de estudiantes que conformó el estudio era solamente de 43 estudiantes y el trabajo se realizó en un periodo de tiempo relativamente corto (4 meses), los resultados proveen evidencia de efectos positivos en varias competencias contemplativas. De acuerdo a las pruebas T o de doble proporción, casi todos los ítems de los cuestionarios registraron cambios significativos del cuestionario inicial comparado con el cuestionario final. De manera específica, los cambios se dieron en su mayoría en el nivel de energía, reducción de tensión en músculos, menor ansiedad al hacer presentaciones, breve incremento de autoconfianza, reducción de estrés y mejoramiento de concentración y atención plena. Las áreas con menos cambios fueron las relacionadas a hábitos alimenticios y de sueño, o de estado de salud en general, lo cual era de esperarse porque la intervención no atendió con especial atención estos temas durante el semestre. En la parte cualitativa del cuestionario los estudiantes participantes en esta intervención reportaron haber disfrutado la experiencia y consideraron apropiado utilizarlos en clase.

El estudio permitió igualmente identificar cuáles fueron las técnicas contemplativas favoritas de los estudiantes y las que ellos presentaron como las más útiles para lograr los efectos positivos antes mencionados (más concentración, menos ansiedad,

etc.). Entre estas técnicas se encuentran las visualizaciones, estiramientos, música contemplativa, por mencionar algunos de los que se abordarán con detalle más adelante.

Seguidamente se delinearán los aspectos más importantes del segundo estudio con dimensiones contemplativas en el área de lenguas.

### *EL USO DE TÉCNICAS CONTEMPLATIVAS DENTRO DEL AULA DE IDIOMAS Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES*

Este trabajo de investigación-acción fue realizado en la primavera de 2011 con estudiantes de Inglés Intermedio de la Universidad de Quintana Roo y es de corte cualitativo.

#### OBJETIVO GENERAL

- Averiguar cómo el uso de las técnicas contemplativas puede influir en la motivación de los estudiantes de inglés del CEI (Centro de Enseñanza de Idiomas).

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar cómo la práctica de las técnicas contemplativas puede influir en la actitud de los estudiantes hacia sus clases de inglés.
- Identificar cómo la práctica de las técnicas contemplativas puede mejorar el aprovechamiento y rendimiento de los estudiantes.
- Reconocer las técnicas contemplativas más útiles y significativas para los estudiantes.

#### SUJETOS (8 ESTUDIANTES DE INGLÉS INTERMEDIO)

4 mujeres

4 hombres

Esta investigación se desarrolló utilizando el enfoque de investigación-acción, cuyo objetivo, de acuerdo con Elliot (2000), es analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas como:

- Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas).
- Susceptibles de cambio (contingentes).
- Que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

Tres diferentes cuestionarios fueron seleccionados como herramientas para seleccionar a los sujetos. El primero fue sobre motivación en el aprendizaje de inglés como segundo idioma creado por Richard Clément (1994), en segundo lugar, el cuestionario de las Cinco facetas de la Atención Plena (Five Facet Mindfulness Questionnaire), diseñado por Baer, R. A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., y Toney, L (2006) y por último un cuestionario más general (autoevaluación) sobre motivación, elaborado en línea por la editorial McGraw-Hill. Gracias a la aplicación de los instrumentos antes mencionados se pudo identificar a los sujetos más apropiados al propósito de esta investigación eligiendo los resultados más bajos y más altos. Posteriormente se realizaron unas entrevistas semiestructuradas, lo que condujo a nuevos descubrimientos, facilitando así la comparación de los resultados. Consecutivamente, se les pidió a los estudiantes llevar un diario en el cual plasmaran sus expectativas, sentimientos, reflexiones y experiencias vividas durante y después del proceso de estar expuestos a las prácticas contemplativas. Al finalizar el semestre los sujetos fueron entrevistados nuevamente para que identificaran sus propios cambios en el proceso de aprendizaje, identificando así si hubo mejoras o no.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación indicaron que la participación, desempeño e interacción de los estudiantes con sus compañeros, mejoró después de la implementación de las prácticas contemplativas. Los estudiantes mencionaron sentirse menos ansiosos durante las clases de inglés y la realización de sus actividades. Las prácticas contemplativas sirvieron en gran medida para crear cambios cognitivos y de comportamiento en los sujetos, para los que el aprender inglés no era tarea fácil y tenían la creencia de que no podrían aprender.

De acuerdo con Zajonc (2008), el aprendizaje consciente tiene tres características: la creación continua de nuevas categorías, la apertura a nueva información y el conocimiento implícito de más de una perspectiva. Esto significa que los estudiantes logran tener una mejor percepción de cosas nuevas y que realmente logran tener un conocimiento de dichas cosas. En las reflexiones hechas por los sujetos de investigación, quedó claro que a través del uso de las prácticas contemplativas se volvieron más conscientes de sus propias debilidades, necesidades y actitudes, las cuales fueron cambiando y adaptando durante el semestre. Entre las prácticas contemplativas que los sujetos indicaron como más significativas se encuentran la meditación guiada, música de relajación, *deep listening* y ejercer el silencio mientras se realizan ciertas actividades.

Estos dos estudios dejan claro la utilidad que puede proporcionar este tipo de aplicación en clases de inglés, pero se han reportado el uso de éstos en otras clases de idiomas, como la de español para extranjeros con resultados similares.

Por más interesante que pueda parecer, se requiere del involucramiento total del instructor de la materia de idioma para poder emplear estas disciplinas en su aula. No es suficiente ser un área de interés para el profesor sino también debe utilizarlas en su vida diaria; volverse un poco experto en algunas de ellas para que su aplicación en clase sea creíble y genuina ante los ojos de los estudiantes. A modo de introducción para los interesados en este enfoque educativo, presentamos a continuación una corta relación de ejercicios empleados en los estudios arriba descritos y cuya eficiencia reportó ser alta por parte de los estudiantes.

## EJERCICIO DE RESPIRACIÓN

Respirar profundamente nos ayuda a relajarnos y a combatir eficazmente el estrés. Respirar profundamente tiene como objetivos el liberar tensión y prepararnos para realizar ejercicios de concentración. Los ejercicios de respiración deben hacerse dos veces al día o cada vez que tengamos pensamientos perturbadores, o cuando experimentemos dolor para aumentar nuestra energía y mejorar nuestro estado de ánimo (Lawrence Robinson, 2012).

De manera natural y en momentos de tensión respiramos a veces profundamente sin darnos cuenta. Si observáramos con mayor atención a nuestros cambios físicos y emocionales podríamos identificar más fácilmente cuando necesitamos de respiraciones profundas y lentas sin necesidad de contar con una amplia experiencia en estos ejercicios.

## VISUALIZACIONES

Las visualizaciones pueden tener objetivos variados, pero se han identificado dos claramente: elevar el nivel de concentración para atender tareas específicas y preparar a la mente a estar alerta para explorar y expandir asuntos internos.

Por ejemplo, para antes de llevar a cabo un ejercicio de práctica oral en una clase de lengua se puede invitar a los alumnos a realizar un ejercicio de visualización en el que ellos se identifiquen como hablantes exitosos en otro idioma, sintiéndose seguros y relajados. Ellos tendrán que “visualizarse” en su mente realizando lo que se les indica. La actividad debe ser dirigida o guiada por el profesor de la materia, quien puede ir improvisando al avanzar en el ejercicio o utilizar un guión previamente elaborado para tales fines si no se siente cómodo con la improvisación. El tiempo puede ser desde 5 a 30 minutos, siendo las prácticas cortas las más utilizadas por el profesor debido a que es muy difícil utilizar tanto tiempo de la clase a una actividad de este tipo. Además, es adecuado comenzar con ejercicios cortos e ir incrementando el tiempo según la experiencia y disfrute de los estudiantes. A diferencia de la medi-

tación que no necesariamente conlleva la guía del maestro, ésta es más fácil para los que comienzan por la orientación durante el ejercicio que se les proporciona.

### **ESCUCHAR CON ATENCIÓN (*DEEP LISTENING*)**

Es una práctica contemplativa que puede ser utilizada en reuniones o conversaciones, ya que desafía al individuo a prestar una atención profunda y completa a quien está hablando, abandonando hábitos tales como la planificación de una posible respuesta, cuando en realidad deberíamos estar escuchando o interrumpir al orador. Escuchar con atención es una práctica de atención plena, la cual requiere que controlemos nuestros pensamientos mientras enfocamos nuestra atención en el orador (Society, 2008). Los objetivos de esta práctica, que dura entre ocho y veinte minutos, son el enfocar atención en un discurso en el idioma dado, permitir el análisis del discurso y sentimientos respecto al mismo, y reflexionar sobre lo que se siente ser escuchado de tan cerca y con tanta atención. Para la realización de esta práctica se pide a los estudiantes trabajar en parejas. Un estudiante pasará varios minutos (no más de cinco) hablando sobre algún aspecto de su vida, puede ser sobre alguna experiencia vivida o sus planes a futuro. Mientras este estudiante habla su compañero permanecerá en silencio, escuchando con atención, sin interrumpir al orador con algún tipo de gesto, sonido y sin juzgar lo que está escuchando. El estudiante que se encuentra escuchando puede cerrar sus ojos para centrar toda su atención en su compañero. Cuando el orador haya terminado, su compañero repetirá todo lo que él haya dicho, y si existiera alguna duda sobre la información, éste podrá realizar preguntas para verificar. Posteriormente se invierten los papeles y se realiza la misma dinámica.

### **MÚSICA CONTEMPLATIVA**

La música juega un papel importante en algunas actividades. Proporciona un ambiente tranquilo para relajarse o meditar, además de preparar la mente para entrar en un estado de quietud y silencio. Se puede usar por espacios breves o largos (5 a 30 minutos) según duren las actividades en el salón de clases. Por ejemplo, para realizar trabajos de escritura se pueden utilizar discos o audio con música de naturaleza para incitar la concentración en los estudiantes. En ocasiones a ellos les agradan tanto que la utilizan de manera individual en casa o en el trabajo. Es importante observar cómo los estudiantes reciben el uso de la música en clase, ya que de acuerdo a los estudios antes mencionados, algunos estudiantes reportaron distraerse más con su uso en ciertas actividades.

De forma complementaria y por citar otro caso, se puede utilizar la música de fondo para realizar alguna meditación cuyo objetivo sea la de lograr mayor concentración o aumentar el estado de alerta, debido a que puede solicitarse a los alumnos

poner la atención en algunos aspectos de la música de fondo mientras meditan, visualizan o escuchan.

## SILENCIO

El silencio es la práctica de no hablar intencionalmente con el fin de desarrollar un sentido de calma y una observación más aguda del mundo exterior. Esta práctica puede ser difícil para las personas que la realizan por primera vez, aunque con el tiempo puede convertirse en una práctica importante que ayuda a cultivar la calma y la tranquilidad. Los objetivos principales de esta práctica son el poder conectarse con uno mismo como observador y no como crítico, y comprender la intención de nuestros pensamientos, emociones y acciones.

Algunas formas de incorporar y comprender el silencio en la vida diaria pueden ser: designar una determinada hora del día como un tiempo de silencio y desconectarnos de toda tecnología, o comer en silencio, lo que nos ayudara a prestar más atención a nuestra alimentación y a nuestros cambios de apetito (Society, 2008).

## MEDITACIÓN CON ATENCIÓN PLENA

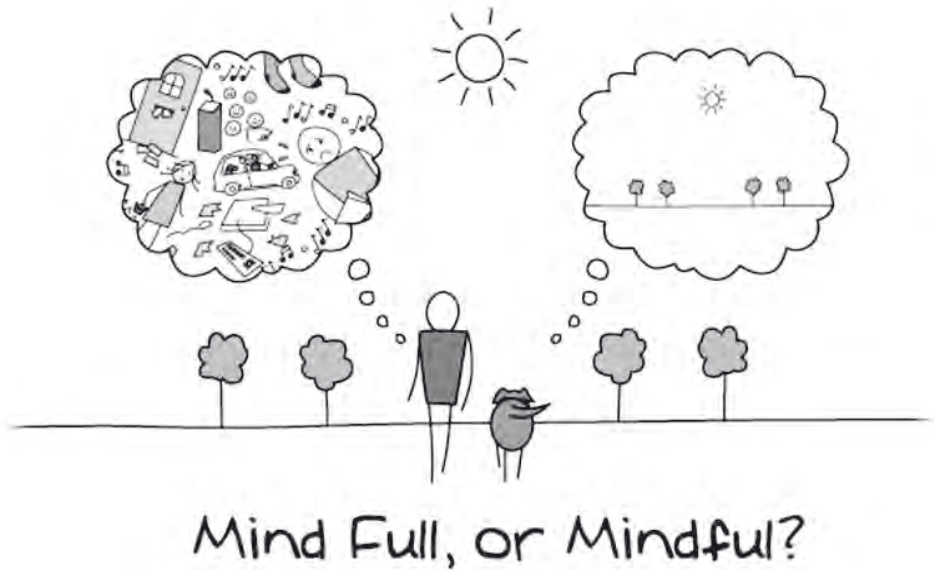
La meditación de este tipo puede coadyuvar a lograr los siguientes objetivos: tomar conciencia de lo que se está haciendo, se está sintiendo y del lugar donde uno se encuentra. También auxilia en ser más consciente de nuestros pensamientos y acciones y así evitar la “conducta automática” (Langer, 2011).

El costo de no estar atentos plenamente en la clase puede traer consecuencias diversas como: ir en una fecha equivocada al examen o no comprender el tema del día, es decir, estar en todo y en nada a la vez. La imagen que sigue nos refleja con claridad la diferencia entre estar atento y distraído en la mente.

Este tipo de meditaciones “obliga” al estudiante a enfocarse en algo en específico de ese momento. Puede ser el ambiente, la música de fondo, sus sentimientos, e incluso la naturaleza de sus pensamientos. Al aglomerar su atención en un punto, lo demás deja de tener importancia por unos momentos. Esta es la base de la meditación con atención plena. El ejercicio constante del mismo conlleva una mayor facilidad en poner atención a lo que hacemos y decimos en diversos ámbitos. A los profesores nos interesa el ámbito académico, por supuesto.

“La aplicación de la atención plena sostiene que actuemos con plena conciencia y pongamos toda nuestra atención en la realización de las tareas que emprendamos por más cotidianas o banales que sean. Esa es la clave para poder superarnos y extraer lo mejor de nosotros mismos en toda situación o frente a cualquier problema” (Langer, 2011). Las meditaciones pueden ser de 5 a 20 minutos, pero podrían ser

más largas. En todo caso, al igual que en ejercicios anteriores, aumente el tiempo de aplicación según se sientan los alumnos con ellos.



**Fuente:** <http://www.arttherapyspot.com/2011/06/mind-full-or-mindful.html>

Por último, incluimos una breve lista de ligas electrónicas que pueden ser útiles para el docente interesado en comenzar ya a experimentar consigo mismo y con sus alumnos:

- [www.meditationoasis.com](http://www.meditationoasis.com); incluye meditaciones de diferentes niveles de dificultad y de tiempos variados.
- [www.contemplativemind.org](http://www.contemplativemind.org); organización que fomenta el uso de prácticas contemplativas en la sociedad norteamericana a través de cursos, *webinars*, artículos, entre otros de posible interés para profesores.
- <http://naturesoundsfor.me/>; una página que en forma de ecualizador permite al visitante ser un DJ de música contemplativa.
- [www.garrisoninstitute.org](http://www.garrisoninstitute.org); instituto estadounidense que organiza cursos de capacitación y retiros para académicos que quisieran utilizar las prácticas para reencontrarse consigo mismos y su práctica docente.



Como en todo, para lograr que nuestros estudiantes se interesen e involucren tenemos que predicar con el ejemplo. El profesor que decida emplear este enfoque debería sentirse plenamente identificado con la filosofía que promueve y disfrutar el nuevo horizonte académico que trae consigo. Afortunadamente, cada vez más maestros se sienten atraídos por la Educación Contemplativa en nuestro país, por lo que no estamos solos en este camino.

*Algunas puertas sólo abren desde adentro*

Proverbio sufí

## REFERENCIAS

- Burke, C. A. (2009). *Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. Journal of Child and Family Studies, published online, June 27*
- Childre, D. & Rozman, D. (2005). *Transforming Stress*. USA: New Harbinger Publications.
- Duerr, M. (2000). The Center of Contemplative Mind in Society. Recuperado el 28 de septiembre de 2012, de <http://www.contemplativemind.org/practices/tree>
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en Educación. MORATA.
- Erricker, C. & Erricker, J. (2001). *Meditation in Schools: A Practical Guide to Calmer Classrooms*. Continuum: London.
- Hart, T. (2004). *Opening the Contemplative Mind in the Classroom. Journal of Transformative Education. Vol.2. N° 1.*
- Konza, D. & Pappas J. (2008). *Peace in the Classroom: Meditation for Teachers and Students. The International Journal of Humanities. Vol. 5. N° 11.*
- Langer, E. (1997). *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E. (2011). *Mindfulness, La atención plena*. Madrid: Paidós.
- Lawrence Robinson, R. S. (septiembre de 2012). HELPGUIDE.ORG. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de Relaxation Techniques for Stress Relief: [http://www.helpguide.org/mental/stress\\_relief\\_meditation\\_yoga\\_relaxation.htm](http://www.helpguide.org/mental/stress_relief_meditation_yoga_relaxation.htm)
- Mackler, J., Peña, A. & Camacho, K. (2008). *What is Contemplative Education and What are Some Ways to Introduce it into Higher Education in Mexico?* In A. Marín & D. Heffington (Eds.), *Memorias del FEL* (pp. 261-279).
- O'Reilly, M. (2005). *The Garden at Night*. USA: Heinemann.
- Schwartz, A. (1995). *Guided Imagery for Groups: Fifty Visualizations that promote Relaxation, Problem-solving, Creativity, and Well-Being*. Duluth, Minnesota: Whole Person Associates Inc.

- Society, T. C. (2008). *Contemplative Practices and their Applications in the Classroom*. En T. C. Society, *Contemplative Practices in Higher Education a handbook of classroom practices* (pp. 31,33).
- Stock, B. (2006). *The Contemplative Life and the Teaching of the Humanities*. *Teachers College Record*. Volume 108, Number 9. pp1760-1764.
- Smith, V. (2007). *Contemplative Practices in Foreign Language Education at the Postsecondary Level*. Recuperado de: [http://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/sites/brown.edu/academics/contemplativestudies/files/uploads/Contemplative\\_FLA.pdf](http://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/sites/brown.edu/academics/contemplativestudies/files/uploads/Contemplative_FLA.pdf)
- The Association for Contemplative Mind in Higher Education. [www.acmhe.org](http://www.acmhe.org)
- The Center of Contemplative Mind in Society (2004). *What are contemplative practices?* Retrieved June 6, 2010, from The Center of Contemplative Mind in Society: <http://www.contemplativemind.org/practices/index.html>
- Zajonc, A. (2008). *Contemplative Practices in Higher Education*. The center of Contemplative Mind in Society.

## LOS AUTORES

**Argelia Peña Aguilar** es profesora-investigadora de la Universidad de Quintana Roo desde hace 9 años. Es maestra en Traducción e Interpretación inglés-español por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Sus intereses de investigación incluyen: traducción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, estrés en la educación, motivación y educación contemplativa.

**Astrid Aguilar Cervera** es licenciada en Lengua Inglesa y candidata a maestra en Educación con especialidad en Didáctica del Inglés por la Universidad de Quintana Roo. Cuenta con experiencia de 7 años en la docencia del inglés, de los cuales los tres últimos han sido especialmente dedicados a la UQROO.

**Mariza G. Méndez López** es profesora-investigadora de la Universidad de Quintana Roo. Es doctora en Educación por la Universidad de Nottingham y maestra en TESOL por la Universidad de Manchester. Sus intereses de investigación incluyen: afectividad, emociones, motivación y estrategias de aprendizaje.



# THEORETICALLY MOTIVATED TECHNIQUES FOR TEACHING READING COMPREHENSION

*Moisés Damián Perales Escudero*

Universidad de Quintana Roo

mdperales@uqroo.mx

*Sandra Valdez Hernández*

Universidad de Quintana Roo

svaldez@uqroo.mx

*Manuel Becerra Polanco*

Universidad de Quintana Roo

mbecerra@uqroo.mx

## ABSTRACT

In this article we want to present a series of activities using readers in the classroom for fostering communication and helping students to cope with problems while reading. The objective of this presentation is to introduce teachers and students to the world of readers and to give some ideas for using them to increase motivation.

**Keywords:** reading comprehension, teaching activities, textuality, Systemic-Functional Linguistics, interactive-compensatory model

## INTRODUCTION

Reading comprehension in a second or foreign language has long been of interest to teachers and researchers as illustrated by a number of recent publications focusing on L2 and ESL/EFL reading comprehension development and teaching, such as Koda (2005), Grabe (2009) and Hedgcock & Ferris (2009). In EFL in particular, this interest is warranted by at least four factors. First, many EFL learners need to read for instrumental purposes related to education, work, or business. Second, for many EFL learners, written material (either print or electronic) is the most readily available and most abundant source of target language input, and also the one most conducive to conscious, iterative input processing (Cobb, 2007; Mesri, 2012). Third, reading in English can widen learners' intercultural competencies and lead to increased motivation to learn the language (Perales Escudero, 2011, 2012). And fourth, EFL reading

lessons, when planned and executed judiciously, can lead to the development of reading competencies absent in L1 reading.

A kind of reading competencies that is particularly germane for this paper and for EFL teachers in Mexico is that related to the reconstruction of patterns of coherence in texts in order to develop complete mental representations of texts. We call these “discourse-level competencies.” Discourse-level competencies are important in our context for two reasons. First, several studies show that Mexican learners do not develop these competencies well in their L1, Spanish (Vaca Uribe, 2003; Díaz Gutiérrez et al., 2007, Perales Escudero 2010). Second, several studies indicate that beginning and intermediate EFL/ESL learners find it difficult to reconstruct those patterns and remain focused on local text segments when reading. In other words, they fail to make connections across larger text segments and focus almost exclusively on phrase or sentence-level processing. This phenomenon has been observed time and again in both young learners and adults (Stanley, 1984; Buly & Valencia, 2002; Pretorius, 2005; Perales Escudero, 2011, 2012).

To compound the issue, prevailing EFL pedagogical practices in Mexico do not appear to address discourse-level competencies; teachers tend to teach reading by pre-teaching vocabulary and asking post-reading comprehension questions (Perales Escudero et al., 2010). In this, Mexican EFL teachers are not different from their colleagues around the world for, according to Grabe (2009) and Han & D’Angelo (2007), those activities constitute the most generalized way of teaching reading in EFL lessons across the globe. Following Gibbons (2002), these techniques do not address discourse-level competencies. Because those are the competencies that Mexican EFL learners need to develop, what is needed in the Mexican context is teaching techniques that promote the development of discourse-level competencies.

Another learning need is that, according to Alptekin (2006) and McNeill (2011), advanced EFL readers rely too much on text processing and too little on top-down strategies such as predicting content from titles and headings. These are important strategies used by L1 readers (Stanovich, 1980). Thus, advanced EFL readers may benefit from explicit training on prediction strategies.

Accordingly, this paper presents (number) teaching techniques that aim at improving learners discourse-level and prediction competencies. Before presenting the techniques, the theoretical framework supporting their use is discussed.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

Underpinning the activities we propose are two theoretical models, one of reading and the other of language and language processing. The former is the Interactive Compensatory Model (ICM, Stanovich, 1980, 2000). The latter is Systemic-Func-

tional Linguistics (SFL), on the other. SFL is a school of linguistics founded by British linguist Michael Halliday.

The ICM is the result of extensive empirical research by Canadian psychologist Keith Stanovich and his colleagues. It builds on previous models proposing that comprehension was primarily a top-down or bottom-up process. In this context, top-down refers to meaning-making operations whereby readers attempt to make meaning using their prior knowledge, inferencing, predictions and so on. Bottom-up refers to meaning-making operations driven by the text's language, *i.e.* readers' attempts to make meaning via careful language processing. The ICM proposes that both top-down and bottom-up processes interact during successful reading and that readers compensate for shortcomings in one kind of processes by using the other kind. This is a well-established, empirically proven model that explains successful reading comprehension.

Starting with the pioneering work of Halliday and Hasan, "Cohesion in English" (1976), SFL has been the school of linguistics originating most studies of textual cohesion and coherence. Recent scholarship in SFL substitutes "textuality" for the earlier terms "cohesion" and "coherence". Textuality indexes all the qualities that give unity of meaning to a text (Martin & Rose, 2003, 2007). These qualities have been modeled into several textual systems, the most relevant of which for this paper are conjunction and transitivity. "Conjunction" refers to the linguistic resources used to build logico-semantic relations between clauses. Conjunction can be temporal-sequential as in "first, then, next." In SFL, "transitivity" refers to how different kinds of actions, encoded in verbs or "processes" construe experience differently. Martin & Rose (2003), classify process types as follows:

Sensing processes-see, look, want, feel  
 Doing processes-pull, strike, run, build  
 Thinking processes-think, consider, decide  
 Saying processes-say, talk, boast, yammer  
 Being processes-be, have

The repetition of process kinds in a text works to build a certain kind of angle to a character or the themes being discussed in the text. For example, a character who is associated mostly with being processes is a passive one. We now turn attention to the activities themselves.

## TEXTUALITY ACTIVITIES

### ACTIVITY 3.1 REORDER

For this activity we can use a cartoon given out of order. We can do the activities in pairs or groups. For example, a picture cartoon-Mafalda.

The students have to understand the relations between the parts of the text; they have to identify and supply the temporal conjunctions that give textuality to the sequence of events. This helps them to build a coherent representation of the text .

### *ACTIVITY 3.2 WORD ORDER*

Textuality depends on many things, especially sequence in which sentences are arranged. In addition to other cohesive devices, a writer uses explicit discourse markers such as first, then, after that, thus, however, although, and others which help to point out the intended value of the sentence.

For this activity we propose a reading adapted by Nuttall (1996), *A son to be proud of*. The story is cut out into cut out in paragraphs, which are then given to students for them to put them in the right order. They also need to supply the discourse markers that would signal discourse continuity.

Word order. A reading in pieces to identify the order (4 SS)

#### *A SON TO BE PROUD OF*

Last week, Rahman's wife Leila had an accident. Rahman's youngest child, Yusof, was at home when it happened. He was playing with his new toy car. Rahman had given it to him the week before, for his third birthday.

Suddenly Yusof heard his mother calling 'Help! Help!' He ran to the kitchen. His mother had burned herself with some hot cooking oil. She was crying with pain and the pan was on fire.

Rahman had gone to his office. Both the other children had gone to school. Yusof was too small to help his mother, and she was too frightened to speak sensibly to him. But he ran to the neighbors house and asked her to come and help his mother. She soon put out the fire and took Yusof's mother to the clinic.

When Rahman came home, Leila told him what had happened. He was very proud of his son. 'When you're a man, you'll be just like your father,' he said.

As follow up activities we could ask students to role play the story.

### *ACTIVITY 3.3 THE CONSTRUCTION OF LEADERSHIP IN "TRAPPED BY THE ICE"*

This activity should be done after the class has read the story for the first time. It is based on the system of transitivity as described in the theoretical framework. It uses a procedure called participant tracking, which involves analyzing which participants in a story are associated with which kinds of processes (saying, doing, being, thinking, sensing). It's

a useful activity for literary analysis. This example focuses on the qualities that make a character a leader, and it is based on the story “Trapped by the Ice” by Michael McCurdy, available at [www.serflo1.com/Trapped%20by%20the%20Ice.html](http://www.serflo1.com/Trapped%20by%20the%20Ice.html)

1. T can begin by writing the words “leader/leadership” on the board and building definitions with ss.
2. T explains that the class will examine who’s a leader in the story and why.
3. T can ask ss to tell her who the main character in the story is, or who the story is about. The answer will be Shack. T can ask ss to tell her why they think so. Some ss may answer that his name is in the title. To provide further evidence and to begin exploring the text, T asks ss to count how many times his name appears in the story (they should underline or circle those instances) and compare that number with the frequencies of other names.
4. T asks ss if there are times when Shack is not referred to by his name, but by a pronoun like “he” or a possessive like “his.” Ss look for instances of this and write them on the board. Hopefully, one of them will be “**his** only concern was for his men.” If ss don’t retrieve, T can write it on the board herself.
5. T asks ss if they know the meaning of “concern.” She explains that it means “to worry,” so another way of saying the sentence above would be “Shack was very worried about his men.” She can model other uses of “concern” by asking ss what things they worry about and turn them into nominalizations such as “Ahmed’s concern is that he may not have time to finish his homework today.”
6. T asks why the possessive “his” is used to talk about the men. She can compare this to the use of “my” as in “you are my students.” The idea here is that the possessive is used for the people a leader is in charge of. An analogy can be drawn between the teacher being in charge of her students and Shack being in charge of his men. The teacher can refer back to the “concern” nominalization by asking ss to produce a nominalization involving her and them, i.e. “what’s my concern about you? My concern is that you learn.”
7. T explains that ss will analyze the text to find out evidence for Shack’s concern with his men. She explains that this concern is expressed in the things that Shack does, thinks, senses (sees, feels), or says in the story. She also explains that it is important to know whether Shack does these things on his own, with someone, or for someone. For example, talking is something you done with someone, but saving is something you do for someone. T then gives ss the following grid to complete:



## 8.

| Shack's process   | Kind of process | On his own? | For someone? | With someone? |
|---|-----------------|-------------|--------------|---------------|
| Looked at the snow and ice                                  | Sensing         |             |              |               |
| Wanted to be  |                 | X           |              |               |
| The first person to cross                                   | Sensing         |             |              |               |
|   | Doing           | X           |              |               |
| His only concern was for his men (He worried about his men) | Thinking        | X           |              |               |
|   |                 |             | X            |               |

The grid here is partially completed, showing that T should work throughout this first section with the ss to show them how it's done but also to highlight a shift in Shack's processes from a focus on himself to a focus on his men (for others).

1. Ss work to complete the grid on their own. This can be done individually or in groups. The grids can be given in poster form so that Ss will have a product that they can display visually to the rest of the class.
2. T discusses answers with the class. T can ask the following questions Who does Shack do things for? Who does Shack do things with? Does he do more things for people or with people? How many times is Shack the first to do/see/hear/think/say something? When does he think before he acts? When does he just act without much thinking? What are the differences between those kinds of situations? Important things to highlight are: Shack does things both with and for people, but when he does things with people (like talking to Frank Worsley and Frankie Wild), he is also doing something for others (together, they're deciding what everyone will do). Shack is always the first one to say things, do things, see things, feel things. He takes time to think when there's no immediate mortal danger, but acts without thinking when people can die immediately.
3. Using ss answers, T can explore the textual construction of leadership and generalize about what leadership is using more abstract language. For example, she can write the word "leadership" on the board and ask ss to summarize their answers to the questions above as instances of, or types of leadership. This can take the form of sentences beginning with "leadership is shown by..." or "a

leader is someone who” or “doing X is an example of leadership because...” or “good leaders do/say/sense/ things before others.”

4. As a writing activity, ss can write an essay defining leadership using the specific examples from the story generated in (9) and the generalizations in (10) above. T can show ss how to write a paragraph linking a feature of leadership (concern for others) with specific examples/evidence from the text (planning safe route, deciding who’s fit to go on, rescuing Ernie). T should focus on providing language that introduces generalizations and connects them to evidence/examples, like “for example,” “x is an instance of y,” and so on. Transitions should also be a focus. The first paragraph should be modeled for the ss. Then, they can be asked to pick another two or three generalizations, find evidence from the text, write these down as bulleted lists, and then develop paragraphs.

## PREDICTION ACTIVITIES

### *ACTIVITY 4.1 VISUALIZATION /PREDICTION*

Sometimes when you are reading you have drawings, charts or pictures that can give you an idea of what the text is about, it’s important to tell the students that they can take advantage of this pictures to activate their knowledge and their ideas while reading.

A pre-reading activity might be first lines comprehension strategy in which students read the beginning sentences from a book and then make predictions about that book. This technique helps students focus their attention on what they can tell from the first lines of a story, play, poem, or other text. As students read the text in its entirety they discuss, revisit and/or revise their original predictions.

Prediction according to Nuttall (1996), is important because it activates schemata, it calls into your mind any experiences and associated knowledge that we already have about the topic of the text. He also mentions that if the relevant schemata are activated, we can understand the text more easily.

A good exercise for this could be the titles or heading of the readings, this might be also a starting point when choosing the books since titles are reliable indicators of content of books, chapters and sections; and the students can predict from the title the possible content of the book or article.

Titles:

- *Money and interest rates*
- *Theseus and the minotaur*
- *Matilda*
- *Love actually*
- *I’m coming to get you*

You can ask questions to students to predict and anticipate what the reading is about, and even you can predict the answers of the questions.

### *ACTIVITY 4.2 ANTICIPATION*

Anticipation is a comprehension strategy that is used before reading to activate students' prior knowledge and build curiosity about a new topic. Before reading, students listen to or read several statements about key concepts presented in the text; they're often structured as a series of statements with which the students can choose to agree or disagree. Anticipation guides stimulate students' interest in a topic and set a purpose for reading.

We can use anticipation with folk stories, that is why we propose "The three little pigs" which most of the people know, as a pre-reading activity we can use masks with pigs and the wolf for the students to make guesses about the story, then the reading and questions, a post reading activity we can make them retell the story with a different ending.

## CONCLUSIONS

As stated in the introduction, reading comprehension pedagogy is still underdeveloped, especially in Mexico (Perales Escudero, 2010, 2011, 2012). The activities we have proposed can provide useful alternatives. Following the findings of empirical studies, textuality activities should be used with beginning and intermediate learners, whereas prediction activities should be used with more advanced learners. This is because the former have problems with reconstructing textuality patterns, while the latter do not make good use of prediction. However, no empirical studies of the activities effectiveness exist in the Mexican context. Therefore, experimental and quasi-experimental studies should be carried out to test the activities' effectiveness in improving the comprehension abilities of learners at different proficiency levels.

## REFERENCES

- Alderson, J. (2005) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34, 494-508.
- Buly, M. R. & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 219-239.
- Cobb, T. (2007). Necessary or nice? Computers in second language reading. In Z, Han, N. J. Anderson & D. Freeman (Eds.), *Second language reading research and*

- instruction: Crossing the boundaries* (pp. 173-191). Ann Arbor, MI: the University of Michigan Press.
- Díaz Gutiérrez, M.A., Flores Vázquez, G., & Martínez Rizo, F. (2007). *PISA 2006 en México*. México, DF: INEE.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenwood, J. (1992) *Class readers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1999) *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, Z. & D'Angelo, A. (2007). Balancing between comprehension and acquisition: Proposing a dual approach. In Z, Han, N.J. Anderson & D. Freeman (Eds.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (pp. 173-191). Ann Arbor, MI: the University of Michigan Press.
- Haas, Ch. & Flower L. (1988) Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-83.
- Hamp-Lyons, E. (1985) Two approaches to teaching reading: A classroom-based study. *Reading in a Foreign Language*, 3(1), 363-73.
- Hedge, T. (1991) *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Hedgcock, J. & Ferris, D (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. New York: Routledge.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. R. R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse*. 1<sup>st</sup> edn. London: Continuum Books.
- Martin, J. R. R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse*. 2<sup>nd</sup> edn. London: Continuum Books.
- McNeill, L. (2011). Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: an exploratory study. *Reading and Writing* 24, 883-902.
- Mesri, F. (2012) The effect of different reading activities on Iranian EFL Learners' reading comprehension. *Middle-East Journal of Scientific Research* 11(10): 1366-1376.
- Nuttal, C. (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Perales Escudero, M.; De Ita Reyes, E., & Hernández Fuentes, M. (2010). An analysis of texts used at a self-access center: opportunities for teacher training in reading comprehension. In Perales Escudero, M. (ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Puebla: BUAP.
- Perales Escudero, M. D (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docentes*, 43, 42-52.

- Perales Escudero, M. D. (2011). *Teaching and learning EFL critical reading at a Mexican university: An emergentist Case Study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Perales Escudero, M. D. (2012). *Teaching and Learning Critical Reading: An Emergentist Case Study*. Hamburg, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Pretorious, E. (2005). English as a second language differences in anaphoric resolution: Reading to learn in academic context. *Applied Psycholinguistics*, 26, 521-539.
- Robb, T. & Susser, B. (1989) Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a foreign language*, vol. 5, N° 2.
- Stanley, R. M. (1984). The recognition of macrostructure: A pilot study. *Reading in a Foreign Language*, 2, 156-168.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.
- Vaca Uribe, J. (2003). Descripción psicolingüística de la lectura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida* 24, 4, pp. 24-37.

## THE AUTHORS

**Moisés Damián Perales Escudero** es doctor en Inglés y educación por la Universidad de Michigan Ann Arbor, licenciado en Lenguas por la Universidad Autónoma de Tabasco. Es profesor investigador de la Universidad de Quintana Roo.

**Sandra Valdez Hernández** es maestra en Ciencias de la Educación por el instituto de Estudios Universitarios, licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo. Es profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo.

**Manuel Becera Polanco** es maestro en Ciencias de la Educación en Tecnología educativa por la Universidad de Quintana Roo. Licenciado en Lenguas modernas y profesor investigador de la Universidad de Quintana Roo.

# EFFECTIVENESS OF COMPOUND FOCUS ON FORM INSTRUCTION IN THE LEARNING OF ENGLISH PAST AND PRESENT PERFECT TENSES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

*Kalinka Velasco Zárate*

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca  
kalivz@googlemail.com

*Carlos Bautista Monroy*

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca  
mixusmixus@gmail.com

*Reyna Mendoza Mendoza*

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca  
ss\_rmm972@hotmail.com

## ABSTRACT

Focus on Form Instruction techniques aim to guide students’ attention to certain formal aspects of the input within a communicative approach (Doughty and Williams, 1998; Ortega, 2001; Norris and Ortega, 2000). We present results of an in-classroom study whose objective was assessing the short-term effects and the effectiveness of compound techniques such as dictogloss, implicit and explicit error correction, meta-talks, input flooding and input enhancement for the learning of simple past and present perfect contrasts, formal properties known for their difficulty at initial and beyond levels of English as a Foreign Language (EFL). Participants formed two groups (‘treatment’ and ‘no treatment’) of intermediate adult students of EFL and a group of English native speakers as control. Pre-tests, an interpretation task and a grammaticality judgment task with correction (GJTC), elicited the linking of the forms with their interpretation and the knowledge of the tense inflections. After fourteen hours of instruction, post-tests tested again their knowledge of these linguistic forms and their interpretation. Between and within group comparisons in the pre-tests showed a non-significant difference between the ‘no treatment’ and the control groups in identifying both the correct simple past and present perfect forms and linking them with their appropriate interpretations, outperforming the treatment group in this task. However, in the immediate post-tests, while the no treatment group maintained its scores, the treatment group significantly improved its performance to the extent that non-significant differences between the two learners’ groups and medium effect sizes of the instruction were

detected. The corrections made in the GJTC suggest that some learners within the groups were still in the process of learning morphological forms of the tenses. We take these results as evidence that using these techniques contributes to improve the students' learning of these formal properties as well as to the construction of their metalinguistic knowledge.

**Keywords:** focus on form, instruction, language learning

## INTRODUCTION

The School of Languages at the Autonomous University "Benito Juárez" of Oaxaca, Mex., offers a BA Program in Foreign Language Teaching (English) which demands from students a high proficiency level in the foreign language to perform with fluency, accuracy and appropriacy in different written or spoken (non) professional communicative situations. A concern for teachers should be helping students to achieve the required knowledge and abilities using teaching techniques and strategies to assist the language learning and development in ways that have been suggested as being effective for focusing the students' attention to certain linguistic properties in both the input and output amidst communicative activities (Long, 1980; Doughty and Williams, 1998, Ortega, 2001; Norris and Ortega, 2000).

We present the results of an in- classroom study whose main objective is to assess the short term effects of the proactive use of compound Focus on Form instruction techniques (Doughty and Williams, 1998) for the learning of English constructions such as the Simple Past and Present Perfect to a group of university students. Focus on Form here will be taken as "any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to form either implicitly or explicitly...within meaning-based approaches to L2 instruction" (Spada, 2011: 2). Thus, for the case of the forms of the study, learners would have to learn both form their meaning and use in the context of activities with a communicative purpose as opposed to just teaching them without any context beyond the sentence level by means of drills or written exercises. As a means of achieving a balance, Focus on Form is proposed to enhance the opportunities language learning by means of instruction directed to raising students' awareness of the formal aspects of the target language within a communicative context (Ellis, 2002; Spada, 2010).

According to Ortega (2001), the pedagogical interventions with Focus on Form can be *reactive* or *proactive* and *implicit* or *explicit*. For 'reactive', it is understood that the decision of focusing on a form (or any aspect of it) is due to problems in the communication of a message with a communicative purpose and such intervention has to be made in situ as an immediate response to the interruption in communication. In order to intervene in situ after an interruption in communication, the professor has

to judge the communicative problem as pervasive, remediable and useful. Thus, most students in the classroom might have the same problem, they may have reached a level of linguistic development that will allow them to learn the form that has caused the problem which needs to be considered by the teacher as useful because of its frequent use in a real context and because it represents an advantage to the students' dominance of the target language. By contrast, when the intervention has been planned in advanced and the activities and techniques are selected for studying a particular linguistic form, then the intervention is said to be 'proactive'. On the other hand, these interventions are 'implicit' when they do not interrupt the communication process and when they call on student's attention in an effective and undeclared way. Conversely, the interventions are said to be 'explicit' when student's attention is overtly drawn to a specific feature of the target language for the purpose of communicating.

Difficulties with learning and using accurately and appropriately the contrast between the simple past and the present perfect constructions<sup>1</sup> have been proved to be pervasive at certain points in development even at advanced proficiency levels (Salaberry, 2000, LaMontagne, 2011; Bardovi Harlig, 2000). As Bardovi-Harlig (2000) sums it up, acquiring these temporal expressions in L2 English implies not only the emergence and correct use of their corresponding verbal morphology, which at given stages of development is incorrectly overused in the environments of other tense-aspect forms. As learners progress in the acquisition process the form-meaning associations of these temporal expressions may be re-structured to conform to the target use. Thus, learners need to identify their core and related meanings and the clear and subtle semantic differences between the tense and the grammatical aspect. Thus, the acquisition of the simple past entails the production of morphological past forms (regular -ed and irregular) and its association with the semantic features [+anterior, +perfective] and the acquisition of the present perfect requires the production of the auxiliary has/have+participle morphological forms and their association with the semantic features [+anterior, +perfective, +perfect, +current relevance, +persistence] (LaMontagne, 2011).

