

EDITORIAL

Estimados(as) lectores(as):

En esta ocasión nos es grato presentar este número que celebra el décimo aniversario de la revista *Lenguas en Contexto*, la cual se gestó en el 2003 en la Facultad de Lenguas de la BUAP. Nuestra revista forma parte de Latindex, que es un sistema de información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal. En este ejemplar contamos con una variedad de temas abordados desde diferentes perspectivas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas.

En su artículo "Learning to see: Towards a reflective teaching practice", Vicky Ariza Pinzón presenta un estudio de caso sobre la postura de los estudiantes maestros dentro de un ciclo reflexivo y cómo ésta se refleja dentro de su práctica profesional. Por otra parte, Martha Ofelia Ortega Vergara y Yolanda Leticia Martínez Martínez ofrecen una propuesta de apoyo a los estudiantes/profesores para generar ambientes de aprendizaje efectivos en su artículo "Programa de acompañamiento en habilidades docentes que incluyen en la formación integral del estudiante universitario". María Eugenia Olivos Pérez y María Eugenia Garduño Pérez, en base al relato oral, presentan un análisis de los deícticos que promueve la reflexión y la enseñanza de cuestiones interculturales en su artículo "La referencialización de los deícticos dentro del relato oral como Detonador de Reflexión Intercultural."

Los autores Vincent Summo, Stéphanie Voisin y Blanca Adriana Téllez Méndez en "La pratique de classe dans le contexte de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla au Mexique: Perspectives actuelles", emiten una propuesta que incluye diferentes estrategias para la práctica docente en la enseñanza del francés. El artículo "Las creencias sobre la enseñanza y el desarrollo de literacidad en una segunda lengua de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC" de Jitka Chrová, María del Rocío Domínguez Gaona, Rosario del Carmen Molina Landeros, Ramona Sarahí Arias López y María Thomas-Ruzic, nos presenta diferentes puntos de vista sobre la literacidad en un contexto específico.

En el artículo "¿Cómo traducir la dimensión ideológica? Algunas reflexiones a partir de documentos franceses y mexicanos sobre la intervención francesa en México", Jean Hennequin Mercier, Gaspar Ramírez Cabrera y Dorit Heike Gruhn llevan a cabo un análisis de textos tanto en francés como en español que giran alrededor de la batalla del 5 de mayo en Puebla. "A classroom view of meaning negotiation with EFL adult Mexican students" de Gildardo Palma Lara hace una réplica aproximada del estudio de Foster (1998) en donde se analiza la negociación de significados dentro de un salón de clase de lengua extranjera. Finalmente, Leonor Juárez García nos presenta una reseña del libro 'El orden de las palabras' editado por Natalia Ignatieva.

Agradecemos a los autores y autoras que han presentado sus artículos en este número, así como a todas las personas involucradas en esta edición. Esperamos que disfruten la lectura de esta revista. Al mismo tiempo, los(as) invitamos a hacer llegar sus artículos de investigación y a hacer extensiva esta invitación a colegas de otras instituciones.

Teresa A. Castineira Benítez
t_castiniera@yahoo.com
Facultad de Lenguas, BUAP

Índice

- 02 Learning to see: Towards a reflective teaching practice**
Vicky Ariza Pinzón
- 12 Programa de acompañamiento en habilidades docentes que influyen en la formación integral del estudiante universitario**
Martha Ofelia Ortega Vergara
Yolanda Leticia Martínez Martínez
- 21 La referencialización de los deícticos dentro del relato oral como *Detonador de Reflexión Intercultural***
María Eugenia Olivos Pérez
María Eugenia Garduño Pérez
- 31 La pratique de classe dans le contexte de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla au Mexique: Perspectives actuelles**
Vincent Summo
Stéphanie Voisin
Blanca Adriana Téllez Méndez
- 43 Las creencias sobre la enseñanza y el desarrollo de literacidad en una segunda lengua de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC**
Jitka Chrová
María del Rocío Domínguez Gaona
Rosio del Carmen Molina Landeros
Ramona Sarahí Arias López
María Thomas-Ruzic
- 57 ¿Cómo traducir la dimensión ideológica? Algunas reflexiones a partir de documentos franceses y mexicanos sobre la intervención francesa en México**
Jean Hennequin Mercier
Gaspar Ramírez Cabrera
Dorit Heike Gruhn
- 73 A classroom view of meaning negotiation with EFL adult Mexican students**
Gildardo Palma Lara
- 88 Reseña**
Leonor Juárez García