Focus on Form instruction has been proved to be more effective in the short rather than long term in tasks where learners draw more on explicit rather than implicit knowledge (*cf.* Spada, 2011 and Ellis, 2002). So, the use of pedagogical procedures and techniques for the teaching of the pairing of form, meaning and use of different foreign language constructions has a positive effect in the re-structuring of the inter-language grammars and in resources used when monitoring output.

---

<sup>1</sup> The identified order of emergence of the English verbal morphology, the simple past precedes the past progressive, followed by the present perfect, and finally the pluperfect.



## PREVIOUS STUDIES

The effect of driving the student's attention to the form as a means of understanding the content of a message in a "non-isolated" environment has been tested and suggested as contributing to a better language learning. Research shows that the mere implementation of input flooding only has the immediate effect of inducing grammaticality judgment changes of forms that were not perceived as grammatical before instruction. Thus, a combination with input enhancement is better in results (Ortega, 2001; Trahey and White, 1993). Doughty (1991) tested the effects of input flooding and input enhancement with reading activities on the computer for the learning of English relative clauses. The groups that received input enhancement exhibited a slightly superior improvement over the control group, which only received input flooding, on a grammaticality judgment test. Trahey and White (1993) also investigated the effects of these techniques for learning adverb placement in English. After the treatment, when compared to students who did not receive the additional input modification, the input flooding group significantly improved in their ability to recognize sentences of the type Subject + Adv + Verb and risked to use those forms.

Since input flooding and enhancement only provide positive evidence of what is grammatical in the target language, negative feedback seems to be the best complement (White, 1991; Alanen, 1995, Jourdenais et al. 1995 and Leeman et al. 1995 in Ortega, 2001). Kuiken and Vedder (2005) tested the effect of the use of a pedagogical procedure called dictogloss (Wajnryb, 1990), where noticing (i.e. conscious attention to input), interaction (i.e. learners' engagement in co-constructing their L2 and building knowledge) and metacognition (i.e. metalinguistic reflections between meaning, form and function) are involved, for the learning of English passive constructions (3 types: one, two or three auxiliaries in the verbal construction) by two groups of L1 Dutch learners (experimental-interaction and control-no interaction). The study investigated whether there was an effect of interaction on the outcome of the dictogloss, in how noticing took place and how different proposals for text reconstruction could be characterized. The quantitative analysis did not show an effect of the interaction on the use of the passive constructions. Also, groups did not differ in the extent to which passive constructions were used (one auxiliary constructions were mainly used). The qualitative analysis showed that when learners engage in metalinguistic discussions, they make use of different strategies such as reference to explicit knowledge of a particular rule, reliance on implicit knowledge or intuition, reliance on their L1, or avoidance of the target construction. So, interactions of this type may help students to incorporate the target forms. The authors concluded that interaction triggers noticing even though it was not shown whether conscious attention to form leads in the end to acquisition. In a different and much earlier study, Swain (1998) reported that students adhere to the knowledge of French that they constructed during the task even in a

post- test because students focus on vocabulary, morphology and syntactic structures contributing to reflecting on the form, its meaning and use (Norris & Ortega, 2000). After using these techniques, the production of these forms may not always be target-like, but they show a re-structuring in the learner's interlanguage.

Regarding previous studies that have looked at the effects of Focus on Form instruction for the acquisition of tense contrasts, Harley (1989) found the use of analytic functional grammar materials had an effect on the delayed post tests for the oral production and written production of imparfait and passé composé in L2 French. Doughty and Varela (1998) are among the studies that found that the provision of feedback such as repetition and recast during oral and written tasks had gains in the correct use of the English simple past morphology even after 2 months of the intervention. Thus, foreign language teachers should know and use both types of implicit and explicit focus on form techniques in the foreign language classroom to assist students in the building of their linguistic and meta-linguistic knowledge on these forms, while providing students with opportunities to use the target language in communicative ways

## STUDY DESIGN

### *PARTICIPANTS*

The participants were Mexican University students registered in the 3<sup>rd</sup> semester (8 semesters in total) of a BA Program in Teaching English as a Foreign Language where they receive English instruction 2 hours a day during 5 days a week. The foreign language teachers in that BA program are both native speakers and non-native speakers of English. The teachers assigned to the non-treatment group (NTG hereafter) and to the treatment group (TG hereafter) studied the degree in TEFL at the same University and had experience teaching English within the communicative approach; just the teacher that worked with the treatment group had previous knowledge and experience working with the Focus on Form techniques used in the study. The study was conducted at the middle of the academic term and the lessons were video-recorded.

Two experimental groups and two control groups (native speakers of English) participated in the study. In order to know the English level of both the NTG and the TG, at the beginning of the study, a placement tests was administered (Oxford Quick Placement Test), even though the school administration had placed students in the NTG as with higher language levels than the students in the TG, based on their scores in a practice TOEFL test. The native speakers were adult native speakers of English from Canada and the USA.

**Table 1.** Participants.

| Groups              | L1  | N    | Mean age (yrs) | Years of instruction | QPT |
|---------------------|-----|------|----------------|----------------------|-----|
| NTG                 | Sp  | N=18 | 19.8           | 1-12                 | A1  |
| TG                  | Sp  | N=17 | 19.6           | 1-12                 | A1  |
| Control 1 Pre-test  | Eng | N=20 | 24.4           |                      |     |
| Control 2 Post-test | Eng | N=18 | 28.1           |                      |     |

## INTERVENTION

Pedagogical intervention was 14 hours total (2 each day) excluding time for homework. The lessons during the intervention had as objective to teach the contrast between the simple past and the present perfect. So, the input had positive evidence of constructions to express events that occurred previous to the moment of speech and are completed (simple past tense) and to express events that occurred previous to the moment of speech, are completed and persistent or relevant to the moment of speech (present perfect tense). The teacher in the NTG presented the target forms embedded in dialogues and short texts extracted from different English as a Foreign Language textbooks, where other practice and freer production exercises and activities were suggested and done in class. Explicit explanations of the target forms were provided to students as well as written drills in order to practice. However, most of the production part took place as non-communicative productions of the target structures.

The teacher in the TG also embedded the target forms in the dialogues and short texts extracted from different English as a Foreign Language textbooks, as well as input directed to the students in ways that made students first derive the meaning and use of the forms, which were typographically enhanced (highlighting, underlining, use of different colors) and then to think and discuss about their form and use. Thus, students participated in dictoglosses, guided situational dialogues, oral games to elicit the target forms, pair construction stories, metatalks and obtained implicit (intonation raising, recasts with repetitions and reformulations) and explicit negative feedback (discussion of form, meaning and use) during and after the students' oral productions and during the revision of students responses to written exercises (texts and reconstructions), to make them aware of the gap or mismatch between the form

used and the actual intended meaning regarding the contrast between simple past and present perfect in L2 English<sup>2</sup>.

### TEST INSTRUMENTS INTERPRETATION TASK

This task helped to establish whether the students identified the contexts that conveyed the interpretations of simple past and present perfect and linked them with their appropriate forms. Students read 32 mini-stories that biased the selection of a well-formed sentence in the simple past (16 items) or in the present perfect (16 items) as a natural continuation:

1. Jaime teaches History in middle school. This morning he gave the final test to his students. While they were responding, he saw one of his students' confused face and thought:
  - a) He hasn't studied for this test. [#inappropriate]
  - b) He didn't study for this test. [expected answer]
  
2. I'm Michael. I live in Detroit. Right now my family and I are going to Chicago to visit grandma Pat. It's supposed to be an 8-hour trip. We left Detroit at 10:00 A.M., it's 5:45 P.M., almost time for dinner, I am very hungry.
  - a) We traveled for more than seven hours. [#inappropriate]
  - b) We have traveled for more than seven hours. [expected answer]

### GRAMMATICALITY JUDGEMENT TASK WITH CORRECTION

This task tested the students' knowledge of the verbal morphology related with the simple past (e.g. *I walked home with my dog*) and present perfect (e.g. *I have walked home with my dog*). Students judged randomized grammatical and ungrammatical sentences and provided corrections. The test included 80 sentences including distracters: 16 simple past grammatical sentences and 16 present perfect grammatical sentences in each the pre-test and post-test. 12 simple past ungrammatical sentences and 12 present perfect ungrammatical sentences in each the pre-test and in the post-test. The ungrammatical verb forms were bare verb forms, simple present 3<sup>rd</sup> person singular (-s) and present continuous (-ing) forms for simple past sentences; bare verb forms and pres-

---

<sup>2</sup> Meta-talks and explicit negative feedback always was done after the activities and written productions. When the guided situational dialogues were done, the negative feedback was in situ, by means of intonation raising, recasts and repetitions.

ent continuous (*-ing*) forms for present perfect sentences<sup>3</sup>. Distracters were ungrammatical sentences where only simple present or present continuous was possible.

**Table 2.** GJT-C Test items.

| Item type         | Item sample   | Correct | Incorrect | Correction |
|-------------------|---|---------|-----------|------------|
| * Present perfect | 3. *My grandfather is smoking a pipe all his life.                  |         |           |            |
| Distracter        | 4. *Martin is playing the classic guitar every day for three hours. |         |           |            |
| Distracter        | 5. *Daniela is walking to school every day.                         |         |           |            |
| √ Simple past     | 6. Those flowers smelled wonderful!                                 |         |           |            |
| √ Present perfect | 7. That diamond ring has belonged to different famous people.       |         |           |            |
| * Simple past     | 8. *This morning I am seeing a strange light in the sky.            |         |           |            |

√ Grammatical \* Ungrammatical

## ***RESEARCH QUESTIONS***

The following are the general research questions that guided this study:

- a) Before and after the pedagogical intervention, do L2 English learners interpret and judge the simple past forms and present perfect forms as the native speakers of English do?
- b) What are the effects of the focus on form instruction techniques for the correct interpretation and the provision of the morphological forms?

<sup>3</sup> Different paper and pencil test versions for the pre-and post- testing which lasted 90 minutes. Due to ambiguity or lack of context for correct interpretation a total of 12 items had to be eliminated from the tests. 2 items in present perfect from the interpretation pre-test, 5 items from the grammaticality judgment pre-test and 5 from the post-test.

## RESULTS

### *INTERPRETATION TEST*

First, the results in the pre-test on the simple past contexts showed that only the NTG group only significantly differed from the Control 1 group in their selection of #present perfect sentences. By contrast, the TG differed from the controls in the extent to correct simple past forms and #present perfect forms were selected. This may be related to the number of missing items found in this group. However, when the two experimental groups were contrasted, no significant differences were identified. In other words, some students in the NTG and even more in the TG allowed for #present perfect forms, which may be an indication that the differences in meaning between simple past forms and present perfect forms were not clear for them at the moment of this test (See Tables 5 and 6 in Appendix 1 and Fig. 1).

Comparisons in the post-test on the simple past contexts yielded a significant difference between the Control 2 group and both the NTG and TG in both correct linking and inappropriate linking of simple past forms and #present perfect forms in this context type (See Tables 5 and 6 in Appendix 1 and Fig. 2). Also, the bars show that the TG improved its own scores with regard to its performance in the pre-test (See also Table 7 in Appendix 1). However, when the two experimental groups were contrasted, no differences in performance between them were identified. In both experimental groups, the extent to a #present perfect form was linked to a simple past scenario remained the same with respect to the pre-test.

Turning to the results on the present perfect contexts, the comparisons showed that in the pre-test, both the NTG and the TG differed from the Control 1 group in the extent to which the #simple past forms were inappropriately linked to these context type. When scores between the two experimental groups were compared, a significant difference confirmed an advantage of the NTG over the TG in this type of contexts (see Tables 5, 6 and 8 in Appendix 1 and Fig. 1)

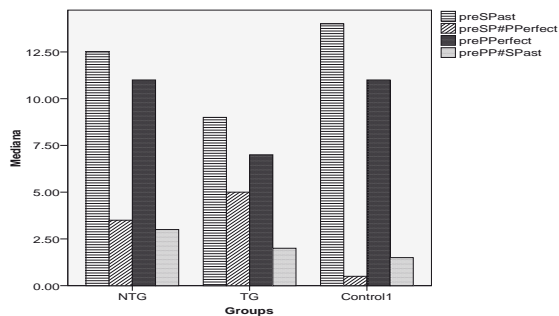
In the post-test both NTG and TG groups significantly differed from the control group in the extent that they allowed for the inappropriate linking of #simple past forms to present perfect contexts. A look at their own performance with regard to previous testing shows no significant difference between the experimental groups after the intervention in the present perfect contexts (See Tables 5, 6 and 8 in Appendix 1 and Fig. 2). In short, after instruction, the TG group seemed to improve significantly when compared to the NTG group and with its own previous performance only in the present perfect contexts. Yet, both experimental groups allowed for the linking of #simple past forms in this same context type<sup>4</sup>. All results taken together, even after

---

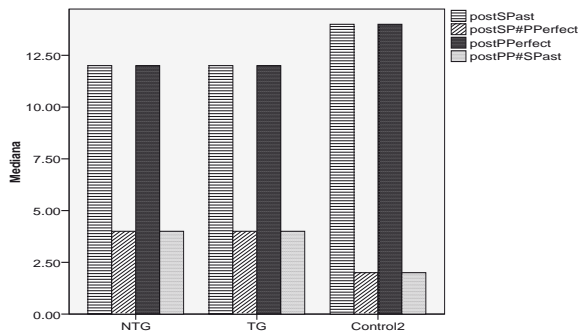
<sup>4</sup> The interpretations of Present Perfect forms included experiential, continuative and results. The students improved in the first two but linked the simple past to results. A future study will have to control for the included interpretations and consider possible L1 effects.

instruction students allowed for the linking of #simple past in present perfect contexts and #present perfect in simple past contexts.

**Fig. 1** Pre-test Simple past and Present Perfect.



**Fig. 2** Post-test Simple past and Present Perfect.



### *GRAMMATICALITY JUDGEMENT TASK WITH CORRECTION*

The results in this task showed that for both simple past and present perfect forms, the NTG and TG were able to identify the grammatical sentences to a high extent. However, both groups differed from Control 1 and Control 2 groups when they judged as incorrect grammatical forms of these tenses, with no difference between the two experimental groups in their performance in both sentence types and in both pre-test and post-test occasions (See Tables 9,10, 11, and 12 in Appendix 2, Figs.3 and 4).

Turning to the ungrammatical sentences, in the pre-test when the NTG and TG judged the sentences where the Simple past forms were expected, both groups were inaccurate at identifying the mistakes in the sentences and providing the expected correct forms. Even though the median shows that the NTG was better at than the TG at this task, a no significant difference between them was found (See Table 11 in Appendix 2 and Fig.5). In the post test, both groups still differed significantly from controls when attempting a correction, with no difference between them (See Table 12 Appendix 2, Fig. 5). Attempts to correct the ungrammatical simple past sentences involved the provision of simple present or past progressive forms instead of simple past tense forms. However, both groups improved significantly when compared to their own performance in the pre-test, in providing the correct simple past forms (see Table 4 in Appendix 2).

Fig. 3 GJT-C Pre-Post simple past.

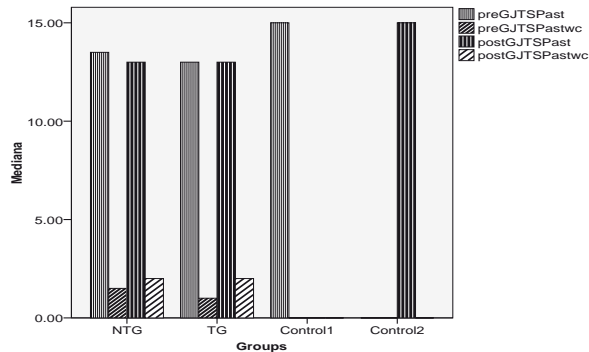
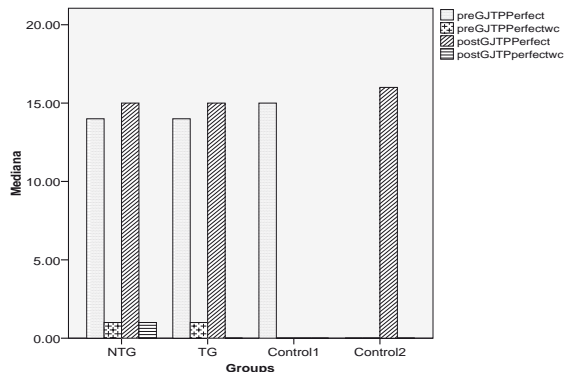


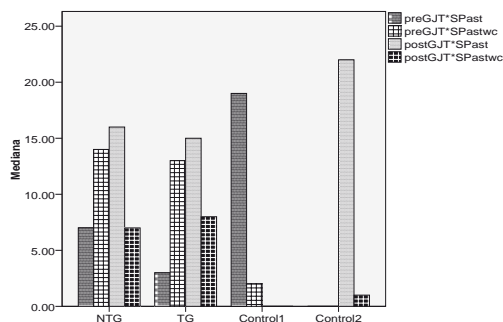
Fig. 4. GJT-C Pre-Post present perfect.



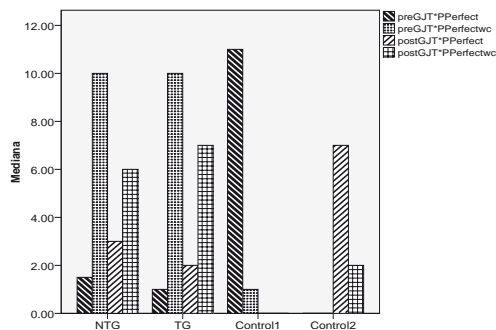


On the other hand, in the ungrammatical sentences where corresponding present perfect forms were expected, before instruction both NTG and TG groups differed from controls in the extent they correctly identified ungrammatical sentences and provided the correct tense form, and in the extent they attempted a correction (See Table 11 in Appendix 2, Fig. 6). After instruction both groups still differed from controls with no difference between the experimental groups in identifying mistakes in the sentences and trying to correct them. When the contrast was done to see whether the groups had improved with regard to their own previous performance, the following was observed: a small significant change in providing the correct forms in both groups, and a small advantage in this of the TG over the NTG (see Tables 10 and 13 in Appendix 2, Fig. 6). Students in both groups continued providing incorrect forms such as simple present, simple past, present or past progressive, bare verb forms as well as incorrect morphological present perfect forms e.g. *\*he have not smoked*.

**Figure 5.** Pre-Post \*Simple past corrections.



**Figure 6.** Pre-post \*Present Perfect corrections.



### THE EFFECT OF INSTRUCTION

Before presenting the results on the effect of instruction, a caveat is in order: due to the use of multiple treatments, it is not possible which specific implicit or explicit technique had an effect and its extent on the students' performance in the post-test. First, in the interpretation test, even though the TG did not outperform the NTG group after the intervention, the former gained a comparable level of performance in assigning the correct interpretation in the present perfect contexts. The size of the effect ( $r$ ) of the use of the compound focus on form techniques in the study for the context types was calculated on the scores of the NTG and TG in both pre-tests and post-test; as shown in Table 3 below, the TG showed bigger effect sizes than the NTG.

**Table 3.** Effect sizes in the Interpretation task.

| Group | Simple Past contexts                     |                        | Present Perfect contexts                 |                        |
|-------|--|------------------------|--|------------------------|
| NTG   | Pre test<br>Mdn= 12.50                   | Post test<br>Mdn=12.00 | Pre test<br>Mdn= 11.00                   | Post test<br>Mdn=12.00 |
|       | Z=-.166, N-Ties=17, ns, $r=-.027$        |                        | Z=-.2050, N-Ties=16, $p=.020$ , $r=-.34$ |                        |
| TG    | Pre test<br>Mdn= 9                       | Post test<br>Mdn=12.00 | Pre test<br>Mdn= 7                       | Post test<br>Mdn=12.00 |
|       | Z=-1.922, N-Ties=16, $p=.028$ , $r=-.33$ |                        | Z=-.3038, N-Ties=16, $p=.000$ , $r=-.52$ |                        |

In the GJT-C, the effect size in the grammatical sentences for both groups was small; only in the correct identification of present perfect sentences, the size of the effect was medium for the NTG, and was close to medium in the TG (see Table 4 below). Obtaining a small effect size may be related to the fact that for both groups identifying the target forms was not a problem before and after the intervention or teaching.

**Table 4.** Effect sizes in the Grammaticality Judgement task.

| Grammatical Sentences |        |                   |        |
|-----------------------|--------|-------------------|--------|
| Pre-Post NTG N=36     | r      | Pre-Post TG N= 34 | r      |
| Simple past correct   | -.0175 |                   | -.060  |
| Simple past incorrect | -.0193 |                   | -.1508 |

|                           |        |                   |        |
|---------------------------|--------|-------------------|--------|
| Present Perfect correct   | -.310  |                   | -.256  |
| Present Perfect incorrect | -.013  |                   | -.0391 |
| Ungrammatical Sentences   |        |                   |        |
| Pre-Post NTG N=36         | r      | Pre-Post TG N= 34 | r      |
| Simple past correct       | -.621  |                   | -.6068 |
| Simple past incorrect     | -.561  |                   | -.3932 |
| Present Perfect correct   | -.140  |                   | -.0    |
| Present Perfect incorrect | -.6212 |                   | -.5586 |

In the ungrammatical sentences both groups improved in identifying a problem with the form of the simple past and present perfect tenses and in providing the target forms. However, difficulties with supplying the right tense or the right morphological form continued. As the effect sizes suggest, the improvement in both groups was for supplying the correct simple past forms but not for the provision of correct present perfect forms (Table 4). As the reviewer points it out, the improvement in the TG for the present perfect forms may also be related to the possibility that they were ready to acquire this tense, in terms of the developmental sequence, and not to the effect of the instructional treatment used.

## CONCLUSION

Due to the methodological pitfalls, the results should be taken with caution. In short, the interpretation post-test suggested a stronger effect of the compound techniques on the performance of the TG; the techniques may have helped students to understand differences in meaning encoded in the forms that were presented to them. Using these techniques renders a stronger immediate effect than teaching without them, along with the suggestion that the observed effects for compound focus on form or explicit treatments are stronger and more lasting than implicit treatments (see Norris and Ortega, 2000 and Ortega, 2001). However, post delayed effects were not tested. The results in of the GJT-C lend less support for medium or strong effects of the compound techniques. We think that this task was more complex in that it required not only distinguishing between grammatical and ungrammatical forms in the sentences but also drawing on linguistic knowledge such as past and participle morphological forms, together with establishing which tense was more appropriate for the linguistic context of the sentence. Finally, a future replication of this study will have to include methodological procedures such as measures of previous knowledge of the target forms among the participants in the experimental groups to ensure that before the intervention they have the same knowledge to better see the effects of Focus on

Form instruction. Also, only one or two techniques should be used to know which procedure is more effective and the type of knowledge (either implicit or explicit) it contributes to, as well as, to include tasks that measure post- delayed effects and the students' ability to use the language in free speech.

## REFERENCES

- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition.
- Schmidt, R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (Technical Report No. 9) (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Bardovi-Harlig, K. (2000) *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Language Learning Research Club. University of Michigan. Blackwell Publishers.
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, (431-469).
- Doughty, C. & Varela, E, (1998) Communicative Focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York, Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J, (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2002) Does Form-Focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Harley, B. (1989) Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.
- Jourdenais, R., M. Ota, S. Stauffer, B. Boyson & C. Doughty (1995) Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis, in Schmidt, R (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report No. 9). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2005). Noticing and the role of interaction in promoting language learning, in Housen, A, Pierrard, M. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp. 353-382) SOLA. Mouton de Gruyter. Berlin-New York.
- LaMontagne, J. M. (2011). Acquisition of the Spanish present perfect by Spanish-English bilinguals. Actes du Congrès de l'Association Canadienne de Linguis-

- tique 2011. Proceedings of the 2011 Annual Conference of the Canadian Linguistics Association.
- Leeman J., I. Arteagoitia, B. Fidman & C. Doughty (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction, in Schmidt, R. (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report No. 9). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Long, M. H. (1980) Inside the “black box”: methodological issues in classroom research on language learning, in *Language Learning*, 30, (1-42).
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A Research synthesis and Quantitative Meta-analysis, *Language Learning*, 50:3, September, (417-528).
- Ortega, L. (2001) Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. En Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (Eds.) *Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística. Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística*. 179- 212. España: Universidad de Alicante.
- Salaberry, M. R. (2000) *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. John Benjamins Publishing Company.
- Spada, N. (2011) Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching* 44, 225-236. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In *Focus on form in classroom second language acquisition*, Doughty, C. & J. Williams (Eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Trahey, M. & White, L. (1993) Positive evidence and pre-emption in the second language classroom, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, (181-204).
- Wajnryb, R. (1990) *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: Some positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7 (2) (133-61).

## THE AUTHORS

**Kalinka Velasco Zárate.** PhD in Applied Linguistics, is interested in second language acquisition and language teaching methodology.

**Carlos Bautista Monroy and Reyna Mendoza Mendoza.** Studied a BA in Foreign Language Teaching (English) and are interested in foreign language teaching methodology. Funding for this research was granted by the UABJO, Convocatoria, 2011 PTC/FI/46 to the authors, for which we are grateful.

## APPENDICES

### Appendix 1 Results Interpretation task.

**Table A1.** Descriptives Interpretation Task Pre-test and Post-test.

| Context Type                       | Group              | Md Pre-test            | Group               | Md Post-test       |
|------------------------------------|--------------------|------------------------|---------------------|--------------------|
| SP-SP<br>#PP-SP<br>PP-PP<br>#SP-PP | Control1<br>N = 20 | 14<br>.5<br>11<br>1.5  | Control 2<br>N = 18 | 14<br>2<br>14<br>2 |
| SP-SP<br>#PP-SP<br>PP-PP<br>#SP-PP | NTG<br>N = 18      | 12.5<br>3.5<br>11<br>3 | NTG<br>N = 18       | 12<br>4<br>12<br>4 |
| SP-SP<br>#PP-SP<br>PP-PP<br>#SP-PP | TG<br>N = 17       | 9<br>5<br>7<br>2       | TG<br>N = 17        | 12<br>4<br>12<br>4 |

**Table A2.** Results Interpretation Task Pre-test and Post test.

| Context type | Pre-test          | Mann Whitney U test                         | Post-test        | Mann Whitney U test                       |
|--------------|-------------------|---|------------------|---|
| SP-SP        | Control 1-<br>NTG | U = 118.000, N1 = 18,<br>N2 = 18, p = 0.72a | Control<br>2-NTG | U = 56.00, N1 = 18, N2 =<br>18, p = 0.001 |
| #PP-SP       |                   | U = 84.000, N1 = 18,<br>N2 = 18, p = .004a  |                  | U = 56.00, N1 = 18, N2 =<br>18, p = 0.001 |
| PP-PP        |                   | U = 169.000, N1 = 18,<br>N2 = 18, p = .762a |                  | U = 56.00, N1 = 18, N2 =<br>18, p = 0.001 |
| #SP-PP       |                   | U = 101.000, N1 = 18,<br>N2 = 18, p = .020  |                  | U = 56.00, N1 = 18, N2 =<br>18, p = 0.001 |

|        |              |  |               |  |
|--------|--------------|--|---------------|--|
| SP-SP  | Control 1-TG | U = 68.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .001a  | Control 2 -TG | U = 56.00, N1=17, N2 = 18, p = 0.001   |
| #PP-SP |              | U = 61.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .001a  |               | U = 56.00, N1 = 17, N2 = 18, p = 0.001 |
| PP-PP  |              | U = 100.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .033a |               | U = 56.00, N1 = 17, N2 = 18, p = 0.001 |
| #SP-PP |              | U = 117.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .110a |               | U = 56.00, N1 = 17, N2 = 18, p = 0.001 |
| SP-SP  | NTG-TG       | U = 101.000, N1 = 18, N2 = 17, p = 0.89a | NTG-TG        | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = 0.832 |
| #PP-SP |              | U = 143.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .757a |               | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = 0.832 |
| PP-PP  |              | U = 88.500, N1 = 18, N2 = 17, p = .032a  |               | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = 0.832 |
| #SP-PP |              | U = 125.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .369a |               | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = 0.832 |

**Table A3.** Comparisons same groups Pre-and Post-test.

| Context Type | Pre-test vs Post-test Same Group | Wilcoxon test                      |
|--------------|----------------------------------|------------------------------------|
| SP-SP        | NTG                              | Z = -.166a, N-Ties = 17, p = .868. |
| #PP-SP       |                                  | Z = -.166a, N-ties = 17, p = .868  |
| PP-PP        |                                  | Z = -2.050a, N-Ties = 16, p = .040 |
| #SP-PP       |                                  | Z = -1.121a, N-Ties = 16, p = .262 |

|        |    |                                    |
|--------|----|------------------------------------|
| SP-SP  | TG | Z = -1.922a, N-Ties = 16, p = .055 |
| #PP-SP |    | Z = -.115a, N-ties = 15, p = .909  |
| PP-PP  |    | Z = -3.038a, N-Ties = 16, p = .002 |
| #SP-PP |    | Z = -1.900a, N-Ties = 13, p = .057 |

**Table A4.** Comparisons between experimental groups Pre-and Post-test.

| Group     | Context type       | Mann Whitney U test                   |
|-----------|--------------------|---------------------------------------|
| NTG vs TG | SP-SP<br>Pre-test  | U = 101, N1 = 18, N2 = 17, p = .084   |
|           | Post-Test          | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = .827 |
|           | #PP-SP<br>Pre-test | U = 143, N1 = 18, N2 = 17, p = .740   |
|           | Post-Test          | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = .827 |
|           | PP-PP<br>Pre-test  | U = 8.5, N1 = 18, N2 = 17, p = .032   |
|           | Post-test          | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = .827 |
|           | #SP-PP<br>Pre-test | U = 125, N1 = 18, N2 = 17, p = .348   |
|           | Post-test          | U = 146.5, N1 = 18, N2 = 17, p = .827 |

## Appendix B Grammaticality Judgement Task with correction

**Table B1.** Descriptives Grammatical Simple past and Present perfect sentences.

| GJT-C<br>√ | Simple past<br>correct<br>Pre-test<br>Md | Simple past<br>incorrect<br>Pre-test<br>Md | Simple past correct<br>Post-test<br>Md | Simple past<br>incorrect<br>Post-test<br>Md |
|------------|--|--|--|---|
| NTG        | 13.5                                     | 1.5  | 13                                     | 2   |
| TG         | 13                                       | 1  | 13                                     | 2   |
| Control    | 15                                       | —  | —                                      | —   |



|         | Present perfect correct<br>Pre-test<br>Md | Present perfect incorrect<br>Pre-test<br>Md | Present perfect correct<br>Post-test<br>Md | Present perfect incorrect<br>Post-test<br>Md |
|---------|---|---|--|--|
| NTG     | 14  | 1   | 15   | 1  |
| TG      | 14  | 1   | 15   | .0   |
| Control | 15  | —   | 16   | —  |

**Table B2.** Median Grammatical Simple past and Present perfect sentences.

| GJT-C<br>* | Simple past Correct<br>Pre-test<br>Md     | Simple past incorrect<br>Pre-test<br>Md     | Simple past correct<br>Post-test<br>Md     | Simple past incorrect<br>Post-test<br>Md     |
|------------|---|---|--|--|
| NTG        | 7   | 14  | 16   | 7  |
| TG         | 3   | 13  | 15   | 8  |
| Control    | 19  | 2   | 22   | 1  |
|            | Present perfect correct<br>Pre-test<br>Md | Present perfect incorrect<br>Pre-test<br>Md | Present perfect correct<br>Post-test<br>Md | Present perfect incorrect<br>Post-test<br>Md |
| NTG        | 1.5                                       | 10  | 3  | 6  |
| TG         | 1   | 10  | 2  | 7  |
| Control    | 11  | 1   | 7  | 2  |

**Table B3.** Pre-test comparisons grammatical and ungrammatical sentences.

| Pre-Test                              | Context type                                | Mann Whitney U test                               |                                      |  |              |  |
|---------------------------------------|---|---|--------------------------------------|--|--------------|--|
| Control 1<br>N = 20-<br>NTG<br>N = 18 | SP<br>grammatical<br>correct identification | U = 48.000,<br>N1 = 20, N2<br>= 18, p = .<br>000a | Control 1<br>N = 20-<br>TG<br>N = 17 | U = 44.000,<br>N1 = 20, N2<br>= 17, p = .<br>000a. | NTG vs<br>TG | U = 137.000,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p = .<br>613a |

|  |   |   |  |   |  |  |
|--|---|---|--|---|--|--|
|  | SP gram-<br>matical<br>incorrect<br>identification                          | U = 59.00,<br>N1 = 20, N2<br>= 18, p = .<br>000a  |  | U = 39.00,<br>N1 = 20, N2<br>= 17, p = .<br>000a  |  | U = 146.00,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p = .<br>832a  |
|  | PP gram-<br>matical<br>correct iden-<br>tification                          | U = 60.000,<br>N1 = 20, N2<br>= 18, p = .<br>000a |  | U = 40.000,<br>N1 = 20, N2<br>= 17, p = .<br>000a |  | U = 137.000,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p = .<br>613a |
|  | PP gram-<br>matical<br>incorrect<br>identification                          | U = 70.00,<br>N1 = 20, N2<br>= 18, p = .<br>001a  |  | U = 70.00,<br>N1 = 20, N2<br>= 17, p = .<br>002a  |  | U = 152.00,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p =<br>.987a   |
|  | SP ungram-<br>matical<br>correct iden-<br>tification and<br>correction      | U = 1.000,<br>N1 = 20, N2<br>= 18, p = .<br>000a  |  | U = .000,<br>N1 = 20, N2<br>= 17, p = .<br>000a   |  | U = 117.500,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p = .<br>245a |
|  | SP ungram-<br>matical<br>incorrect<br>identification<br>and correc-<br>tion | U = 1.000,<br>N1=20,<br>N2=18, p=.<br>000a        |  | U = 19.000,<br>N1=20,<br>N2=17, p=.<br>000a       |  | U = 128.500,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p = .<br>424a |
|  | PP ungram-<br>matical<br>Correct iden-<br>tification and<br>correction      | U=.000,<br>N1=20,<br>N2=18, p=.<br>000a           |  | U=.000,<br>N1=20,<br>N2=17, p=.<br>000a           |  | U = 139.000,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p =<br>.660a  |
|  | PP ungram-<br>matical<br>incorrect<br>identification<br>and correc-<br>tion | U=.000,<br>N1=20,<br>N2=18, p=.<br>000a           |  | U=5.000,<br>N1=20,<br>N2=17, p=.<br>000a          |  | U = 128.500,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p =<br>.424a  |

**Table 3.** Post-test comparisons grammatical and ungrammatical sentences.

| Post- test | Context type                                  | Mann Whitney U test                           |                                     |   |              |   |
|------------|---|---|-------------------------------------|---|--------------|---|
|            |   | Control 2<br>N = 18<br>NTG<br>N = 18          | Control 2<br>N = 18<br>TG<br>N = 17 | U = 27.000,<br>N1 = 18, N2<br>= 17, p = .<br>000a | NTG vs<br>TG | U =<br>131.500,<br>N1 = 18,<br>N2=17, p =<br>.483 |
|            | SP grammatical<br>correct identifi-<br>cation | U = 63.000,<br>N1 = 18, N2 =<br>18, p = .001a |                                     |   |              |   |

|  |  |   |  |   |  |  |
|--|--|---|--|---|--|--|
|  | SP grammatical incorrect identification                  | U = 72.00, N1 = 18, N2 = 18, p = .004a  |  | U = 27.00, N1 = 18, N2 = 17, p = .000a  |  | U = 131.00, N1 = 18, N2 = 17, p = .483a  |
|  | PP grammatical correct identification                    | U = 45.000, N1 = 18, N2 = 18, p = .000a |  | U = 54.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .001a |  | U = 147.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .858a |
|  | PP grammatical incorrect identification                  | U = 54.00, N1 = 18, N2 = 18, p = .000a  |  | U = 81.00, N1 = 18, N2 = 17, p = .017a  |  | U = 129.00, N1 = 18, N2 = 17, p = .443a  |
|  | SP ungrammatical correct identification and correction   | U = 10.000, N1 = 18, N2 = 18, p = .000a |  | U = 33.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .000a |  | U = 151.500, N1 = 18, N2 = 17, p = .961a |
|  | SP ungrammatical incorrect identification and correction | U = 10.000, N1 = 18, N2 = 18, p = .000a |  | U = 33.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .000a |  | U = 147.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .858a |
|  | PP ungrammatical correct identification and correction   | U = 6.000, N1 = 18, N2 = 18, p = .000a  |  | U = 6.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .000a  |  | U = 111.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .173a |
|  | PP ungrammatical incorrect identification and correction | U = 10.000, N1 = 18, N2 = 18, p = .000a |  | U = 6.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .000a  |  | U = 109.000, N1 = 18, N2 = 17, p = .153a |

**Table 4.** Same group comparisons.

| Pre-test vs Post-test | Context Type                          | Wilcoxon test                       |    |                                  |
|-----------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|----|----------------------------------|
| NTG                   | SP grammatical correct identification | z = -.105, N-Ties = 16, N, p = .917 | TG | z = -.352, N-Ties = 13, p = .725 |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | SP grammatical incorrect identification                  | $z = -.116$ , N-Ties = 15, $p = .908$  |  | $z = -.875$ , N-Ties = 14, $p = .382$  |
|  | PP grammatical correct identification                    | $z = -1.861$ , N-Ties = 17, $p = .063$ |  | $z = -1.488$ , N-Ties = 13, $p = .137$ |
|  | PP grammatical incorrect identification                  | $z = -3.736$ , N-Ties = 12, $p = .000$ |  | $z = -3.594$ , N-Ties = 11, $p = .000$ |
|  | SP ungrammatical correct identification and correction   | $z = -3.730$ , N-Ties = 18, $p = .000$ |  | $z = -3.520$ , N-Ties = 16, $p = .000$ |
|  | SP ungrammatical incorrect identification and correction | $z = -3.366$ , N-Ties = 16, $p = .001$ |  | $z = -2.281$ , N-Ties = 16, $p = .023$ |
|  | PP ungrammatical correct identification and correction   | $z = -.844$ , N-Ties = 13, $p = .398$  |  | $z = .000$ , N-Ties = 10, $p = 1.000$  |
|  | PP ungrammatical incorrect identification and correction | $z = -3.730$ , N-Ties = 17, $p = .000$ |  | $z = -3.240$ , N-Ties = 14, $p = .001$ |



# **Tema 3**

## **Investigación educativa**



## DEVELOPING EFFICIENT INSTRUCTION IN HETEROGENEOUS EFL CLASSROOMS

*Cecilio López Martínez*  
Universidad Veracruzana  
celopez@uv.mx

*Claudia Estela Buenfil Rodríguez*  
Universidad Veracruzana  
clbuenfil@hotmail.com

*Elisa Andrea Rodríguez Martínez*  
Universidad Veracruzana  
andrea\_s0309@hotmail.com

### ABSTRACT

The efficient instruction of adequate and systematic and creative learning strategies would seem to be a vital factor when attempting to develop communicative competence in students with a low language level on the BA in English of the University of Veracruz (UV). This has been especially the case in heterogeneous EFL classrooms of the BA in English where students with apparent weak language proficiency need to become as proficient in the language as those who start with a higher level. Therefore, it is necessary to identify the possible strategies that the former students employ to facilitate and promote their language competence. To this end, this Case Study focused on the learning experiences of a group of weak students who struggled in order to achieve an advanced level of language competence. The methodology involved a group of advanced students sharing their learning experiences, strategies and motivation. The results of this research project indicate that the inner strength of highly motivated university students helped them to succeed in achieving communicative competence in spite of starting a BA in English with a low language proficiency level. By means of examining some of the issues that emerged from the data generated by this study, not only some of the strategies used by these students were identified, but also the source of these strategies.

**Key words:** aspirations, competence, efficient, instruction, motivation, strategies



## INTRODUCTION

Today, literature on education seems to focus on areas such as materials design, learning strategies or lexis approach, among others. However, it apparently ignores what inner force moves students who do not have many resources to keep up with their studies at university level. Appropriate learning processes demand the development of creativity and organizational skills. Inventiveness is of paramount importance in order to develop and consolidate adequate learning strategies (Oxford, 2000). However, students who start a BA in English with a low language level struggle in order to achieve communicative competence.

Brousard and Garrison (2004) affirm that students apparently have aspirations, which they find difficult to achieve. However, they seem eager enough to search for the adequate means to reach their goals. In the specific case of those students who need to improve their language competence, they start working on different learning process that will ensure their success to finish their studies in a BA in English. They achieve success in spite of the apparent lack of self-teaching and learning strategies, unrealistic aspirations, insufficient background knowledge of the real world from the part of students and the failure to transmit relevant knowledge from the part of teachers.

The most delicate issue in the context of students who begin a BA in English with weak language proficiency seems to be that authorities and teachers take for granted what their students need in terms of their professional development. However, these particular students need to develop their own learning strategies. In addition, students seem to have their own reasons why they continue studying in spite of the obstacles they may find on their way (Hamzah and Abdullah, 2009). Therefore, it seems of great importance to identify those strategies students with a low language level develop to achieve efficient learning at a BA in English

## CONTEXT

Nowadays, specialists in English language teaching keep on researching into the most appropriate methodologies to help their students learn and get motivated. However, the practical and more personal and emotional application of these theories keep on being a mystery. The contexts at public universities seem to be very similar, even with the implementation of a new study plan, which is concerned about the development of a whole student. Students continue struggling on their search for ways in which they overcome the lack of systematic learning strategies and sufficient background knowledge.

The lack of previous knowledge and systematic learning strategies is particularly relevant at a BA in English where a group may be composed by students with a proficient level of the target language and those with weak language competence. In

this paper, we propose exploring the way in which students with a low English language level develop efficient instruction when they enrol into an English BA programme.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

This section is divided into four parts. The first part deals with the concept of efficient instruction. The second point discusses what makes learning adequate. The third point describes what is involved in efficient learning development. The fourth mentions the development of efficient learning. The last point refers to communicative competence and performance.

### *EFFICIENT INSTRUCTION*

Efficient instruction involves learning strategies and seems to be indispensable to develop communicative competence in students. It is also systematic and success oriented and it has been shown to promote achievement for all students. This highly practical advice gives special and general education teachers the tools to implement useful and helpful instruction in any grade, level, or content area (Keating, 2005). This seems essential as it may help students with a low language level to identify strategies to achieve efficient learning and self-instruction.

Moreover, Somech and Dranch-Zahavy (2000) use the expression self-efficacy to refer to student's personal view and comprehension of what is happening in a context. In order to achieve self-instruction a learner needs to be self-efficient. Bandura (1997) adds that this statement in psychology is described as the way each person perceives her/his expectation of succeeding at tasks, or obtaining an outcome through personal effort. For students, efficacy is based on their perceived ability to affect their learning (Ross et al., 1996; Wheatly, 2001). The argument so far is that self-efficacy should be a way of achieving ends that are human. In that way students need strategies which facilitate their learning processes and these strategies should be suitable for each student. Thus, students need to search for appropriate learning strategies.

### *ADEQUATE LEARNING STRATEGIES*

An appropriate learning process demands the development of creativity and imagination. Inventiveness is of vital importance in order to develop and consolidate adequate learning strategies (Oxford, 2000). Learning strategies refer to attitudes and behaviour that is aimed at personal goals. Moreover, learning strategies are different from student to student, but they are tools for students to achieve knowledge in an

accessible manner, thus learning strategies are tools that students may develop depending on their own learning style.

In addition, Oxford (2000) adds that those students who generally have the same learning strategies may join groups and share information among them. Learning strategies are also important in order to become efficient learners, but it is not all that should be considered in the acquisition of a second language. Some other authors (Rubin, 2001; Sinclair 2000; Wenden, 1987) have described other factors that affect the learning process which involve more than strategies, such as social behaviour, abilities, language level among other factors. Therefore, aspects students with a low language level need to take into account are social behaviour and potential to achieve efficient instruction.

### *EFFICIENT LEARNING DEVELOPMENT*

Efficient instruction and adequate learning demand to take into consideration different factors. To achieve this efficient instruction and adequate learning, learners need to acknowledge themselves as part of a community. They need to be aware of what they can do with support and what they can do without help. This makes evident that the social dimension needs to be studied. The Socio-cultural theory has significant implications for teaching, schooling and education (Wertsch, 1991). The learner is a member of this socio-cultural group which, should be studied in order to develop efficient learning.

The Socio-cultural theory affirms that the learner must be studied within a particular social and cultural context (MacGillivray and Rueda, 2001; Blanton, 1998). Thus, social interaction is essential for the development of cognition. In addition, Vygotsky sees socio cultural theory as an ongoing process not a product (Riddle and Dabbagh, 1999). It may be said then that students with a low language level may achieve efficient instruction and learning through the guidance of teachers or peers with a proficient language level. However, in this case, they also need to be both efficient and systematic.

### *SYSTEMATIC INSTRUCTION*

Instructional strategies involve systematic instruction. The approach chosen to achieve the learning objectives is determined by the instructional strategies. The instructional strategies are strongly related to the students' needs and interests and intend to fit different students' learning styles (Rubin, 2001; Sinclair 2000; Wenden, 1987). Students become more responsible, more motivated and more confident as their ability to choose what works best for them increases. Once students have been guided by knowledgeable people about the alternatives they have to approach knowl-

edge, it is the student's choice to use the instruction they have received systematically and do most of the work on their own. It is more probable, then, that they will achieve communicative competence and performance.

### *COMMUNICATIVE COMPETENCE AND PERFORMANCE*

It seems important to take into account the dimensions of competence and performance as the former seems to be the precedent of the latter, and the latter benefits from the structure of the former. Hymes (1972) makes a distinction between both terms: linguistic competence is the conscious knowledge of the language, the necessary knowledge to order ideas whereas competence is the practical application of this knowledge in different situations. Thus, it is important to study how students identify these language dimensions to become more efficient in their language learning processes in order to achieve communicative competence and performance. In the following section, it is presented the research methodology in order to explore the way students create adequate learning strategies.

## **RESEARCH METHODOLOGY**

This section is divided into four parts. The first part explains the research methodology. The second defines the participants in the study. The third one describes the interview guide. The last point refers to the data collection process.

### *CASE STUDY*

Cohen et al (2000), Merriam (1998) and Yin (2003) among other scholars link different methodologies under an over-arching approach. We employed a qualitative case study because this research focuses on the strategies students with a low language level develop to achieve efficient instruction at a BA in English as case studies in education can focus on individual students to diagnose learning problems (Merriam, 1998), so we used 'why' and 'how' research questions (Simons, 1996; Yin, 2003). Moreover, A Case Study is also used for examining modern events when performances may not be measured, since it uses direct observation and systematic interviewing to find out the informants' perceptions and judgments (Yin, 1994; Simons, 1996). Also, Guba and Lincoln, (1981) suggest that a Case Study is useful for researching educational innovations, evaluating programs and informing policy among other aspects. We agree on the fact that a case study is appropriate for this inquiry due to the fact that it enables us to have a clear understanding of informants' opinions.

## *PARTICIPANTS*

In the literature, we found several useful ways of selecting our informants. During dimensional sampling (Cohen et al, 2000), informants are chosen because they fulfil a certain profile that is appropriate for the study. Some informants who participated had several factors of interest in common for this case: they were 7 students who started the BA in English at UV with a low English language level.

## *INTERVIEW GUIDE*

The information we used was provided by interviews (Kvale, 1996; Yin, 2003) and a previous questionnaire which informants answered before the interviews.

With this in mind, we used a tape-recorder to record the interviews. The objective of the interviews was to explore what the vital factor for students when attempting to develop communicative competence is.

## *DATA COLLECTION*

We were interested in the perceptions that students have about their instructions to achieve communicative competence in the language, where these perceptions originated and what influenced them. The research questions centred on the learning experiences of students associated to strategies, time, and background. Therefore, the main research question had to do with the obstacles students faced when they started their studies and how they overcame them. The answers participants gave were contrasted or matched with what they said about the learning experiences at the Language School. In this way, we tried to evaluate their propositions through an analysis of whether their perceptions were compatible with what was written about them in the literature.

## **DATA ANALYSIS: PERSONAL SOURCE OF INSPIRATION**

In this section we present the findings from the analysis, which were categorized as Time availability, Sharing success experiences, Informants' Achievement and Informants' Opinions in relation to their Language Level.

### *TIME AVAILABILITY*

This first category, Time Availability, has to do with the way in which informants interpret the concept of time. How important time is for them and how they orga-

nized it. Although, the following student did not have previous academic language knowledge before starting the Ba in English, s/he did not feel the subjects taught in English at the BA complicated. This lack of difficulty allowed her/him the possibility of devoting time to other tasks such as the writing up of a portfolio and study. In general, students need to be willing to find the time to do different school activities.

001

Time is very important in first and second semesters. I did not have any difficult subjects so I had plenty of time to build my portfolio and study. These were extra-hours to me.

The following participant (002) has also the impression that the subjects were not very hard at the beginning of the BA. However, s/he highlights the fact that s/he did not have to devote so much time to do homework. S/he adds that s/he had time to practice English more. This shows that the student is responsible and committed to devote extra time to work on her/his language proficiency.

002

Two years ago the subjects were not difficult. Teachers rarely demanded me to do homework. So I had time to practice. Nowadays, I have to do a lot of homework especially essays, so I should dedicate more time to do them. I feel so tired. Also the schedule interfered.

This participant (003) also makes a comparison between the work s/he had at the beginning of the BA and the work at present. Today, s/he has more work to do. S/he highlights the fact that writing essays is apparently more complicated than any other piece of homework. It seems clear that this type of work demands more time from informants to investigate and reflect as well as write up. In addition, this informant apparently has quite a hectic schedule and there is no much flexibility on the part of the school to arrange her/his schedule.

003

Time is really essential. Sometimes I have a problem with the time, but I try to find time to study. I am stressed because I do not have so much time. I am at the language faculty or doing homework. When I have spare time I practice my English. I do that because it's a good way of learning. Also, it is fun and it is not boring. Sometimes I also take a rest.

The previous participant is really concerned about the time s/he has available to study. This seems to be deeply connected to the activities s/he carries out. In this sense, the following category deals with the activities informants found useful for their learning.

*SHARING SUCCESSFUL EXPERIENCES*

It is precisely in the form of apparent suggestions that people usually share their experiences. These suggestions and experiences were usually rewarding because students used them to overcome a difficult situation. A series of resources such as reading tales, or strategies such as reading aloud to focus on pronunciation are suggested. At this point it can be observed the commitment the participant has towards his/her own learning and shares:

004

I recommended reading a lot of tales, articles and texts according to the level they have. When they found an unknown word they can look up in dictionaries and see their pronunciation and try to include it in their vocabulary. I used to read aloud to listen to my pronunciation.

The following participant shows similar commitment as the previous one (004). S/he also highlights the importance of resources and strategies. S/he also notices the importance of reading and memorization. However, s/he also underlines the importance of making these topics related to their daily life to make sense of what they are learning. S/he is highlighting meaningful learning. There is a connection with reality. Moreover, informants so far start making clear the importance of becoming independent within their own learning process.

005

The students try to find texts related to the topic they saw in class in this way the words can be kept in their mind in for long term. It is also important if they look up words related to their daily life. They should never keep a doubt either. They have to be aware of the fact that the teacher cannot be available all the time, but students can ask a fellow student or another teacher for help.

The next informant does not only mention the importance of resources such as reading books (Participants so far coincide in this point as they seem to know the importance of reading), s/he goes beyond tangible issues for him/ her. Learners need to find their own inner motivation. S/he is highlighting this unknown personal source of willingness to carry out tasks. S/he is looking for personal achievement.

006

New students need to participate in classes as well as reading books to learn vocabulary. Books as easy-readers help them to learn vocabulary and know how to use them. Students need to push forward themselves in order to acquire a linguistic competence.

For the last informant (007), resources are not enough. Human interaction becomes of paramount importance as well. S/he does underline the importance of resources such as a language laboratory like the self-access centre. This last participant has the strength of asking for support. There is this personal willingness that makes them ask for support. However, in addition to an internal source of motivation, it seems strongly necessary to keep human contact, too. Finally, collaborative work needs to be promoted.

007

If s/he is in the same situation like me, s/he should ask for help for someone who is knowledgeable. Then s/he can go to CAAFI helps, too. I believe that two heads are much better than one.

This last informant of this category has come up with a series of characteristics informants need to explore in their inner and bring to light. It can be said that informants need to be resourceful, courageous and sociable. They need to be aware of the time they have to devote to their studies but also be conscious that they are full of personal strength, which may become even stronger when their success is shared with others. This positive attitude, so important when learning, is enhanced when informants share their achievements with others.

### *INFORMANTS' ACHIEVEMENT*

The following category helps to visualize the way in which students' personal strength to achieve success is shown by the informants in this inquiry. At this point, it was necessary to explore the literature written on motivation to understand what moved students to achieve their goals. Hamzah and Abdullah (2009) propose that individuals' personal strength helps them to access their deepest meanings, purposes, and highest motivations and they call this: spiritual intelligence.

Spiritual intelligence has to do with moral values and not with religion. This idea of a force that moves students to achieve their goals is apparently more convincing than the traditional concept of motivation. S/he clearly feels confident with the language level s/he has achieved. However, s/he knows s/he can do or achieve a higher proficient level. S/he has become successful in a context which has not been favourable for her. S/he has strived for achievement and s/he feels satisfied, which means that s/he has attained spiritual Intelligence. This interpretation can be illustrated with what the following participant expresses.

008

I believe I have a good Language level, but I still develop my abilities. Also I need to practice more in my last English course. In the long run I think I'll perform well.



The spiritual force mentioned in the previous explanation of the quote, is apparently also present in the following extract. The informant focuses on the need for commitment and more practice in order to overcome difficulties:

009

I still have difficulties in speaking in English fluently but I know that it demands dedication and practice.

The next informant shares quite the same opinion: S/he has a positive attitude; s/he is committed and shows responsibility. Moral values may intrinsically be linked to a spiritual force. At this stage, moral values appear as a crucial concept. This informant needs to clearly understand the knowledge s/he is acquiring and her/his proficiency depends on that.

010

I feel that my language level is good and I feel good about it. I have noticed an advance in my classes. Everything is happening because I took time to study by my own in order to avoid keeping doubts. In this way I can have more knowledge of the language.

The last informant (011) in this category is not only encouraged to go on with her/ his studies. She pictures her/himself at a professional environment. S/he knows that s/he is likely to become an English teacher in the future.

011

I am a very motivated student. I am grateful with my internship and my teaching practices I realized, what I really want to be is an English Teacher.

In the following section, we will show some of the main implications of the categories: time availability, sharing success experiences and informants achievement into learning.

## IMPLICATIONS

The results shown in the analysis imply that teachers should support their students in their time management and the way in which they strived for achievement. Time availability plays an important role to share experience and achieve success. However, it does not mean that all the time you have available is going to be devoted to share experiences and achieve success. It all depends on how you organise your time and strive for achievement as represented in the following diagram.

### Stages to achieve success



There are three factors that need to be taken into account: the time students find to devote to their school work, when they share successful experiences and when they strive for achievement. The first aspect has to do with the fact that success students achieved seems to depend on the students' commitment, interest in their development as well as the realisation of a personal source of inspiration (Hamzah and Abdullah, 2009). In addition, there are more ordinary aspects they need to add such as time to carry out extra-work and extra-learning hours.

In addition, students must take into account the use of personal strategies to learn and improve. Successful students felt compelled to share with others what they did and how they did it regarding their learning process and the development of personal strategies. These students want to help others to be successful as well. This gives the impression that students are moving towards a spiritual source of inspiration and raises for discussion the fact that, nowadays, educational theories or teachers' suggestions are not enough to help students strive for success.

## CONCLUSION

As a conclusion, it can be said that students in their search for communicative competence need to develop systematic and creative learning strategies. Furthermore, the gap found in the literature, regarding what enables students to be successful, was full-filled with the analysis of the data that emerged from the interviews. This brought to light that successful students should be aware of two factors. On the one hand, the time devoted to their learning process and, on the other hand, experience shar-

ing among peers. This demonstrates that students require becoming conscious of the inner force that moves them to strive for critical thinking and personal achievement. This inquiry is the starting point for exploring the values students need to work on in order to develop spiritual force.

## REFERENCES

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Blanton, M. (1998). *Prospective teachers emerging pedagogical content knowledge during the professional semester*. [Doctoral Dissertation]. North Carolina State University. Retrieved May 27, 2012, from [http://www.ncsu.edu/crmse/research\\_papers/blanton.diss.doc](http://www.ncsu.edu/crmse/research_papers/blanton.diss.doc)
- Broussard, S. & Garrison, M. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary schooled-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 33 (2), 106-120.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Hamzah, S. & Abdullah, S. (2009). Quality Teacher Nation's Aspiration: Expectation vs. Reality. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 179-184.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. & Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Keating, D. (2005) Human development in the learning society. In Fullan, M (Ed.), *Fundamental Change* (pp.23-39). The Netherlands: Springer.
- Lincoln, S. & Guba, E. (1984). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacGillivray, L. & Rueda, R. (2001). Listening to inner city teachers of English language learners: Differentiating literacy instruction. *Education Research and Development Centres Program*. Retrieved May 27, 2012, from <http://www.ciera.org/library/archive/2001-05/0105McRued.htm>
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview (pp 1-25). *Learning Styles and Strategies*. Retrieved May 27, 2012, from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford Advanced Learners Dictionary Online. Retrieved May 27, 2012, from <http://oxfordlearnersdictionaries.com>
- Riddle, E. & Dabbagh, N. (1999). Lev Vygotsky's social development theory. Retrieved May 27, 2012, from <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/theorists/constructivism/vygotsky.htm>

- Ross, J., Cousins, J. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-3.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26 (2), 225-240.
- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy and its development in the Teaching of English to Speakers of Other Languages (TESOL). PhD. Thesis : University of Nottingham.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). 'Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behaviour'. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 649-659.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE.
- Wenden, A (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wheatley, K. F. (2001). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 5-22.

## THE AUTHORS

**Cecilio López Martínez** has a PhD degree in Language Studies awarded by the University of Kent, England. He participated in the designing and implementation of a Master's program in TESOL at the University of Veracruz. Dr. Lopez is currently leader of the Research group: Educational Processes.

**Claudia Buenfil Rodríguez** has an MA degree in TEFL awarded by the University of Veracruz, Mexico. She is an active member of the Research Group: Educational Processes.

**Elisa Andrea Rodríguez** is an undergraduate student of the BA in English of the University of Veracruz. At present, she is carrying out her internship at the Research group: Educational Processes.



# STRATEGIES SUCCESSFUL STUDENTS USE TO LEARN ENGLISH AT THE “EDUCACIÓN CONTINUA” DEPARTMENT, SCHOOL OF LANGUAGES, UNIVERSITY OF VERACRUZ

*Cliserio Antonio Cruz Martínez*  
Universidad Veracruzana  
novo\_grohl@hotmail.com  
*Enrique Vez López*  
Universidad Veracruzana  
visión\_ves@yahoo.com.mx

## ABSTRACT

It is paramount for the teaching-learning process to look at what students have to say and what they do inside and outside the classroom in order to identify their suitable strategies for them to learn better. In an attempt to shed light on students' strategies to study and learn the English language, we hereby present a study which reports useful strategies according to the results learners showed, in terms of grades and learning achievement. This research is focused on answering the following question: *what strategies do students use to be successful at English learning?* A mix approach is employed in this inquiry in order to get a better understanding of the phenomenon under study. That is, a survey was applied to 20 students and we interviewed 10 students to go in depth in the data collected from the survey. This inquiry is the result of the interest in going deeper on what students affirm it is good to learn the language and aims at developing awareness of the use of learning strategies and in which way these strategies make students potentially successful.

**Key words:** strategies, successful students, learning, teaching

## INTRODUCTION

It is paramount for the teaching-learning process to look at what students have to say and what they do inside and outside the classroom in order to identify suitable strategies they use to learn English better. In an attempt to shed light on these strategies, this study reports useful strategies as used by students who get good grades and

show good learning achievement. A mixed approach to research was used to answer the question: *What strategies do students use to be successful at English learning?* A survey was applied to 20 students and 10 students were interviewed. This inquiry seeks to contribute to the on-going interest in what students claim helps them learn the language and aims at developing awareness of the use of learning strategies and how these help students be successful.

## LITERATURE REVIEW

Oxford (1990b) defines foreign or second language learning strategies as specific actions, behaviors, steps, or techniques students use often consciously in order to improve their progress in acquiring and using the target language. She also states that research has repeatedly shown that the conscious, tailored use of such strategies is related to language acquisition and proficiency. Similarly, Chamot & Kupper (1989), state that learning strategies are techniques which students use so as to store and remember new information and skills. What a student thinks and how a student acts in order to learn comprise the non-observable and observable aspects of learning strategies. An example of this can be observed when a student takes notes of words and expressions, to be checked on later, in order to understand a text and identify areas of difficulty. One of the differences between effective language learners and ineffective language learners is that the former know how to use appropriate strategies to reach their learning goals, whereas the latter are less expert in their strategy choice and use.

According to Cohen (1998), the term strategies, in the second-language-learning sense, may be used to refer to the conscious moves that second-language speakers make as they believe them to be useful in either learning the second language or using it. Strategies can be very different in nature. They include planning the organization of the student's own learning (a metacognitive learning strategy), using mnemonic devices in order to learn new vocabulary (cognitive learning strategies), rehearsing what one expects to say (a performance strategy), and reinforcing the student's self-confidence for a language task by means of "self-talk" (an affective strategy).

Oxford (1990a) synthesized existing research on how specific factors influence the choice of strategies students learning a second language use. These factors are motivation; students who are motivated tend to use more strategies than less motivated students, reason for studying the language, gender; on the whole, females reported greater use of strategies than males, cultural background; for example, Asian students use memorization more than students from other cultural backgrounds, type of task, age and L2 stage, and learning style. , that is, the general approach to language. For example, strategies such as contrastive analysis are preferred by analytic-style students, whereas tolerance of ambiguity is preferred by students who are more tolerant of ambiguity, which differs greatly from those strategies used by students who are less tolerant of ambiguity.

In a study that examines strategies that second language learners of English use to process unfamiliar words in listening comprehension and text comprehension Cai & Lee (2012) report several strategies for processing unknown words that have been identified in reading comprehension, such as the lexical inferencing strategy. Cai & Lee (2012) claim that when students use the lexical inferencing strategy, they make “informed guesses” of meaning of an unfamiliar word based on all the clues available to them. Cai & Lee (2012) claim that studies of lexical inferencing in reading comprehension show that L2 learners possess the ability to infer word meaning and the ability to use diverse knowledge sources to do so. As for listening comprehension, Cai & Lee (2012) report that the inferencing strategy stands out in that it is the primary strategy that learners in their study used to process unfamiliar words in listening comprehension. The data they collected revealed that learners in their study used different knowledge sources to infer the meaning of unfamiliar words. Their findings suggest that no knowledge sources are universally effective and that what is crucial is the learners’ ability to use the various knowledge sources flexibly.

In an analysis of the strategies successful pronunciation learners use, Tominaga (2009) claims that the results of the study clearly indicate that the successful pronunciation learners (SPL) that participated in that piece of research excelled others in ‘successfully’ having incorporated elements of choice, interest, relevance, expectancy, and outcomes. SPL are self-engaged and appear to have an increased level of interest, involvement, and responsibility in their pronunciation learning, which results in success that otherwise, could not have easily been achieved.

Likewise, films and music can be considered as valuable resources which stimulate students and encourage them to acquire good English pronunciation positively. Another important resource are committed teachers who can be an external stimulus to learners as they can come up with appropriate assignments and feedback, and model intelligible, if not native-like, pronunciation, which is important for students to make themselves understood in English (Tominaga, 2009).

In a study which reports on the English language learning strategies used by Arabic-speaking English-majors, Shmais (2003) reports that students, in general, use metacognitive strategies more frequently. Shmais (2003) explains that these strategies involve exercising “executive control” over one’s language learning. This can be achieved through planning, monitoring, and evaluating. Thus, language learning strategies can be defined as techniques that are used for organizing, planning, focusing and evaluating one’s learning. In general, these strategies are valuable tools which help learners to gain control over their emotions and motivations related to language learning through self-monitoring. Shmais (2003) also reports that students also use rote memorizing frequently when they need to learn the language as isolated fragments. However, students with high proficiency use more cognitive strategies than less proficient students as they are more aware of their needs and look for more



opportunities to practice the language. This can be attributed to these students' need to process and revise internal models in order to receive and produce the language.

In a study of the factors that influence the type and frequency of use of language learning strategies of Bachelor's degree students of English Literature studying at the School of Language Studies and Linguistics of Shiraz University in Iran, Kashefian-Naeeni & Nooreiny (2010) claim that there are a number of factors which may influence the use of strategies among students. Among these are occupational status, and parental educational level, and year of study. For example, they report that, in the study they conducted, students in their first year of college used the strategies of compensation, metacognitive, affective, and social more often than those in their second or third year. Actually, they made the most use of metacognitive strategies and they also used indirect strategies more than other groups. It seems that motivation, although not a strategy in itself, is a key factor in second language learning success, especially if it is associated with a sense of achievement of mastery of the language. Ames & Archer (1988) studied how specific motivational processes are related to mastery and performance goals in classroom settings. They reported that students who perceived an emphasis on mastery goals in the classroom reported using more effective strategies. They also preferred more challenging tasks, and on the whole had a more positive attitude toward the class. Ames & Archer (1988) also report that these students' perceptions of performance goals showed different patterns of relation with learning strategies, attitude toward the class, and beliefs about the causes of success and failure. These authors claim that when students perceived their class as emphasizing a mastery goal, they were more likely to report using effective learning strategies; they like their class more, and believe that effort and success are strongly related

Whether specific strategies lead to success or not seems to be dependent on a learning environment that fosters mastery of the language. Ames & Archer (1988) claim that when students fail to use effective learning strategies, teachers may not be giving enough attention to the conditions of learning as a factor related to the use of learning strategies. A mastery orientation in the classroom is a critical factor predicting students' use of those strategies that guide and regulate attention and learning activities.

Chamot & Kupper's (1989) findings of the *Learning Strategies in Foreign Language Instruction* project point out that all students, regardless of their degree of success in learning a foreign language, have some cognitive control over their learning efforts and are able to describe their own mental processes. However, the main difference between the more effective students and the less effective ones has to do with the way in which strategies are used and the greater range of different types of strategies utilized by effective students. Chamot & Kupper (1989) claim that, in general, more successful students use learning strategies more often, more appropriately, with greater variety, and in ways that help them complete the task successfully, whereas less effective

students have fewer strategy types at their command. What is more, quite frequently, they also use strategies that are not appropriate to the task they had to tackle, which, in turn, does not lead to successful completion of the task. Effective students are more purposeful in their approach to a task than ineffective students; they are reported to monitor their comprehension and production for overall meaning rather than for individual components, and effectively use their prior general knowledge and their linguistic knowledge as they work on a task. Chamot & Kupper's (1989) additional findings of their longitudinal study suggest that different types of language tasks call for different strategy applications. Some strategies are applied to a variety of language tasks. For example, in their study, self-monitoring and elaboration were important for all language tasks analyzed, including vocabulary learning, listening comprehension, cloze exercises, and writing. Inferencing was used for listening and reading comprehension. The writing tasks required the metacognitive strategies of planning and self-evaluation, and cognitive strategies such as substitution and summarizing, in addition to elaboration.

### **THE STUDY: QUALITATIVE-QUANTITATIVE RESEARCH**

The methodological design of this study is based on a qualitative-quantitative approach; that is, it is a mixed study (Hernández Sampieri & Mendoza, 2008; in Hernández Sampieri et al., 2010). One of the more meaningful definitions of the mixed approach is the following given by Hernández Sampieri & Mendoza (2008), "the mixed research method represents an amount of systematic, empiric, and critical research processes, and imply the collecting and analysis of quantitative and qualitative data, to interpret the whole data collected (meta-interferences); and as a consequence, to get a better understanding of the phenomenon under study." (p. 546, own translation). In the definition above, it is stated that in the mixed method there is a combination of at least one quantitative component and a qualitative one in just one study or research project.

#### *RESEARCH PARTICIPANTS*

The setting is an Elementary group of the "Educación Continua" Department, School of Languages, University of Veracruz. We selected twenty students who, in our opinion and because of their good grades, were successful at English learning.

#### *DATA COLLECTION INSTRUMENTS*

We collected data by means of two instruments: a survey and 5 semi-structured interviews. As the participants are beginners, both instruments were done in Spanish, the students' mother tongue, for the sake of the reliability of the data. From the survey, we

took the emerging topics and categories to classify the data. We also employed semi-structured interviews because they are “more flexibly worded a mix of more or less structured questions” (Merriam, 1998: 71), not asked in a specific order, but as the conversation unfolds for students to feel comfortable and without any pressure to answer. We did not record any interview, but we wrote the most important aspects for the sake of the study. Additionally, in order to meet confidentiality, we omitted the name of the interviewees. We used a nickname for each one instead of their real names and the interviews were done in the following order: “Juan”, “Pedro”, “José”, “Betty”, and “Mary”.

## FINDINGS AND DISCUSSION

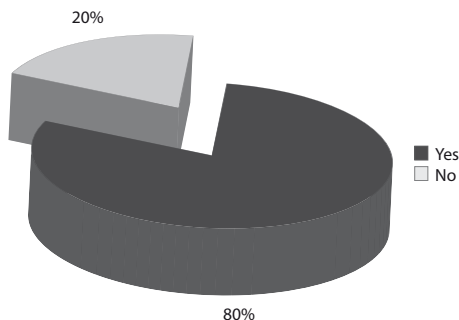
For the sake of space, we will present the findings according to the way the survey was structured, including quotes from the interview data. We classified data into three main sections related to successful students’ strategies: the role of motivation, the role of the English teacher, and learning styles.

### *THE ROLE OF MOTIVATION*

As a matter of fact, motivation plays a key role on students’ performances when learning a language or any other subject of their interest. It is important to go over the survey (Appendix 1) and check students’ responses towards questions 1 and 2, which are related to the kind or the level of motivation that students have towards English language studying and how they see themselves as English language students. There is a clear intrinsic motivation showed by those students (80%) who answer in the survey they do like studying English.

Furthermore, to go deeper and exploit the data, in the first interview we asked “Juan” to share why he likes English and he expressed:

**Fig. 1** ¿Do you like the English language?

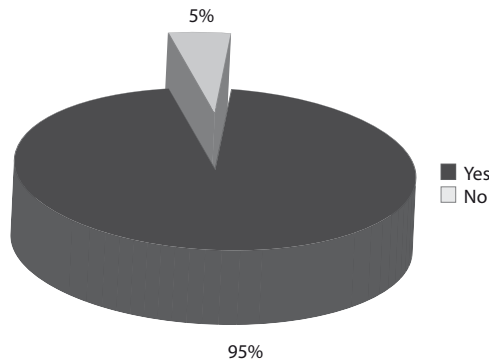


“Me gusta por cómo suena, además es fácil de aprender... Yo quería aprender inglés y mi mamá me inscribió en Educación Continua. También, me gusta porque así puedo entender muchas cosas en la televisión y en el Play Station”...

Indeed, there is an intrinsic motivation for learning the language according to what “Juan” expresses, since he does like how the language sounds. Furthermore, he finds the functionality of learning the English language in his life, which becomes learning a meaningful one.

In question number two of the survey the results were as showed in the following graphic:

**Fig. 2** I feel I am good at English language learning



The data collected on question two shows that students feel secure of themselves; hence the facility they have to face problems related to the learning process. Being self-confident is not a strategy, but a factor that contributes to keep a good performance and developing inside the classroom. We asked what makes “Betty” feel secure and confident in class, so I quote her own words:

“Que estudio mucho y aprovecho la clase. Sólo tengo una hora al día de inglés y pues cuando estudio en mi casa por mi parte me siento más segura de participar y siento que sé más como para aportar algo o simplemente contestar”.

Students’ independent studies may work in favor of their development inside the classroom. Studying at home with different sources really is a strategy that successful students indeed do. Therefore, we can see that from this question directed to students’ notions of themselves, it emerged autonomous strategies students employed all the time. For instance, “Pedro” reported that he believes he has to study more than an

hour a day, since it is not enough for achieving his goals. He said, he wanted to know more that we sees in the class, for that reason he listens to music at home, reads magazines, and watches TV series.

### *THE ROLE OF THE ENGLISH TEACHER*

After the survey was applied, we started to interview people. Then, this section of the data shows that the importance of the teacher's role was a constant topic that emerged in the third interview, where "José" reports the following:

Tengo mis estrategias para aprender mejor, como buscar palabras en el diccionario, escuchar música que me gusta en ingles y ver películas o programas de televisión en inglés... pero en clase no tengo una estrategia en sí, más bien lo que me dice Usted que yo haga en clase y lo del libro...

Then, the role of the teacher becomes paramount for the learner to know what he has to study. Although he has some strategies developed by himself, he still needs some help to follow a line. "Mary", the fourth interviewee, expressed that she has learnt some strategies at the Self-access Center (CAAFI) with the help of the English teacher, since he helped her to select material to study, how to do a learning log, and which exercises are good for her learning style and interests. We will quote her words:

"Ahora tengo estrategias, por ejemplo, cuando voy al CAAFI ya sé qué materiales puedo utilizar porque usted y mi otra maestra me enseñaron cómo trabajar en el área de las hojas de trabajo... y pues los ejercicios que me dan me gusta hacerlos, me la paso bien entretenida y aprendo..."

In question number fifteen of the survey, students were asked to share what strategies have helped them to learn the English language and we found the following data:

- 1.Escuchar atentamente al maestro para entender lo que dice y las instrucciones.
- 2.Trabajar los temas que el maestro me deja en el CAAFI y en la casa.
- 3.Ponerle atención al maestro.

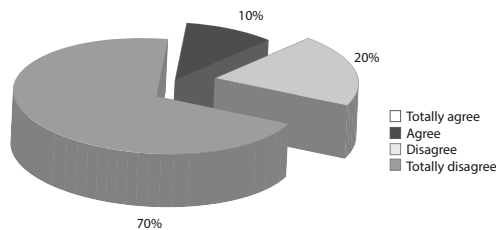
Whether students wanted me to read it and feel they try hard in class or not, we asked them if they really believed those above were strategies to learn English and "Mary" answered that those were some of her strategies, but there are more strategies she applies such as relate topics seen in class to her real life and things she likes to do. "Pedro" reported that he studies more than one hour a day in order to learn the language. He strongly believes that one hour a day is not enough to catch all the topics

seen in the classroom. Thus, at first sight we can see the teacher plays an important role on what students decide to study and in which way they do it. On the other hand, going deeper with the interviews we can see that learners really have a number of strategies developed by them, and with the help and guidance of the teacher, students can take advantage of their learning styles and their strategies to learn the English language.

### *LEARNING STYLES*

In this section of the findings, we present the questions seven, eight, and nine of the survey. They are related to the kind of activities learners like doing. From this information, we interpreted the different learning styles students have and how they influence the strategies learners actually use. In the following graphic we can see students' responses:

**Fig. 3** I prefer listening activities rather than reading ones.

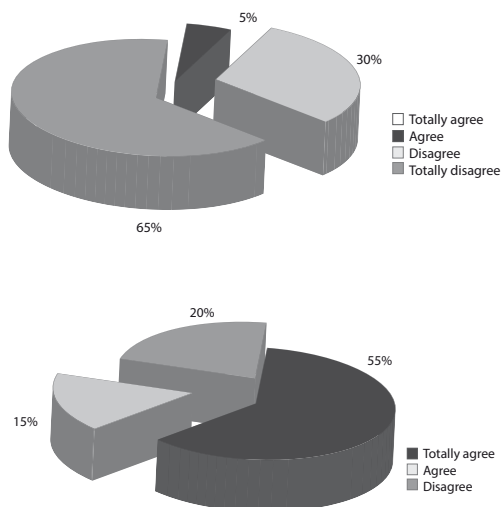


The graphic shows that students prefer doing reading exercises and asked them in the interviews why; “Pedro” answered that he does have strategies to read and comprehend a text; however, he does not know how to understand some kinds of accents on recordings or tapes, so he gets frustrated when he does not understand. He explained which strategies he has to use when reading:

Leo las primeras líneas, trato de ver de qué se trata y después busco las palabras que no conozco en internet. Creo que eso me ha servido porque elijo lecturas que me gustan de revistas y se me graba el vocabulario nuevo y aprendo cosas...

It is stated that “Pedro” uses skimming and scanning strategies to read a text. As a matter of fact he reads very well and has a good pronunciation. The following graphics show students preferences about practicing the speaking and the writing skills as well as if whether they pay attention to grammatical rules when learning the English language:

**Fig. 4** I prefer speaking activities rather than writing ones.



It seems students prefer the writing skill rather than the speaking one. In question number 12, 80% answered that they feel insecure when speaking English. We asked “Mary” why she feels insecure to speak and she answered as follows:

Es que primero me gusta estar segura del vocabulario que voy a usar y luego me da pena, así que prefiero escribir o leer en inglés, sola pues no hablo ni tengo a quién hablarle en inglés y no me gusta cantar...

In the other graphic, it is implied that most students like explanations of the grammatical rule by the teacher or in their books. As a matter of fact, by asking “Betty” why she likes to analyze the grammatical rules and she answered that if she understand that there are reasons why she has to write or say something in one way, it is easier for her to do it well. Furthermore, “Juan”, “Pedro”, and “José” declared that they are able to understand the language by looking at grammar charts and explanation; that way, they feel more secure of what they are learning.

## LIMITATIONS

The main limitation was clear and concise: there was not enough time to expand the project since we only had around two weeks to meet all the components of the study. Besides, we did not make any pertinent corrections because of the time. Although the idea of studying this field of English language learning came up to us a year before

this piece of research had been carried out, we had not begun to define the main topic, nor did we begin writing any paper until we shared in a teacher-student relationship the Current Perspectives on English Teaching learning experience. Furthermore, it is necessary to define what a successful student is; that is, to develop a theoretical framework. We expect to do it in a near future.

## CONCLUSIONS

To conclude, students' strategies vary a lot depending on learners' goals and expectations, as well as their motivation to study the English language. Nevertheless, to answer the research question we set up at the beginning of the research; that is, in the introduction, we conclude that there is a combination of strategies that successful students use in order to learn better. First, students strongly believe they need to be in touch with the foreign language as much as possible. Furthermore, strategies that successful student employ to study the language vary regarding their learning styles. Being aware of this key point, is a turning point for teachers' development in the classroom, since we teachers have to include a variety of activities for every single learner to exploit their potential. Nevertheless, referring to the teachers' role, it is paramount to transmit motivation and facilitate knowledge, strategies, methods and ideas. Thus, it is clear that after doing this research we did not just find what strategies potential successful students use, but other categories and factors emerged; such as the influence and role of teachers, students' motivation, and different ways of thinking and learning. This makes us believe that what makes a student successful is an amount of factors and that the learner's success in mastering the English language depends on themselves as well as in the setting they are situated on.

## RECOMMENDATIONS

We strongly recommend keeping investigating this topic and make this inquiry a bigger one. That way, it will become reliable and feasible, regarding all the data we collected. Discussing about how the students' contexts influence their success at studying would be useful to enrich the study. To know about students, is to know how the teaching-learning process is going on. Therefore, it would be relevant to apply this study to more generations of English language students and increase the data this research presented.

## REFLECTION

As a matter of fact, it is important for me to reflect that the inquiry hereby presented let me keep developing my skills on the educational research field. After the study,



we proved ourselves that by carrying out research one goes further in people's way of thinking, opinions, notions, and their meanings of the languages world. In order to empower and reinforce our research practice, teaching tasks, as well as make better informed decisions, we will continue doing research.

## REFERENCES

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Boothe, D. (2000). Looking beyond the ESL label. *Principal Leadership*, 1(4), 30-35.
- Cai, W. & Lee, P. H. (2012). Processing unfamiliar words: Strategies, knowledge sources and the relationship to text and word comprehension. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 122-145.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22 (1), February. Interstate Research Associates, VA.
- Cohen, A. D (1998). Strategies in learning and using a second language. *TESL-EJ*, 3(4), 152-158.
- Diaz-Rico, L. T. & Weed, K. Z. (2002). *The cross cultural language and academic development handbook* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Epstein, J. (1998). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- García, E. (1991). The education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices (Educational Practice Report 1). Retrieved from National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning: [www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrecdsl/epri/index.htm](http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrecdsl/epri/index.htm)
- Gray, T. & Fleischman, S. (2004). Successful strategies for English language learners. *Educational Leadership*, 64(4), 84-85.
- Hernández, R. & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. In 6° Congreso de investigación en Sexología. Tabasco: Instituto Mexicano de Sexología; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Kashefian-Naeeni, S. & Nooreiny, M. (2010). A study of the use of language learning strategies among students in Iran. *Malaysian Journal of ELT Research*, 6. 195-233
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Founds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect home and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 131-141.
- Oxford, R. L. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1990b). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S.S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TSEL-EJ*, 7(2), 8-13.
- Tominaga, Y. (2009). An analysis of successful pronunciation learners: In search of effective factors on pronunciation teaching. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 3(1), 127-140.

## THE AUTHORS

**Cliserio Cruz Martínez** es profesor del departamento de Educación Continua de la Universidad Veracruzana. Ha participado como ponente en foros nacionales e internacionales. Actualmente es becario Conacyt en el programa de Maestría en la Enseñanza del Inglés, Lengua Extranjera, Universidad Veracruzana.

**Enrique Vez López** es profesor de nivel de Licenciatura, Especialización y Maestría en la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana. Actualmente se encuentra realizando estudios de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad Veracruzana.



# **Tema 4**

# **Traducción**



# METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE GLOSARIOS INGLÉS-ESPAÑOL DE PESCA DEPORTIVA

*Vilma Esperanza Portillo Campos*

Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel  
vportillo@uqroo.mx

*José Alejandro Paredes Anguas*

alexanguas@hotmail.com

*Sandra Valdéz Hernández*

Universidad de Quintana Roo, Campus Chetumal  
svaldez@uqroo.mx

## RESUMEN

La falta de uniformidad en la terminología de pesca deportiva en español, concretamente en los puntos turísticos donde se practica esta actividad en el estado de Quintana Roo, lleva a la necesidad de darse a entender haciendo uso de vocablos y términos en inglés, pero esto a su vez origina que el significado de los términos usados sea frecuentemente tergiversado en español (León, 2005). Así, un glosario ilustrado de términos en inglés y español sobre pesca deportiva puede constituir como herramienta para los que trabajan en esta rama del turismo. La investigación documental incluye el diseño de la metodología y la selección de las estrategias adecuadas de traducción para lograr definiciones apegadas al término original. La investigación de campo a través de entrevistas y encuestas con los actores de esta actividad tiene como propósito la clasificación y registro de la terminología más usada. En el análisis se describen las principales dificultades en la traducción de la terminología y el proceso de depuración de términos.

**Palabras claves:** glosario ilustrado, técnicas de traducción, registro de terminología

## INTRODUCCIÓN

La pesca recreativa o deportiva, es decir, aquella que se practica por placer, pescando con caña y carrete, es una actividad que ha visto su desarrollo más importante en Estados Unidos de Norte América. A finales de la Segunda Guerra Mundial, algunos veteranos de guerra estadounidenses comenzaron a practicar la pesca como un deporte donde combinaban la meditación con la tonificación muscular. La actividad

se popularizó en los estados del sur de Estados Unidos por ser uno de los lugares de retiro preferidos por los pensionados de guerra (León, 2004).