Learning to see: Towards a reflective teaching practice

Vicky Ariza Pinzón, BUAP aripvicky@yahoo.com

Abstract

Reflective teaching practice is desirable in future English teachers, but often “active, persistent and careful consideration” (Dewey, 1933, p.6) of their teaching practice is diffuse in describing the reasons of their choices. This paper explores student teachers’ stance within the reflective cycle at an early stage of their teaching practice. This case study with a qualitative orientation was carried out in a public university in Central Mexico. Video recordings and written accounts were used to collect data during two terms and Rodgers’ reflective cycle (2002) was used for analysis. Results suggest that first time student teacher reflections are interpretative rather than descriptive. Even so, they stand in a phase where they recognize the presence of their learners as an important element of the reflective cycle. Findings set new ground for approaching reflective teaching practice in a constructive educative experience that addresses the description phase as an initial step towards reflection.

Key words: Reflection, reflective teaching, reflective practitioner, teacher development, action research.

Resumen

La enseñanza reflexiva es deseable en futuros maestros de inglés, sin embargo “las consideraciones cuidadosas, activas y persistentes (Dewey, 1933, p.6) parecen no justificar las razones de sus decisiones en la práctica docente. Este trabajo explora la posición de los estudiantes maestros dentro del ciclo reflexivo en su primera experiencia profesional. Este estudio de caso de corte cualitativo fue realizado en una universidad pública del centro de México. Los datos se recolectaron durante dos cuatrimestres con videos y diarios y fueron analizados con las fases del ciclo reflexivo de Rodgers (2002). Los resultados sugieren que las reflexiones de los estudiantes maestros en su primera experiencia profesional son más interpretativas que descriptivas. Sin embargo, reconocen la presencia de sus estudiantes como elemento importante del ciclo de reflexión. Los resultados promueven enfatizar la fase de la descripción dentro de una experiencia educativa constructiva como paso inicial hacia la reflexión.

Palabras clave: Reflexión, Enseñanza reflexiva, practican-tes reflexivos, desarrollo profesional, investigación en la acción.

Introduction

Reflection in the field of English Language Teaching (ELT) is desirable in future teachers of English as a second language. As such, the notion of reflective teaching is a major component in most teacher education programs which is intended to link the academic formation received

in school with the real experience of a language classroom. However, the practices found in real life go beyond the theoretical and practical knowledge received in areas such as linguistics, methodology, assessment or material design (Richards and Farrell, 2011). As a result, teacher trainers and supervisors use some tools and strategies to foster reflexivity during trainees’ teaching experience. Some of these tools include computer-mediated bulletin board discussions (Theodore and Searcy, 2007), portfolios, (Chappell, 2007) or video recordings (Orlova, 2009) among others.

In my experience as a teacher trainer I often find situations in which student-teachers include attractive materials, games, fun activities or songs when teaching a class. But when asked what the purpose of their lesson was, they have no clear cut response. It seems that their lessons are planned arbitrarily with the sole purpose to entertain students. They lack clear learning objectives. Most of the times the “active, persistent and careful consideration” (Dewey in Zeichner and Liston, 1996, p.9) of their language teaching philosophy is diffuse in describing the reasons for their choices. Because reflection is not a set of steps or procedures to be used by teachers, but a way of responding to problems which involves sensitivity, intuition, emotion and passion involved rather than logical and rational responses (Zeichner and Liston, 1996). It is challenging for teacher trainers to create opportunities for students to explore those attitudes in the light of their teaching practice.

Following the action research tradition, this paper addresses the way student-teachers undertake their teaching practice within a reflective approach. According to Cousin (2009) in action

research there are dynamic and related activities that develop in a spiral continuum to reach a suggested solution. Two types of teaching experiences that student teachers in this particular context develop in their professional practice continuum are microteachings and ESOL (English for Speakers of Other Languages) classes (Richards and Farrell, 2011). In the first one, students prepare short lessons with a very specific focus and their classmates play the role of students. In the second, they prepare longer lessons, they work with experience teachers and they have real students.