Son numerosos los términos y vocablos anglosajones que son de uso común en la jerga del pescador de habla hispana (Aprendemás, 2005). La pesca deportiva en Cancún tiene una historia más corta que en el resto del estado. La cercanía con el Caribe Mexicano y la riqueza de especies en sus aguas, atrajo a visitantes en estancias cada vez más largas. Estos enseñaron sus técnicas modernas a pescadores tradicionales en Boca Paila, quienes a su vez se convirtieron en los guías pioneros de la pesca deportiva al fundarse Cancún en 1970. Poco después se incursionó en Cozumel esta actividad recreativa (León, 2004).

Hoy en día, existen problemas en lo referente a la comunicación de los pescadores con gente que incursiona en esta actividad, además de que surgen o se inventan nuevas palabras técnicas en la pesca. El Club Náutico de Cozumel es un puerto de abrigo para embarcaciones locales y foráneas que visitan la isla, el cuál tiene participación importante en los torneos de pesca. La Capitanía de Pesca y Naval es en donde se pone en resguardo las embarcaciones, y es ahí donde también se lleva a cabo la actividad de la pesca deportiva (Club Náutico, 2005).

Esta actividad está limitada a las temporadas vacacionales, especialmente de mayo a julio, periodo de torneos internacionales para la pesca de especies picudas, y de diciembre a febrero para todo tipo de pesca. Se aprecia que hay una falta de comunicación entre los prestadores de este servicio y los clientes, ya que parte del personal no entiende el idioma inglés o no está bien familiarizado con los términos utilizados para la pesca deportiva.

Al igual, hay variedad de palabras técnicas sobre aparatos de embarcación que a veces ni el capitán sabe exactamente el equivalente en español por no haber una traducción de esa palabra (León, 2004), por mencionar algunos casos. Lo anterior unido a la absoluta falta de uniformidad en la terminología pesquera en español que se encuentra repleta de localismos y que tiene forzosamente que llevar a la necesidad de tener frecuentemente que entenderse haciendo uso de vocablos y términos anglosajones, que a su vez origina que el significado usado sea frecuentemente tergiversado y mal empleado en español. Así, un glosario de términos en inglés y español usados para la pesca recreativa o deportiva constituirá una importante herramienta para el entendimiento de los que trabajan en este sector turístico y los pescadores deportivos (Ibid, 2004).

## **OBJETIVOS**

### *OBJETIVOS GENERALES*

1. Recopilación de terminología y aplicación de estrategias para la elaboración de un glosario ilustrado de terminología de pesca deportiva.
2. Identificar y compilar las situaciones difíciles de terminología de pesca deportiva y su posible solución.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar, organizar y seleccionar la terminología más usada en la pesca deportiva en español y en inglés.
2. Identificar, analizar y aplicar las estrategias adecuadas para la traducción de la terminología sobre pesca deportiva.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo no es de alguna manera una recopilación exhaustiva de términos y vocablos en inglés, sino una mera recopilación de aquellas expresiones que con más frecuencia son usados por los pescadores convencionales de aguas dulces y saladas, y no contempla la terminología usada por quienes se especializan en la pesca con mosca. Se ocupó, sin embargo, de terminologías referente a embarcaciones, instrumentos de pesca, tipos de peces y clima.

Dada la enorme divergencia de términos en español que podrían explicar el significado de un vocablo en inglés pero únicamente de forma local, se incluyó una explicación de los términos en inglés más que una mera traducción. En todo momento se pretendió darle la connotación a la palabra que es usada en la jerga de la pesca recreativa (Larsen, 1989). El traductor está capacitado para reproducir la misma situación similar al texto original usando términos convenientes (Vinay and Darbelnet, 1995).

La metodología de clasificación del glosario se realizó con una organización alfabética, pero en el caso de las palabras compuestas se colocó primero aquella palabra que da significado para luego colocar aquella otra que es un adjetivo distintivo de la primera de las palabras. Es esencial para el traductor entender la situación en la lengua de partida antes de buscar su equivalente en la lengua de llegada (Vinay and Darbelnet, 1995). No se incluyeron nombres de las diversas especies marinas que no pertenecen a la familia de los peces generalmente relacionados con la pesca deportiva. Existen muchos otros términos de uso específico o nombres de productos que por su amplia difusión pueden ser usados, en ocasiones, para describir un artículo de pesca u objeto en lo particular, que por ser denominaciones específicas, marcas o modelos, no se incluyeron en este glosario por no ser denominaciones o términos como tales.

La investigación teórica permitió proporcionar los sustentos y argumentos como base esencial de la investigación. Se realizó una selección de la bibliografía sobre el estado del arte. Posteriormente, se analizó el material seleccionado para ser usado en la redacción del presente trabajo. Asimismo, se hizo una búsqueda, análisis y selección de revistas, libros, artículos electrónicos, páginas web y otros que sobre terminología de pesca deportiva. Por otro lado, también se llevó a cabo una investigación de campo, la cuál consistió en entrevistas hechas a los principales actores de la pesca deportiva en Cozumel. Las entrevistas incluyeron de manera general, pregun-



tas relacionadas con los inicios de la vida laboral de los prestadores de servicios de la pesca deportiva, razones de permanencia laboral, dificultades o problemas con los que se enfrentan, terminología usada en el ámbito laboral, uso de equipo, y servicio a clientes. Como actividad adicional se entrevistó a la *Directiva del Club Náutico* y a la *Cooperativa Pesquera* sobre la pesca deportiva, y la terminología relacionada con su campo de trabajo. Se platicó también con turistas practicantes de esta actividad sobre la terminología con la que están familiarizados, así mismo acerca de sus opiniones respecto al servicio, facilidades y comunicación con los prestadores de este servicio. Posteriormente se procedió al diseño de la estrategia a utilizar para conformar el glosario. Se seleccionaron las técnicas de traducción y se recopilaron los términos y sus contextos. La información obtenida fue analizada y puesta en el formato correspondiente del glosario que contiene la terminología final y su respectiva equivalencia o traducción. Los resultados fueron expuestos y comentados al final de la investigación.

## ANÁLISIS

### *ESTRATEGIAS DE COMPILACIÓN DE TERMINOLOGÍA*

Se recopiló un promedio de 400 términos que se clasificaron y registraron en formatos de fichas, las cuales contienen los términos en el contexto, la bibliografía de la fuente y las posibles traducciones dependiendo del contexto. Las fichas se numeraron y se clasificaron por subtemas relacionados con la pesca deportiva. Una selección y compilación de términos en su contexto correspondiente enfatiza el mensaje en forma y formato, y facilita la búsqueda de su equivalente más aproximado (Vinay and Darbelnet, 1995). El formato para fichas que se diseñó es el siguiente:

### *FICHA DE REGISTRO DE TÉRMINOS (PORTILLO-PAREDES, 2012)*

Parte de enfrente.

Subtema: instrumentos y procedimientos de la pesca deportiva

Fecha: 5 mayo, 2005 Número: 1

Término: Angle

Contexto: "Los que practican angle podrán también disfrutar de los demás atractivos"

**Posibles significados y definiciones de acuerdo a tres fuentes:**

1. Verbo. Pescar con caña.
2. Pescar con caña y carrete.
3. Punto de vista.

**Sugerencia del revisor:**

**Traducción Equivalente final en inglés de acuerdo al contexto y su definición:** No existe un vocablo en español que tenga la connotación que la palabra *Angle* tiene en inglés, pero se hace referencia con este vocablo a la pesca recreativa que se practica con caña y carrete. *Angler*: Es el pescador recreativo con caña y carrete. *Angling*: Es el acto de pescar con caña y carrete. Se dice también de la pelea con el pez.

## Parte de atrás

## Bibliografía del término en contexto:

Cancún.com. 2003: *Pesca Deportiva en el Caribe Mexicano* (en línea). México: Disponible en: <http://www.cancun-online.com/Fishing/> (2005, 1 de septiembre).

**Diccionarios consultados para traducción de término:**

Gámez, T. Ed. 1992: *Simon and Schuster's International Dictionary: English-Spanish; Spanish-English*. New York: Simon & Schuster.

Genn, J. Ed. 1993: *Webster's New World Dictionary*. Goldman. U.S.A.: Macmillan.

Glasgow, ed. 1993: *Collins Diccionario español-inglés/inglés-español*. 2nd ed. Harper Collins.

El contexto proporciona información sobre uso y comprensión del término a los traductores y revisores. La consulta de tres fuentes que contengan las definiciones y usos frecuentes del término da un margen amplio de los posibles usos y traducciones de los términos. El registro de bibliografía se realizó de acuerdo a APA como se muestra abajo y se registro al reverso de la ficha.

*SELECCIÓN DE TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN*

Las técnicas de traducción que fueron seleccionadas según López y Minett (1997) se describen como:


- **La técnica literal:** traducción de palabra por palabra de una lengua a otra. Ejemplo: *Depression-Depresión*. **El préstamo:** palabra que se toma de una lengua sin traducirla. Ejemplo: *Angle, Kayaks*. **El calco:** el término se toma prestado de la lengua extranjera, pero se traducen literalmente los elementos que lo componen. Ejemplo: *nautical mille-milla náutica, Harpoon-arpón, binocular-binoculares, troll-troleo*. **La expansión:** consiste de modo general en la utilización en la lengua de llegada de un mayor número de palabras que las utilizadas en la lengua de partida. Ejemplo: *Deep Sea Fishing-pesca en mar abierto o pesca de gran fondo*. **La transposición:** modifica la categoría gramatical de una parte de la oración sin que se produzca ningún cambio del sentido general. Ejemplo: *Roller Guides -guías de línea de polea para caña*. **La reducción:** disminuye el número de elementos del enunciado. Ejemplo: *Ball Bearing-baleros, Buck Tail-felpa (para cubrir anzuelos)*. **La omisión:** es una omisión o disminución de términos. Ejemplo: *bait web-estanque* (para señuelos). **La equivalencia:** reproduce una misma situación por medio de recursos estilísticos y estructurales. Ejemplo: *Roll-cobrar línea o recuperar línea*. **El parafraseo:** esta estrategia intenta traducir un término mediante la explicación o interpretación del mismo, pues no existe un equivalente directo en la lengua de llegada (Baker, 1992). Ejemplo: *Popper-Señuelos de superficie que por la*


*forma de su cabeza generan un sonido de "pop, pop" en la superficie. Plunger-Sñuelos con un corte frontal en la cabeza. Pusher-Forma de la cabeza de algunos señuelos que tiene un corte plano en su cara, su cabeza es siempre corta. Lanzan agua por el frente creando estelas de burbujas moderadas.*

Al compilar las fichas con sus respectivos términos y opciones de traducción, se procedió a dividirlas en grupos de 50 a 100 de acuerdo a los subtemas. Se enviaron las fichas con la información respectiva a expertos profesionales en traducción y en elaboración de glosarios, para que pudieran con su experiencia seleccionar la traducción adecuada de cada término de acuerdo con su contexto y uso, así como emitir sugerencias y recomendaciones. La información sobre terminología revisada y corregida se puso en el siguiente formato final del glosario donde se muestran algunos ejemplos:

### FORMATO DEL GLOSARIO (PORTILLO-PAREDES, 2012)

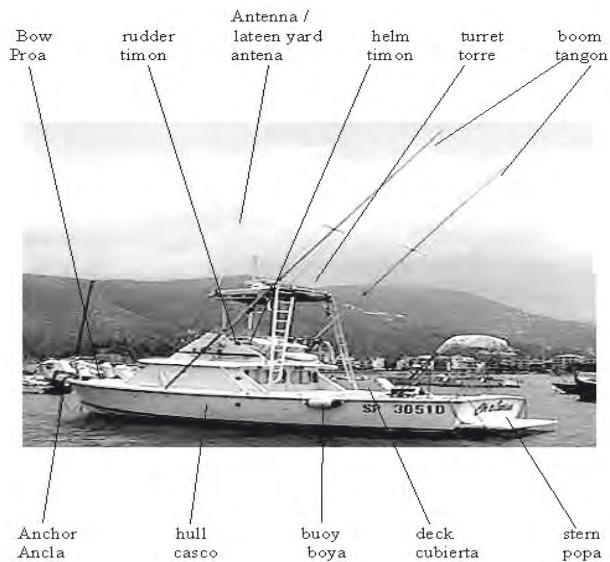
| Instruments and Procedures for Sport Fishing |                                |         |        |   |
|--|--------------------------------|---------|--------|---|
| No.  | 1                              | English | Angle  |   |
| Definition                                   | Pronunciation and Illustration | Spanish | ángulo |   |
|  |                                |         |        | caña carrete  |
|  |                                |         |        | It refers to fishing with a hook and line.<br>Pesca con caña y carrete. |

| Types of Fish |                                |         |            |   |
|---------------|--------------------------------|---------|------------|---|
| No.           | 1                              | English | Spanish    |   |
| Definition    | Pronunciation and Illustration | Spanish | Pez espada |   |
|               |                                |         |            | (Sword fish)<br>Pez grande de pico largo.<br>A large fish with long upper jaw.    |
|               |                                |         |            |  |

| Weather |         |          |   |  |
|---------|---------|----------|---|--|
| No.     | English | Spanish  | Pronunciation and illustration  | Definition   |
| 1       | Swell   | Marejada | (suel)<br> | Movimiento tumultuoso del mar con olas vivas.<br>Ocean waves that have flatter crests. |

Asimismo, se incluyeron diversas ilustraciones con sus diferentes componentes, como la del siguiente ejemplo:

*PARTES DE UN YATE PARA PESCA DEPORTIVA (PORTILLO-PAREDES, 2012)*



## PRINCIPALES DIFICULTADES Y SOLUCIONES

Las principales dificultades encontradas en la traducción fueron en su mayoría la terminología de señuelos, técnicas de pesca e instrumentos y herramientas de las embarcaciones. Las estrategias para solucionar estas dificultades fueron: parafraseo, equivalencia y expansión. Para los términos que no tienen un equivalente en español las estrategias fueron calco y préstamo. Para el registro de la pronunciación no se siguieron reglas fonológicas y fonéticas pues los prestadores del servicio no tienen ese conocimiento, más bien fue el sonido escrito de la palabra en inglés.

## CONCLUSIONES

La compilación de cualquier glosario implica una amplia investigación teórica y de campo, como lo muestra el presente trabajo. El proceso de organización implica estar familiarizado con el campo de traducción elegido y sus subtemas. Los conocimientos y habilidades sobre técnicas y estrategias de traducción son requisito indispensable. El trabajo en equipo con revisores o lectores de la terminología seleccionada enriquece y proporciona confiabilidad. Así mismo, la selección y compilación de términos requieren una inmersión en el uso y práctica de los términos en la vida real y en una inmersión en la literatura de los temas que contiene el glosario. Es recomendable diseñar los formatos en los que se organice la información de acuerdo al mejor entendimiento y estilo de trabajo de los traductores y revisores, así como de los principales implicados y usuarios del área a la que se refiere el glosario.

Algunas de las principales dificultades en la traducción de la terminología se resolvieron satisfactoriamente con el uso de las técnicas de traducción siendo las más usadas equivalencia, parafraseo y adaptación.

Con el presente glosario se pretende contribuir a los interesados sobre cómo resolver dudas e informarse sobre la terminología más usada en la pesca deportiva. En las embarcaciones, este glosario será muy útil para el capitán, tripulantes, especialmente para marineros y guías, pues son los que están más en contacto con los turistas, así como para los comisionistas que son las personas encargadas de convencer a la gente en módulos y muelles para la renta de una embarcación. De igual manera, los guías de buceo y de *snorkel* podrían tener una amplia información de los tipos de peces, arrecifes, direcciones del viento y mar para poder dar una explicación más exacta a los que reciben el servicio. Los aficionados que se incorporen a torneos de pesca podrán leer con detalle y estar preparados para eventos pues tendrán mejor conocimiento sobre el equipo que usarán. El turista siempre tendrá la curiosidad por saber más de la actividad que está practicando, por lo que será de beneficio tener una ayuda para resolver sus dudas y necesidades en este ámbito. Se tiene como objetivo

a futuro, elaborar un manual de pesca en donde se incluya este glosario que se podrá encontrar en las bibliotecas, librerías y en las propias embarcaciones para tener acceso rápido en caso de necesitarlo.

## REFERENCIAS

- Aprendemas.com (2005). *Un Planeta Bilingüe*. Recuperado de: <http://www.aprendemas.com/reportajes/GuiaIdiomas2005/P2.asp>
- Baker, M. (1992). *In other words: A course on Translation*. London: Routledge.
- Baker, M. (Ed.) (2001). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge.
- Club Náutico Cozumel (2012). Entrevista personal.
- Francais, D. (Ed.) (1997). *Larousse Diccionario español-inglés/inglés-español*. México: Larousse.
- Francais, D. (Ed.) (2002). *Palabras y frases del inglés*. México, D.F.: Larousse.
- Gámez, T. (Ed.) (1992). *Simon and Schuster's International Dictionary: English-Spanish; Spanish-English*. New York: Simon & Schuster.
- Genn, J. (Ed.) (1993). *Webster's New World Dictionary*. U.S.A.: Macmillan.
- Gispert, C. (Ed.) (1992). *Diccionario Océano de sinónimos y antónimos*. Barcelona: Océano.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. Lawrence Venutti (Ed.) *The translation studies* (pp. 1959-1975). Recuperado el 6 de abril de 2011, de <http://books.google.com.mx/>
- Larsen, M. (1989). *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- León, M. (2004). *Glosario de términos anglosajones usados en pesca deportiva* Recuperado de <http://www.elanzuelo.com/herramientas>
- López, G. & Wilkinson, M. (1991). *Manual de traducción*. España: Gedisa.
- Vinay, J. & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: Methodology for translation*. By Sager, J. C. & Hamel, M. J. Amsterdam: John Benjamins.

## LOS AUTORES

**Vilma Portillo Campos** es profesora investigadora de la Universidad de Quintana Roo, campus Cozumel. Realizó su preparación académica en Lengua Inglesa en la Universidad de Quintana Roo y es maestra en traducción e interpretación inglés-español (MTI) por la Universidad Autónoma de Guadalajara.

**Sandra Valdez Hernández** es profesora investigadora en la Universidad de Quintana Roo. Licenciada en Lengua Inglesa y maestra en Ciencias de la Educación. Sus intereses de investigación se orientan hacia la enseñanza aprendizaje de idiomas.

**Alejandro Paredes Anguas** es maestro en Metodología. Los tres están interesados en las teorías de la educación, las metodologías en la enseñanza de lenguas y la tecnología en la enseñanza de lenguas. Han publicado artículos indizados y presentado memorias y ponencias nacional e internacionalmente.

# LINGUISTIC SKILLS DEVELOPMENT THROUGH INTERPRETERS' TRAINING EXERCISES

*Alessio Zanier Visintin*  
Universidad de Quintana Roo  
azanier@uqroo.mx

## ABSTRACT

One widely accepted assumption in language teaching methodology is that teachers should almost always carry out their tasks in the classroom using just the L2 (the language they are teaching) independently of the activities performed: this intralinguistic methodology has been repeatedly criticized, especially within the European Union, by several scholars (Pratt 1991, Moses-Mercer 1994, Taylor 2000, Arranz 2002, Paradowsky 2007, Sewell 2001, Danks and Griffin 2000). This paper will highlight the benefits of using three kinds of interpreters' training exercises, namely sight translation, liaison interpreting and consecutive interpreting, during the language acquisition process, within the framework of an interlinguistic teaching strategy. As regards sight translation, quick reading comprehension, mental translation, vocabulary enrichment, synonym command, false friends spotting, fluency of thought and oral production are some of the abilities required.

As concerns liaison interpreting, skills development includes listening from L1 and L2, content analysis, oral translation into L1 and L2, fluency and communicative competence. As for consecutive interpreting, active listening, text analysis, mental translation, short-term memory development, comparative analysis, public speech effectiveness and linguistic creativity come into play. Students' opinions about the use of these techniques in class were overwhelmingly positive, as witnessed by their comments on the relevant courses over a three-year period. Extensive literature supports these suggestions, and experimental research on this specific topic is bound to be carried out in the near future, in order to be able to qualify and if possible quantify the impact of these techniques in the language acquisition process.



**Key Words:** sight translation, liaison interpreting, consecutive interpreting, interlinguistic strategy, skill enhancement.

First of all we should ask ourselves what sight translation is in order to have a clear idea of what we're talking about, before formulating other questions on the subject. A variety of definitions can be found in the works of different scholars who have dealt with this specific activity: for instance Lambert (1988) suggests that:

Sight translation involves the transposition of a text written in one language into a text delivered orally in another language. Since both aural and visual information processes are required, sight translation could be defined as a specific type of written translation as well as a variant of oral interpretation.

This is an interesting definition, as the author underlines the double character of this activity, namely the fact that the student has to process a visual linguistic information and immediately transform this specific input into an oral linguistic information, activating uncommon brain processes.

This scholar highlights the link existing between sight translation and written translation, as the initial process of decoding the original text is similar to the first reading a translator carries out whenever asked to translate a text.

Therefore, this mode can be considered as an oral translation of a written text, thus it is a hybrid of translation and interpretation. A definition taken again by Pratt (1991) who places it in between translation and interpretation, since the form of the original message is similar to written translation, but the processing of information resembles simultaneous interpretation at sight.

After revising these maybe incomplete definitions, and on the basis of my personal experience as interpreter, translator and language teacher, we can suggest an all-encompassing, possibly satisfying definition of this activity: "Sight translation is the oral reformulation in the target language of a text written in the source language".

This mode of translation is widely used in the training of interpreters, as a preparatory exercise for consecutive and simultaneous interpreting, and in the training of translators: however, we consider that it can also be used in general foreign language teaching,

If we assume that translation practice should be an integral part of linguistic education—a trend on the rise among linguists and linguistic scholars worldwide, a trend which is highly critical of the old lack of faith in translation as a linguistic skill-enhancing tool—it is clear that sight translation is useful in the teaching of oral and written translations, as well as in foreign language teaching, mainly due to the mental processes involved.

Of special interest is the three-pronged analysis of these mental processes in sight translation effected by Pratt (1991), who split the process into three phases. In her opinion, the process of sight translation consists of:

1. Visual perception and understanding of the original message
2. Mental translation
3. Oral production in the target language

In sight translation practice, one of the fundamental points to be kept in mind by the students is the succession of the different stages of this activity, namely the student has to read first the original text silently – with their minds – and successively the student can start with the oral re-expression in the target language.

This apparently simple process has to be carried out by dividing mentally the original text in logical chunks, or segments, and by concentrating on the mental translation of the same chunks, one by one.

Such a process requires a considerable brain concentration, as it implies the connection between a visual input, registered at primary brain cortex level, and its corresponding sound form, when the Wernicke area of the brain comes into play. The Wernicke area is one of the two areas of the brain linked to speech, the other is the Broca area.

So, two areas of the brain enter the process, almost simultaneously, in an unusual way, thereby producing brain stress, which everyone feels after a while when performing sight translation.

Moser-Mercer (1994) claimed that “Sight translation is a very useful pedagogical tool that helps students divorce themselves from the original text, increase their speed of analysis and manipulate a text syntactically as well as morphologically”

Pratt (1991) supports this thesis through a detailed analysis of the skills which intervene in the process:

1. Practicing mental reflexes to quickly understand an idea.
2. Immediate memory development to translate the same idea.
3. Understanding a text in its whole, and not as a series of words.
4. Sentence visualization.
5. Vocabulary enrichment.
6. Synonym command.
7. Ability to discard “false friends”.
8. Fluency of thought.
9. Ability to maintain a constant level of concentration.
10. Finding a balance among the skills of reading, thinking, translating and talking.

Personally I’d stress that there’s one more element to be taken into account, that is: The development of the fundamental skill of building a clear, concise and correct series of sentences in the foreign language, a basic ability, and one which different student have difficulties with.

An interesting variety of this exercise is one which has been used extensively in different universities, such as Heidelberg in Germany, and the Ecole Supérieur pour Interpretes et Traducteurs in Paris, and consists of the projection on a screen of a text moving at a controlled speed (controlled reader system), while students read and translate the text at a loud voice and record their performances. In language teaching, sight translation is undoubtedly useful in that it can be used as a pedagogic strategy in two ways:

- a) First, students translating a text at sight from the foreign into their native language, develop their understanding of the grammar structures, syntax, idioms and specific structures of the written language, enlarge their vocabulary, as well as their general culture, in that sight translation forces students to cope with unknown texts at a quick pace, so that they examine a considerable quantity of material in the foreign language.
- b) Second, students translating from their native language into the foreign one are able to understand the level of their command of the structures of the foreign language, to foster their linguistic creativity, and test their ability to autonomously create personalized structures of the language they are studying.

As regards liaison interpreting, the situation can be described as follows: one person, whose language is English, tries to communicate with another person, whose language is Spanish. They cannot communicate: therefore, the intervention of another person, who speaks both languages, is needed. This third person acts as a link, as a bridge between the two other people, with the aim of achieving a clear, concise and exact interlinguistic communication.

The first person expresses one or two concepts in his own mother tongue, English, in this case, and the interpreter reformulates the message in the other person's language, namely Spanish, so that the first person can understand the message. Then the interpreter performs the same cognitive operation in the opposite direction, that is, listening to one or two concepts in Spanish and translating them orally into English to the benefit of the first person. In this way, the interpreter tries to establish a communication between the two people. This mode of interpreting is much less famous than consecutive or simultaneous interpreting, but in real-life situations it is widely used.

On the part of the interpreter, it requires an active command of the working languages, as well as the ability to quickly perform an oral bidirectional translation. It implies a considerable bilingual communicative competence, and can therefore play a significant role, together with translation and others interpreting modes, in language teaching (Parnell, 1996; Arranz, 2002).

The theoretical basis on which this proposal stands stems from a considerable number of recent studies and research on the possible role of written and oral translation-based tasks in the foreign language class.

For instance, the idea of an “integrated communicative approach”, an idea proposed by Sánchez Pérez, distinguished scholar at Murcia University, which acknowledges that effective communication is not limited to speaking and listening but involves the elaboration of messages, their analysis and inner comparison with the student’s previous linguistic and cultural knowledge.

As a consequence, the importance of the role of the students’ mother tongue and culture is stressed, being these elements continuously present in foreign language learning processes, as shown by several researches on the matter, carried out in many countries of the world, from Chile to former Yugoslavia, from Spain to the U.S., from Italy to India, from Poland to Saudi Arabia (Gerding-Salas, 2002; Popovic, 2002; Cohen, 2002; Palacios y Seoane, 2000; Paradowsy, 2007; Mehta, 2010) just to quote some of them.

It’s important to underline the presence of the so-called cooperation principle, whereby the participants do not limit themselves to exchanging information, but try to help each other to achieve an effective communication, through the use of synonyms, non-verbal signs, explanations, asking for additional information, repetition of concepts, rephrasing, self-correction and cultural adaptations (in case of special local dishes, for instance).

Let’s just think about the different steps in this interpreting process, during which the students can practice the following skills:

1. Listening to and understanding what the foreigner says;
2. Analyzing the content of the message;
3. Translating orally, if not all, at least the most significant elements of the foreigner’s speech, using his own mother tongue, Spanish in this case;
4. Translating the answers of the native informant into English, quickly and clearly, thereby using his L2 actively and creatively;
5. Establishing a double-tiered communication, acting as a linguistic and cultural bridge between strangers. In this way students have the opportunity to develop fluency, flexibility and communication strategies when using the L2, strengthening their receptive, transformative and creative skills, taking control of their own learning and being “fully conscious of the transcultural dimension that opens up” (Arranz, 2002), whenever this liaison interpreting situation is recreated in the classroom.

In its turn, consecutive interpreting can play a significant role as a complementary technique in language teaching, especially for intermediate and advanced students. Taking a course in consecutive interpreting helps students in their approach to a very specific skill, interpreting, which could be considered as an oral variation of written translation.

Language students could feel a certain appeal for developing their skills in this specific field of linguistic competence, with a view to widening the range of their professional opportunities.

Moreover, language students could be interested in consecutive interpreting just as a means to improve their linguistic skills, taking into account the variety of uncommon learning techniques used in interpreters' training, as well as the linguistic and cognitive skills which intervene in the use of the abovementioned learning techniques, we realize that they include:

1. Active listening skill, through which students try to semantically select the content of the received message, dividing it into main and less important concepts. Around 80% of an interpreter's effort is devoted to listening and comprehension, whereas only 20% to speech production (Bajo et al. 2001: 28).
2. Immediate text analysis and mental processing while listening to the message, a process which is carried out simultaneously with effective note-taking, with a view to help reformulate the message in the target language, in line with the effort model proposed by Gile, whereby consecutive interpreting is seen as a closely-linked group of cognitive processes of listening, analysis, note-taking, memory retrieval, note reading and oral reformulation of the original text (Gile, 2000: 198).
3. Development of attention focusing and short-term memory enhancement, as intrinsic elements of consecutive interpreting (Benitez and Bajo, 1998:113).
4. Deepening of the students' knowledge of the working languages. By focusing their attention on the specific features of the two languages, students enrich their linguistic competence. Comparative stylistics provides a great deal of material for students to know how a language works (Sewell, 2001: 116).
5. Public speech skill development: one of the main requisites of good interpreters is that of being able to pronounce a clear, concise and correct speech in their mother tongue and working languages.
6. Linguistic creativity: interpreting implies objective scientific linguistic elements as well as subjective choices, in a dimension of highly personal creativity, within whose framework interpreters build their own discourse in the target language.
7. Pedagogic skills, taking into account that interpreters have to make sure that their capabilities of transmitting data are effective, just as if they were language teachers (Jones, 1998: 4).
8. Mental translation skills, which are part and parcel of the note-taking and reformulation processes, and which most students consciously use in language learning, independently of the teaching strategies used by teachers (Hosenfeld, 1975 in Stern, 1992: 292).

9. Practice in using specific unilateral brain skills, uniting them in a single task, thereby bridging the neuronal gap between the two hemispheres, both of which are active in any interpreting activity.

The constant use of the abovementioned techniques in the subject Translation IV, included in the English Language Major of the University of Quintana Roo, has been widely appreciated by most students, as shown by their responses to the teaching evaluation's survey, carried out after every semester. The three-year documented evidence, referring to 2009, 2010 and 2011, shows that out of 31 students, 5 thought that with this subject they acquired good significant new knowledge, while 26 of them considered the new knowledge acquired as excellent. The teaching evaluation's survey documents are available in Spanish at the website included in the bibliography.

At this stage, more research on the subject is needed, with the aim of quantifying students' progress in their linguistic skills improvement through the use of these techniques.

Sight translation, liaison interpreting and consecutive interpreting practice, carefully used in different moments of the language learning process, and especially with intermediate and advanced students, could contribute to the students' general culture and linguistic competence advancement, as well as to the enhancement of their cognitive and creative skills, while widening the range of their future job opportunities.

## REFERENCES

- Bajo et al. (2001). *Comprehension and Memory Processes in translation and Interpreting*, en *Quaderns, Revista de Traducció* 6, pp. 27-31, Universidad de Granada, España.
- Benitez, P. P. & Bajo, T. (1998). *Hacia un Modelo de Memoria y Atención en Interpretación Simultánea*, en *Quaderns, Revista de Traducció* 2, pp. 107-117, Universidad de Granada, España.
- Cohen, A. D. (2001) *Mental and Written Translation Strategies in ESL*. Paper presented at the 35<sup>th</sup> Annual TESOL Convention, St. Louis, Missouri, February 2001. Recuperado en mayo 5, 2002, disponible en [www.carla.acad.umn.edu](http://www.carla.acad.umn.edu)
- Danks, J. H., Griffin, J. "Reading and Translation: A Psycholinguistic Perspective" en Danks, J. H., Shreve, G. M., Fountain, S.B., McBeath, M. K. (Eds.) (2000). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Sage Publications, London.
- Gerding-Salas, C. (2002). *The Global Approach to Translation*. *Translation Journal* vol. 4, n. 3. Recuperado en diciembre 7, 2002, disponible en <http://accurapid.com/journal/13educ.htm>

- Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Gile, D. (2000). "The Effort Model of Consecutive Interpreting" en Danks, J., Shreve, G. M., Foutain, S. B., McBeath, M. K. (Eds.), (2000) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Sage Publications, London.
- Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*, Manchester, U.K.: St. Jerome Publishing.
- Lambert (1988). "A Human Information Processing and Cognitive Approach to the teaching of Simultaneous Interpreters" en Lindberg-Hammond D (ed.).
- Mehta, Naveen K. (2010). *English Language Teaching Through the Translation Method*. Translation Journal vol. 14, n. 1.
- Moser-Mercer (1994). "Training and Research: the Foundation for Conference Interpretation" *The ATA Chronicle* 26,6,14.
- Palacios Martínez, Ignacio M. & Seoane Posse E. (2000). *Aprendiendo y Enseñando a Traducir / Learning and Teaching to Translate / Aprendendo e Ensinando a traducir*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Paradowski, Michal B. (2007). *Exploring the L1/L2 Interface. A Study of Polish Advanced EFL Learners*. Insitute of English Studies, University of Warsaw.
- Parnell, A. *Liaison Interpreting Problems Specific to Italian*. In Thomas, N. & Towell, R. (Eds.) (1985). *Interpreting as a Language Teaching Technique*. Salford UK: Center for Information on Language Teaching and Research.
- Popovic, R. (2002). *The Place of Translation in Language Teaching*. Recuperado en abril 4, 2002, disponible en [www.thrace-net.gr](http://www.thrace-net.gr)
- Pratt (1991). "L'importance de la Traduction a Vue Pour l'Enseignement de l'Interpretation et de la Traduction" Proceedings, XII Congrès Internacional de la FIT, Belgrado.
- Prieto Arranz, José I. (2002). *Liaison Interpreting in the EFL Classroom: A Case Study*. Revista Alicantina de Estudios Ingleses 15, 207-228.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1997). *Los M todos en la Ense anza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sewell, P. (2001). "Translation Commentary: aims, objectives and methods", en Cunico, Sonia *Training Translators and Interpreters in the New Millennium*, Portsmouth University, U.K.

### WEB REFERENCES

- [www.aiic.net](http://www.aiic.net) (International Association of Conference Interpreters.) Accessed on line 15/7/2012
- [www.acebo.com/egsite.htm](http://www.acebo.com/egsite.htm) (Introduction to the Sight Translation Chapter) Accessed on line 20/8/2012

[www.intralinea.it/vol.11/ballardini.htm](http://www.intralinea.it/vol.11/ballardini.htm) (La traduzione a vista nella formazione degli interpreti) Accessed on line 16/7/2012

## THE AUTHOR

**Alessio Zanier Visintin** es originario de Trieste, Italia y es licenciado en idiomas modernos y maestro en traducción e interpretación por la Universidad de Trieste. Desde 1999 es profesor investigador en la Universidad de Quintana Roo, donde imparte materias de traducción e interpretación.





# **Tema 5**

## **Educación a distancia**



# MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS CON EL USO DE LAS TIC

*Manuel Becerra Polanco*  
*Melissa Danairi Canché Sánchez*  
*Victor Hugo Poot Cauich*  
Universidad de Quintana Roo  
mbecerra@uqroo.mx

## RESUMEN

El uso y diseño de materiales didácticos en clase, sin duda es un aspecto considerable dentro de la enseñanza aprendizaje del idioma; asimismo, cada material diseñado representa un estímulo en los alumnos al fomentar su estilo de aprender, de interactuar, de socializar, y sobre todo de motivación en su proceso de aprendizaje. No obstante, en la práctica docente diaria, podemos observar que los alumnos están inmersos en un contexto totalmente diferente al tradicionalista, los alumnos de lápiz y papel se están digitalizando a un ritmo acelerado con la inserción, y uso frecuente de la tecnología, parecen estar permanentemente conectados al internet. Siemens (2004) llama a este fenómeno *conectivismo*, mientras que Brown (2002) lo denomina la “era digital”.

Por lo tanto, esta propuesta de trabajo se versa en la difusión de una experiencia educativa en la cual se describen herramientas y breves ejemplos para el diseño, adaptación y creación de materiales didácticos mediados mediante el uso de la tecnología o herramientas en línea; de igual forma, estos materiales son acordes al contexto en el que el alumno se sitúa de acuerdo a nuestra experiencia. Finalmente, con este artículo queremos contribuir con la reducción de la brecha digital difundiendo ejemplos y herramientas útiles a la labor didáctica; aunado a lo descrito, dicho trabajo es una reflexión en retrospectiva sobre la constante capacitación que los docentes debemos tener con el fin de erradicar el analfabetismo digital.

**Palabras clave:** materiales didácticos, tecnología, herramientas tecnológicas

## INTRODUCCIÓN

El vocablo material es un término que nos permite designar al ingrediente o componente de algo y también al de cosas que nos facilita la realización de una actividad, profesión u obra. En tanto, la palabra didáctico denomina a todo aquello relacionado, vinculado o que resulta ser idóneo para la enseñanza o el aprendizaje. De acuerdo a lo mencionado, Florencia (2007) afirma que un material didáctico es aquel dispositivo, elemento, diseñado y fabricado con especiales características para así hacer más sencillo el proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, la Unión Europea (2010) menciona que un material didáctico es la aplicación de los principios teórico-metodológicos para el diseño de actividades y estrategias de aprendizaje organizadas de manera sistemática que facilita el aprendizaje, las cuales se abordan desde una perspectiva pedagógica, comunicaciones y tecnológica para ser traducidas a un material didáctico.

En otra aproximación a la descripción, Madrid D (2001) menciona que los especialistas en este tema suelen emplear una terminología variada para referirse a los materiales. Hay quien habla de “medios” o “recursos didácticos”, “ayudas didácticas”, “medios educativos”, “material didáctico” o “material curricular”. De acuerdo con Melio (2010) la historia del material didáctico es casi tan antigua como la propia enseñanza, aunque suele citarse como referente del primer material propiamente didáctico la obra *Orbis Sensualium Pictus* elaborada en el siglo XVII, ya que representa la creación del primer texto o manual generado con la intencionalidad de facilitar la transmisión de conocimiento combinando el texto escrito con representaciones pictóricas. Este libro tenía dos peculiaridades que lo convertían en “didáctico”: una era la combinación del texto escrito con la imagen, y el otro rasgo era que estaba escrito en la lengua “vernácula” propia de los lectores.

### *ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA SELECCIÓN DE MATERIALES O RECURSOS DIDÁCTICOS*

Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro del aprendizaje, no basta con que se trate de un “buen material”, ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología. Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva debemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutoría) están aunados con determinados aspectos curriculares a nuestro contexto educativo. Por su parte, Marqués (2011) menciona que los materiales didácticos deben considerar ciertos componentes tales como: Los objetivos educativos que pretendemos lograr. Se debe considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello. Los contenidos que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura

que estamos trabajando con nuestros alumnos. Las características de los estudiantes que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales. Todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerrequisitos.

Las características del contexto (físico y curricular) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que éste sea; por ejemplo si se trata de un programa multimedia y hay pocos ordenadores o el mantenimiento del aula informática es deficiente.

Las estrategias didácticas que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuencia de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a cada una, y los recursos educativos que se pueden emplear. Así, la selección de los materiales a utilizar con los estudiantes siempre se realizará en contexto con el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando todos estos aspectos y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden.

La cuidadosa revisión de las posibles formas de utilización del material permitirá diseñar actividades de aprendizaje y una metodología didáctica eficientes que aseguren la eficacia en el logro de los aprendizajes previstos. En ese mismo sentido, el uso de tecnología debe ser visto como una herramienta más de apoyo para el logro de los objetivos y no como una colección de herramientas con tendencia a la última moda.

Finalmente, Blázquez (1989) considera que los materiales también crean “condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente”. En estas situaciones, el material didáctico desempeña un papel crucial aportando ciertos elementos que involucran tanto al profesor-contenidos-alumnos:

1. Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
2. Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
3. Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
4. Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
5. Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

## *EL MODELO DE STERN*

En la enseñanza de idiomas, generalmente estamos inmersos en cumplir los contenidos de nuestros planes, así como terminar en tiempo y forma. Durante el semestre usamos un sin fin de herramientas tecnológicas, libros de texto, copias, manuales etcétera. Todo este proceso lo hacemos encaminado a fomentar las habilidades lingüísticas de los alumnos; sin embargo, debemos tener en mente fundamentos de planeación para la inserción de objetivos y materiales didácticos. Stern (1983-1992) señala tres niveles esenciales del currículo, estos tres componentes son fundamentales para la planificación y la implementación de la enseñanza, pero, sin lugar a dudas, es la definición de objetivos el momento de arranque a partir del cual se generarán los siguientes elementos.

Estos tres niveles son una guía muy útil tanto para el análisis que involucran los procesos de enseñanza de lenguas que están inmersos en el uso de los materiales didácticos que empleamos; de igual forma, Stern (1989), menciona que al tener como referencia este modelo existen beneficios en su uso como los que se describen a continuación.

- Puede ser usado como marco de referencia para la toma de decisiones y la selección del material que se usa.
- Es de suma utilidad para la formación del profesorado de lenguas modernas.
- Puede servir de guía para el asesoramiento, supervisión y evaluación curricular de la lengua extranjera.
- Ayuda a encauzar las actividades de investigación en el aula.
- En conclusión, Madrid (2010) analiza este modelo en perspectiva mencionando que Stern ubica los materiales didácticos en el nivel de política educativa y diseño curricular, porque han de ser compatibles con el tipo de currículo que se adopta, con los contenidos, objetivos, estrategias didácticas y criterios de evaluación que se aplican. También incluye en el concepto de materiales curriculares los recursos humanos y tecnológicos. Del mismo modo, es evidente que los materiales se basan en los fundamentos teóricos y filosóficos del nivel 1 y han de ir en consonancia con nuestra concepción de lengua, sociedad, enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 1.** Niveles esenciales del currículo.

|         |   |
|---------|---|
| Nivel 1 | Fundamentos teóricos y filosóficos sobre:<br>- Lengua<br>- Sociedad<br>- Aprendizaje-Enseñanza  |
| Nivel 2 | Política educativa, diseño curricular<br>- Contenidos<br>• Syllabus lingüístico<br>• Syllabus sociolingüístico<br>• Syllabus cultural<br>• Syllabus comunicativo<br>• Syllabus general (de educación lingüística) - Objetivos<br>• Competencia (comunicativa)<br>• Cognitivos<br>• Afectivos (actitudes y valores)<br>• De transferencia<br>- Tratamiento didáctico<br>• Estrategias de enseñanza y aprendizaje<br>Translingüística – Intralingüística analíticas – Vivenciales audiolingüales – Escritas receptiv+as – Productivas<br>• Estrategias de organización temporal y horaria<br>Horarios espaciados – intensivos<br>• Estrategias interpersonales - Centradas en el profesor – en el alumno<br>- Con grupos numerosos – grupos reducidos o individualizadas<br>- Evaluación<br>• Formativa – Sumativa<br>• Formal – Informal<br>• Autoevaluación – Evaluación externa<br>- Recursos (compatibles con las 4 categorías anteriores)<br>• Recursos humanos<br>• Materiales didácticos<br>Impresos – No impresos<br>Auténticos – Adaptados<br>• Infraestructura tecnológica (call, etcétera.)<br>- Contexto sociopolítico (comunidad autónoma)<br>Factores sociales del alumno<br>Contexto social y educativo del alumnado<br>Marco educativo de la comunidad autónoma<br>Contexto curricular: proyecto Curricular y Lingüístico |
| Nivel 3 | Nivel práctico, el aula • Actos de enseñanza<br>• Actos de aprendizaje  |



## *EXPERIENCIAS DEL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS*

De acuerdo con Meurant (2011) la Información y las tecnologías de la comunicación, junto con su convergencia están modificando e interactuando radicalmente en la conciencia humana, el lenguaje, la sociedad y el medio ambiente. Los efectos en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas son significativos y evidentes en la pedagogía de EFL / ESL. Asimismo, el papel de las TIC en la adquisición y enseñanza del inglés están siendo apoyados con el uso de dispositivos personales de comunicación y herramientas en línea. Hace algunos años, Keirnan y Aizawa (2004), Thornton y Houser (2005) y Meurant (2006a) reportaron el papel de los teléfonos celulares y sus grandes ventajas en la conectividad del internet para el acceso de multimedia y webs relacionadas con el aprendizaje; no obstante, la gran revolución en el uso de dispositivos portátiles se reflejó con la llegada del Iphone y posteriormente el Ipad y sus diversas aplicaciones enfocadas en la educación.

Asimismo, en 2009, Becerra, Crosby y Colli, realizaron intercambios lingüísticos con el uso de la tecnología a través del programa Skype. En dicho programa, alumnos de la Universidad de Quintana Roo campus Cozumel y de la Universidad de Southampton Inglaterra practicaron español e inglés empleando las habilidades del idioma, de esta forma, gracias a las TIC ambas universidades se enlazaron con el objetivo de mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos, como resultado, los alumnos se mostraron positivos y más participativos en las interacciones en línea.

Finalmente, Wilhelm (2012) menciona que la tecnología ha incrementado el significado de la alfabetización y las competencias, para usar la tecnología dentro y fuera del salón de clase, alumnos y profesores deben ser competentes y poseer una gran habilidad tecnológica que les permita mejor interacción entre los elementos multimedia y el conocimiento. De igual forma, dicho autor recomienda el uso de herramientas tales como Prezy, Spicynodes y otros software similares debido a que promueven en el alumno un pensamiento crítico al diseñar sus actividades, de igual forma fomentan en el alumno un orden el aprendizaje por medio de secuencias, finalmente la interacción con la tecnología motiva a los alumnos en su desarrollo cognitivo.

## **MATERIALES DIDÁCTICOS CON EL USO DE LAS TIC**

En esta sección se describirá de manera detallada los aspectos en ventajas y usos posibles de algunas herramientas para la enseñanza de los idiomas. Cada software descrito fue empleado por los alumnos de Tecnología Educativa y Elaboración de Materiales Didácticos, asignaturas pertenecientes al mapa curricular de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Al final del semestre, todos los materiales diseñados a través del uso de las TIC, fueron

alojados en el entorno de aprendizaje virtual denominado Symbaloo, mismo que será explicado a detalle en este documento.

### *PREZI*

La herramienta Prezi, ofrece un almacenaje de 100Mb gratuitos para la creación de presentaciones en línea. Con este software es posible crear presentaciones estilo PowerPoint con múltiples ventajas de agregar audio, video, links e interacciones con presentaciones de PowerPoint ordinarios. Sus grandes ventajas para la enseñanza de lenguas radican en estimular al alumno al aprendizaje por medio de diversos estilos de aprendizaje, pues al ser tan interactivo, los alumnos pueden leer, escuchar, ver y hablar al exponer un tema relacionado al vasto mundo de la enseñanza. Los materiales que pueden ser creados son presentaciones, exposiciones, vocabulario, reporte de lecturas, ensayos, tutoriales, entre otros. Finalmente, el aprendizaje colaborativo es fomentado con esta herramienta, esto se debe a que puede ser editado simultáneamente por varios usuarios.



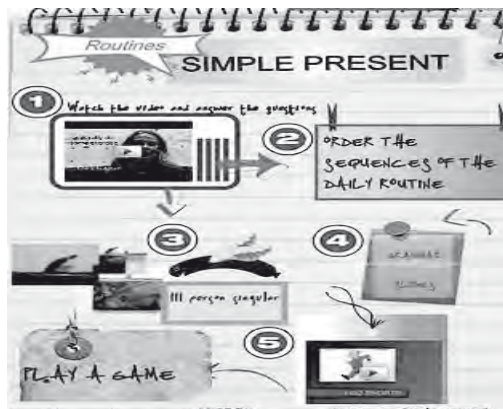
### *SPICYNODES*

Es una herramienta que permite experimentar en modo de prueba tres actividades en línea con la cual se puede diseñar materiales didácticos, especialmente para crear mapas mentales o conceptuales. Es eficaz para clases que contienen mucho contenido teórico, este software ofrece la ventaja de poder agregar video e imágenes que harán más interactivas las presentaciones; asimismo, cuenta con la versatilidad de la colaboración de varios autores en la edición de un proyecto. El aspecto de esta herramienta es muy ilustrativo, se basa de nodos o subnodos para enlazar, vincular o conectar la información, de igual forma, los contenidos pueden ser vistos con opción de zoom, esto permitirá ver una imagen, video y leer anotaciones referentes al tema.



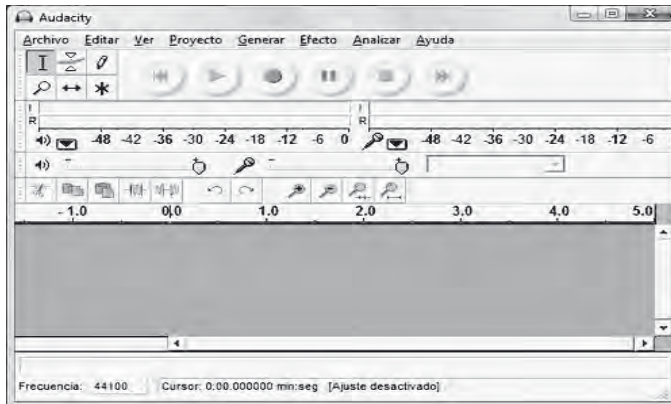
## GLOGSTER

Glogster proporciona un entorno de diseño de carteles interactivos. El usuario inserta texto, imágenes, fotos, audio (MP3) y videos, efectos especiales y otros elementos en sus GLOGS para generar una creación multimedia en línea. Glogster se basa en elementos de Flash de Adobe. Los carteles pueden ser compartidos con los demás usuarios del sitio, incluido en los wikis o blogs externos y compartidos a través de muchas redes sociales como Facebook y Twitter. Los Glogs también se pueden exportar y guardar en formatos compatibles en la computadora. Esta herramienta ofrece una interacción multitask al brindarle al alumno la oportunidad de diseñar sus carteles en línea; asimismo, es ideal para exponer temas de cualquier tópico tales como, vocabulario, gramática, historia, etcétera.



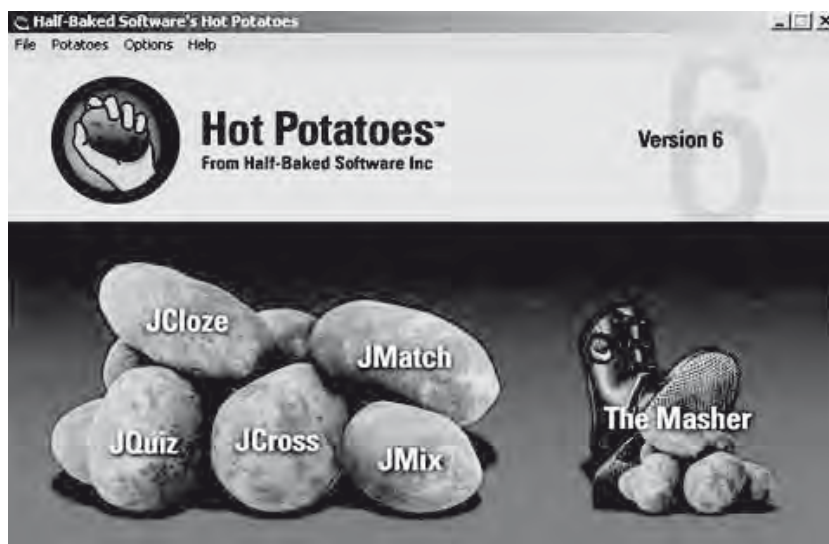
## AUDACITY

Esta herramienta está enfocada al uso de la música y edición de sonidos; no obstante, es adaptable para realizar materiales didácticos para las clases de idiomas. Gracias a sus múltiples funciones de edición, ofrece una gran posibilidad de ser usada por maestros y alumnos. Entre los materiales didácticos que pueden ser creados podemos mencionar los siguientes: creación de podcast para difundir temas de resúmenes de lecturas, exposiciones o presentaciones de temas relacionados con gramática o vocabulario, bitácoras educativas, ensayos y práctica de pronunciación. Este software no está disponible para ser editado en línea, es gratuito, por lo tanto deberán descargarlo e instalarlo en su computadora. Entre otras bondades, cuenta con opciones de efectos de sonido, reducir ruido, exportar e importar los audios en distintos formatos, mp3, Wav, etcétera.



## HOTPOTATOES

Programa gratuito 100% enfocado a actividades educativas. No está disponible su edición en línea, por lo que deberán descargar el programa e instalarlo. Esta herramienta desarrollada por la Universidad de Vancouver, ofrece cinco formatos para materiales didácticos, crucigramas, relación de palabras, ordenar información, asociar ideas, y rellenar información. Al final todas las secciones pueden ser editadas en un componente que incluye el programa para ser presentadas como un quiz completo. El software no es compatible con audio o videos; sin embargo, se pueden emplear imágenes y links de webs para complemento de la información. La ventaja de este programa es la posibilidad de presentar los ejercicios en plantilla HTML simulando estar en internet, de esta manera es portátil, fácil de presentar y es un gran estímulo en los estilos de aprendizaje de los alumnos.



### *WALLWISHER*

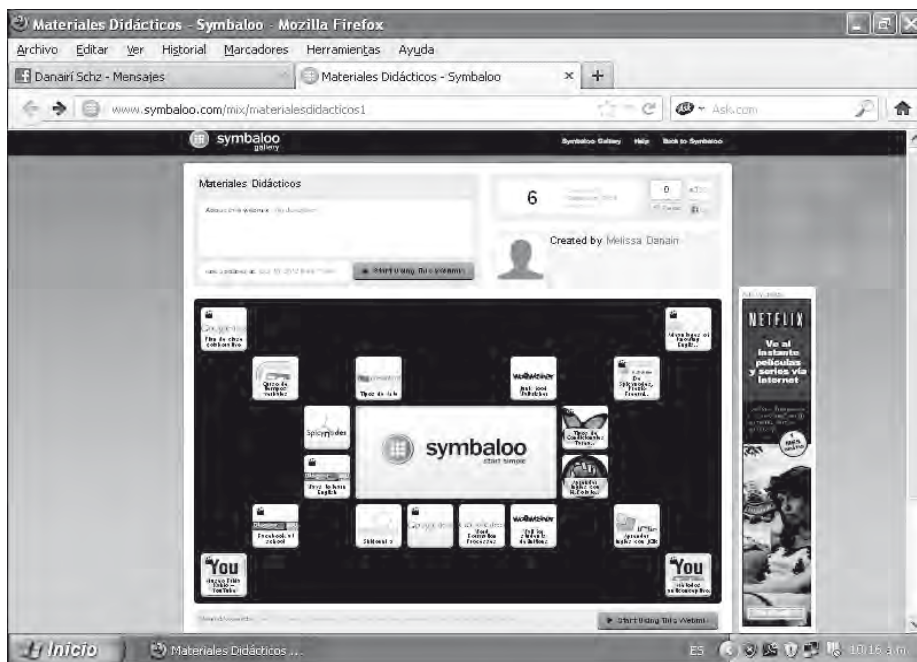
Es una herramienta gratuita en línea para uso educativo, colaborativo, empresarial y cualquier otro fin sea adaptable para interactuar con la información. Este recurso, es ideal para crear actividades como debates, wikis, foro de discusión, opiniones, sugerencias, retroalimentación de contenidos y publicación de temas de interés. En el muro de este software se puede ingresar 100 post, mismos que pueden ser colaborativos al hacer público el contenido y compartirlo vía redes sociales o correo electrónico con otros usuarios. En cada post, es compatible la opción de redacción de hasta 150 palabras, se puede vincular con links, agregar y visualizar en el mismo post fotos y videos. Como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas, es una alternativa ideal para reforzar las habilidades de leer y escribir; asimismo, los alumnos desarrollan estrategias socioafectivas al interactuar o retroalimentar los comentarios de los usuarios.

The screenshot shows a Symbaloo Webmix titled "Y3 Egypt Project 2009" created by "Walter" on November 10, 2009. The page is a grid of user-generated content related to an Egypt project. Key elements include:

- Header:** "Y3 Egypt Project 2009" with a subtitle "Write about the favourite thing you have done so far in your Egypt project." and a "29 posts so far" indicator.
- Grid of Posts:**
  - Text Posts:** Multiple "Anonymous" users share their favorite things, such as "learning about the sphinx", "making a coffin", "making boats", and "making a pyramid".
  - Images:** Several posts feature images of Egyptian artifacts, including a sphinx, a boat, and a pyramid.
  - Video Thumbnails:** Some posts include video thumbnails, such as one showing a boat and another showing a pyramid.
- Navigation:** The top of the page has navigation links: "Home", "Add a web", "Go to", "Help", and "Log Out".

## SYMBALOO

Symbaloo es un PLE (Personal Learning Environment) portal de aprendizaje personal, este recurso ofrece una infinidad de usos para el contexto educativo; de igual forma, contiene enlaces que lo vinculan con periódicos, revistas e información actualizada en tiempo real. Esta herramienta sirve como un portafolio de evidencias de todos los recursos elaborados con las TIC, mismos que son alojados en este portal con enlaces que permiten abrir y usar los materiales descritos en este artículo. Symbaloo ofrece la posibilidad de crear Webmix, esto permite organizar por bloques temas relacionados con alguna materia, de igual forma cada webmix puede ser compartido con otros usuarios con la finalidad de difundir los contenidos y generar intercambio de información.



**Fuente:** Canché (2012).

La imagen muestra un webmix en un symbaloo, en cada espacio es posible agregar un recurso o material en línea con la finalidad de tenerlos todos en un solo lugar. En este sentido, los espacios utilizados son recursos que muestran los materiales didácticos elaborados y descritos en este artículo, los cuales pueden ser consultados en el siguiente link: <http://www.symbaloo.com/mix/materialesdidacticos1>

Por cuestiones de espacio no pudimos describir todas las herramientas usadas, por tal razón, se hace el siguiente listado: *Google docs*, *Spicynodes*, *Prezi*, *Mindmodo*, *Freemind*, *Audacity*, *Youtube*, *Glogster*, *Presentme*, *Hotpotatoes*, *Jclie*, *Shidonni*.

## CONCLUSIONES

El avance tecnológico y metodológico que está impactando a la educación, es un paradigma que nos obliga a hacer un auto análisis y retrospectiva de nuestra forma de enseñar, diseñar materiales y recursos didácticos que realmente cumplan la función de fomentar en los alumnos habilidades académicas del siglo XXI tales como analizar, valorar, debatir, criticar, sintetizar y emplear los conocimientos. El uso de las TIC no debe ser visto como una moda, colección de software, como el sustituto del

profesor o como la panacea para erradicar las malas prácticas educativas. Mas bien, estos recursos deben ser vistos como un elemento más que nos ayuda a impactar los estilos de aprendizaje, al permitirnos cambiar del modo tradicional con el objetivo claro de liberar el conocimiento de las aulas y diversificar los canales de transmisión de contenidos; aunado a lo descrito, al diseñar materiales con las TIC debemos considerar emplear estrategias, técnicas y metodología que sean idóneas a los temas que deseamos enseñar, considerar estos aspectos, permitirá que nuestros recursos tengan realmente una finalidad académica. Esta propuesta de trabajo descriptivo es una alternativa para compartir herramientas tecnológicas que son una manera innovadora de difundir y crear recursos didácticos que sean motivantes, interactivos, dinámicos y con el propósito de brindar alternativas educativas al contexto actual de los nativos digitales.

## REFERENCIAS

- Becerra, M., Crosby, M. & Colli, D. (2009). Intercambio lingüístico a través del uso del programa Skype. *Memorias del FEL (2010)*. Recuperado de: [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/becerra\\_polanco\\_manuel\\_et\\_al.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/becerra_polanco_manuel_et_al.pdf)
- Blázquez, F. (1989). Medios didácticos. *El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza en Didáctica General*. O. Sáenz (Dir.). Madrid: Anaya.
- Brown, J. (2002). Growing up Digital. Recuperado de: [http://www.usdla.org/html/journal/FEB02\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html)
- Florencia (2007). Definición de material didáctico. Recuperado de: <http://www.definicionabc.com/general/material-didactico.php>
- Keirnan, P. J. & Aizawa, K. (2004). Cell phones in task based learning - Are cell phones useful language learning tools? *ReCALL*. 16, 71-84.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf>
- Marqués, P. (2011). Los medios Didácticos. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Melilo, T. (2010). Material Didáctico. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Material-Didáctico/202610.html>
- Meurant, R. C. (2006). Cell Phones in the L2 Classroom: Thumbs up to SMS. *Proc. Int. Conf. Hybrid Information Technology ICHIT*, 06, 127-34.
- Meurant, F. (2006). An overview of research on the effects of ICT and convergence on SLA.
- Siemmes (2004). Conectivismo. Recuperado de: <http://www.scoop.it/t/teoria-para-tecnologia-educativa/p/1597885102/siemens-2004-conectivismo-pdf>



- Stern, H. H. (1989). Seeing the wood AND the trees: Some thoughts on language teaching analysis. En Johnson, R. K (Ed.). *The second language curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-28.
- Unión Europea (2010). Entidades de formación plan de calidad y evaluación. Glosario de términos. Recuperado de: <http://www.sepecam.jccm.es/principal/otras-entidades/entidades-de-formacion/plan-de-calidad-y-evaluacion/glosario-de-terminos/>
- Wilhelm, J. D. (2012). Our compulsory goals: Effective teaching and meaningful learning through powerful cultural tools. *Voices from the Middle*, 19(4), 81-83.

## THE AUTHORS

**Manuel Becerra Polanco** es profesor investigador de tiempo completo de la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Cuenta con estudios de licenciatura en lenguas modernas (inglés y francés), y maestría en Educación con énfasis en tecnología educativa. Sus líneas de investigación son las estrategias y recursos para la enseñanza aprendizaje de lenguas.

**Melissa Danairí Canché Sánchez** es alumna de 6° semestre de la licenciatura en lengua inglesa. Este trabajo es parte de su experiencia adquirido durante la clase denominada “Elaboración de Materiales Didácticos” perteneciente a la carrera de lengua inglesa.

**Víctor Hugo Poot Cauich**, es alumno de 6° semestre de la licenciatura en lengua inglesa. Este trabajo es parte de su experiencia adquirido durante la clase de “Elaboración de Materiales Didácticos” perteneciente a la carrera de Lengua inglesa.

# IMPLEMENTACIÓN DE SERVICIOS DE *STREAMING* COMO APOYO AL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UAMI

*José Ramiro Reyes García*

Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa  
jrg@xanum.uam.mx

*Miguel Ángel Méndez Sánchez*

Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa  
iroquesmendez@hotmail.com

## RESUMEN

En enero de 2007, el Consejo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI), aprobó un nuevo Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (PELE). Dicho programa se caracteriza por el interés en el fortalecimiento de competencias comunicativas, interculturales y expositivas en las lenguas extranjeras que se imparten (alemán, francés, inglés, italiano y ruso). Desafíos fundamentales han sido el diseño de entornos pedagógicos acordes al tipo de competencias previstas en los programas y la generación de complejos acervos de materiales pedagógicos multimedia de acceso fácil y expedito para docentes y alumnos. En este sentido, la transmisión de información, su inmediata interpretación a partir del procesamiento de datos mediante redes, su transmisión como flujo continuo de paquetes multimedia en tiempo real y su distribución a través de internet y sobre redes locales resulta fundamental. El proceso anterior, conocido en el área de tecnologías de la información como *streaming*, fue incorporado al conjunto de opciones tecnológicas diseñadas en la CELEX para optimizar la administración, manejo y control de nuestros acervos multimedia, describiéndose en este trabajo la estrategia general de diseño e implementación.

**Palabras clave:** competencias comunicativas e interculturales, streaming

## INTRODUCCIÓN

A partir de la aprobación del PELE de la UAM-I fue evidente la necesidad de implementar una serie de cambios y adecuaciones a nivel académico, pedagógico y tecnológico. Asimismo, se estableció la importancia de adecuar las instalaciones con las que se contaba y de crear nuevos espacios educativos (salas multimedia) equipados con nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que permitiesen desplegar y presentar los más diversos materiales de estudio a través de múltiples canales.

Una vez abordada la tarea de remodelación y equipamiento de aulas y contando con mejores posibilidades de enseñanza asociadas a la implementación de tecnologías de última generación, las posibilidades de abordar los contenidos plasmados en el PELE se multiplicaron de manera exponencial. Como resultado de lo anterior, los docentes enfrentaron la necesidad de buscar y seleccionar entre muchas posibilidades, los contenidos más apegados a los objetivos curriculares definidos para cada nivel del programa. Sin embargo, ante la carencia de una metodología de presentación y almacenamiento de la información y ante la manera independiente del abordaje de cada profesor, se hizo necesario buscar una metodología de sistematización de información consistente con el programa académico.

Entre otros objetivos se buscó una estandarización de acceso secuencial a los contenidos didácticos de cada nivel, una interacción constante entre estudiantes y profesores, así como acceso a los contenidos culturales de cada nivel del programa de manera interactiva y vivencial. Finalmente, surgió la necesidad de desarrollar e implementar una plataforma tecnológica de contenidos a través de la web, misma que aglutinase el grueso de los contenidos temáticos de los niveles de que consta el PELE para cada idioma.

## EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UAM-I

La UAM-I es una institución que participa en la creación de nuevos paradigmas para el conocimiento científico y humanista, con un enfoque de investigación-acción. La riqueza en sus temáticas de investigación permite transmitir conocimiento actualizado y generar proyectos de investigación de calidad.

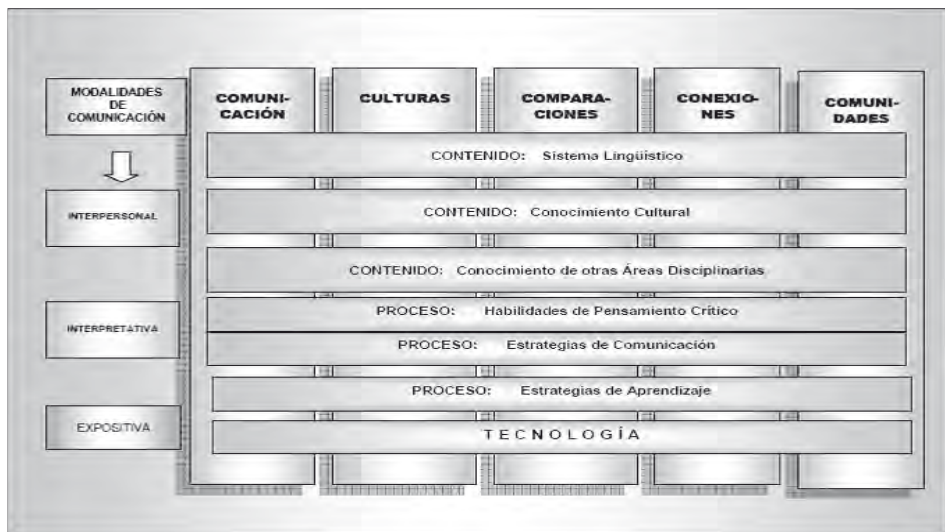
En diciembre de 2005, el Consejo Académico de la UAM-I acordó integrar una comisión encargada de diseñar y proponer un programa permanente de enseñanza de lenguas extranjeras que satisficiera los requerimientos de las Licenciaturas y Posgrados de la Unidad (Acuerdo 261.7)<sup>1</sup>. Para enero de 2007 la UAM-I aprobó su PELE, mismo que se imparte en alemán, inglés, italiano, francés y ruso y que

<sup>1</sup> Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. [http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/programas/Programa\\_de\\_Ensenanza\\_de\\_LEx.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/programas/Programa_de_Ensenanza_de_LEx.pdf)

representa en la actualidad una opción académica de vanguardia en el contexto de la educación en México.

El PELE de la UAM-I es un programa de estudios con un enfoque interdisciplinario e intercultural. Su diseño parte de la premisa de que la formación en lenguas a nivel universitario deben basar necesariamente en un conocimiento sólido no solo del sistema lingüístico del idioma, sino profundizar el conocimiento de la diversidad de las culturas en estudio a partir de una crítica intercultural (Lee, Vivaldo, Flores, Caballero y Calderón, 2009). El programa consta de cinco ejes curriculares (ver figura 1) y tiene dos características distintivas: la integración de la cultura como un eje central y la integración de la tecnología como parte del andamiaje de implementación de contenidos y recursos por idioma.

**Figura 1.** Entramado de componentes curriculares.



**Fuente:** Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, p. 11.

## EL DISEÑO DE SALAS MULTIMEDIA

La creación de un nuevo prototipo de sala multimedia fue una acción que surgió como parte de la implementación del PELE. Básicamente, el criterio central en su diseño fue crear espacios pedagógicos amigables que garantizaran la interacción constante entre alumnos y profesores, facilitando un contacto visual directo y poniendo a disposición del usuario una amplia gama de recursos tecnológicos y pedagógicos.

De esta forma, las salas multimedia constituyen el componente curricular tecnológico concebido en el PELE en el que los alumnos pueden practicar y afianzar el aprendizaje de otro idioma dentro de una situación en la que el flujo de comunicación a niveles oral, auditivo y visual se da de manera constante y directa.

Específicamente, en cada una de las salas multimedia los usuarios cuentan con terminales de cómputo conectadas en red que posibilitan la interacción entre módulos individuales con opción a interconexión para trabajo grupal. Todas las computadoras están equipadas con programas interrelacionados para facilitar y potenciar el aprendizaje. Recursos adicionales son la pantalla digital panorámica de televisión, un equipo de sonido envolvente y las mamparas y mapas de cada uno de los países estudiados. Asimismo, e independientemente de su función como espacio pedagógico, las salas sirven como escenario para que los alumnos pongan en práctica habilidades expositivas y los conocimientos adquiridos en los cinco idiomas que se imparten.

## LA PLATAFORMA TECNOLÓGICA DE CONTENIDOS CULTURALES

Como se mencionó anteriormente, factores como la carencia de una metodología de presentación y almacenamiento de la información recabada, así como la diversidad de materiales manejados en los programas fueron elementos decisivos en la toma de decisiones sobre la sistematización y presentación de contenidos del PELE. Adicionalmente, la infraestructura de las salas multimedia con las que contaba la institución se veía subutilizada, dado que el simple proceso de búsqueda de información multimedia requerida por el docente en el momento de impartir su cátedra retrasaba las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la implementación de una plataforma tecnológica para la presentación de contenidos culturales del PELE se dio como respuesta a lo previsto en las Políticas Operativas de Docencia de la institución (PODI)<sup>2</sup>, mismas que prevén lo siguiente:

- “2.7 Fomentar que la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje contemple, cuando sea adecuado, la utilización de tecnologías educativas modernas.
- 2.9 Promover que la docencia induzca el trabajo autónomo de los alumnos para asimilar, profundizar y reflexionar sobre lo expuesto en el aula” (“Políticas Operativas de Docencia de la unidad Iztapalapa”, 2003: p. 5).

En consecuencia, se considera importante incorporar las TIC en acciones de formación, partiendo de la premisa de que una enseñanza flexible abre diversos frentes de cambio y renovación, entre los que destacan los siguientes:

---

<sup>2</sup> Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Iztapalapa. [http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/politicas/pol\\_operativas\\_docencia.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/politicas/pol_operativas_docencia.pdf)

- Cambios en las concepciones (cómo funciona en el aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, etcétera.).
- Cambios en los recursos básicos: contenidos (materiales, etcétera.), infraestructuras (acceso a redes, etcétera.), uso abierto de estos recursos (manipulables por el profesor, por el alumno...).
- Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos (Salinas, 2004: p. 6).

Esto es, se acordó integrar una variedad de tecnologías de la comunicación a fin de garantizar la flexibilidad necesaria para cubrir necesidades individuales y sociales, lograr entornos de aprendizaje efectivos y conseguir la interacción profesor-alumno.

En resumen, nuestro objetivo general al crear la Plataforma tecnológica de contenidos culturales fue desarrollar, inicialmente, una plataforma web que aglutinara el grueso de los contenidos temáticos de los 12 niveles de que consta el PELE en su versión para inglés, con el propósito de agilizar, homogenizar y estandarizar el acceso a los contenidos didácticos de cada nivel de manera secuencial y dosificada.

La Plataforma Tecnológica de Contenidos Culturales (ver figura 2) incorpora el manejo de información multimedia con contenidos culturales basados en texto, imagen, audio y video. Es decir, se integran dentro de un esquema de acceso ordenado y sistematizado los elementos primordiales señalados en el PELE, en cuanto a contenidos culturales, tales como novelas, versiones auditivas, poemas, canciones, textos informativos, películas, etcétera, buscando unificar los contenidos y el tiempo empleado en su visualización y en la práctica interactiva.

**Figura 2.** Componentes de la Plataforma Tecnológica de Contenidos Culturales multimedia.



El proyecto pretende satisfacer los requerimientos planteados por la institución, proporcionando rapidez y facilidad de acceso seguro a contenidos culturales protegidos por derechos de autor, respetando la legislación existente en la materia. Además de brindar un control de acceso riguroso, ofrece a los profesores la posibilidad de acceder a diferentes niveles y contenidos de los cursos. Adicionalmente, se presenta un ambiente gráfico agradable, sencillo y limpio donde se sitúan los accesos a cada recurso de manera clara y fácil. A continuación (ver figura 3) se presenta un diagrama que describe la vinculación entre las salas multimedia y la operación de la plataforma tecnológica.

**Figura 3.** Modelo Ecuación de la Plataforma Tecnológica.



## IMPLEMENTACIÓN DE SERVICIOS DE *STREAMING*

Como se indicó anteriormente, los términos *stream* y *streaming* tienen que ver con la utilización de recursos de software y hardware con base en la transmisión de información en audio y video a través de un flujo de datos interpretados por una serie de protocolos de comunicación en redes utilizando codificadores de audio y video (*códecs*). Dichos elementos tienen como objetivo la difusión de contenidos multimedia almacenados en un servidor, así como su correcta visualización sobre entornos web a cierta distancia, ya sea conectado a través de una red local, una red de área extendida o sobre Internet. Este sistema de distribución se caracteriza por la visualización de los contenidos en una máquina cliente sin la necesidad de esperar la descarga completa

de un archivo, tal y como se procesaba en décadas pasadas. El *streaming* se utiliza para aligerar la descarga y ejecución de audio y vídeo en la web, ya que permite escuchar y visualizar archivos mientras se están descargando.

### COMPONENTES

Para proporcionar los servicios arriba descritos de manera correcta y sin interrupción, el *streaming* se apoya en los siguientes componentes:

- **Servidor de Streaming.** Por la potencia de procesamiento, el servidor resulta ser el elemento principal en cuanto a calidad del servicio y ejecución se refiere. El servidor procesa los datos multimedia en cortos espacios de tiempo y soporta funciones de control interactivas, siendo responsable de suministrar los servicios de audio y video de manera sincronizada. Dicho servidor espera una petición de usuario, al recibirla busca en el directorio definido el archivo solicitado y procesa la entrega. Las entregas de paquetes del servidor al usuario pueden estar sujetas a demoras conocidas como retrasos, mismos que generan la pérdida de la calidad de reproducción.
- **Compresión y codificación.** Los *códecs* (codificador-decodificador) pueden codificar el flujo o la señal y recuperarla o descifrarla del mismo modo para la reproducción o la manipulación en un formato más apropiado. Los *códecs* son empleados en emisiones de medios de comunicación. Para que el flujo de datos (*stream*) asociado con los *códecs* sea útil para almacenarlos o transmitirlos, debe ser encapsulado simultáneamente. Esta función es realizada por un formato de archivo de video (contenedor) con extensión mpg, .avi, .mov, .mp4, .rm, u otras. Los *códecs* describen una especificación implementada en software, hardware o una combinación de ambos, capaz de transformar un archivo en un flujo de datos o una señal. Finalmente, es necesario emplear un proceso denominado *hinting*, mismo que se refiere al etiquetado o segmentado de paquetes que se da a lo largo del archivo a transmitir y que puntualiza la entrega de segmentos de datos en el flujo generado por el servidor previamente solicitado por la máquina cliente.
- **Reproductor multimedia.** En la ubicación del cliente se deberán reproducir los flujos de datos multimedia en el mismo orden en que fueron generados por el servidor de *streaming*. Esta función es realizada por un reproductor de contenidos multimedia (software) capaz de procesar el flujo multimedia que entra en la máquina destino. El reproductor contiene el *códec* decodificador que permitirá al usuario visualizar el contenido de manera adecuada.



- **Protocolos para *streaming*.** Existen varios protocolos normalizados para permitir la comunicación entre los servidores de *streaming* y las computadoras cliente. Estos protocolos principalmente controlan la sesión establecida entre el cliente-servidor.
- **Red de difusión.** Conjunto de dispositivos tales como computadoras, routers, switches, hubs, etcétera, capaces de comunicarse entre sí por un medio de transmisión y de intercambiar información ya sea como datos o archivos multimedia.

### *PROTOSCOLOS DE COMUNICACIÓN*

Los protocolos más empleados en la implementación, en el direccionamiento de red, en el transporte y en el control de sesión en los servicios de *streaming* son:

- **UDP (User Datagram Protocol):** Protocolo de capa 4, de transporte, del modelo OSI. A diferencia del protocolo de control de transmisión (TCP, Transmission Control Protocol), su compañero de capa, el protocolo de datagrama de usuario (UDP) no proporciona confiabilidad, es decir, es un protocolo que no garantiza la entrega de paquetes enviados. Es un protocolo sencillo, ligero y sin conexión orientado a mensajes y utilizado para enviar gran cantidad de paquetes, sin importar que se pierda uno o varios ya que lo que importa es la rapidez.
- **RTP (Real Time Protocol).** Protocolo que trabaja sobre UDP a nivel de sesión, utilizado para la transmisión de información en tiempo real, *streaming*, video-conferencias, y VoIP (voz sobre IP). El control que proporciona este protocolo es mínimo, por lo que también se incorpora el protocolo SRTP como una “extensión” segura del mismo que proporciona la confidencialidad, autenticación y protección de renvío.
- **RTSP (Real Time Streaming Protocol).** Protocolo que trabaja con TCP y UDP, estableciendo y controlando el flujo de datos. El primero se utiliza para datos de control del reproductor y, el segundo, para el flujo de datos de audio y/o vídeo. Trabaja por el puerto 554 por defecto. Al igual que HTTP, mantiene el estado de la conexión, y puede lanzar peticiones tanto por el servidor como por el cliente.

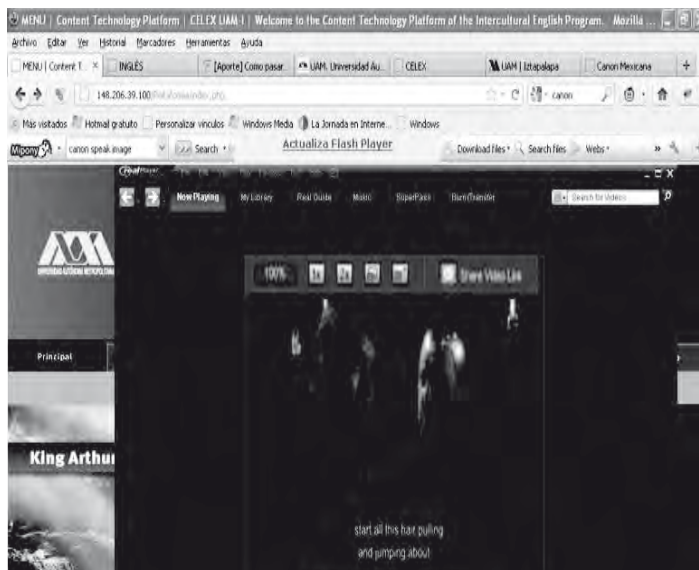
### **IMPLEMENTACIÓN DE *STREAMING* EN LA CELEX DEL UAM-I**

Como se mencionó arriba, el proyecto de implementación de servicios de *streaming* surgió como una necesidad de la institución, debido a la metodología de préstamo y almacenamiento de medios físicos (audios, videos y películas en lenguas extranjeras)

que se asocia a la actividad pedagógica en aulas de clase, laboratorios, aulas multimedia y en el Centro de Estudio Auto-dirigido (CEA). En este sentido, es importante puntualizar que, aunque en principio el objetivo de la institución es poner al alcance de los alumnos los recursos de audio y video relacionados al PELE, se buscó asegurar el respeto a regulaciones relacionadas con derechos de autor. Por otro lado, nos interesó unificar la presentación de los contenidos y el tiempo empleado en su visualización y práctica interactiva, así como superar los problemas de préstamo de medios.

Con respecto a su implementación, los servicios de *streaming*, montados en servidores bajo ambientes Linux no son tan conocidos como los servidores comerciales empleados en sitios como Youtube, basados en tecnologías flash, debido a que no existe soporte para estas implementaciones. Sin embargo, su empleo tiene muchas ventajas ya que gran parte de las distribuciones de sistema operativo Linux son totalmente gratuitas, al igual que algunas aplicaciones o distribuciones de servidores de servicios de *streaming*. Tal es el caso de Darwin Streaming Server (DSS), servidor de Apple Quicktime bajo licencia de código abierto (Apple Public Source License). El servidor DSS es capaz de manejar el formato de audio MP3, el formato Quicktime y el formato de video MPEG4 parte 2. Dicho servidor es de fácil instalación, y en caso de tener alguna complicación, existen una serie de foros donde fácilmente se puede obtener guía. Por ello nos decantamos por esta opción.

**Figura 4.** Ejecución de los servicios de *streaming* de video en la Plataforma Tecnológica.



En lo referente a la relación costo-beneficio, desde su implementación como parte de los servicios de la Plataforma Tecnológica de Contenidos Culturales ligada al PELE, la incorporación de los servicios de *streaming* han superado las expectativas iniciales. Esto es, independientemente de haber asegurado la disponibilidad de los materiales en todo momento, la facilidad de uso y su fácil control de acceso desde la Plataforma Tecnológica de Contenidos Culturales, han permitido mejorar la calidad de los servicios, así como el tiempo de respuesta para la consulta inmediata en las sesiones de clase, además de convertirse en un apoyo fundamental para las actividades académicas del docente del CELEX.

## CONCLUSIONES

La transmisión y presentación de contenidos multimedia a través de recursos de *streaming*, ya sea a nivel local o a nivel web, es cada vez más importante dadas su utilidad y fiabilidad, demostrando constituir una tecnología con futuro, principalmente ante el interés de grandes compañías por colocar servicios de este tipo en el mercado actual de Internet.

La velocidad de Internet crecerá a futuro, lo que se verá asociado a un incremento en la calidad y potencia de las transmisiones, situación que nos lleva a presagiar mejores resultados en el empleo de técnicas como las aquí presentadas, principalmente como apoyo a la presentación de contenidos académicos.

Con la metodología implementada en servicios de *streaming* en los servidores del CELEX de la UAM-I, se amplía la gama de herramientas tecnológicas auxiliares en el apoyo para la enseñanza de idiomas, mejorando la calidad en el aprendizaje que ofrecemos.

## REFERENCIAS

- Lee Zoreda, M., Vivaldo Lima, J., Flores Revilla, M. T., Caballero Robles, T., & Calderón Rosas, M. T. (2009), *Lengua Inglesa y Culturas Anglófonas. Un enfoque intercultural al currículo universitario*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Linux MP4 Quicktime Streaming. En <http://www.fridu.org/ims/47-linux-mp4-quicktime-streaming>
- Políticas Operativas de Docencia de la Unidad Iztapalapa. En <http://csh.izt.uam.mx/sociologia/planes/podi.pdf>
- Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En [http://www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/programas/Programa\\_de\\_Ensenanza\\_de\\_LEx.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/programas/Programa_de_Ensenanza_de_LEx.pdf)

Salinas, J (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1,1. En <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>  
Streaming MPEG-4 with Linux. En <http://www.linuxjournal.com/article/6720>

## LOS AUTORES

**José Ramiro Reyes García.** TSU en Tecnologías de la Información y la Comunicación, concentración Sistemas Informáticos por la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, técnico académico titular en apoyo a espacios multimedia, Centro de Estudio Auto-dirigido y soporte técnico en el CELEX de la UAM Iztapalapa.

**Miguel Ángel Méndez Sánchez.** Licenciado en Informática Administrativa por la Universidad Tecnológica de México, técnico académico titular en apoyo a los espacios multimedia y soporte técnico en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa desde enero de 2009 a la fecha.