The participants in this study are a group of students in a public University in Central Mexico who taught ESOL classes for the first time during the academic year 2012. Students were asked to video record one of their classes and write a reflection about their first time teaching experience. The accounts they wrote before and after watching their videotaped lessons were analysed by using the reflective teaching cycle proposed by Rodgers (2002). In order to better understand this process the following research questions will be addressed:

- What aspects of reflection are present in student teachers at an early stage of their teaching practice?
- How do these aspects fit in the in-action and on-action dimensions of reflection?

In the following sections the underlying concepts of this research and the methodological considerations will be presented. The results and the implications for the area of teacher development will also be addressed.

Background

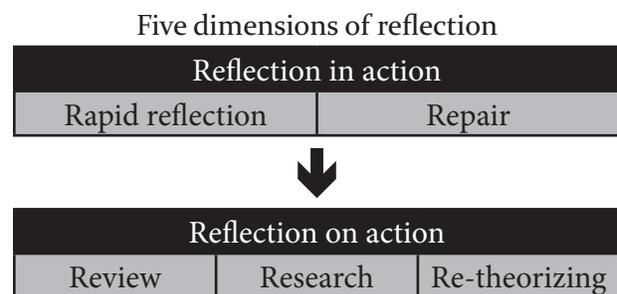
Recent research has increasingly positioned the notion of reflective teaching as a way to appraise our teaching practice in order to improve our skills as teachers (Zeichner & Liston, 1996). Most of the literature in this field has focused on pre-service and in-service teachers (Richards and Lockhart, 1994), but little or no research has been done with student teachers. I agree that reflective teaching is important for established practitioners in the field, but it is imperative to recognize the need to foster reflective teaching practices in student-teachers

at early stages of their teaching experience. Otherwise, they may get trapped in non-constructive educative experiences that may potentially lead to routine action; i.e. lack of awareness of the effects that unreflective teaching may have on learners. (Dewey in Zeichner & Liston, 1996).

Reflection is described as an “active, persistent and careful consideration” (Dewey in Zeichner and Liston, 1996, p.9) of one’s practice. It involves aspects such as intuition, emotion, and passion and it is not something that can be easily passed on for teachers to use (Greene in Zeichner & Liston, 1996). For reflection to happen there must be something specific which evokes it and for which three attitudes are essential; openmindedness, responsibility and wholeheartedness (Dewey, 1933). Time and willingness are needed to exercise those attitudes mindfully. Those skills become challenging to pass on in current times where individuals want everything fast and quick.

Time seems to be determining in the process of reflection. Schon in Rodgers (2002) frames reflective teaching in two moments of the teaching practice: in-action and on-action reflection. Reflection- in-action occurs when problematic events are spotted, framed and solved at the time. In contrast, reflection- on-action occurs prior or subsequent to the in-action event. Rodgers (2002) claims that during the teaching process reflection on action has to be slowed down, especially with novice teachers so that they make sense of the in-action situation. Eventually, they will be able to make informed decisions in future classes.

Zeichner & Liston (1996) built on a temporary framework within the in-action and on-action dimensions of reflection. They describe rapid reflection and repair in action and review, research and re-theorizing on action as the diagram below shows.



Adapted from Zeichner & Liston (1996)

They describe rapid reflection as an automatic response to different classroom situations. Teachers, for example, respond instinctively to students questions about vocabulary. Unlike rapid reflection, repair takes a little more time to happen; however, this time the teacher draws from previous experience to provide a given-a-second-thought response. In contrast, review, research and re-theorizing happen on action. Review is usually an individual, non-formal process which happens prior or subsequent to the action. Research is more formal and systematic and it includes any type of instrument to collect and analyze data. Finally, re-theorizing allows for making trials and correction. These cycles become more systematic over a period of time, they become long term reflection and they are informed by public academic theories. Reflective teachers move interchangeably in all dimensions of the cycle. The five dimension model is sensitive to individual differences and the contextual factors which teachers must recognize to be considered reflective.

This elliptical process of reflection sets the ground to establish new dilemmas for inquiry. Observing, describing, testing, reflecting and taking actions are the constant of reflective practice (Larrivee, 2006). Within this reflective process “Teachers and student-teachers collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching” (Richards and Lockhart, 1994, p.4). Gordinier, Conway & Journet (2006) carried out a study that illustrates the development of the elliptical process of reflection not only for teacher candidates in their study but also for them as researchers. In their study they implemented the reflective cycle proposed by Rodgers (2002), but they recognized that their participants were not reaching the reflection standards required by this model. As a result, they emphasized systematic instruction in the use of portfolios, teacher work samples and guided field reflections. The results showed significant improvement in the way teacher candidates approached reflection mostly due to the systematization and repetition of data collection. At the end, students could complete Rodgers reflective cycle effectively (2002).