# **Tema 6**

## **Lengua y cultura**



# A TRANSITIVITY STUDY OF WILLA CATHER'S *THE PROFESSOR'S HOUSE*

*Phyllis Herrin Obregón*  
Universidad Autónoma de Querétaro

## ABSTRACT

This paper is the report of a work in progress. It is part of a research project based on the transitivity scheme first developed by Halliday (1996), but expanded by Paul Simpson. (2004) The project includes the analysis of two novels and one short story. The main idea of the different analyses is to observe any patterns of the types of processes used with characters that are in some way alienated from mainstream society. Willa Cather was an American writer who lived and wrote in the end of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> centuries. She was especially interested in writing the stories of many of the people who came to the United States from Europe and developed many of the farms in the Nebraskan area. Also she was concerned about those people who were different from the mainstream society, but at the same time strong and influential to those around them. Because of my background in linguistics and language studies, I feel that transitivity studies, a branch of stylistics, reveals much about the characters and therefore the central theme of some of Cather's works. In an earlier paper, I made a transitivity study of one of Cather's short stories, "Paul's Case" (2012). In this paper I would like to present the results of the analysis of the novel *The Professor's House* and make a comparison between the two characters, Professor St. Peter and Paul. In both analyses, I used the same scheme developed by Paul Simpson (2004), which includes six different types of processes: material, mental, behavioral, verbal, relational and existential with nine different possible participants. The paper will try to show how both characters are both ostracized and introverted, prone towards contemplating more than acting.

**Key words:** stylistics, systemic-functional linguistics, transitivity, character, alienation



## INTRODUCTION

Henry James once said “What is character but the determination of incident? What is incident but the illustration of character?” (2000). If we consider this idea of the great American/British writer, we could conclude that plot and character are interwoven. To understand a character we need to observe certain choices made by the writer. How active is the character under study? Does s/he act without thinking or feeling? Or is s/he a passive participant, mainly observing, thinking, evaluating, but not apparently acting. A transitivity study shows if a character is presented as active or passive or if s/he acts without thinking or reflecting on his/her actions. The answers to these questions help us interpret the character and find the meaning of the work.

This paper will include a short biography of Willa Cather in an attempt to show why some of her characters might be considered alienated from mainstream society. In addition I will try to explain in detail the transitivity model by Paul Simpson (2004), the methodology I used, findings and conclusions at this point in my research.

## WILLA CATHER

Willa Cather was born in Back Creek, Virginia in 1873. She lived in Va. on an old plantation, which she remembered fondly, especially the stories told by the African-Americans who had been slaves but had been retained to work on the plantation after slavery was abolished. In 1885, at the age of twelve, she moved with her family to Red Cloud, Nebraska where at first her family lived on a farm, but since her father was not very good at farming, soon moved into town. Her writing is very autobiographical and often includes the people she knew, the experiences she had in this town of Red Cloud, her other experiences at college, work as a high school teacher in Pittsburg, Penn and then her experiences as an editor for McClure’s magazine. All of these experiences furnished her with material for her narrative ( Lee, 2008).

Another possible influence in her writing and one that appears in both of the works that I have analyzed is that many of her biographers believe that her sexual orientation was not that of the majority. She mentioned that both her love and her religion was the art of writing. The fact that she was different, helped her to be especially sensitive to those she knew who were different.

## THEORETICAL FRAMEWORK

Perhaps the most important element of narrative is the development of character. The interdependence of character and plot development is at the heart of this particular

analysis. Transitivity analyses are those which demonstrate how the character under study is developed through semantic processes and participant roles.

Halliday (1996), was probably the first to use a transitivity analysis on the novel *The Inheritors* by William Golding. Halliday developed a system of options that are made by the narrator in order to codify his/her characters' experiences in the external world and the internal world and he divides them into two types of processes: those that require an agent apart from the person or object involved and those which do not. In other words, who acts and who is the recipient of that act. In his article "Linguistic Function and literary Style" Halliday(1996) shows how a group of characters in the novel use a type of language in which agency is attributed to inanimate objects instead of people. Halliday, in this way, postulates that these options of agency involve a world vision in which these characters function within nature and not over nature. After that study, there have been several studies based on the scheme of Halliday: Burton( 1982), Simpson & Montgomery (1995), and Ji y Shen (2004) to mention only a few.

Because of the complication of Halliday's scheme, I will employ a more workable model of transitivity developed by Paul Simpson in his book *Stylistics: a resource Book for Students* (2004). One of the most important functions of language is the ability to account for the activities of the world. Encoded into the grammar of the clause is a way to express what we do, say and think. This function of grammar to describe the happenings in the real or imaginary world fulfills an experiential function. Of this function, Simpson says that it is "an important marker of style in that it emphasizes style as choice" (2004). Since there are so many different ways to tell an experience, the choices that an author makes have a great impact on the structure and interpretation of a text.

In stylistics the concept of transitivity refers to the grammatical facility used to capture experience, i.e. it goes much further than just referring to verbs that can take a direct object. Therefore, the definition according to Simpson is "the way meanings are encoded into the clause and to the way certain processes are represented in language." (Simpson 2004: 840). There are three elements included in the analysis of transitivity: *the process, the participants and the circumstances*. The process is revealed through the verb phrase, the participants through the nouns and the circumstances through the adjunct elements (adverb or prepositional phrases).

Simpson divides the transitivity model into six different types of processes. The first is that of *material processes* or those processes of doing. They often present two participants: *the actor and the goal*. Two examples would be *John threw the ball*. And *The computer broke down*. The following table shows the involved participants.

**Table 1**

|       |         |          |
|-------|---------|----------|
| John  | threw   | the ball |
| Actor | process | goal     |

**Table 1.2**

|              |             |
|--------------|-------------|
| The computer | broke down. |
| Actor        | process     |

In this first verb type, I made a division of movement. I separated all the material verbs into material and movement or non- movement verbs. Movement verbs can receive a goal, but often the goal is understood to be the same as the actor. I see the two types of verbs as similar, but I think that each tells us something slightly different about a character.

The second process is the *mental process* and refers to verbs of sensing. The domain is the consciousness and not the real world. These processes can be subdivided into *cognition, reaction and perception*. The participants associated with this type are the sensor and the phenomenon. The following are examples of mental processes:

**Table 2 .1 Cognition**

|              |            |            |
|--------------|------------|------------|
| The students | understood | the lesson |
| Sensor       | process    | phenomenon |

**Table 2.2 Reaction**

|        |         |                   |
|--------|---------|-------------------|
| Mary   | hates   | getting up early. |
| Sensor | process | phenomenon        |

**Table 2.3 Perception**

|    |     |                          |
|----|-----|--------------------------|
| We | saw | the waters rising slowly |
|----|-----|--------------------------|

|        |         |            |
|--------|---------|------------|
| Sensor | process | phenomenon |
|--------|---------|------------|

One way to distinguish these first two categories is that the material processes can be presented in the present continuous aspect, but mental processes cannot. We can say *John is throwing the ball*, but not *\*Mary is hating getting up early*.

The third type of process is similar in different ways to each of the first. Simpson calls this the Behavioral process. There are certain processes which are a combination of sensing and acting, for example, *The student fell asleep in my lecture*. These verbs act like mental processes in that they refer to physiological actions like sleep, cough and sneeze, but often reflect some kind of reaction or feeling like *cry* or *sigh*. They can represent processes of consciousness like *stare*, *worry*, or *dream*. They act grammatically more like material verbs in that they can easily be used in progressive aspect. The participants with these verbs are the behavior and the circumstances.

**Table 3.1**

|              |             |                 |
|--------------|-------------|-----------------|
| That student | fell asleep | in my lit class |
| Behaver      | Process     | Circumstance    |

**Table 3.2**

|         |         |              |                |
|---------|---------|--------------|----------------|
| He      | raised  | his eyebrows | at my proposal |
| Behaver | Process | Goal         | Circumstances  |

These verbs often have a goal and can be presented in progressive aspect.

The fourth type of process, Verbalization, can also manifest a mental process. These verbs usually indicate the spoken word, but they can also refer to the written word. This type includes such verbs as *say*, *tell*, *announce*, *argue*, *agree*, *disagree*, etc. The participants of this type are the sayer, the receiver and the verbiage (that which is said). An example would be the following:

**Table 4.1**

|             |         |                          |
|-------------|---------|--------------------------|
| The suspect | claimed | that his story was true. |
| Sayer       | Process | Verbiage                 |

**Table 4.2**

|             |           |              |              |
|-------------|-----------|--------------|--------------|
| The Speaker | announced | the decision | to the House |
| Sayer       | Process   | Verbiage     | Receiver     |

The fifth type of process is somewhat complicated because it has three types and two modes as shown in Table 5. Simpson calls It the relational process and these verbs have the meaning of *being* in the sense of establishing relationships between two entities. Simpson establishes three types of these: intensive, possessive and circumstantial. The intensive type represents the verbs of being. The first mode, attributive, shows the relation of something in terms of qualities. This mode will usually be represented with an adjective, for example: *James Joyce is a critical author*. The second mode, identifying, shows a relation of the subject to others of its own category. The second type, possessive, shows ownership and in the attributive mode uses the verb “to have” and characteristics of the object owned, The identifying mode uses the possessive and the verb “to be” as in *The blue Mazda is Jack’s*. The third type shows a relationship of circumstances and will use adverbs of place and time, the attributive giving attributes and the identifying showing, which one is being discussed as in the table below. We could have the following examples.

**Table 5**

| TYPE /MODE     | Attributive                       | Identifying  |
|----------------|-----------------------------------|--|
| Intensive      | James Joyce was a critical autor. | “James Joyce is the best Irish writer.”                  |
| Possessive     | Jack has a blue Mazda.            | The blue Mazda is Jack’s.                                |
| Circumstantial | The play is on all week.          | The maid is in the parlour. It’s the maid in the parlour |

The participants here are also somewhat complicated. The participants are the identified, the identifier, the carrier and the circumstance.

The sixth and final process for Simpson is the existential one. This is a case in which the verb is nominalized and the clause usually contains the word “there” as a dummy subject or a word which simply takes the place of the subject (2004, locations 909- 911). This give the speaker the obtion of talking about an occurrence without knowing , or specifying the party responsible. The example in the table makes reference to an occurrence and a subject is implied, but it is either unknown or the speaker does not want to indulge it.

Table 6

|                |         |  |
|----------------|---------|--|
| There          | was     | an attack.   |
| Dummy subject) | Process | Existent ( the nominalization of a verb of action) |

## THE PROFESSOR'S HOUSE

*The Professor's House* was written in 1925. It is about a university professor in his fifties who has devoted his life to his work, his family, his garden and supposedly has achieved success in all of them. But when he is asked to move into a bigger more expensive and much more comfortable house, he cannot leave his old rent house. This is a story of a man coming to grips with his life.

The novel is divided into three books. The first book is entitled *The Family* and develops the character of the Professor, his wife, daughters and sons-in-law. It also gives the reader the background of how one of the Professor's students, Tom Outland, became a very important part of the family and how the rest of the family is taking advantage of the fact that Outland died and left them money. In fact one of his daughters and her husband are monopolizing his invention.

The second Book is Tom Outland's story before he knew Professor St. Peter and his family. Since the Professor is not mentioned in this Book, I did not include it in my analysis.

The third Book, entitled "The Professor" is about the professor's final confrontation with his own thoughts and his near suicide. There are implications that the Professor St. Peter had fallen in love with his student Tom Outland and for this reason he has difficulty continuing with his life as before. It is very important and therefore is included in the present analysis.

## "PAUL'S CASE"

"Paul's Case" is a short story written in 1905. It was based on a true incident and the main character was based on a student of Cather's. The story is divided into two parts. The first part is the narration in third person of Paul's situation, drawing to a climax when he is suspended from school and his father forbids him to work as an usher in Carnegie Hall. The second part narrates his escape to New York, after stealing money from the theater, and his suicide.









## CONCLUSIONS

I think the interesting point to notice in the distribution of the verb types in *The Professor's House* is how the material process starts out high, but diminishes until Book 3 where it is taken over by the mental. I think that this is because he is alone contemplating his existence. In Book One, he is shown as very active because that was the story of what he had done during his life. As Book One progresses his alienation progresses. Book Three, is about his reflection of what his life has been and where he is at that point. This contemplation leads him to the point of lack of desire to avoid his death if circumstances allow it. He has arrived at a point of resignation with little desire to continue.

In "Paul's Case" the interesting point is how the material processes in the first part were almost all movement. It was as if Paul was trying to escape which he finally does in the second part. After he escapes, he is very active as well as pensive and feeling until he commits suicide. . Alone, away from his restricting atmosphere of father and school, he is free to do as he pleases and he seems to reflect on his happiness, but realizes it cannot last.

A point for further study is an aspect of transitivity in relation to the participants of an act: meronymic agency, i.e. those participants which are body parts of the character that act almost independently. Often a writer will try to take the responsibility for an act away from the character by using a part of his body as the "actor" of a material process. This happens in both of the works in this investigation.

Although more study needs to be done especially in the areas of the relational processes and their participants and in the area of meronymic agency, I feel that such stylistic research is extremely enlightening for the student of literature and I plan to implement them more in my classes.

## REFERENCES

- Burton, D. (1982). "Through dark glasses, through glass darkly". In R.Carter (ed.) *Language and Literature*. London: Allen and Unwin, pp. 195-214.
- Cather, W. (2006). "Paul's Case". in Charles Bohner and Lyman Grant, eds. *Short fiction: classic and Contemporary* (pp. 202-2014).
- Cather, W. (1990). *The Professor's House* . New York, N.Y.; Vintage Books.
- Halliday, M. A. K. (1996) "Linguistic Function and Literary Style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors* in Jean Jacques Weber, ed., *The Stylistics Reader: from Roman Jakobson to the present* ((pp. 56-87) New York, N.Y. Arnold.
- James, H. (2001) "The Art of Fiction " in Leitch, Vincent B. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. New York, N.Y.. : W. W. Norton & Co.

- Ji, Y. & Shen, D. (2004). Transitivity and mental transformation: Sheila Watson's The Double Hook: "Language and literature, vol. 13 # 4, pp. 135-148.
- Lee, H. (2008). *Willa Cather : A life Saved up*. London: Verago Press.
- Mills, S (1995). *Feminist Stylistics* . New York: Routledge. Retrieved November 15, 2005, from Questia database: <http://www.questia.com/PM.qst?a&d=103365113>.
- Obregon, Phyllis H. (2012). "A Transitivity Study of Willa Cather's 'Paul's Case'". In *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL-2011)*. Chetumal, Quintana Roo, México; La Universidad de Quintana Roo, pp. 140-152, <http://fel.uqroo.mx/index.php?id=17>
- Simpson, P. ( 2004) *Stylistics: a resource Book for Students.*, New York, N.Y.: Routledge.
- Simpson, P and Montgomery, M. (1995). "Language, literature and Film: the Stylistics of Bernard Maclaverty's Cal", In Verdonk, P. and Weber, J. J. (eds.) *Twentieth Century fiction: From Text to Context*. London: routledge, 138-164)

## THE AUTHOR

**Phyllis Herrin Obregón** is a full-time teacher and researcher at the Facultad de Lenguas y Letras of the Universidad Autónoma de Querétaro, where she has taught for the last 29 years. She has a B.A. in English from Texas Tech University and an M.A. in Linguistics from Ohio University. For many years she taught in the area of EFL, then in teacher training and finally for the last seven years, she has taught literature and is a member of the CAEF of Alternativas de Teoría Literaria of the UAQ.

## REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA DE TRATAR LOS ESTEREOTIPOS EN LA CLASE INTERCULTURAL DE LENGUAS

*Rebeca Ma. Concepción Ortiz Carranco*

Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa  
rocarranco@yahoo.com.mx

*Tania Elena Aguilar Gómez*

Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa  
bolajinjin@hotmail.com

### RESUMEN

*Los alemanes son serios y muy puntuales.*

*Los italianos son guapos y mujeriegos.*

(Alanzabes, 2010: 183)

Expresiones como las anteriores han circulado en las clases de idiomas por muchos años; dentro de la actual perspectiva del aprendizaje de lenguas es indispensable romper estos estereotipos, pues el reconocimiento de la cultura materna y el conocimiento de la cultura meta son esenciales para una comunicación intercultural. Ahora se trata de lograr que los estudiantes tomen conciencia intercultural, analicen, comprendan y se acerquen al otro tras una reflexión de la cultura propia. Algunos estudiantes tienen específicamente actitudes negativas hacia Estados Unidos y esto se refleja en ocasiones en las clases (Ryan, 1994; 1998; Gómez de Mas y Ryan, 1999, 2000). A la fecha, los aspectos culturales difícilmente son percibidos y recordados por los alumnos si no se tratan de manera explícita y abierta (Ryan, Byer y Mestre, 1998). Por lo anterior, es que en el proceso de romper estereotipos, el docente tiene una tarea meta más allá de enseñar el aspecto lingüístico; debe seleccionar cuidadosamente sus materiales didácticos para que dejen de ser un obstáculo para la comunicación y se conviertan en enriquecimiento, venciendo prejuicios y estereotipos. En este trabajo compartiremos los criterios de selección y ejemplos de materiales que actualmente utilizamos en las clases de lenguas con el fin de lograr que los estudiantes perciban la cultura de la lengua meta de forma representativa, completa y realista, tratando de fomentar en ellos una actitud crítica pero respetuosa hacia las manifestaciones culturales de la lengua objeto de estudio, y de esta forma, contribuir a fomentar la apertura hacia la alteridad.

**Palabras clave:** estereotipos, aprendizaje, alteridad, cultura, materiales, comunicación

## INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los ochenta, el componente cultural ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar del esfuerzo que se ha dado en el salón de clases por acercar la cultura meta al estudiante de lenguas, sigue existiendo una gran brecha entre la teoría y la práctica. En estos momentos se reconoce a nivel mundial la necesidad de integrar aspectos culturales en las clases de idiomas, pero los docentes nos seguimos enfrentando a la dificultad de cómo hacerlo.

Quizá y sólo con el afán de mostrar algunos aspectos culturales a nuestros estudiantes, nosotros mismos hemos recurrido a los estereotipos para lograr que los alumnos se expresen de forma oral. Cuántos de nosotros hemos preguntado en clase: ¿cómo es un francés?, ¿cuál es la idea que tienen en Europa de un mexicano?, ¿qué caracteriza a un italiano?

Eliminar estos prejuicios mediante el aprendizaje de idiomas es una de las finalidades para mejorar el entendimiento y la comunicación entre las culturas. La interculturalidad es clave para la construcción de la aldea global de los ciudadanos.

El objetivo primordial de este artículo es compartir la reflexión sobre la forma de tratar los estereotipos en el aula de idioma, así como la exposición y análisis de las actividades que se llevan a cabo en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) para cumplir este cometido.

## ANTECEDENTES

En México, varias universidades han realizado investigaciones sobre la importancia de incluir aspectos culturales en la clase de idiomas, los cuales han revelado lo siguiente:

- La dimensión cultural no ocupa un lugar predominante en la mayoría de las clases de idiomas de centros dedicados exclusivamente a este fin.
- A la mayoría de los alumnos de lenguas les gustaría aprender más sobre la(s) cultura(s) de la lengua meta.
- Algunos estudiantes tienen específicamente actitudes negativas hacia Estados Unidos y esto se refleja en ocasiones en las clases (Ryan, 1994; 1998; Gómez de Mas y Ryan, 1999-2000).
- Los aspectos culturales difícilmente son percibidos y recordados por los alumnos si no se tratan de manera explícita y abierta (Ryan, Byer y Mestre, 1998).

- En ocasiones los alumnos se muestran ambivalentes en las clases de lenguas, pues a pesar de que ellos tienen interés por aprender sobre otras culturas, desarrollan una actitud defensiva para proteger la cultura propia (Ryan, Byer, y Mestre, 1998).

Con base en los puntos anteriores, podemos decir que es necesario incorporar a las clases de lenguas actividades que permitan a los alumnos practicar la lengua extranjera y aprender y reflexionar tanto sobre algunos países donde ésta es hablada como acerca de nuestro propio país y la forma en que puede ser percibido desde el extranjero.

Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, esto no resulta fácil de llevar a la práctica. ¿Cuáles son algunas de las razones que hacen difícil incorporar aspectos culturales en las clases de lenguas?

Ya en 1991 Byram en su libro *Cultural Studies in Language Education* señalaba algunas razones:

- La mayoría de los maestros de lengua no consideran la enseñanza de aspectos culturales como parte de su labor por lo que se concentran en enseñar gramática, transmitir información y propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Muchos profesores no han recibido la capacitación necesaria en este campo.
- Los objetivos culturales muchas veces son evasivos e intangibles, por lo que no son fáciles de enseñar, de observar y de evaluar.
- Resulta difícil definir el contenido. ¿Qué es lo que se considerará representativo de una cultura?

Tomando en cuenta tanto los puntos anteriores mencionados por Byram como los aspectos observados en las clases de lenguas de nuestra institución, podríamos señalar tres factores importantes que dificultan la integración de aspectos culturales en las clases de idiomas:

- La falta de preparación de los profesores en este rubro.
- La complejidad de definir objetivos culturales.
- Las actitudes negativas de algunos alumnos hacia la(s) cultura(s) extranjera(s).

El punto de partida para este trabajo fue el modelo de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997), en el que describe detalladamente sus fundamentos, los factores que integran dicha competencia, los diferentes objetivos a lograr y algunas consideraciones para evaluarlos. Byram, al igual que Kramsch (1998), cuestiona que el nativo hablante sea el modelo al que hay que aspirar y propone un cambio de paradigma: el hablante intercultural, que no es considerado como

un imitador o hablante deficiente de la lengua a aprender, sino como un actor social que interactúa con otros actores sociales en una comunicación distinta a la que se da entre nativos hablantes. Byram describe a este tipo de hablante como alguien con la habilidad para comunicarse e interactuar mediante fronteras culturales, conservando su propia identidad y tratando de entender a los otros:

... learners with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviors and meanings as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors expressed in the same language -or even a combination of languages- which may be the interlocutor's native language or not (Byram, 1997, 12).

En esta propuesta, Byram hace hincapié en el proceso que deben experimentar los alumnos al utilizar un método analítico-crítico, el cual les permita reflexionar tanto sobre la cultura extranjera como sobre la propia. El autor (1997, 34) afirma que la competencia comunicativa intercultural se compone de cinco factores que se presentan a continuación:

- Conocimiento de sí mismo y de los otros.
- Habilidades para interpretar y relacionar.
- Habilidades para descubrir e interactuar.
- Educación: conciencia política y cultural.
- Actitudes.

Para cada uno de los factores anteriores, Byram propone una serie de objetivos en los cuales trabajar para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. El trabajo que aquí se presenta se centra en las actitudes hacia el respeto y aceptación del otro y en la importancia de acabar con los estereotipos que por años han existido en cuanto al conocimiento de la cultura del otro, por lo que a continuación enumeramos los objetivos mencionados por Byram (1997, 50) en este rubro:

- Fomentar la curiosidad y la apertura hacia las costumbres y hábitos de otras personas.
- El interés por descubrir otras perspectivas de interpretación sobre fenómenos familiares y desconocidos que tienen que ver con la cultura propia y con otras.
- La disposición para cuestionar los valores y presuposiciones de las prácticas de nuestro propio entorno.
- El deseo de buscar oportunidades para involucrarse con la alteridad en una relación de igualdad.

## MATERIALES UTILIZADOS EN EL AULA PARA TRABAJAR CON LA ALTERIDAD Y LOS ESTEREOTIPOS

En este apartado queremos mencionar los materiales que se utilizan en las clases de idiomas en la UAM-I. Aunque la mayor parte del tiempo cada material ha sido trabajado individualmente, en general, todos fueron seleccionados como constitutivos de un conjunto, tomando como base la propuesta en la que Murphy-Lejeune, Cain y Kramersch (1996, 53) retoman las ideas de esta última y sugieren trabajar cuatro perspectivas:

- **Las autorrepresentaciones** (pueden ser trabajadas mediante videos turísticos):
  - ¿Cómo nos vemos a nosotros mismos?
  - ¿Cómo se ven otros a sí mismos?
- **Las heterorrepresentaciones** (pueden trabajarse mediante documentales):
  - ¿Cómo nos ven otros?
  - ¿Cómo vemos a los otros?

Además de los aspectos anteriores, al seleccionar un material auditivo o visual, se sugiere tomar en cuenta los siguientes criterios:

- Que el lenguaje utilizado sea adecuado para el nivel de los alumnos.
- Que la duración de los videos no sea demasiado larga.
- Que los contenidos sean interesantes y que provoquen la curiosidad de los alumnos por aprender más sobre lo que han visto.
- Que no hirieran la sensibilidad de los estudiantes.
- Que no fomenten una imagen exótica de la cultura extranjera.

En los ejercicios realizados con los videos, se hacen preguntas de comprensión, por ejemplo: ¿Qué viste? ¿Qué dijo el señor X? Preguntas de opinión y explicativas, tales como: ¿De dónde crees que es el señor X? ¿Por qué? ¿Qué impresión crees que se lleva el señor Y de X ciudad?

Nuevamente notamos la importancia de los aspectos visuales en la imagen que los alumnos se forman. He aquí un resumen de los aspectos en los que consideramos los estudiantes basan sus estereotipos:

1. Estereotipos basados en:
  - La entonación,.
  - El aspecto físico.
  - La forma de vestir.
  - La forma de actuar
  - Su actitud hacia la cultura mexicana.



- La manera en que presenta la información (sentido del humor, estereotipos).
- Su conocimiento (o desconocimiento) de las cosas.

Para las actividades destinadas a la eliminación de estereotipos se recomienda el uso de una gama lo más amplia posible de fuentes de información: textos originales, grabaciones de audio, vídeo, gráficos, fotografías, dibujos, entre otros. Ésta es una tarea en la que debe implicarse el alumno de forma activa.

Con la finalidad de que el alumno se pueda crear una idea propia sobre el objeto intercultural a tratar, es importante proporcionar varias fuentes de información con indicaciones sobre: el contexto (fecha, tipo y lugar de publicación, público al que se dirige, acontecimientos externos que han podido influir en su concepción, tendencia económica religiosa, política o cultural implícita) y la intención (persuasión, argumentación y publicidad).

## PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE IDIOMAS

La publicación en 2001 del “Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas” (MCER) (Instituto Cervantes, 2002) concede un papel importante a la dimensión intercultural suponiendo un gran avance en la planificación de la enseñanza de las lenguas en Europa. Con esto se persigue desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural pues en el documento se entiende que hablar una lengua se traduce en “*la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencias de varias culturas*” (p. 162).

Ya no se trata únicamente de “conocer la gramática” sino de estar preparado para actuar de forma adecuada en situaciones de contacto cultural específico.

En el MCER se recuerda que “el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural” (p. 177).

Éstas son algunas actividades para tratar cada uno de los aspectos relacionados con la dimensión intercultural en el aula de idiomas y que se recogen en el MCER:

- **Conocimiento del mundo**, entendido como el conocimiento que el estudiante pueda tener del país donde se habla la lengua objeto de estudio en lo que se refiere a datos geográficos, demográficos, económicos y políticos (quizá con información cultural).

- **Saber sociocultural**, conocimiento de la sociedad y de la cultura de las comunidades que hablan la lengua dada. Por medio de canciones, por ejemplo, se pueden tratar las diferencias entre países que hablan el mismo idioma.
- **Toma de conciencia intercultural**, conocimiento y comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre la cultura propia y la extranjera, toma de conciencia de la diversidad regional y social de ambos universos. En este ejercicio se cuestiona la percepción del alumno sobre normas de comportamiento sociales y las diferencias existentes en los diferentes países.
- Capacidad de **establecer relaciones entre la cultura propia y la extranjera**, esta actividad ilustra con un ejemplo el choque cultural que se produce entre dos culturas e invita a la reflexión sobre las diferencias entre las mismas.
- **Sensibilidad cultural** y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas. Esta actividad sirve de introducción para ilustrar el diferente significado que pueden tener los gestos en las diferentes culturas que comparten el mismo idioma.
- **Capacidad de desempeñar el papel de intermediario** cultural entre la propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales. En esta actividad el alumno asume el papel de un miembro de otra cultura e interacciona con los demás. Posteriormente se discute en clase cómo las diferencias culturales pueden causar malentendidos en la comunicación.
- **Sensibilidad cultural** y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas. Esta actividad trata la variedad en interpretación que puede existir entre diferentes culturas de ciertas actitudes como por ejemplo, el contacto físico entre las personas.
- **Capacidad para superar estereotipos**, con la cual se ilustra algunos estereotipos de la población de la lengua meta. Se invita a reflexionar sobre su veracidad.

## MEDIDAS SUGERIDAS PARA LA DETECCIÓN DE ESTEREOTIPOS

En la actualidad los docentes somos conscientes de la necesidad de evitar los estereotipos que acompañan la percepción del otro asignándole una única identidad (yo no quiero generalizar pero los ingleses son... los alemanes son...). Los prejuicios surgen de la incompreensión y del desconocimiento del otro (yo no he estado nunca en Francia pero los franceses son...).

Para la detección de estereotipos se propone el trabajo en clase con cómics que sirvan para debatir en clase sobre los estereotipos que el alumno tiene sobre cada país (por ejemplo: cómic sobre estereotipos europeos) y sobre los que se cree que se tiene sobre México fuera de nuestras fronteras (por ejemplo: dibujo sobre el estereotipo mexicano).

Otra propuesta para detección de estereotipos es la realización de la actividad: *What do you think?*, que fomenta que el alumno descubra individualmente sus prejuicios sobre determinadas nacionalidades y reflexione en grupo sobre las impresiones de los demás.

Algunas de las actividades que hemos realizado para tratar los estereotipos son las siguientes:

- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad objeto de estudio, como videos extraídos de Internet que siempre tendrán contenidos más actualizados que el material que llega al docente a través de las editoriales. El trabajo en clase de canciones pop actuales también ofrece buenos resultados.
- Identificarse con las perspectivas de las personas que habitan los países donde se habla la lengua objeto de estudio, con base en juegos de rol, para practicar por ejemplo las diferencias en el tratamiento de *tú* y *usted* en las diferentes culturas.
- Investigar sobre algún aspecto particular de las comunidades o países donde se habla la lengua extranjera.
- Comparar, de manera general y específica, el propio país y las comunidades o países donde se habla la lengua estudiada, aportando datos estadísticos oficiales y actualizados.

En estas actividades el componente cultural no se presenta aislado sino dentro del proceso de adquisición de la lengua, donde se practican en el marco de una dinámica de grupo (trabajo por parejas, pequeños grupos, en pleno) no sólo las destrezas de comprensión oral y escrita, sino también las destrezas de expresión e interacción oral y escrita (comunicación con otros alumnos mediante correo electrónico, participación en foros de internet, etcétera).

Adicionalmente es recomendable establecer vínculos con centros educativos extranjeros a través de Internet y/o utilizando el correo electrónico.

## **REFLEXIÓN SOBRE TRATAMIENTO DE LOS ESTEREOTIPOS EN EL AULA DE IDIOMAS**

Los estereotipos no sólo influyen en nuestra forma de percibir a los ciudadanos de un determinado país, sino también en nuestra percepción de ese idioma. Hemos observado, por ejemplo, la forma en la que la percepción del idioma alemán aún está influenciada negativamente a causa de acontecimientos históricos de Alemania. En muchas ocasiones los medios de comunicación tampoco contribuyen a erradicar esos estereotipos.

Por lo tanto, debe analizarse con cuidado la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales que se presentan en el aula de idiomas. Así, por ejemplo, debemos acabar con el estereotipo del *alemán rubio y alto* y presentar documentos donde se refleje la realidad demográfica del país.

Es necesario que los centros educativos contribuyan a que la diferencia entre las culturas y entre los individuos de una misma cultura sea percibida como un factor de enriquecimiento personal y social.

## **NUEVOS ROLES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNO**

### *PAPEL DEL PROFESORADO*

Es necesario que el profesorado de lenguas extranjeras tome medidas para mejorar su competencia intercultural, lo cual comprende su conocimiento sociocultural, sus actitudes interculturales y la forma en la que integra todo esto en sus actividades de aprendizaje. Se proponen medidas como:

- Tener presente su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural.
- Cambiar o adaptar sus métodos para promover en el alumno un conocimiento intercultural activo que se pueda convertir en accesible en la situación de aprendizaje.
- Actualizar sus capacidades pedagógicas mediante el aprendizaje electrónico y a distancia.

Siguiendo a Byram (2002), se destacan las siguientes tareas del profesorado de idiomas en relación con el alumno:

- Prepararlo para entablar relaciones con personas de otras culturas.
- Favorecer su comprensión y aceptación de las personas diferentes a él como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos.
- Ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales.
- Mostrarle que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación.
- Demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación.
- Conducirle a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica.
- Ayudarle a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.

## *PAPEL DEL ESTUDIANTE*

Con la potenciación de la dimensión intercultural no sólo cambia, como hemos visto, el papel del docente de idiomas. Como señalan Byram y Risager (1999, 76), en esta nueva situación se establece una relación diferente entre docente y alumno, el primero deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en consejero y guía, mientras que el segundo comienza a trabajar autónomamente sobre el propio material.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje de una o varias lenguas no solo nos acerca al otro sino que nos invita a una reflexión sobre la propia cultura, lo que supone una apertura a los demás y un factor de enriquecimiento personal y profesional.

El docente de idiomas desempeña un papel fundamental en la creación de un mundo pluricultural y está llamado a guiar la apertura hacia la cultura del país(es) cuya lengua es objeto de estudio; en consecuencia, debe también promover la aceptación de las diferencias y convertirse en el mediador entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo extranjero. Además tiene la oportunidad de actualizar sus conocimientos sobre la cultura de las comunidades de la lengua objeto de estudio.

Los estereotipos nos dificultan el acercamiento a los miembros de otras culturas y se convierten en un obstáculo para la comunicación. Las actividades que se han propuesto fomentan la capacidad del alumno de enfrentarse a encuentros interculturales con base en el respeto y el reconocimiento de otras realidades.

La participación del alumno en las actividades relacionadas con el tratamiento de estereotipos crea un espacio de diálogo en el aula donde el alumno desarrolla destrezas culturales y adquiere unas habilidades que le faciliten un diálogo con otras culturas.

Para tratar los estereotipos en el aula de idiomas es necesario usar materiales adecuados, variados y actualizados. De esta manera, se requiere analizar la imagen de la cultura extranjera que suele aparecer en los libros de texto de forma que el docente se asegure de que está actualizada y es representativa de la(s) comunidad(es) en la(s) que se habla la lengua.

## REFERENCIAS

- Alanzabes. R. (2010). *Tratamiento de los estereotipos en la enseñanza de idiomas*. En Buenas Prácticas en Educación Intercultural, vol. 1, Ponencias del Congreso sobre Buenas Prácticas en Interculturalidad y Educación. Málaga. <http://www.slideshare.net>

- Byram, M. (1991). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Byram, M.; Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Une introduction à l'usage des enseignants Estrasburgbo. Consejo de Europa.
- Byram, M. & Risager, K (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byer, B., & Mestre, R. (1998). *Reconocimiento de información cultural en la experiencia de aprendizaje del inglés*. En Ortiz, A (Ed.) Antología del décimo encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras. México: UNAM, 321-34.
- Duffy, S. & Murphy-Lejeune, E. (1996). *The ethnographic interview as a personal journey*. En Language, Culture and Curriculum, 9(1), 3-18.
- Gómez de Mas & M., Ryan, P. (1999-2000). *Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, 30/31, 353-364.
- Instituto Cervantes (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid. Instituto Cervantes. En [http://www.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://www.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/); consultada el 12 de Agosto del 2012.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Mallén, M. (2003). *La clase de inglés: una ventana a la alteridad*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE, UACPyP, México.
- Ryan, P. (1994). *Foreign language teachers' perceptions of culture and the classroom*. A case study. Tesis doctoral. Universidad de Utah: Salt Lake City.
- Ryan, P. (1998). *Investigaciones sobre el papel de percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas*. En Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, número 28, 101-111.

## LOS AUTORES

**Rebeca María Concepción Ortiz Carranco.** Licenciada en Administración con maestría en Administración Educativa y Gestión Escolar por la Universidad La Salle. Coresponsable del Centro de Estudio Autodirigido de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, profesora de inglés y miembro del área de investigación en lenguas y culturas extranjeras de la misma institución.

**Tania Elena Aguilar Gómez.** Licenciada en Educación, maestra en Psicología Educativa por la Universidad INACE y profesora de francés en la Secretaría de Educación Pública y en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa donde además colabora como asesora en el Centro de Estudio Autodirigido.



# POSICIÓN DE LOS SUJETOS PRONOMINALES EN LAS CLÁUSULAS SUBORDINADAS DEL ESPAÑOL DE CUBA

María Elena Sánchez Arroba  
Universidad de Quintana Roo  
msanchezarroba@hotmail.com

## RESUMEN

Se describe la posición de los sujetos pronominales en las cláusulas subordinadas del español de Cuba, con base en un corpus oral de catorce entrevistas semidirigidas aplicadas a hablantes cultos adultos de La Habana, Villa Clara y Matanzas. Se identifican las restricciones en la ubicación de estos argumentos pronominales, que por su bajo grado de complejidad sintáctica, tienden a adoptar una posición preverbal en todo tipo de cláusulas de la lengua española, incluso en las subordinadas relativas, cuyo orden no marcado para los sujetos léxicos o clausulares es la posición postverbal en otras variantes dialectales. Se sostiene que en español, para la posición de los sujetos, la complejidad sintáctica es un factor formal con mayor poder predictivo que el tipo de subordinación; y que en el español de Cuba, los sujetos pronominales postverbales marcan una función pragmática de foco con su posición; pero con su expresión, una función semántica desambiguadora, u otra función pragmática, como la de cambio de referencia.

## INTRODUCCIÓN

### *RASGOS SINTÁCTICOS CARACTERÍSTICOS DEL ESPAÑOL DEL CARIBE*

Una zona dialectal de relativa homogeneidad lingüística (Valdés, 1994: 5) en América es la del llamado Caribe Hispánico, constituida por las islas de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico (López, 1992: 27), más las costas de Venezuela, Colombia y algunos países centroamericanos, como Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá (Valdés, 1994: 3). Últimamente se reconoce una expansión geográfica de la zona



dialectal caribeña hacia el sur, delimitación que coincide con la propuesta semántica de Cahuzac (1980), quien incluye en una misma zona a México, América Central y el Caribe. En las diversas propuestas de división del español de América en zonas dialectales, la zona caribeña se define siempre con claridad y se muestra como la más nítida de todas.

Dos rasgos sintácticos característicos de esta variante dialectal (Morales, 2007; Otheguy y Zentella, 2007), que por lo tanto, también destacan en el español de Cuba, son: 1) la expresión frecuente de los pronombres personales con función de sujeto, como en los ejemplos de (1) y (2); y 2) la no inversión de estos sujetos pronominales en las cláusulas interrogativas parciales directas e indirectas, como en los ejemplos de (3) y (4).

Yo me favorezco, tú no. Pero yo sí me favorezco porque yo soy el que te lo va a hacer a ti S pron V S pron V S pron V

Yo vengo a ser el padrino tuyo, padrino de allá. Como decir el pastor de una iglesia.

Yo ven -

S pron V S pron.

go siendo tu padrino. Hombre, 23 años.

V

(2) Hay mucha vigilancia en ese aspecto, y usted lo va a notar en la noche, si usted quiere

S pron. V S pron. V

salir, va a ver todo Varadero alumbrado. Hombre, 27 años.

(3) Anteriormente ¿en qué universidad usted trabajaba? Hombre, 60 años.

Qu. S pron. V

(4) Un análisis literario del discurso de las mujeres que tiene, de cómo ella va dando voces,

Qu. S pron. V

diferentes voces a las mujeres ... Mujer, 49 años.

Si bien en las últimas décadas se han realizado estudios sobre la expresión frecuente de los sujetos pronominales en el español de Puerto Rico (Morales, 2007, 2006, 1999; Flores-Ferrán; 2005, 2004a, 2004b, 2002; Cameron y Flores-Ferrán, 2004; Ávila-Jiménez, 1996, 1995; Cameron, 1997, 1996, 1995, 1993, 1992), en el de La República Dominicana (Martínez-Sanz, 2011; Gutiérrez, 2011, 2008; Ortiz, 2009b, Cabrera-Puche, 2008; Ordóñez y Olarrea, 2006; Toribio, 2002, 2000, 1996) y en el de Cuba (Sánchez, 2012a, 2012b, 2011a, 2009; Pérez, 2005; Cruz, 2001; Cruz y Ferrera, 1999; Limia, 1999), así como sobre la posición preverbal de estos sujetos

en las cláusulas interrogativas parciales del español caribeño (Brown y Rivas, 2011; Lizardi, 1993); la posición de los sujetos pronominales de las cláusulas subordinadas no se ha analizado, ni se ha descrito en ninguna de las variantes hispánicas caribeñas<sup>1</sup>.

El objetivo es describir la posición de los pronombres personales con función de sujeto en las cláusulas subordinadas del español de Cuba, analizando un corpus oral inédito de catorce entrevistas semidirigidas aplicadas en noviembre de 2007 a hablantes cultos adultos de La Habana, Villa Clara y Matanzas, con una duración aproximada de media hora (tabla 1). Se entiende como hablante culto a todo informante con estudios universitarios que contase con alguna licenciatura en cualquier especialidad.

**Tabla 1.** Corpus de habla culta de Cuba.

|                                | Varones | Mujeres |
|--------------------------------|---------|---------|
| Grupo etario 1<br>(20-35 años) | 23 años | 20 años |
|                                | 27 años | 29 años |
|                                | 33 años | 30 años |
| Grupo etario 2<br>(36-60 años) | 48 años | 41 años |
|                                | 49 años | 47 años |
|                                | 60 años | 48 años |
|                                |         | 49 años |
|                                |         | 50 años |

Se pretende identificar las restricciones en la ubicación de estos argumentos pronominales, que por su bajo grado de complejidad sintáctica (Hawkins, 1995: 308), tienden a adoptar una posición preverbal en todo tipo de cláusulas de esta lengua (Sánchez, 2007, 2003; Delbecque, 1991), incluso en las subordinadas relativas, cuyo orden no marcado para los sujetos léxicos o clausulares es la posición postverbal en otras variantes dialectales hispánicas (Sánchez, 2011b; Gutiérrez-Bravo, 2005; López, 1997; Delbecque, 1991). Por esa razón, después de verificar que en otros dialectos hispánicos, para la posición de los sujetos, el bajo grado de complejidad sintáctica es un factor formal de mayor jerarquía que la subordinación, incluso mayor que la subordinación relativa; se decidió observar si sucede lo mismo con los sujetos pronominales del español caribeño, sobre todo, si aumenta la tendencia a la anteposición de los sujetos, característica de esta variante hispánica que avanza hacia una

<sup>1</sup> Sólo se ha observado el comportamiento de los sujetos pronominales en las cláusulas subordinadas relativas, para las variantes dialectales hispánicas de Venezuela (Vandermeulen, 2011), República Dominicana (Martínez-Sanz, 2011), San Juan, Madrid y Buenos Aires (Morales, 1999). Se observa que este tipo de sujetos tiende a la posición preverbal con mayor frecuencia en la variante venezolana y en la puertorriqueña, precisamente en variantes caribeñas.

gramaticalización de los sujetos pronominales, y una posición preverbal fija para los sujetos<sup>2</sup> (Ortiz, 2009a; Morales, 1989).