According to Richards and Farrell (2011) initiating the teaching practice serves two main purposes. One is applying received knowledge. The other is being examined on the way student teachers apply that knowledge. Often, this creates a tension because of the differing situations student teachers experience in academic settings and ESOL classes. One way to become aware of one’s teaching practice is with the use of video recordings for video can be used as a tool used for transformation of raw experience into meaningful theory (Wallace, 1998). Exposure to video may cause varied reactions in teachers; however, it is recognized in other studies as a valuable source of feedback and objectivity (Stanley, 1999; Orlova, 2009). Video has been used in education for more than thirty years. It has been mainly used as an assignment for practicum settings, but it should be included in self-initiated practice since it provides an opportunity to see ourselves as others see us (Bailey, Curtis & Nunan 2001). In this study video recordings are used to prompt reflection in student teachers. Video is an estrangement tool which will allow student teachers to place distance between themselves and their teaching. By looking at themselves student teachers will be able to describe and analyze their own teaching practice (Van Lier in Bailey, Curtis & Nunan 2001). As it can be seen video offers opportunities to reflect about our teaching practice.

Methodology

This paper was carried out in a public university of Central Mexico. Within the action research tradition, this study seeks to explore student teachers’ reflective position at the moment they initiate their ESOL teaching practice. Because ESOL classes are the initial step in the professional practice continuum, it is relevant to know in what way reflection is present at this stage.

Participants

During the 2012 academic year, a group of students (7 males and 17 females) enrolled in a subject that I was teaching called professional experience. At this point in their career they had completed academic instruction in English Language Teaching (ELT). However, they had little or no experience teaching in real contexts. This

was their first time experience in the teaching field after their formative education in ELT. I was particularly interested in exploring the issue of reflection with pre-service teachers at the beginning of their professional experience and this group of students met the criteria. Therefore, I invited the class to participate in the project and nine of them accepted. They were informed that data from the class' tasks would be used and anonymity would be kept. Being their teacher of the

professional experience course aided in the data collection process. However, that may have had influenced the data analysis and interpretation stages as it will be discussed.

After student teachers found a place where to carry out their teaching practices, I designed a chart that described their basic profile; gender and age, the context where they would make their practices and the age and level of their learners (see table 1).

| Participants | Gender | Age | ESOL Context | Students / Level |
|---------------------|---------------|------------|---------------------------------------|---------------------------|
| P1 | Female | 26 | Language Center (Public school) | Young adults/intermediate |
| P2 | Female | 21 | Primary school (Private) | Children/basic |
| P3 | Female | 21 | Public University | Young adults/Pre-advanced |
| P4 | Female | 36 | Language Center (Public school) | Young adults/intermediate |
| P5 | Female | 23 | Primary school (Private) | Children/basic |
| P6 | Female | 22 | Primary school (Public) | Children/basic |
| P7 | Female | 22 | English Institute (Private school) | Children/basic |
| P8 | Female | 23 | Secondary school (Private) | Teenagers/basic |
| P9 | Female | 24 | Kindergarten (Private) | Children/basic |

Table 1 Teacher-Students' profile

In Mexico, when starting their professional experience, students are responsible to look for a place where they will carry out their practices. The teaching practice may take place in one or several contexts ranging from private to public schools or from basic to higher education. The contexts often determine the age and level of learners as well as their different social, economic, cultural, and educational backgrounds (see Richards and Farrell, 2011). In turn, contexts influence the way student teachers undertake the process of learning to teach (Zeichner and Grant in Richards and Farrell, *ibid.*). As we can see in table 1, students carried out their professional practices in varied contexts. The way they reflected about was dependent on the contexts they faced.

Data collection procedure

As mentioned before, the course tasks in the professional experience functioned as the data collection process. During four months student teachers wrote ten weekly journals. They video recorded one ESOL class in their contexts and they wrote two accounts related to their videos; before and after watching their tapes. For the purpose of his study, I considered the video recordings and the two written accounts as the main data. Despite the fact that it was a single video, it provided student the opportunity to analyze their teaching practice because reflection is a process that needs to be debriefed and it requires time for reaching understanding of one's own practice. (Richards & Lockhart, 1994, Rodgers, 2001 & Zeichner & Liston, 1996).

After having video recorded one of their ESOL classes, student teachers were prompted to write two accounts; before and after watching the video (see appendix A). Before watching the video, they were asked to describe how they felt in class, what they did well and the things that could be improved. After watching the video they described a moment they liked from their lesson and performance in class. They were also asked what they learned from watching themselves that they had not seen before. Finally, they were asked to contrast their teaching practice in both a microteaching and a real class and what they had learned from the reflective exercise.

One important aspect of the data collection process was the while-watching-the-video stage. As opposed to the before and after accounts, the while stage was an open-non-controlled task. Student teachers watched it at their own pacing; some of them watched right after their lessons, some of them watched parts of it, some others waited a week before watching themselves. In any case, I tried to stand as much as possible out of their reflective process. This decision lessened the issue of subjectivity but limited the production of data. At the end, only the before and after watching the video accounts were considered for analysis.

Data analysis

Once I had participants' written accounts, I started the classification and categorization process based on Rodgers' reflective teaching cycle (2002) whose model draws from Dewey's work about thought. After working for several years with teachers' professional development, Rodgers identified four stages that allow slowing down the process of thought. They are: presence in experience, description differentiated from interpretation, analysis of experience and experimentation.

Presence in experience or learning to see involves being present in students' learning. It means approaching them in varied ways that lead to understanding of their needs and motivations. Being alert to understanding of how they learn will trigger reflection. However, this skill cannot stand in isolation. It takes description, analysis of experience and experimentation to gain the skill of presence.

Description or learning to describe is relevant for the process of reflection. This stage urges practitioners to slow down in their teaching experience as "they need time and space to explore and to be surprised by the multiple elements present in any teaching/learning situation". The risk here is that it is hard to distinguish between description (what we observe) and interpretation (the meaning we give to what we observe). This distinction is relevant for taking action.

Analysis of experience or learning to think critically and create theory will enable students to make conjectures out of the description stage that

will empower them to try out new things in the coming class. In other words, investigating from personal experience and from their assumptions will make meaning to take place.

Experimentation or learning to take intelligent action is at the same time the last and the first phase of the reflective cycle. Presence in learning, description, analysis of the experience will guide informed action. Reflection about the results of intelligent action will set the ground for a new inquiry.

I approached data looking for descriptions and interpretations of students' journal first teaching experience. I only selected descriptive accounts which explicitly described a situation in order to lessen subjectivity. The examples below from participants 4 and 2 illustrate descriptive accounts. They tell the sequence of events, however the phrase '*it surprised me the way they asked questions*' does not illustrate the way questions were asked.

P4. "At the beginning, I introduced the class with some questions to the students, and then students did a comprehension reading. First they read one article, following with a memory game where they had to match questions with right answers".

P2. "I divided the students in two teams and they have to ask questions to each team, *it surprised me the way they asked questions to each other*".

There were some accounts that were difficult to classify because there was not enough contextual information. Probably watching the video could have helped to the classification process, but since I did not see them in context I decided to leave them out.

The following excerpt illustrates the type of situations that were classified as interpretative. In the example below, the student teacher used a

puppet as her main activity, apparently children responded positively to the puppet so she gave meaning to puppet activity with the following interpretations: 1. Students loved puppets; therefore students understood instructions. 2. Students loved puppets; therefore students are interested in learning and they really like to learn English. As a result of this interpretation the student teacher seems determined to look for funnier activities. Her last interpretation is that if the activity is fun for children, learning will take place.

P2. "I think I did nice activities with children and the *children loved that I used a puppet like a model to make a dialogue*. But there is something very good for me that *children understood what they had to do and since they are interested in learning and they understand my instruction in English*. They are second grade of kinder garden and *they really like to learn English* so that motivate me to search for *more fun activities to them while they are learning*".

After a holistic data analysis nine descriptive accounts and 23 interpretive accounts were identified and color coded. By the end of the analysis, there were some emergent categories that may indicate a certain degree of reflection. They are awareness to problematic situations, awareness towards change, myself as a teacher and recognizing learners.