## POSICIÓN DEL SUJETO EN LAS CLÁUSULAS SUBORDINADAS EN ESPAÑOL NO CARIBEÑO

En una investigación previa (Sánchez, 2011b), el interés por los factores de índole formal vinculados con la posición de los sujetos en español nos llevó a analizar en un corpus oral de Lima (Caravedo, 1989), Bogotá (Otálora y González, 1986) y Madrid (Esgueva y Cantarero, 1981), la posición que adoptan los sujetos de los diversos tipos de cláusulas subordinadas. Hace algunos años, Ocampo (1995: 426) se percató de que aún no se ha investigado si en español, las cláusulas independientes y las dependientes comparten las mismas restricciones de orden.

Delbecque (1991) enfrentó parcialmente esta tarea, aunque con un enfoque gramatical probabilístico; y en el marco de la teoría de la optimalidad, Gutiérrez-Bravo (2005) se limitó a describir la estructura de las subordinadas relativas. Falta describir el comportamiento de los sujetos en los diversos tipos de cláusulas subordinadas de la lengua española, pues la literatura no aporta datos suficientes sobre lo que ocurre en las distintas clases de subordinadas sustantivas y adverbiales. Este tema sí ha sido objeto de amplia investigación en la lengua francesa (Wall, 1980; Le Bidois, 1952), cuyas subordinadas adverbiales con sujetos pospuestos se dividen en dos grupos, dependiendo de la posibilidad de recibir un valor epistémico (Lahousse, 2011).

Delbecque (1991) distinguió entre cláusulas independientes y cláusulas subordinadas; y entre estas, a las relativas, las adverbiales y las sustantivas. Analizó sólo tres clases de subordinadas sustantivas: las completivas de sujeto, las completivas de objeto y las de complemento adnominal. Sostuvo que los sujetos tienden a posponerse en las subordinadas relativas que las completivas de sujeto muestran la menor inclinación hacia la posposición de los sujetos y que las subordinadas adverbiales presentan menor tendencia a la posposición que las relativas (Delbecque, 1991: 75-76); pero no analizó las distintas clases de subordinadas adverbiales.

López (1997) sostuvo que en las cláusulas subordinadas sustantivas y adverbiales, el sujeto tiende a adoptar la posición preverbal; pero que en las relativas, el sujeto se ubica inmediatamente después del verbo, coincidiendo con Delbecque (1991). Gutiérrez-Bravo (2005) también reconoció que el orden *vs.* orden no marcado de las subordinadas relativas en español, y lo atribuyó a razones de orden prosódico,

---

<sup>2</sup>“En esta variedad se ha fijado un orden S (léxico/pronominal) V por encima de las supuestas restricciones semánticas y discursivas. Este comportamiento lingüístico convierte el dialecto caribeño en una variedad unitaria, cuyo sistema responde a procesos más universalistas y menos restrictivos” (Ortiz, 2009a: 2).

habiendo propuesto que sólo cuando el sujeto de estas cláusulas cumple la función pragmática de tópico, adopta la posición preverbal.

Por esa razón, después de analizar el corpus oral del habla culta de Lima (Caravedo, 1989), en el que se identificaron 2282 cláusulas sin objeto directo, las cuales se procesaron estadísticamente con el programa de regresión lineal Goldvarb, nos propusimos identificar el peso probabilístico de catorce factores lingüísticos del nivel morfosintáctico, el semántico y el pragmático<sup>3</sup> para determinar la posición de los sujetos en español. Esto nos permitió observar que en español no caribeño, además de las cláusulas subordinadas relativas, las adverbiales de modo, condición, finalidad y tiempo, tienden a ubicar los sujetos en posición postverbal, dato que coincide con la inversión frecuente de algunas clases de subordinadas adverbiales del francés (Lahousse, 2011). El tabla 2 incluye los pesos probabilísticos superiores a 0.5 para la variable de sujeto propuesto en estos tipos de cláusulas.

**Tabla 2.** Estatus sintáctico de la cláusula y orden vs. en español no caribeño.

| Tipos de Cláusulas       | Binomial<br>1 nivel | Regresión<br>Escalonada | Frecuencia<br>Relativa | Frecuencia<br>Absoluta | Total |
|--------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|-------|
| Adverbiales de modo      | 0.952               | <b>0.947</b>            | 60 %                   | 9                      | 15    |
| Relativas de objeto      | 0.943               | <b>0.946</b>            | 50 %                   | 6                      | 12    |
| Interrogativas           | 0.877               | <b>0.875</b>            | 56 %                   | 39                     | 70    |
| Adverbiales de condición | 0.838               | <b>0.855</b>            | 50 %                   | 8                      | 8     |
| Relativas                | 0.819               | <b>0.816</b>            | 55 %                   | 33                     | 60    |
| Adverbiales de finalidad | 0.713               | <b>0.692</b>            | 60 %                   | 3                      | 5     |
| Adverbiales de tiempo    | 0.631               | <b>0.632</b>            | 44 %                   | 19                     | 43    |
| Sustantivas sujetivas    | 0.461               | 0.465                   | 59 %                   | 19                     | 32    |
| Independientes           | 0.414               | 0.416                   | 26 %                   | 15                     | 57    |
| Adverbiales de causa     | 0.414               | 0.414                   | 39 %                   | 321                    | 814   |
| Sustantivas de objeto    | 0.364               | 0.360                   | 39 %                   | 24                     | 62    |
| Adverbiales de concesión | 0.092               | 0.093                   | 21 %                   | 7                      | 33    |

<sup>3</sup>Entre los factores formales, se incluyen: 1) la presencia o ausencia de un circunstante en posición inicial de cláusula, 2) la extensión y complejidad del sujeto, 3) el tipo sintáctico de cláusula, y 4) el estatus independiente, interrogativo o dependiente de la cláusula. Entre los rasgos semánticos, se incluyen: 1) la clase verbal, 2) el control del verbo, 3) la dinamicidad del verbo, 4) la telicidad de la cláusula, 5) la animacidad del sujeto, y 6) la presencia o ausencia de agente. Entre los rasgos pragmáticos: 1) la definitud del sujeto, 2) la topicalidad del sujeto, 3) la función de foco, y 4) la función de juicio tético o juicio categorico.

Nótese que los sujetos de las cláusulas adverbiales de causa y las sustantivas completivas de objeto muestran tendencia hacia la posición preverbal. En cuanto a las subordinadas sustantivas, las completivas de objeto muestran un comportamiento cercano al de las cláusulas independientes, con el sujeto en posición preverbal. En el futuro, pretendo investigar si esta inversión en las subordinadas adverbiales responde a las mismas condiciones que la que se produce en las cláusulas independientes. Por el momento, asumo que las cláusulas subordinadas de esta lengua romance muestran un menor grado de flexibilidad de orden que las cláusulas independientes, como sugiere la tipología lingüística para las estructuras de subordinación (Dik, 1997: 138; Siewierska, 1988: 91).

Esa tendencia a posponer los sujetos se observa en los sujetos de cláusulas subordinadas adverbiales de modo, como en (5a), relativas de objeto, como en (6a), adverbiales de condición, como en (7a), las relativas, como en (8a), adverbiales de finalidad, como en (9a) y adverbiales de tiempo, como en (10<sup>a</sup>). Nótese que en todos estos casos, el mismo sujeto en posición preverbal no resulta gramaticalmente aceptable.

- (5a) ... fui a España **como iban todos los becarios de Riva Agüero**, pero en España...  
 (5b) \*... fui a España como *todos los becarios de Riva Agüero iban*, pero en España...  
 (6a) ... más en contacto estoy con los problemas **que vive el país**.  
 (6b) \*... más en contacto estoy con los problemas que *el país vive*.  
 (7a) ... **si está la abuela o la tía o la prima**...  
 (7b) \*... si *la abuela o la tía o la prima está*...  
 (8a) ... es una investigación **en la cual participa un equipo de seis personas**.  
 (8b) \* ... es una investigación en la cual *un equipo de seis personas participa*.  
 (9a) ... en fin a todos esos sitios bonitos que tiene el Perú **para que salga la gente** ¿no?  
 (9b) \* ... en fin, a todos esos sitios bonitos que tiene el Perú para que *la gente salga* ¿no?  
 (10a) ... les irve a las amas de casa, no solamente para leer y aburrirse, sino para ... **cuando llegue el marido**, tener otra cara diferente.  
 (10b) \* para... cuando *el marido llegue*, tener otra cara diferente.

En los otros tipos de cláusulas subordinadas, el sujeto tiende a aparecer en posición preverbal, como en adverbiales concesivas (11), completivas de objeto (12), adverbiales de causa (13) y completivas de sujeto (14).

- (11) ... **aunque mis hermanos llegaron** tarde...  
 (12) ... recuerdo **que los chicos de colegio salían** al recreo...  
 (13) ... somos dos **porque mi hermano murió** hace tres años...

(14) *Quien siembra vientos cosecha tempestades...*

En un total de 34 cláusulas relativas del corpus de Lima, 21 sujetos se ubican en posición postverbal, como en (15a), (16a) y (17a), casos que resultan gramaticalmente inaceptables si se cambia la posición del sujeto.

(15a) ... esa unión **que** *reclamaba siempre Sánchez Carrión...*

(15b) \* ... esa unión que *Sánchez Carrión reclamaba siempre...*

(16a) ... me desperté por el ruido **que** *hacían las gentes que caminaban junto a la ventana...*

(16b) \*... me desperté por el ruido que *las gentes que caminaban junto a la ventana hacían...*

(17a) ... y era una voz de mal agüero **que** *escucharon los conquistadores...*

(17b) \*... y era una voz de mal agüero que *los conquistadores escucharon...*

Al percatarnos de que la mayoría de los sujetos preverbiales de estas cláusulas subordinadas son pronombres, categoría gramatical que por su peso ligero y bajo grado de complejidad sintáctica, tiende a ubicarse en esa posición en cláusulas independientes, como las de (18), (19) y (20); decidimos analizar el comportamiento de los sujetos pronominales en las clases de subordinadas que tienden a posponer los sujetos léxicos. Verificamos que pese a esta tendencia, la mayoría de estos sujetos pronominales son preverbiales, por lo que inferí que en español no caribeño, un factor formal de alto poder jerárquico para la posición de los sujetos es el grado de complejidad sintáctica, mayor aun que el tipo de subordinación.

(18) ... recuerdos **que** *uno mantiene* de la ciudad que conoció...

(19) .... con todos los problemas **que** *eso conlleva...*

(20) ... publicamos el boletín **que** *usted conoce* muy bien...

En el tabla 3, con los datos cuantitativos sobre la posición de los sujetos pronominales en los corpus de Lima, Bogotá y Madrid, se observa que estos sujetos aparecen mayoritariamente en posición preverbal en las distintas clases de cláusulas subordinadas.

**Tabla 3.** Posición de los sujetos pronominales en las subordinadas de español no caribeño.

| Tipos de cláusulas subordinadas                 | SV     |        | VS     |        | Total |
|---|--------|--------|--------|--------|-------|
|   | F.abs. | F.rel. | F.abs. | F.rel. |       |
| Adverbiales de modo                             | 12     | 86 %   | 2      | 14 %   | 14    |
| Adverbiales de condición                        | 46     | 85 %   | 8      | 15 %   | 54    |
| Relativas                                       | 133    | 87 %   | 20     | 13 %   | 153   |
| Adverbiales de finalidad                        | 9      | 90 %   | 1      | 10 %   | 10    |
| Adverbiales de tiempo                           | 64     | 97 %   | 2      | 3 %    | 66    |
| Interrogativas                                  | 12     | 32 %   | 26     | 68 %   | 38    |
| Sustantivas subjetivas                          | 11     | 79 %   | 3      | 21 %   | 14    |
| Adverbiales causales                            | 140    | 97 %   | 5      | 3 %    | 145   |
| Sustantivas objetivas                           | 58     | 88 %   | 8      | 12 %   | 66    |
| Sustantivas complemento adnominal de sustantivo | 10     | 100 %  | 0      | 0 %    | 10    |
| Sustantivas prepositivas                        | 6      | 100 %  | 0      | 0 %    | 1     |
| Adverbiales consecutivas                        | 4      | 80 %   | 1      | 20 %   | 5     |
| Sustantivas atributivas                         | 5      | 83 %   | 1      | 17 %   | 6     |
| Adverbiales de lugar                            | 0      | 0 %    | 0      | 0 %    | 0     |
| Adverbiales concesivas                          | 3      | 100 %  | 0      | 0 %    | 3     |
| Sustantivas complemento adnominal de adjetivo   | 12     | 80 %   | 3      | 20 %   | 15    |
| Sustantiva complemento adnominal de adverbio    | 1      | 100 %  | 0      | 0 %    | 1     |

Puesto que el español es una lengua de sujeto nulo, la expresión de los sujetos pronominales produce una construcción marcada, motivada por factores pragmáticos, como el cambio de referencia en (21) y (22), o de naturaleza semántica, como la función desambiguadora en (23).

(21) ... no hice doctorado, pues ya me complica mucho la vida, ¿tú no tienes hijos?...

1ps 3s2s

(22) ¿Cómo me va a gustar la ópera si yo nunca he asistido a una ópera?

3s 1s

(23) ... esa niña habría quedado chiflada toda la vida si yo no hubiera estado en la casa...

S (3s) S(1s)

De manera que los sujetos pronominales pospuestos indican una doble marcación: 1) por la expresión del pronombre, y 2) por su posposición con respecto al verbo, la cual responde a factores pragmáticos, para codificar una secuenciación de eventos en el discurso, como en (24), o para expresar foco oracional (foco amplio), como en (25), y foco estrecho, como en (26).

(24) ... o el Sagrario eran los sitios donde teníamos nosotros que venir...

(25) ... la única plata que he podido ahorrar yo en mi vida...

Foco oracional

(26) ... para que no te coja la corriente de aire que va despidiendo ella con su hélice.

Foco estrecho

Sin embargo, en las variantes no caribeñas, la posposición también se vincula con factores propios de la subordinación, como el modo subjuntivo de las formas verbales (27), o con los mismos rasgos formales que en las cláusulas independientes motivan la posposición de los sujetos léxicos, como la presencia de algún elemento previo al verbo, ya sea un circunstante, como en (28), (29) y (30), o un pronombre dativo, como en (31).

(27) ... si no hubiera estado yo, se habría envenenado...

Verbo subjuntivo

(28) Polémica en la cual también estoy metido yo.

Circunst.

(29) ... casi bajo la voz para que no se enteren ustedes ni yo...

Circ.

(30) sí, porque si no te casas tú por tu propia voluntad, te casan...

Circ.

(31) Pues sí, si me habla usted de jóvenes, puedo decirle que sí...

Dativo

## POSICIÓN DE LOS SUJETOS PRONOMINALES EN LAS CLÁUSULAS SUBORDINADAS DEL ESPAÑOL DE CUBA

Con respecto al español de Cuba, el análisis del corpus nos permitió detectar una tendencia mayoritaria hacia la anteposición de los sujetos pronominales, incluso en



las cláusulas relativas y en los tipos de cláusulas adverbiales, cuyo orden no marcado para los sujetos léxicos y clausulares es la posposición. Se encontraron pocos sujetos pronominales pospuestos en las cláusulas subordinadas del español de Cuba, a diferencia de las otras variantes dialectales hispánicas que sí muestran sujetos pronominales postverbiales, motivados por la función pragmática de foco, o por factores formales, como la presencia de circunstantes o dativos en posición inicial de cláusula.

Los pocos sujetos pronominales postverbiales de este corpus oral de Cuba expresan la función pragmática de foco, como la adverbial condicional de (32), la adverbial causal de (33), la adverbial concesiva de (34), la adverbial de lugar de (35), la sustantiva atributiva de (36) y la relativa de (37), caso en el que la presencia del pronombre personal nominativo cumple una función semántica desambiguadora, y la posposición, la función pragmática de foco contrastivo.

(32)... pero si *pagamos **nosotros***, es muy costoso.

(33) Entonces la usamos las dos, porque *somos **ella y yo*** nada más.

(34) ... y aunque lo *hicimos **nosotros***, no nos pertenece legalmente,...

(35) ... el trabajo de varios años que fue donde *empezamos **nosotras*** aquí,...

(36) ... el problema era que *resolviera* su problema *él*.

(37) Y *él dejó de querer* las mismas cosas que *quería yo*.

3s.1s.

Esa función de foco contrastivo se refuerza en (38) con el adjetivo ‘sola’, y en (39), con la frase nominal ‘los cubanos’.

(38) En el trabajo, te quiero decir que *soy **yo sola***, criando de mantener.

(39) Le gusta la ropa, originales como *decimos **nosotros los cubanos***, ropa...

El cuadro 4 muestra la frecuencia de sujetos pronominales preverbiales y postverbiales en las cláusulas subordinadas del corpus analizado, el cual ampliaremos con otro cuadro publicado que incluye 20 entrevistas del habla juvenil de La Habana (Reyes, 2001).

**Tabla 4.** Posición de los sujetos pronominales en las cláusulas subordinadas del español de Cuba.

| Tipos de cláusulas                  | SV     |         | VS     |         | Total |
|-------------------------------------|--------|---------|--------|---------|-------|
|                                     | F.abs. | F. rel. | F.abs. | F. rel. |       |
| Adverbiales de modo                 | 7      | 70 %    | 3      | 30 %    | 10    |
| Adverbiales de condición            | 26     | 96 %    | 1      | 4 %     | 27    |
| Relativas                           | 57     | 97 %    | 2      | 3 %     | 59    |
| Adverbiales de finalidad            | 9      | 90 %    | 1      | 10 %    | 10    |
| Adverbiales de tiempo               | 25     | 100 %   | 0      | 0 %     | 25    |
| Adverbiales de causa                | 72     | 97 %    | 2      | 3 %     | 74    |
| Sustantivas objetivas               | 25     | 96 %    | 1      | 4 %     | 26    |
| Sustantivas subjetivas              | 2      | 67 %    | 1      | 33 %    | 3     |
| Sustantivas prepositivas            | 6      | 100 %   | 0      | 0 %     | 6     |
| Sustantivas atributivas             | 2      | 67 %    | 1      | 33 %    | 3     |
| Complemento adnominal de sustantivo | 4      | 100 %   | 0      | 0 %     | 4     |
| Interrogativas                      | 9      | 75 %    | 3      | 25 %    | 12    |
| Adverbiales concesivas              | 0      | 0 %     | 1      | 100 %   | 1     |
| Adverbiales de lugar                | 0      | 0 %     | 1      | 100 %   | 1     |
| Total de subordinadas               | 244    | 93 %    | 17     | 7 %     | 261   |

Tanto el español no caribeño como el de Cuba ubican con mayor frecuencia a los sujetos pronominales de las cláusulas subordinadas en posición preverbal, incluso en aquellas cuyos sujetos léxicos o clausulares tienden a posponerse, como las relativas de (39) y (40), las adverbiales de modo de (41) y (42), las adverbiales de condición de (43) y (44), las adverbiales de finalidad de (45) y (46) y las adverbiales de tiempo de (47) y (48). Esa tendencia es más alta en la variante dialectal cubana, que sólo pospone los sujetos pronominales de las subordinadas cuando se marca la función pragmática de foco.

(39) Yo te he dado una lista de animales que tú necesitas.

(40) ... casi siempre les pongo las patologías que ellos padecen...

(41) ... pero yo me la hago como yo quiera...

(42) El médico me dice: “estás muy mal, así como tú estás”...

(43) ... si tú no tienes moneda nacional y tienes divisas, ellos te lo valoran,...

(44) Pero si yo hubiera tenido la experiencia que tengo ahora, no me hubiera sucedido nada de eso.

(45) ... me quiso dar una pila de cosas para que yo le vendiera...

(46) Yo fui quien tuvo que darle los veinticinco dólares para que él se pudiera ir. Y para que tú veas...

(47) En el año 92, cuando yo entré al servicio militar, existía el peso convertible que hay...

(48) Cuando ellos vienen en la guagua, cargan con su libro.

Tal como ocurre en español no caribeño, los otros tipos de cláusulas subordinadas muestran también una tendencia mayoritaria a colocar los sujetos en posición preverbal en el español de Cuba. Esto puede apreciarse en las adverbiales de causa (49) las de consecuencia (50), y sobre todo, en los distintos tipos de subordinadas sustantivas, como las subjetivas (51), las objetivas (52), las de complemento adnominal (53), las prepositivas (54) y las atributivas (55).

(49) Si no quieres tener hijos, es porque tú no quieres.

(50) Y en tiempo tan breve, que yo tenía que ir todas las semanas.

(51) Y nunca se me va a olvidar que yo me fui a sentar donde...

(52) Ya le dije que tú lograste convencerme este año de que trabaje contigo en la preparación...

(53) Algo de lo que tú quieras ahí.

(54) De hecho, mis padres siempre aspiraron a que yo fuera médico.

(55) Lo que pasa es que ella habla bastante y yo, también.

## CONCLUSIONES

Aunque en español, el orden no marcado de los sujetos léxicos y clausulares de las cláusulas subordinadas relativas, y de algunas clases de subordinadas adverbiales es el orden VS, los sujetos pronominales tienden a la anteposición; por lo que se sostiene que para la posición de los sujetos en español, la complejidad sintáctica es un factor formal de mayor poder predictivo que el tipo de subordinación. Cuando los sujetos pronominales adoptan el orden VS en esta lengua, marcan las funciones discursivas de foco amplio o foco estrecho, con lo que se duplica la marcación de estas cláusulas; pues la expresión de los sujetos pronominales responde también a factores discursivos, como el cambio de referencia y el contraste, o a factores semánticos,

como la función desambiguadora. Pero la posposición de estos sujetos también puede ser motivada por los mismos factores que inciden en la posposición de los sujetos de las cláusulas independientes, como la presencia de un pronombre dativo o de un circunstante en la posición inicial de cláusula. El análisis de un corpus oral de Cuba muestra cómo en esta variante hispánica caribeña, los sujetos pronominales postverbales son menos frecuentes que en otras variantes hispánicas, y cuando se producen, con su posición marcan la función pragmática de foco, pues con su presencia, marcan una función semánticamente desambiguadora, u otra función pragmática como la de cambio de referencia.

## REFERENCIAS

- Ávila-Jiménez, B. (1996). *Subject pronoun expression in Puerto Rican Spanish: a Sociolin-guistic, morphological and discourse analysis*. Disertación doctoral, Cornell: Cornell University.
- Ávila-Jiménez, B. (1995). A sociolinguistic analysis of a change in progress: Pronominal overtiness in Puerto Rican Spanish. *Cornell Working Papers in Linguistics*, 13, 25-47.
- Brown, E. & Rivas, J. (2011). Subject-verb Word order in Spanish interrogatives. A quantitati-ve analysis of Puerto Rican Spanish. *Spanish in Context* 8(1), 23-49.
- Cabrera-Puche, M. J. (2008). *Null subject patterns in Language Contact: The case of Domi-nican Spanish*. Disertación doctoral, Rutgers: The State University of New Jersey.
- Cahuzac, P. (1980). La división del español de América en zonas dialectales. Solu-ción etnolingüística o semántico dialectal. *Lingüística Española Actual*, II, 385-461.
- Cameron, R. (1997). Accessibility theory in a variable syntax of Spanish. *Journal of Pragma-tics*, 28, 29-67.
- Cameron, R. (1996). A Community-based test of a linguistic hypothesis. *Language in Socie-ciety*, 25, 61-111.
- Cameron, R. (1995). The scope and limits of switch reference as a constraint of pro-nominal subject expression. *Hispanic Linguistics*, 6/7, 1-27.
- Cameron, R. (1993). Ambiguous agreement, functional compensation, and nonspe-cific 'tú' in the Spanish of San Juan, Puerto Rico, and Madrid, Spain. *Language Variation and Change*, 5, 305-334.
- Cameron, R. (1992). *Pronominal and null subject variation in Spanish: Constraints, dialects and functional compensation*. Disertación doctoral, Philadelphia: Uni-versity of Pennsylvania.
- Cameron R. & Flores-Ferrán, N. (2004). Preservation of subject expression across regional dialects of Spanish. *Spanish in Context*, 1(1), 41-65.

- Caravedo, R. (1989). *El español de Lima. Materiales para el estudio del habla culta*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cruz, Y. (2001). Presencia/ausencia de pronombres personales sujetos en manuscritos del siglo XIX en Santiago de Cuba. En *Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, Cuba. Disponible en: <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?Simposios=VII&Actas=1&numpage=21&total=151>
- Cruz, Y. & Ferrera, J. (1999). Notas sobre el uso de los pronombres personales tónicos enhablantes cultos de Santiago de Cuba. En *Actas del VI Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, Cuba. Disponible en: <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?Simposios=VI&Actas=1&numpage=16&total=129>
- Delbecque, N. (1991). *Gramática española: Enseñanza e investigación. II Gramática. El orden de los sintagmas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dik, S. (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions*, K. Heengeveld (Ed.). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Esgueva, M. & Cantarero, M. (Eds.) (1981). *El habla de la ciudad de Madrid: materiales para su estudio*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/ Instituto Miguel Cervantes.
- Flores-Ferrán, N. (2005). La expresión del pronombre personal sujeto en narrativas orales de puertorriqueños de Nueva York. En L. Ortiz y M. Lacorte (Eds.), *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas* (pp. 77-98). Frankfurt/Madrid: Iberoamericana/Vervuert-Verlag.
- Flores-Ferrán, N. (2004a). La expresión del sujeto en el español de Nueva York: El Factor de la perseverancia. *ASJU*, XXXVIII(1), 349-362.
- Flores-Ferrán, N. (2004b). Spanish subject pronoun use in New York City Puerto Ricans: Can we rest the case of English contact? *Language Variation and Change*, 16, 49-73.
- Flores Ferrán, N. (2002). *Subject personal pronouns in Spanish narratives of Puerto Ricans in New York City: A sociolinguistic perspective*. München: Lincom Europa.
- Gutiérrez, M. (2011). Restricciones de la 'variable sujeto' en los enunciados transpuestos a estilo indirecto. Datos de la historia del Español del Caribe. *Cuadernos de la ALFAL*, 2, 69-82.
- Gutiérrez, M. (2008). El estudio de la expresión del sujeto de tercera persona en documentos coloniales del Caribe. En I. Olza, M. Casado y R. González (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 285-296). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gutiérrez-Bravo, R. (2005). Subject inversion in Spanish Relative Clauses. A case of prosodic induced word order variation without narrow focus. En T. Geerts, I. v Ginneken y H. Jacobs (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory* (pp. 115-128). Amsterdam: John Benjamins.

- Hawkins, J. (1995). *A performance Theory of Order and Constituency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lahousse, K. (2011). *Quand passent les cigognes. Le sujet nominal postverbal en français moderne*. Paris: Université Paris 8 – Presses Universitaires de Vincennes.
- Le Bidois, S (1952). *L'inversion du sujet dans la prose contemporaine (1900-1950)*. Paris: Autrey.
- Limia, R. (1999). Notas acerca de algunos factores discursivos en el análisis de pronombres personales sujeto en el español hablado en Santiago de Cuba. En *Actas del VI Sim-posio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, Cuba. Disponible en: <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?Simposios=VI&Actas=1&numpage=16&total=129>
- Lizardi, C. (1993). *Subject position in Puerto Rican wh-questions: Syntatic, socio-linguistic and discourse factors*. Disertación doctoral, Nueva York: Cornell University.
- López, B. (1997). *La posición del sujeto en la cláusula monactancial en español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- López, H. (1992). *El español del Caribe*. Madrid: Mapfre.
- Martínez-Sanz, C. (2011). *Null and overt subject in a variable system: The case of Dominican Spanish*. Disertación doctoral, Ottawa: University of Ottawa.
- Morales, A. (2007). Procesos discursivos del español de Puerto Rico. En *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*, Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en: [http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/31/morales\\_amparo.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/31/morales_amparo.htm)
- Morales, A. (2006). Los sujetos “ligeros” del español y su posición en la oración. En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (Eds.), *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio* (pp. 487-501). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morales, A. (1999). Anteposición del sujeto en el español del Caribe. En L. Ortiz (Ed.), *El Caribe Hispánico: Perspectivas Lingüísticas Actuales. Homenaje a Manuel Álvarez Nazario* (pp. 77-109). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Morales, A. (1989). Hacia un universal sintáctico del español del Caribe: el orden SVO. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 5, 139-152.
- Ocampo, F. (1995). The Word order of two-constituent constructions in spoken Spanish. En P. Downing y M. Noonan (Eds.), *Word Order in Discourse* (pp. 425-447). Amsterdam: John Benjamins.
- Ordóñez, F. & Olarrea, A. (2006). Microvariation in Caribbean/non Caribbean Spanish interrogatives. *Probus*, 18, 59-96.
- Ortiz, L. (2009a). El español del Caribe: orden de palabras a la luz de la interfaz Léxico-sintáctica y sintáctico-pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14, 76-93.

- Ortiz, L. (2009b). Pronombres de sujeto en el español (L2 vs. L1) del Caribe. En J. Lehman y M. Lacorte (Eds.), *El Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto* (pp. 85-110). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Otálora, H. & González, G. (1986). *El habla culta de Bogotá. Materiales para su estudio*. Bogotá: ICC.
- Otheguy, R. & Zentella, A. (2007). Apuntes preliminares sobre el contacto lingüístico y dialectal en el uso pronominal del español en Nueva York. En K. Potowsky y R. Cameron (Eds.), *Spanish in contact: Policy, social and linguistic inquiries* (pp. 275-296). Philadelphia: John Benjamins.
- Pérez, M. (2005). Pronombres personales sujeto: comportamiento en una muestra de habla culta de Ciudad de La Habana. *Lingüística 2005*. La Habana: Instituto José Portuondo.
- Reyes, I. (2001). *El habla culta de la generación joven de San Juan, La Habana y Santo Domingo. Muestra de La Habana*. Tomo II. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez, M. E. (2012a). Compensación funcional y expresión del sujeto pronominal 'tú' en el español de Cuba. *Lengua y Sociedad*, 13. En prensa.
- Sánchez, M. E. (2012b). Presencia del sujeto pronominal en el español de Cuba. En P. Botta y S. Pastor (Eds.), *Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas Roma 2010*, Vol. VIII *Lengua* (pp. 140-149). Roma: Bagatto Libri.
- Sánchez, M. E. (2011a). Factores pragmáticos asociados con la expresión del sujeto pronominal en el español de Cuba. En A. Cestero, I. Molina y F. Paredes (Eds.), *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL* (pp. 1669-1677). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://alfal2011.mundoalfal.org/index.html#/pdf/187alfal.pdf>
- Sánchez, M. E. (2011b). Posición del sujeto en las cláusulas subordinadas. Ponencia presentada en el *III Encuentro de Gramática del Español*, realizado en El Colegio de México del 6 al 7 de septiembre, México D.F. Inédita.
- Sánchez, M. E. (2009). Dos rasgos sintácticos del español de Cuba. *Yuyaykusun*, 2, 511-518.
- Sánchez, M. E. (2007). Estructura de la cláusula intransitiva y posición del sujeto en español. *Lingüística 2007*. La Habana: Instituto José Portuondo.
- Sánchez, M. E. (2003). Bases para una presentación didáctica de los órdenes SV/VS del español. En *Memorias del Segundo Simposio Nacional "La enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros"* (pp. 203-217). México: UNAM-CEPE.
- Siewierska, A. (1988). *Word Order Rules*. London/ New York/ Sydney: Croom Helm.
- Toribio, A. J. (2002). Focus on clefts in Dominican Spanish. En J. F. Lee, K. Geeslin y J. Clements (Eds.), *Structure, Meaning and Acquisition in Spanish* (pp. 130-146). Somerville Mass: Cascadilla Press.

- Toribio, A. J. (2000). Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish. *Lingua*, 10, 315-341.
- Toribio, A. J. (1996). Dialectal variation in the licensing of null referential and expletive subjects. En C. Parodi, C. Quicoli, M. Saltarelli y M. L. Zubizarreta (Eds.), *Aspects of Romance Linguistics: Selected papers from the Linguistic Symposium on Romance Languages XXIV* (pp. 409-432). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Valdés, S. (1994). El español de Cuba como parte del español del Caribe. En J. Lüdtke y M. Perl (Eds.), *Lengua y cultura en el Caribe hispánico: actas de una sección del Congreso de la Asociación de Hispanistas Alemanes celebrado en Augsburg, 4-7 de marzo de 1993* (pp. 1-13). Tübingen: Max Niemeyer.
- Vandermeulen, N. (2011). El pronombre personal sujeto en el español caribeño. Un estudio comparativo entre el puertorriqueño y el venezolano. Tesis de maestría, Gante: Universidad de Gante.
- Wall, K. (1980). *L'inversion dans la subordonnée en français contemporain*. Stockholm: Alm-quist och Wiksell International Stockholm.

## LA AUTORA

**María Elena Sánchez Arroba.** Profesora-investigadora de la Universidad de Quintana Roo. Candidata a doctora en Lingüística y Maestra en Lingüística por El Colegio de México. Licenciada en Lingüística Hispánica por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Egresada de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Postgrado en Etnolingüística por la Universidad de Lima (convenio con el ILV). Bachiller en Artes Liberales por la Universidad de Piura. Publicaciones en el Perú, México, Italia y Estados Unidos. Docencia e investigación en la Universidad de Piura y la Universidad Ricardo Palma. Traducción y corrección de Estilo en el Instituto Lingüístico de Verano. Docencia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el Instituto Francés de América Latina, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores.





# **Tema 7**

## **Formación de profesores**



# THE BEST TEACHERS CREATE THEMSELVES

*Franz Bokel*

Escuela Normal Superior de Yucatán

Bokel09@yahoo.com

## ABSTRACT

We still struggle to understand what exactly in ELT training makes students into good teachers. Specifically, studies point to a disconnect between thriving theory and the inertia of our daily practice. One process we need to better understand is the mobilization of discursive resources beyond disciplinary boundaries. Adopting a discourse-analytical focus on language, a 12-month study of ELT trainees at the University of Yucatán narrowly tested the hypothesis of the “two selves” (Koven, 2007) in the specific context of ELT training, that is, it analyzed the essentially bi, if not multilingual nature of ELT training in function of a complex transformational process. The study’s principal finding is that this transformation starts precisely where it transcends knowledge, skills, and ideologies received during training. The principal example will be the analysis of how ELT trainees use English to define possibilities of achieving greater personal freedom. Mexican students may speak English better than Spanish on occasions that can be reconstructed analytically. The best teachers thus can be shown to be persons that create themselves by mobilizing resources afforded them by the training curriculum in an irreducibly personal way. Such mobilizations transcend the diagnostic value of standardized proficiency exams and competency catalogues.

**Key words:** teacher training, multiple mother tongues, professional transformation

## INTRODUCTION

The best teachers create themselves in the sense that they mobilize their discursive resources in a complex process of personal and professional development (Vloet & Van Swet, 2010) that goes beyond linguistic definitions of language (syntax, grammar, vocabulary), national classifications of language (English, Spanish, German), standards of linguistic competence (Gee, 2004, 2005), and prescriptive foreign language (FL) teaching curricula, and hence a process that is not reflected in standardized professional exit exams like the *ACREL-EIN* (*Acreditación de Licenciatura en Enseñanza del Inglés*).

The present argument about the personal and professional development of English language teaching (ELT) trainees draws on international literature. Simon Borg (2006), for instance, finds it “somewhat disconcerting...to discover that teachers’ initial experiences as language students and the educational contexts in which they are teaching drive their instructional practices to a greater degree than the pre-service training they receive” (p. 314). Tony Wright (2010) confirms that “our knowledge of what actually happens in second language teacher education is only partial” (p. 289), while Maria Tatto (2011) summarizes a host of international research with the words that “we still do not know how much of what future teachers learn in pre-service programs will, eventually contribute to making them successful teachers” (p. 509).

More specifically, Wright (2010) relates the elusiveness of what is relevant in language teacher education to a certain disconnect between the many good things we know in theory and what we still observe and study in actual classroom practice: “the uptake of new conceptualisations...has not, in the daily reality...kept pace with the valuable theoretical consolidation that has been achieved” (p. 260). In a related argument, Pozo *et al* (2006) comment on the slow practical uptake of the constructivist paradigm in Mexican classrooms despite big fanfare government reform; they point to a nexus of educational change and personal change: “muchos esfuerzos por cambiar las concepciones de los alumnos, y sobre todo de los profesores...pueden haber fracasado en parte por asumir...que la mera exposición a una teoría mejor debería tener que superar a la anterior” (p. 131). In short, saying the right thing may not be enough. Personal change, in particular, may not be what *also* occurs during professional training, but arguably what drives the training experience.

The Discourse Profile Project (DPP) traced this crucial moment of personal change relevant towards a cultural change in how we do FL teaching to a process here described as the mobilization of discursive resources. This process can be uncovered in an analysis of how ELT trainees use language to explore themselves critically as to their possibilities and limitations as members of their socio-cultural environment (Auer & Wei, 2009; Blackledge & Creese, 2010; Pavlenko, 2011; Ramírez-Esparza, N. *et al.*, 2006; Xiaohua Chen, S., Benet-Martinez, V., & Harris Bond, M., 2008; Wright, 1991).

## THE DISCOURSE PROFILES PROJECT (DPP)

The DPP draws on a mixed-methods study of the personal and professional development of mid-major ELT trainees (Bokel, Méndez Ojeda, Canto Herrera & Guillermo y Guillermo, 2012) that tested the “two selves” hypothesis (Koven, 2007) in the teacher training context. The study wants to document and analyze the bilingual distribution of the students’ discursive resource management as a basis for a critical understanding of their personal and professional development.

Over a period of 12 months, a small group of mid-training ELT students (4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> semester) at the University of Yucatan did bilingually-formatted interviews and micro-teachings to document the mobilization of linguistic resources in professionally relevant situations. *Facebook* publications and other writings (poems, essays) were analyzed as to the different uses participants make of their varied discursive resources outside of school. “Discursive resources” included linguistic systems in the narrow sense (English & Spanish vocabulary, grammar, and syntax), strategic uses (e.g. code-switching, role plays, metaphors, and other language games), socio-cultural discourses or “social languages” (Gee, 2004, 2005), and body language patterns under the paradigm of “embodied experience” (Rickheit, 2010).

The study drew on a multidisciplinary framework under the basic approach of complex system theory applied to linguistics (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Language development thereby is “not about learning and manipulating abstract symbols, but is enacted in real-life experiences, such as when two or more interlocutors co-adapt during an interaction” (p. 158). The idea of co-adapting interlocutors holds in a narrow context for the interviews where students and researchers interact, it holds for the micro-teachings where student participants interacted with their classes, and it holds for the interaction of students participants with their class mates outside the study context, for their interaction with their environment and its available discourses outside of school (i.e. their own personal experience as well as their socio-cultural and political context). Mother-tongue development may occur in any of these interactions.

## EVIDENCE

### *ANASTASIA-PERSONAL TRANSFORMATION*<sup>1</sup>

Anastasia called our attention for expressing generally more critical points of views in English. Intriguingly, she likes to keep a diary, again preferring English. Explaining this preference, she circumscribes the phenomenon we need to better understand in rather uncertain, but rather indicative terms: “I think I feel more confident some-

---

<sup>1</sup>Cover names were chosen by the participating students.

times, even, when it's nothing to the with school (sic), I tend to write in English... If I try to write in Spanish I find...I don't know...even when Spanish is my first language, I don't feel that writing in Spanish...I don't know." She thus points to the context-bound nature of the phenomenon, as she feels more confident expressing her English "sometimes," in "writing" on matters "nothing (to do) with school," at the same time twice indicating that she doesn't understand why her preference would be English ("I don't know").

What is true for Anastasia can be demonstrated to be true for practically all participants in the study: in various ways, studying English for them is an escape from a socio-cultural environment that they feel to be conformist, hypocritical, and downright oppressive. Particularly, students struggle with the inner dynamics of such environments: they grow accepting the system despite their discomfort and, hence, learn to mistrust themselves precisely where they start breaking the given mould. We see this ambiguity in Anastasia's repeated allusions to her preference of what, technically, is not her mother tongue, followed by repeated disclaimers that she doesn't understand what is going on.

### *BOOTS-HOW A BAD STUDENT IS A GOOD STUDENT*

Boots is not a "good student." He receives average grades and has failed a subject or two. His attention to the matter has been called more than once. In his interviews, however, he claims "to have a very good development" and suggests, in concordance with much literature on the subject (Borg, 2006; Wright, 2010; Tatto, 2011), that "good students" may simply be good test takers, but will not necessarily be good language teachers. His case is that of many students: the prescribed curriculum with its particular standards and conceptual foundations differ from the student's actual needs, experiences, and possibilities.

Boots summarized his experience with both the ELT major and the research project in a final, self-directed recording, which sheds some lights on how he mobilizes his discursive resources. In this recording, where no interview partner was present to define the specific topics for him, he explores, for instance, football as a metaphor for the exercise of classroom teaching. He compares in some detail how strategy on the football field equals classroom management strategies, and he explains that by going through this metaphor he understood better of what to do in the classroom. Obviously, no teacher training literature explores the teaching profession by metaphorical analogy to football, and we may not want to require from ELT trainees that they do play football. Nonetheless, we should acknowledge that a student may very well be involved in learning how to teach, albeit not through the prescribed curricular discourses, and thus fail standardized exams, but still have a good professional development.