It will be discussed in the results section whether presence, analysis of experience or the experimentation phases are present in the reflective cycle (Rodgers, 2002). In addition, student teachers' accounts will be placed along the continuum of in-action and on-action reflection.

The analysis also yielded another emergent category. Feelings were recurrent in the description of their first time teaching experience. The chart below describes the reasons that boosted emotions.

Feelings

| | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| About the video | nervous, not so happy, frustrated |
| About external classroom factors | upset, anxious, nervous |
| About classroom constraints | nervous, intimidated, * comfortable |

Discussion of results

It has already been mentioned that students' accounts at this stage of teacher academic formation seem to be more interpretative than descriptive. Reflection derived from interpretative accounts may make systematization of thought a slower process. In addition, making decisions of action based on interpretations may result in routine actions that may potentially lead to problematic classroom events. It is not the purpose of this paper to analyze the quality of reflection. Instead it attempts to portray the stance of reflection within the cycle of reflection (Rodgers, 2002) and the five dimensions of reflection (Zeichner and Liston). Both cycles of reflection are addressed in the next section.

Aspects of reflection

In this stage of professional experience four aspects of reflection were recurrent in student teachers journals. The first one is related to *awareness to potential problematic situations*. In other words, student teachers were able to spot some situations that were considered problematic for the development of their classes, but they did not take any action for repair. For example, one student teacher noticed that her students were restless in her class. The first time, she asked a question to a talkative student in order to get their attention.

However, the second time she saw a student playing with the cellphone; she decided not to take action as the excerpt below illustrates.

P3. "However there was a situation in which one of them was playing with his cell phone but I got so nervous at that moment that I did not know how to ask him to stop playing so I did not tell him anything".

These types of examples are common in student teacher's journals. The phrase "I did not know what to do" is frequent in their reflections. This response seems natural in inexperienced teachers. However, their decision not to take action seems to be influenced by emotional factors rather than by contextual or pedagogical reasons.

The second nuance of reflection, awareness towards change, is closely related to spotting problematic situations. It is true that at this point, students do not take action yet. Nonetheless, being aware that something does not go well in the classroom gives support to the analysis of the experience which will eventually lead to change in future performance as the following excerpts illustrate:

P3. "What I did not like was that the same students that start the disorder went out and stood there like half of my class, I think I should improve my strict temperament, mainly with that kind of students".

P6. "The thing that I wish to improve is that I use English in the whole class".

P2. "They are second grade of kinder garden and they really like to learn English so that motivate me to search for more fun activities to them while they are learning".

In the excerpts above students described something they were not satisfied with at the moment of their lessons. That situation may create the need of analysis of their first experience giving a class resulting in a new teaching approach in future lessons.

The third and fourth aspects of reflection, me as a teacher and recognizing students, are particularly interesting since they appear in two occasions of the reflection; before and after watching the video. According to Rodgers (2002) a reflective teacher is the one who is able to see their learners and understand their needs and motivations. Learning to see will result in thoughtful action, one that addresses student learning environment effectively. Richards and Farrell (2011) state that novice teachers think more in terms of teacher performance instead of learner engagement. At this point of reflection they were not aware of the presence of their learners yet.

Before watching the video student teachers' accounts displayed only instances that require action to improve a certain teachers' performance as the examples below suggest.

P3, P4, P6. "I think I should improve how to give clearer instructions".

P1, P3, P4, P7, P9. "I needed more volume when I was speaking, and make more movements around the classroom to monitoring them"

P2. "I think I did well the first activity when we invented the tale because they liked and they felt security to ask me vocabulary".

P5. "Some challenges that I have been having, is making more time for small groups. Therefore, I have to put a lot of effort into the materials because the learners should see that I do my work in a responsible way".

From the examples above, it seems as if student teachers attributed the success or failure of the class exclusively to their performance. The word 'improve' is frequent in their reflections, implying that something wrong was done. Apparently in this stage they take the whole responsibility of what happens in a teaching/learning situation. This self-criticism of their performance though, seems to trigger change.

It was after the student teachers saw their video recordings that they started developing learner-focus awareness. Taking the time to watch the video helped to slow down the process of reflection. It helped them to include their students as another element of the teaching/learning situation (Rodgers, 2002). At this point, they have moved reflection from their own practice to students' learning as the last excerpt shows.