In another crucial observation, Boots points to how participating in the research project has affected his English. Specifically, he claims that in the course of the interviews he improved his English syntax, and that by the end of the project he was able to use more complex constructions: “It helped me because I practiced my, my speaking and I can share my opinion because there are a person, that in case were the teacher, who give to me the opportunity to participate in this research.” A statistical analysis of all his interviews can confirm what he claims: his syntax, while not error free, is more complex in the last interviews. In fact, the above-quoted statement as to the beneficial participation in the project is the most complex sentence on record for all his 11 interviews. The statement, as it were, in a speech-act, does what it states.

Beyond syntactical statistics, however, Boots points to a crucial deficiency in typical ELT curricula: Students acquire disciplinary knowledge; however, what may or may not work for them in terms of personal and professional development (such as playing football, or participating in critical research) is at best addressed in theory, not done.

### *ZIDANE-THE DISCOURSE OF FREEDOM IN TEACHING*

The case of Zidane shows how the bilingual distribution of discursive resources relevant to personal and professional development of the trainees shows in quantitative, as well as qualitative terms. Zidane did a total of eleven interviews, and while a meaningful interpretation requires qualitative instruments of analysis, some directly observable parameters apply. Thus, we averaged and compared the number of words (w), seconds (s), and eye movements (m) per answer. Relating these parameters we used “words per second” (w/s) as a traditional measure of fluency (Kormos & Denes, 2004), “eye movements per second” (m/s) as an indication of cognitive activity, and “words per movement” (w/m) as an indicator of actual meaning constructed (Henderson & Ferreira, 2004). Moreover we defined admittedly speculative values that relied on their consistency and later triangulation for validity. “Word per movement per second” (w/m/s) indicates constructive effort, that is, how much meaning is put together within the time constraints of the interview situation (understanding that “time constraints” are in part subjective, in part culturally defined). We also calculated the “percentage of eye-contact per word per movement” (ecw/m) as an indicator of communicative effort, that is, how much of the created content is actively transmitted to the listener (understanding that “eye contact” is also a culturally defined value). For triangulation purposes, we made registries of hand, head, and eye movements according to Flanders’ Interaction Analysis (Flanders, 1965).

Two results may illustrate the case in question. First, we observed a significant change in body language over the course of the interviews. While head and eye movements predominantly were to the left side while speaking Spanish, and to the right while speaking English, as a secondary pattern, body language was more varied



and equally distributed in Spanish and more limited and rigid in English in the initial interviews. Starting with the seventh interview, the secondary pattern started to shift, that is, now the more flexible and balanced body language showed during English answers, while the more rigid and limited pattern marked Spanish. Intriguingly the seventh interview started with the simple question: “Zidane, are you a free man?”, and the simple answer “Yes.” If a greater flexibility indicates a more complex mobilization of discursive resources, the fact that it occurred in English at this point suggests a change in mother tongues. What is more, like in Boots’ case, we have here a statement that is, at the same time, a speech act; the student does not only say that he is free, he, in virtue of a changed mobilization of discursive resources, in fact declares himself to be free.

The numerical analysis of the answers confirms the trend observed in body language (table 2). Crucial data are in bold print:

**Table 1.** Zidane’s numerical averages.

|     | Interview topic   | w     | s     | m     | w/s          | m/s   | w/m   | ec%   | w/m/s | ecp/m  |
|-----|-------------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|     | <i>ENGLISH</i>    |       |       |       |              |       |       |       |       |        |
| Z1  | ELT major         | 64    | 44    | 15    | 1.455        | 0.341 | 4.267 | 15    | 0.097 | 64.01  |
| Z2  | leadership        | 46    | 26    | 13    | 1.685        | 0.483 | 3.458 | 10.34 | 0.141 | 35.76  |
| Z3  | leadership 2      | 71.5  | 46    | 19.75 | 1.58         | 0.429 | 3.743 | 24.76 | 0.126 | 92.58  |
| Z4  | micro-teaching    | 93    | 61.5  | 33    | 1.515        | 0.531 | 2.928 | 22.72 | 0.049 | 66.52  |
| Z5  | critical thinking | 67    | 38.33 | 20.33 | 1.745        | 0.532 | 3.4   | 28.2  | 0.088 | 95.88  |
| Z11 | Cuban revolution  | 105.2 | 56.2  | 23.6  | <b>2.078</b> | 0.476 | 4.504 | 28.21 | 0.129 | 127.06 |
|     | Total Ø           | 63.27 | 38.44 | 18.12 | <b>1.676</b> | 0.498 | 3.727 | 21.87 | 0.158 | 81.354 |
|     | <i>SPANISH</i>    |       |       |       |              |       |       |       |       |        |
| Z1  |                   | 65    | 35    | 18    | 1.857        | 0.514 | 3.611 | 30.35 | 0.103 | 109.6  |
| Z2  |                   | 53    | 34    | 26    | 1.58         | 0.765 | 2.038 | 7.69  | 0.059 | 15.67  |
| Z3  |                   | 85.67 | 47.33 | 18    | 1.891        | 0.416 | 4.773 | 26.03 | 0.107 | 124.24 |
| Z4  |                   | 104   | 42    | 26    | 2.48         | 0.619 | 4     | 30    | 0.095 | 120    |
| Z5  |                   | 72.5  | 31.25 | 14.5  | 2.408        | 0.505 | 5.024 | 17.95 | 0.172 | 90.17  |
| Z11 |                   | 83.3  | 47.7  | 19.3  | <b>1.824</b> | 0.358 | 4.562 | 22.97 | 0.11  | 104.79 |
|     | Total Ø           | 73.45 | 37.28 | 19.78 | <b>2.029</b> | 0.552 | 3.904 | 22.39 | 0.114 | 90.656 |

The highest observable, as well as speculative, values in Spanish are largely associated with the topics of leadership and critical thinking, which for Zidane (like Anastasia and Boots) is of direct personal significance in the Yucatecan context. Characteristically conservative and traditional by upbringing, he, like other participating students, invariably expressed discomfort about the considerable conformist pressures that influence his life and opinions.

The highest values in English, meanwhile, are concentrated in the last interview (Z11), in which Zidane was asked to explore himself as a person and possible teacher/leader in the given Mexican context by talking about Che Guevara and the Cuban revolution. Most notably, the w/s measure in this case is above the average for the Spanish answers, in fact, is above the overall average for all Spanish answers analyzed for all interviews. That is, on this particular occasion, expressing and presenting himself by speaking about Che Guevara, the student effectively spoke English more fluently than on average he speaks Spanish. Like Anastasia and Boots, then, Zidane speaks English for critical self-representation and communication as mother tongue.

The crucial significance of the topic of freedom in teaching, once more not surprisingly, is voiced in one of the linguistically most accomplished contributions by the student. Asked to reflect on Che Guevara's significance for his own life, Zidane explains:

“Well, I would like to have the courage that he had. I would like to... be able to fight for what I want, even when I do it in small scale, I would like to have the courage to do it big scale like him...ahh..yeah, he's ...someone that is remember all over the world, at least all America, ...and that's something really important... I would like to change my students' life. I would like to...make them free... that they can...fight for what they want, no matter what, no matter what the people to think, no ...but may be if I try to do that, I am not respecting their freedom, **so...it's a dilemma**...ehm... but would like to be a leader as a teacher, with my friends...ehm.., I would like to change some things ehm not only in my classroom, maybe in the school that I work..ehm..h. and in my personal life I would like to do what I want no matter what...I think I do it but, not as much as I would like...”

## CONCLUSION

### *THE ACTUAL DILEMMA*

The three cases briefly illustrated here show that EFL students pursue a complex personal transformation during their training. Arguably their interest in becoming an English teacher is the opportunity to gain a more complex, and more coherent expression of themselves, in short, to find greater freedom in who they are and what they do – the remaining dilemma is in part in the ambiguity of the concepts of “freedom” and “leadership” and “change,” as Zidane pointed out. In part, it is in that we don't teach English this way. We still mostly teach English for linguistic competence, not

for greater personal and professional freedom. And while currently en-vogue catalogues of competencies pompously announce social, civic, intercultural, and general communicative competence as training objectives, a glimpse into the actual development of EFL trainees confirms the caveats of Wright, Borg and Tatto. Also, as Zidane pointed out, between the rhetoric of personal transformation and actual change may not only be the enormous sociocultural inertia many students in Mexico struggle with, but there is the problem of finding the courage to do things differently. It is for us teacher trainers to encourage what in here was briefly described as the self-creation of what arguably are the best teachers.

## REFERENCES

- Auer, P. & Wei, L. (Eds.) (2009). *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (2<sup>nd</sup> ed.) New York: Mouton de Gruyter.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Flanders, N. A. (1965). *Interaction analysis in the classroom—a manual for observers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Gee, J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourse. In Hawkins, M. (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (pp. 13-31). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (Ed.) (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Henderson, J. M. & Ferreira, F. (Eds.) (2004). *The interface of language, vision, and action: Eye movements and the visual world*. New York, NY: Psychology Press.
- Kormos, J. & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164.
- Koven, M. (2007). *Selves in two languages: Bilinguals verbal enactment of identity in French and Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (Ed.) (2011). *Thinking and speaking in two languages*. Clevedon: Channel View Publications.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Ramírez-Esparza, N., Gosling, S., Benet-Martínez, V., Potter, J. P. & Pennebaker, J. W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40, 99-120.

- Rickheit, G., Weiss, S., Eikmeyer, H. J. (2010). *Kognitive linguistik: Theorien, modelle, methoden*. Stuttgart: UTB.
- Tatto, M. (2011). Reimagining the education of teachers: The role of comparative and international research. *Comparative Education Review*, 55(4), 495-516.
- Vloet, K. & Van Swet, J. (2010). "I can only learn in dialogue!": Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research. *Language Teaching*, 43(3), 259-296.
- Wright, T. (1991). *Roles of teachers and learners*. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford UP.
- Xiaohua, C., Benet-Martinez, V. & Harris, M. (2008). Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: Immigration-based and globalization-based acculturation. *Journal of Personality*, 76(4), 803-837.

## THE AUTHOR

**Franz Bokel**, Ph.D. has studied and worked in Germany, the US, and Mexico. His principal research interests include discourse analysis, multilingualism, and teacher training. His current research project is on the possibilities of trilingual classroom ecologies in Maya-speaking environments in Yucatán.



## RESIGNIFICANDO LA PRÁCTICA DOCENTE EN SUCHIAPA

*Esther Gómez Morales*

Universidad Autónoma de Chiapas  
egomez7mx@yahoo.com

*Elizabeth Us Grajales*

Universidad Autónoma de Chiapas  
elizabeth.us@gmail.com

### RESUMEN

Práctica docente es un concepto que puede tener diferentes significados dependiendo de la mirada de los actores. En este artículo con práctica docente nos referimos a una asignatura (taller) que cursan los alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) en el séptimo semestre en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Debido a las demandas del quehacer docente y a las políticas lingüísticas de la enseñanza de inglés a niños en escuelas primaria públicas, se resignifica la práctica docente de los futuros profesores de inglés que egresan de nuestra licenciatura, entendiendo la resignificación como un proceso de reconstrucción que hacen los alumnos LEI hacia su práctica docente; proceso que va desde su trayectoria formativa inicial en el aula hasta la integración de saberes, conocimientos, habilidades y valores que se demuestran en sus prácticas o intervenciones pedagógicas *in situ*.

En un contexto escolar de la realidad de Suchiapa, municipio que se encuentra a 45 minutos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los alumnos de la LEI han fungido como docentes de inglés con diversas actividades de la propia práctica docente: planeando, diseñando, elaborando, enseñando y evaluando y en donde la toma de decisiones es un elemento indispensable para lograr sus objetivos. Desde la mirada de los alumnos LEI, se presenta un análisis cualitativo-interpretativo de los reflejos de sus percepciones y de sus experiencias de enseñanza-aprendizaje vividas en sus diferentes etapas: planeación, enseñanza, evaluación, esto es, antes, durante y después del curso de inglés enseñado. Además, se presentan las debilidades y fortalezas de esta asignatura contestando lo siguiente: ¿Los alumnos de la LEI comprenden la realidad profesional que viven y que trabaja un docente de

inglés? ¿Pueden transformar su enseñanza dependiendo del contexto y las necesidades de sus alumnos? ¿Están formados para enseñar inglés o que habilidades, conocimientos, valores y actitudes necesitan desarrollar?

**Palabras clave:** práctica docente, experiencias de enseñanza-aprendizaje, investigación cualitativa

## PRÁCTICA DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La asignatura de Práctica Docente es un taller que pretende que los alumnos integren la teoría y práctica de lo aprendido en las asignaturas cursadas de 1° a 6° semestre de la LEI; además, intenta que los alumnos reflexionen sobre las acciones y decisiones que van tomando al momento que se hallan inmersos en sus roles de profesores de inglés titulares en las escuelas donde se realizan convenios y proyectos con la UNACH (Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza de inglés, 2006). En este caso, se presenta la vinculación que realiza la UNACH con las escuelas primarias que se localizan en Suchiapa: doctor Belisario Domínguez Palencia y Miguel Hidalgo y Costilla a través de la Escuela de Lenguas Campus Tuxtla.

Esta vinculación UNACH-escuelas primarias fortalece y beneficia mutuamente a todos los participantes. Por el lado de los 23 alumnos LEI “[...] permite que enriquezcan su experiencia, que desarrollen las habilidades [competencias profesionales] que más tarde utilizarán para incidir en el desarrollo social, mediante la solución de la problemática.” (Proyecto Académico 2006-2010, 2007:39) Se da un fortalecimiento mutuo entre las dos instituciones porque estas escuelas primarias carecen de recursos y necesitan ofrecer cursos extracurriculares que formen a sus alumnos en inglés y en el caso de la licenciatura, se necesita tener convenios con escuelas que permitan hacer intervenciones pedagógicas. Por el lado de los 738 alumnos beneficiados con las clases de inglés en Suchiapa, se promovió el gusto por el inglés a través del aprendizaje situado. Además, cuando estos alumnos ingresen a la secundaria se pretende que lleguen con nociones y gusto por aprender una lengua extranjera.

A través de las prácticas *in situ* que realizaron en Suchiapa los alumnos LEI durante cuatro meses (enero-abril 2012); recibieron retroalimentación del titular de la asignatura de Taller de Práctica Docente quien coordinó y monitoreó las clases para que los alumnos de la LEI mejoraran poco a poco sus debilidades observadas y lograran alcanzar las competencias profesionales que necesitaban desarrollar. El papel del docente fue como un ‘amigo crítico’ quien observaba y retroalimenta en una sesión posterior, a través de preguntas que permitían la reflexión del alumno sobre sus

acciones en el aula. De acuerdo con Minakata, “resignificar metodológicamente las prácticas educativas es un proceso que se manifiesta a través de la puesta en escena de operaciones y relaciones alternativas a los constitutivos de la práctica que producen y resultan en la construcción de los significados esperados.” (Minakata, 2006:89). Este proceso es complejo porque se entretreje con representaciones mentales, creencias, teorías implícitas de lo que para los alumnos es enseñar y aprender, y de tal manera, hacer explícitas las resignificaciones de lo que persiguen con su práctica y sus competencias obtenidas. A la par, también se persigue alcanzar la enseñanza reflexiva o ser docente reflexivo (Schön, 1987).

Imagen 1. 23 alumnos de la LEI



Imagen 2. Alumnos de primaria



Las competencias que persigue el programa de Taller de Práctica Docente de la LEI coinciden con las competencias profesionales propuestas por los mismos alumnos LEI antes de visitar y hacer sus prácticas, tales como las siguientes: (1) habilidades interpersonales, (2) habilidad para resolver problemas, (3) administración del tiempo, (4) asumir responsabilidades y tomar decisiones; (5) tener iniciativa; (6) desarrollar la creatividad; (7) motivación, (8) aprender y desarrollar el pensamiento crítico y (9) capacidad de manejo de grupo. El alumno a través de sus prácticas *in situ* debe haber logrado reflexionar sobre sus acciones, decisiones y competencias que perseguidas; esto fue posible con la ayuda del ‘amigo crítico’ que trataba de hacer explícitas sus reflexiones y reconstrucciones en diferentes aspectos: la práctica docente como “proceso de aprendizaje, de conocimiento, de formación y de desarrollo personal” (Barbosa, 2004).

Hemos encontrado otras investigaciones relacionadas con significación y resignificación de la práctica docente tales como los siguientes investigadores: Barbosa, 2004; Minakata, 2006; Sañudo De Grande, 2006; Perales, 2006 y Reyes y Fortoul, 2009 que abordan la resignificación como un proceso subjetivo en la educación y la



pedagogía porque los sujetos son los que construyen y reconstruyen significados de las intervenciones pedagógicas que realizan. La contribución de este estudio está en el área de la enseñanza del inglés principalmente a nivel primaria, donde la mayoría de alumnos de la LEI consideran estas prácticas como retos, porque su trayectoria escolar en la licenciatura, el énfasis de microenseñanza y práctica es con escuelas secundarias, bachillerato y universidad.

## CONTEXTO ESCOLAR

La escuelas primarias Belisario Domínguez Palencia y Miguel Hidalgo y Costilla, se encuentran ubicadas en el centro del municipio de Suchiapa. Éste está localizado aproximadamente a 45 minutos de Tuxtla Gutiérrez, la capital de Chiapas. La escuela primaria Belisario Domínguez Palencia es una escuela abierta en donde las autoridades hacen convenios con otras instituciones educativas para promover cursos extracurriculares por las tardes, que fomenten y propicien en los niños valores, habilidades, conocimientos y aptitudes a través de la música, el deporte, la computación y el aprendizaje de una segunda lengua: el inglés. De acuerdo con Sánchez González, 2011 las escuelas primarias son las promotoras del pensamiento complejo, la habilidad lectora, el conocimiento científico, el inglés como segunda lengua y las habilidades digitales. La escuela Miguel Hidalgo y Costilla se integra posteriormente al proyecto de vinculación (2007-2012) debido al impacto que las clases de inglés habían obtenido en periodos escolares anteriores en el municipio de Suchiapa.

La planta docente junto con el director está consciente de las exigencias de la política pública educativa y de la situación económica baja de los alumnos que atienden; es por ello que están gustosos de que sus alumnos tengan la oportunidad de participar en diferentes cursos. Por parte de los alumnos LEI, se encuentra un escenario de grupos numerosos, alumnos de escasos recursos y escuela con infraestructura incipiente.

## MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación sigue una perspectiva cualitativa debido a que el presente estudio se orienta a responder las siguientes preguntas: ¿Los alumnos de la LEI comprenden la realidad profesional que vive y que trabaja un docente de inglés?, ¿pueden transformar su enseñanza dependiendo del contexto y las necesidades de sus alumnos? y ¿están formados para enseñar inglés o qué habilidades, conocimientos, valores y actitudes necesitan desarrollar? Las respuestas tratan de explicar los significados o reflejos de percepciones que los alumnos de la LEI expresan en sus experiencias vividas de enseñanza-aprendizaje antes, durante y después de haber concluido sus prácticas.

Para la recuperación de datos, se utilizó la técnica de entrevista de profundidad. De acuerdo con Chicharro (2009) la entrevista de profundidad “es una forma poco estructurada a través de la cual se recaba información y se registran variables no esperadas. Desde la interacción que proporciona la entrevista se pueden obtener gran cantidad de datos sobre materias sobre las que los entrevistados tienen un conocimiento directo”. La entrevista a profundidad se realizó en diferentes espacios y tiempos con la finalidad de recuperar un cúmulo de datos que explicaran los significados de los alumnos hacia sus prácticas. La estructura fue a través de temas y preguntas en donde los alumnos pudieran profundizar en sus experiencias. Por ejemplo: ¿cuéntame una experiencia que hayas tenido hoy en tus clases en Suchiapa?, cuéntame cómo te sentiste, ¿qué hiciste?, ¿qué situaciones inesperadas tuviste y cómo las resolviste?, entre otras. Para la interpretación de datos se empleó el modelo del análisis narrativo (Edwards, 1997) porque se analizan los reflejos de las percepciones de los alumnos con respecto a la reconstrucción de sus experiencias. Para efectos del análisis de este estudio, se definen los siguientes conceptos: (1) Resignificación de la práctica docente: como la construcción o reconstrucción de significados de lo que se vive en el papel de docente y lo que van significando y resignificando, según el modelo de docencia reflexiva (Reyes y Fortuol, 2009); (2) Competencias profesionales: se entiende como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, valores que desarrolla un docente para intervenir pedagógicamente en una sociedad en constante cambio; (3) Reflejos de percepciones: se concibe como parte de la realidad que se distingue a través de las creencias, opiniones, pensamientos que expresan los participantes; (4) Experiencias de enseñanza-aprendizaje: se consideran a las anécdotas y relatos relacionados con aspectos pedagógicos en el aula y (5) Enseñanza reflexiva: como la capacidad de reflexionar en acciones y decisiones que toma el docente en el aula.

## RESULTADOS

### *4.1 SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LOS ALUMNOS DEL 7º SEMESTRE*

A través de la transcripción de las entrevistas de profundidad dirigidas a los alumnos de la LEI sobre las experiencias vividas en el contexto escolar de Suchiapa, se analizan los reflejos de percepciones que tienen los alumnos sobre práctica docente, las cuales se categorizaron con conceptos que dan cuenta de la integración teórica y práctica sobre la enseñanza de lenguas; así como reflexiones que muestran procesos de pensamiento en donde se reflejan cambios en sus formas de accionar y tomar decisiones.

Con respecto al proceso de reflexión de lo que un docente hace o no hace en el aula, especialmente al inicio de su carrera, Becerril (2005: 7) comenta que “es difícil que los maestros realicen reflexiones sobre lo que piensan y hacen, que perciban la

docencia como un plan de vida.” Aunque puede ser difícil la reflexión del quehacer docente, con el apoyo de este taller, las prácticas *in situ* que realizan y el apoyo de la docente de la asignatura, los alumnos de la LEI lograron darse cuenta, entre otras cosas, si ser profesor de inglés es lo que realmente quieren ser y si es su plan de vida. De la misma manera, lo fructífero de las entrevistas es la introspección que hacen los alumnos LEI acerca de las decisiones que fueron tomando en el aula, acompañando sus interacciones con lenguaje no verbal como gestos, expresiones faciales, silencios que se pueden interpretar como la transformación que fueron teniendo los alumnos en el proceso metacognitivo del quehacer docente. Aunque la comunicación no verbal aporta significados especiales a la palabra oral, durante un evento comunicativo como la entrevista realizada, en ocasiones pueden tener una intención o no tenerla.

A continuación analizaremos las categorías que se reflejaron de las entrevistas realizadas triangulando los datos con los contenidos que persigue la asignatura de Taller de Práctica docente y con los datos aportados de la docente titular y las autoridades de las escuelas primarias Belisario Domínguez Palencia y Miguel Hidalgo y Costilla. Para efectos de este artículo se presenta sólo una muestra de diez interacciones verbales de los alumnos LEI interpretando qué significa práctica docente, las cuales en el análisis se entretajan a través de la narrativa de otros alumnos.

**Tabla 1.** Reflejos sobre las percepciones de práctica docente.

| Reflejos sobre las percepciones de práctica docente |   | Categorías                       |
|---|---|----------------------------------|
| Daniel  | Una experiencia que <b>disfruté</b> mucho.  | Enseñanza reflexiva              |
| Kareni  | La práctica es <b>enfrentar</b> con muchas dificultades, porque el grupo es grande, y es difícil de manejar.  | Integración teoría y práctica    |
| Marvin  | Ya la <b>vida profesional, real</b> no teórica.   | Integración teoría y práctica    |
| Cynthia   | Significó algo <b>muy muy bueno</b> para mi experiencia.  | Enseñanza reflexiva              |
| Carla   | Un <b>reto</b> muy grande.  | Cambio                           |
| Juan Antonio  | <b>Estar a cargo</b> de la materia, fue mucho aprendizaje.  | Roles                            |
| Isai  | Los valores que intentó (la titular de la asignatura) inculcarnos, de <b>puntualidad, de responsabilidad</b> fueron muy buenos, porque con eso nos vamos <b>a enfrentar en el trabajo</b> . | Mundo laboral                    |
| Anayancy  | Fue una <b>gran experiencia</b> , me ayudo bastante a ver más o menos si <b>es lo que en verdad quería o no</b> .   | Profesión elegida                |
| Sara  | Aprendí a <b>controlarme mis nervios</b> y a saber motivar a los niños, me gustó el quehacer docente.   | Enseñanza –aprendizaje emocional |
| Rocio   | Gratificante, constructivo como maestro, también podría decir que fue una <b>manera emocionante de experimentar</b> .   | Enseñanza –aprendizaje emocional |

La práctica docente fue definida por los 23 alumnos como una experiencia que involucra retos, cambios, emociones, aprendizaje y valores. Se categoriza la interacción verbal de Kareni y Marvin como la integración entre teoría y práctica que se da en el aula (Ramani, 1987). Los alumnos se enfrentan en la escuela pública a grupos grandes, a diferencia de las prácticas de micro-enseñanza donde los grupos son pequeños y con conocimientos del idioma. Con respecto a los grupos grandes, Tamahara comenta que la práctica docente fue una *“Experiencia de trabajo... ya tengo más confianza en el manejo de un grupo, como le comentaba eran 56 alumnos y sí se me dificultó al principio...habíamos ido a prácticas anteriormente en las particulares donde sólo son 15 o 20 alumnos.”*

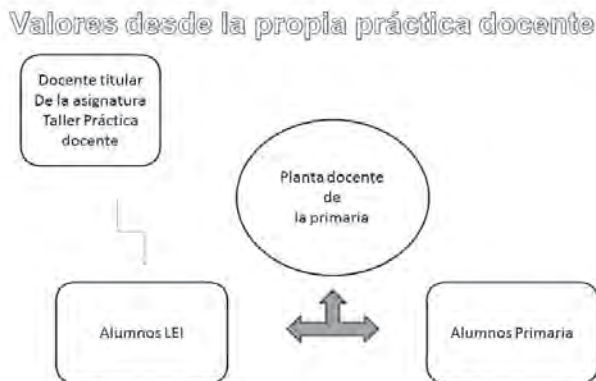
La vida real está llena de eventos inesperados, niños que traen sus propias imágenes del inglés, con problemas familiares, con enfermedades e inquietudes y deseos de aprender. Por otra parte, José Alberto narra que aprendió la importancia de involucrar a los alumnos en la toma de decisiones: *“Los alumnos en cierta forma me echaron la mano, porque sinceramente no sabía qué hacer y yo les dije a los alumnos, ¿qué hacemos? Quiero propuestas. Porque sinceramente no sabía qué hacer, ya todas las ideas están ocupadas y los niños... sinceramente fueron los niños quienes decidieron qué hacer, todo salió muy bien”* Con respecto a la toma de decisiones, Pollard (2005) señala los dilemas y retos que enfrenta el maestro en la toma de decisiones que al final se resuelven a través de la enseñanza reflexiva creativa en donde el docente hace participe al alumno y ambos aprenden. Estos ejemplos de la integración entre lo que dice la teoría y lo que se puede hacer en la vida real es lo que otros autores como Richards y Lockhart (2007) y Wallace (1991) examinan en el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia. Nuestros alumnos LEI con sus experiencias demuestran etapas diversas que va de maestros sin experiencia a maestros con experiencia (Wright, 2005).

Por otro lado, la práctica docente como filtro permitió a Anayancy y Sara a reflexionar si realmente se percibían como docentes de inglés. En Bolitho y Wright, (1995) se abordan las cualidades de un docente y si los docentes nacen o se hacen. *“Yo siempre decía “ummmm la verdad la clase de primaria no es lo mío” “no me gusta la clase de primaria”, pero después de esto, creo que voy a cambiar esa idea. ... “Yo estaba acostumbrado a ver otros profesores dando clases, yo decía yo no quiero estar frente a un grupo de cuarenta niños, entre diez y doce años no...o entre seis y doce años no, pero sinceramente una vez que te insertas en ese mundo, cambia la percepción de esa idea que tenías, no de ese trauma, y la verdad, me gustó, me agradó mucho este trabajo.”* Estos alumnos reflexionan que en el futuro sí pueden dar clases en el nivel educativo de primaria, además tienen las cualidades para enseñar y otras cualidades que pueden desarrollar con la práctica. Con respecto a los retos que enfrenta un docente en el aula, Hargreaves (2003) explica que vivimos momentos de cambio y éste se refleja en la educación. Por lo tanto, el alumno de la LEI que realiza prácticas

docentes a nivel primaria no sólo necesita conocer cómo enseñar inglés a niños sino también conocer los lineamientos que marca la política educativa en que se vive y se desarrollan los programas educativos para poder diseñar, planear, enseñar y evaluar un curso de inglés. Asimismo, los alumnos de la LEI se convierten en agentes de cambio sembrando una semilla en cada uno de los alumnos de primaria para promover el gusto para el aprendizaje de una lengua extranjera. Una tarea difícil porque son los padres de familia y autoridades que toman la decisión de cursar lengua inglesa.

Son diversos los aprendizajes que los alumnos LEI desarrollan a través de las prácticas docentes resaltando valores universales como son la responsabilidad y la puntualidad. Fierro y Carbajal (2003) cuestionan si los valores se pueden transmitir desde la misma práctica del docente.

**Figura 1.** Valores desde la propia práctica docente, adaptado de Fierro y Carbajal, 2003.



Analizando la figura 1, se puede percibir el proceso en donde interactúan los participantes de este estudio, propiciando la enseñanza de valores; como futuros docentes, los alumnos LEI necesitan desarrollar también estos valores en ellos mismos. Cynthia narra la importancia de la puntualidad que se pide tanto para los alumnos como para el docente, *“no se le puede exigir a un alumno que llegue temprano y cerrar la puerta si llega tarde, cuando el docente sí puede llegar tarde”*. Los valores se encuentran anclados en acciones en el aula y en las interacciones verbales y no verbales intencionadas o no intencionadas que ocurren en el aula, como es el caso de la puntualidad en el aula. La figura 3, refleja implícitamente una secuencia en donde los

valores transitan desde los diferentes participantes: docente titular de la asignatura de Taller de Práctica Docente; alumnos LEI, planta docente y alumnos de las primarias.

### *LA RESIGNIFICACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE*

Desde las interacciones de los alumnos LEI se percibe una resignificación de la práctica docente, si consideramos que resignificar consiste en reflexionar el quehacer docente de forma consciente y conlleva acciones de mejora; el docente reconstruye significados y visiones de enseñanza y aprendizaje. Para Fullan (2001), lo esencial es que exista reflexión del docente para crear, retener y motivarlo a lo largo de su desarrollo profesional. Los alumnos de la LEI se dieron cuenta de los retos que se enfrentan en las prácticas *in situ*, pero consideran que es fundamental tener estas experiencias. Reflexionaron conscientemente ante las retroalimentaciones recibidas de la docente titular de la asignatura Práctica Docente; de los gestos y comentarios de los propios niños; de la opinión de planta docente y autoridades de las escuelas primarias sobre sus clases; de los padres de familia y la autoevaluación de ellos mismos en sus clases. Maritza narra: “Creo que aprendí más sobre la responsabilidad, me considero responsable. Pero este nivel va más allá de lo que yo doy, ser más responsable siempre en mis clases. Trato de ser para mis alumnos un modelo, hacer las cosas bien para que mis alumnos sean buenos alumnos. Entonces ese fue un valor que estuve manteniendo, que los niños no tiraran basura, que se respetaran, que no le pegaran a sus compañeritos.” Maritza hace reflexión sobre los principios del aprendizaje para la vida, preparar a los alumnos no sólo para que desarrollen hábitos y actitudes en el salón sino también en la vida diaria (Bill y Claxton, 2010).

### *FORTALEZAS Y DEBILIDADES*

Las Fortalezas y debilidades del estudio se interpretan a través de las preguntas establecidas al inicio. De la misma manera, se analizan las debilidades y fortalezas que los alumnos expresaron durante las entrevistas. La primera pregunta a responder es la siguiente:

1. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de la resignificación de la práctica docente en Suchiapa?

A través de los cuatro meses de práctica docente surgieron debilidades principalmente de coordinación con las autoridades de ambas escuelas (UNACH- Escuelas Primarias) debido a permisos para realizar las prácticas *in situ* y por falta de apoyos de transporte a los alumnos LEI.

## 2. ¿Los alumnos de la LEI comprenden la realidad profesional que viven y que trabaja un docente de inglés?

A través de la práctica los alumnos se hicieron conscientes de lo que exigen las demandas de la política lingüística con respecto a la enseñanza del inglés en primarias. De la misma manera, están conscientes que no es fácil trabajar con niños porque se requiere desarrollar habilidades para trabajar con grupos grandes y con niños que varían en edades, gustos, necesidades y problemas en la infancia. Aunque la infraestructura de la escuela es incipiente, consideran que si pueden darse clases de inglés sin necesidad de la tecnología. La tabla 2 sintetiza las debilidades y fortalezas que encontraron en el proceso de su quehacer docente.

| FORTALEZAS  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Experiencia enriquecedora</li> <li>•Enfrentar y resolver situaciones no esperadas               <ul style="list-style-type: none"> <li>•Crear un clima agradable en el salón                   <ul style="list-style-type: none"> <li>•Niños respondieron</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>•Materiales y planeación</li> <li>•Resultados esperados</li> </ul> |
| DEBILIDADES   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Frecuencia en las prácticas               <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tolerancia y paciencia                   <ul style="list-style-type: none"> <li>•Monitoreo</li> <li>•Transporte</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>  |

Las debilidades pueden mejorarse en el camino de la propia práctica; mayor frecuencia en las visitas a Suchiapa es lo que los estudiantes LEI sugieren para mejorar el programa de práctica docente ya que asistían solamente una vez a la semana a las escuelas primarias Belisario Domínguez Palencia y Miguel Hidalgo y Costilla. Otros de los comentarios que ilustran las fortalezas y debilidades fueron de Rosa y Ángeles: “Es que suelo molestarme rápido y con los niños me pasó varias veces, bueno no trataba de demostrarlo, para que no sintieran miedo, creo que eso es lo que tengo que trabajar más, en mi comportamiento”. “Fue el de estar de lleno con ellos, ya era mi grupo, al estar a cargo de la materia, fue mucho aprendizaje, conocer como es trabajar con niños, con tantos niños.” Alma expresa que su debilidad es en su carácter, pero que esta consciente que con niños debe aprender a ser paciente y tolerante. Por otra parte, Ángeles narra que una de las fortalezas fue el sentimiento de sentirse

profesor con todo lo que esa profesión implica, tener la responsabilidad, conocerse a través de la convivencia, tener esa autonomía para decidir, planear, crear, orientar, vivir, evaluar. Una aventura sin igual que transforma e invita a hacer la diferencia y a dejar huella en la vida de esos niños.

### **¿PUEDEN TRANSFORMAR SU ENSEÑANZA DEPENDIENDO DEL CON- TEXTO Y LAS NECESIDADES DE SUS ALUMNOS?**

Los alumnos tuvieron que adaptar sus planes de clase al contexto y necesidades de sus alumnos de estas primarias porque ellos diseñaron sus propios cursos y materiales. A través de las interacciones verbales de las entrevistas, algunos alumnos LEI manifiestan haber tomado decisiones no planeadas para su clase debido a que la actividad o la terminaban muy rápido o los temas o técnicas utilizadas no era muy interesante para los niños. Hilda, Andrei y Rocio comentan lo siguiente: “Siempre nos han enseñado a tomar en cuenta, especialmente las necesidades de los alumnos, y no sólo como grupo, si no también de manera individual. Entonces al principio era un poco difícil porque no los conocía, pero conforme fueron pasando las clases... me animé a conocerlos. De forma individual, él es así, ellos son así, habían personas tímidas, habían personas muy habladoras, y decía bueno por qué no usar eso a mi favor, y que sinceramente fue lo que aquí aprendí en la escuela.” “Hice una actividad sobre colores porque les di un pedacito de color a cada uno y yo decía el color en inglés y ellos tenían que levantar el papelito, pero no funcionó, porque todos estaban parados, todos levantaban el papel que tuvieran...no me hacían caso, y pues unos empezaron a molestar, otros por ahí se empezaron a pelear, y yo no sabía cómo controlarlos y tuve que dejar ya el juego a medias. Aprendí que no todas las actividades son adecuadas y sobretodo que hay que poner reglas en el salón de clases, especialmente en las actividades.” “Hubo una ocasión donde lleve una actividad donde los niños tenían que escribir era sobre gustos y cosas que no les gustan, los niños tenían que escribir “I like” o “I don’t like, y les entregué las hojas a los niños y mientras les explicaba y terminaba la explicación iba a decirles que también dibujaran. Mientras estaba haciendo el recorrido me di cuenta que lo terminaron muy rápido y cuando volví a regresar ya varios alumnos habían terminado, ya estaban pintando y sobre todo fue muy rápido. Entonces puedo decir que aprendí a manejar mejor el tiempo y a tener siempre un plan B.”

Estas narraciones reflejan eventos donde tuvieron que hacer cambios a lo planeado, reflexionando que en el aula siempre puede haber eventos inesperados que pueden hacer que nuestro plan de clase tenga que modificarse sin que vaya en detrimento el aprendizaje.



## **¿ESTÁN FORMADOS PARA ENSEÑAR INGLÉS O QUÉ HABILIDADES, CONOCIMIENTOS, VALORES Y ACTITUDES NECESITAN DESARROLLAR?**

Los alumnos LEI consideran que la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés sí los prepara para tener habilidades, conocimientos, valores y actitudes. Esta materia la consideran fundamental para integrar lo teórico con la vida profesional. Analizando individualmente las experiencias y percepciones de cada alumno LEI, consideran de forma personal que necesitan mejorar diferentes competencias profesionales: (1) Habilidades interpersonales, porque interactuaron con los alumnos, autoridades de las escuelas y padres de familia y con la comunidad de Suchiapa; (2) Habilidad para resolver problemas, ya que se enfrentaron a problemas de diferente tipo debido a la falta de experiencia de trabajar con niños; (3) Administración del tiempo, pues aunque hacían sus planes de clase, se dieron cuenta que habían diferentes tipos de alumnos con diversos estilos, unos terminaban las actividades rápido y otros eran lentos en realizarlas; (4) Asumir responsabilidades y tomar decisiones, ya que tomaron diversas decisiones desde el momento en que ellos crearon el programa del curso y decidieron qué y cómo enseñar; durante el curso tomaron decisiones que modificaban sus creencias de lo que consideraban se tenía que enseñar; (5) Tener iniciativa dado que colaboraban con las autoridades de la escuela y organizaron un evento cultural para que los niños demostraran lo aprendido; (6) Desarrollar la creatividad para la elaboración de materiales didácticos y lúdicos, como juegos y dinámicas; (7) Motivación ya que a través de sus actividades y su entusiasmo en clase demostraron gusto y compromiso por sus alumnos; (8) Aprender y desarrollar el pensamiento crítico ya que reflexionaron durante todo el estudio, aprendieron de lo que es trabajar con niños y enseñarles aspectos culturales de otra lengua; (9) Capacidad de manejo de grupo, pues se pudo poco a poco tener control del grupo y a ser firmes en sus instrucciones para evitar la indisciplina.

## **CONCLUSIONES**

Se puede destacar que en la implementación de la práctica docente en Suchiapa los alumnos reflexionaron conscientemente sobre su propio quehacer como maestros titulares de inglés en las escuelas primarias Belisario Domínguez Palencia y Miguel Hidalgo y Costilla. El contexto y ambiente escolar de las primarias les facilitó tomar decisiones por ellos mismos, estar consciente de la realidad que viven los alumnos y de las demandas que exigen las políticas lingüísticas con respecto a la enseñanza de inglés en primarias. Los alumnos hicieron explícito a través de la narrativa su proceso de reconstrucción de significados de lo que era y es enseñar y aprender en el aula como docentes de inglés.

## REFERENCIAS

- Barbosa, Abdalla, M. de F. (2004). En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. COMIE, México Revista Mexicana de Investigación educativa, enero-marzo, año/vol.9, número 020.
- Becerril Calderón, Sergio R. (2005). La práctica docente: categorías para una interpretación científica. México D. F.: Plaza y Valdés.
- Bill, L. & Claxton, G. (2010). *New Kinds of Smarts. How the Science of Learnable Intelligence is Changing Education*. Oxford: Open University Press.
- Bolitho, R. & Wright, T. (1995). 'Working with participants' ideas and constructs: Workshop. Edinburg University Seminar on Learning to Train. 15-17 November.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un cambio innovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2003). *El docente y los valores desde sus prácticas*. Nuevo León: Sinéctica.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3rd ed. New York, N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Minakata Arceo Alberto (2006). "la resignificación metodológica de la práctica docente en las prácticas educativas", en Perales Ponce Ruth (coord.) *La significación de la práctica docente*, México: Paidós.
- Plan de Estudios (2006). de la Licenciatura en la Enseñanza del inglés. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Proyecto Académico de la gestión rectoral (2006-2010) 2007, Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ramani, E. (1987). 'Theorizing from the classroom'. *ELT Journal* 41/1: 3-11.
- Reyes, Jaramillo. M. E. & Fortoul Olliver, M. B. (2009). *Los Procesos de Significación de la Práctica Docente: Una mirada desde los alumnos normalistas*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- Richards, J. and Lockhart, Ch. (2007). *Reflective Teaching in second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez González, F. (2011). *La escuela debe convertirse en la promotora de la nueva era de la educación*. México D.F.: PNIEB.
- Sañudo De Grande, Lya Esther (2006). "El proceso de significación de la práctica como Sistema complejo", en Perales Ponce Ruth (coord.) *La significación de la práctica docente*, México: Paidós.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action*, Basic Books.
- Wright, T. (2005). *The Classroom Management in Language Education*. London: Macmillan Palgrave.

## LOS AUTORES

**Esther Gómez Morales** is currently a full time teacher trainer at the Autonomous University of Chiapas. She has been awarded the COTE, a diploma in ELT from the University of Yucatán and a MA in ELT from the University of Essex.

**Elizabeth Us Grajales** is a full time teacher trainer at the Autonomous University of Chiapas. She has been awarded the COTE, a diploma in ELT from the University of Yucatán, a MEd degree in ELT Trainer Development from the University of Exeter and a PhD in Regional Studies from the University of Chiapas.