P2. Before watching the video
"I think I did nice activities with children and the children loved that I used a puppet like a model to make a dialogue. They are second grade of kinder garden and they really like to learn English so

that motivate me to search for more fun activities to them while they are learning. What I think can be improved is that I need to feel more confident when someone is observing me".

P2. After watching the video
"When I saw myself in the video, I noticed that the participation of students was good and also I felt good to see myself giving class a real class. My class was about teaching colors and shapes; children were very active and they were involved in the activities. The children seemed engaged and cooperative, and that they demonstrated trust in me. When I was watching the classes I noticed that learners tend to speak Spanish in groups when they get into discussions about a topic, but when I encourage them to speak in English for example when they need a color they have to say the colors name in English and they do it very well, it make me feel excited".

While in the first part the student teacher talks about the way she does things and the way she has to improve, in the second she mostly refers to how student respond to her activities. She seems surprised of their learners' engagement in her lesson. After watching the video the nuance of reflection has shifted its focus from self-performance to that of their students.

Reflection in action

The aspects of reflection discussed above provide a big picture of student teachers stance within the cycle of reflection. Essentially, within this framework, students are standing in the first category of the cycle; learning to see. The five dimension model of reflection adds a temporary perspective to students' reflection. Within this model, they seem to move along the continuum of in-action reflection. Rapid reflection occurs when they recognize problematic situations; however, little or no repair happens at all.

The two models place student teachers in the initial stages of reflection. While the cycle of reflection characterizes how and what students reflect about, the five dimension model charac-

terizes when they reflect about it. Both models complement each other to illustrate the reflection level in a group of student teachers at an early stage of their teaching practice.

Feelings

Finally, expressing emotions was a recurrent theme when students described their experience teaching a class. Most of them described negative feelings like anxiety, nervousness, frustration and intimidation. The primary source of uneasiness as described by students was related to the video recordings. The presence of external parties in their class and classroom related issues such as discipline or attendance were also the cause of negative feelings. Only two participants mentioned they were comfortable in their classrooms. Expressing their emotions is a normal part of the first experience teaching, as they may either prevent or stimulate the process of reflection (Stanley, 1999). This coincides with Stanley's study in that positive emotions relate to what they considered went well while negative emotions relates with what they should have done and they didn't. The fact that they are aware about change indicates that they may shape the way they teach in coming lessons.

Conclusion

It is clear that, with an intensifying demand for reflective teachers, there is a need to engage fu-

ture teachers in the systematization of reflection. This study is a modest effort to find ways to aid student teachers in this process. There were some limitations in the study such as the limited amount of data and the data analysis made from the perspective of the researcher. However; results yielded some evidence of reflection. At this stage, they started recognizing their performance as teachers and raised awareness of learner focused teaching (Richards and Farrell, 2011). Video stimulated more comprehension of their teaching practice after having watched their ESOL classes. As a conclusion, it can be said that slowing down the process of reflection, watching video recorded lessons and giving emphasis to the description phase of reflection are the initial steps towards effective reflective teaching.

Within the five dimension model of reflection, student teachers move along the continuum of in-action reflection. Rapid reflection occurs when they recognize problematic situations; however, little or no repair happens at all. Evidence of reflection is a good start for student teachers' level of experience and maturity. However, it is not enough to complete the cycle of reflection. More research needs to be done to address, for example, the issue of quality of reflection, the pedagogical implications of teaching it, and the necessary attitudes and qualifications of reflective teacher trainers. ■

References

- Bailey, K.M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston: Heinle & Heinle Publishing.
- Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. New York: Routledge.
- Chappell, A. (2007). Facilitating Teacher Candidates' Reflective Development Through the Use of Portfolios, Teacher Work Sample, and Guided Reflection. *Teaching & Learning*, Spring 2006, Volume 20, Number 2, pp. 89-105
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Cosimo, Inc.
- Gordinier, C., Conway, K. & Journet, A. (2006). Facilitating Teacher Candidates' Reflective Development Through the Use of Portfolios, Teacher Work Sample, and Guided Reflections. *Teaching & Learning*, Spring 2006, Volume 20, Number 2, pp. 89-105
- Larrivee, B. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. In Cooper, J.M. (Ed.) Guide Series. Boston, MA: Houghton Mifflin

- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Orlova, N. (2009). Video recordings as a stimulus for reflection in pre-service EFL teacher training. *English teaching forum*. Volume 47, Number 2.
- Richars, J. C. & Farrell, T. (2011). *Practice teaching: A reflective teaching approach*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rodgers, C. (2002). *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. Teachers College Record, Colombian University, 104 (Vol. 4), pp. 842-866.
- Rodgers, C. (2002). *Voices inside schools. Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection*. Harvard Educational Review, 72 (Vol. 2), pp.230-253.
- Stanley, C. (1999). Learning to think, feel and teach reflectively. In Arnold, J. (Ed.), *Affect in language learning*. Pp.109-124 United Kingdom: Cambridge University Press.
- Theodore, P.A. & Searcy, L.B. (2007). *Promoting Critical and Reflective Thinking Among Teacher Education Students: Using Computer-Mediated Bulletin Board Discussion in a Professional Development School*. Teaching & Learning, Fall 2007, Volume 22, Number 1, pp. 34-46
- Wallace, M.J. (1998). *Action Research for language teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

APPENDIX A

The purpose of watching the videos is that you really give it a time to find out things in your teaching performance that can be improved. There is no better critical eye than yours. For that reason, I'd appreciate a deep reflection of your observations with specific examples from the videos.

Instructions

Please, respond to the questions before watching the video. Then, watch the video as many times as necessary. Then, respond to the questions after watching the video.

BEFORE WATCHING THE VIDEO

1. Describe how you felt in this class.
2. Mention two moments that you think you did well.
3. Mention one aspect that can be improved.

AFTER WATCHING THE VIDEO

1. What was your experience from watching yourself in the video?
2. What did you like from your performance in class?
3. What would you change of your performance?
4. What did you learn from watching yourself that you hadn't identified before?

Programa de acompañamiento en habilidades docentes que influyen en la formación integral del estudiante universitario

Martha Ofelia Ortega Vergara, Facultad de Lenguas, BUAP. ofelia7_ortega@hotmail.com
Yolanda Leticia Martínez Martínez, UPAEP. ymmc@hotmail.com

Resumen

Las habilidades que desarrolla un docente dentro del aula son importantes y representan un desafío ya que éstas influyen en el desempeño de los estudiantes y en su formación integral; en este sentido, el docente es un actor fundamental en el proceso de enseñanza para generar un aprendizaje adecuado y significativo. Pero además, el maestro universitario requiere en el momento actual una serie de habilidades que le faciliten moverse en un mundo globalizado y en constante cambio, generando en el alumno una formación que le permita desarrollarse integralmente. El presente trabajo pretende indagar sobre cuáles son las habilidades requeridas en el docente a nivel universitario, conocer cuáles son las necesidades marcadas por la UNESCO y la OCDE y analizar las características de los docentes de nuestra población en estudio.

En este trabajo se revisan qué habilidades se deben desarrollar en el aula para poder garantizar un eficiente proceso enseñanza-aprendizaje y con esto una formación integral. Con base a lo anterior este trabajo propone un Programa de Acompañamiento al Docente como apoyo para generar las estrategias y planeación adecuada que le sirvan para poder desarrollar una actividad eficiente generando ambientes de aprendizaje efectivos. En este sentido este programa busca conocer que habilidades deben desarrollar los docentes en las comunidades universitarias estudiadas (BUAP-UPAEP) con el fin de obtener estudiantes reflexivos, creativos, analíticos, autónomos y autoregulados logrando así personas integrales, profesionistas eficaces, capaces e involucrados con su sociedad.

Palabras clave: Habilidades docentes, desempeño universitario, formación integral, proceso enseñanza-aprendizaje, acompañamiento docente.

Abstract

The skills that a teacher develops are important and represent a challenge since this influence in the students' performance and in their complete education. In this sense, a teacher is an essential actor in a learn-

ing process to generate an appropriate and meaningful learning. But besides at the present time, a university teacher also requires a set of abilities that enable moving in a globalized and constantly changing society, generating in the students a complete education that allow them to develop in all their dimensions. The present work pretends to investigate what the abilities required for teaching at the college level are, knowing which are the needs set by UNESCO and OCDE, and through these analyze the possessing characteristics of our teachers study population.

In this work, the skills that must be developed in the classroom to guarantee an efficient teaching-learning process and achieve a student complete education are reviewed. Based on the above, this project proposes a Teacher Accompanying Program as a support to generate suitable strategies and planning in order to develop an efficient activity to create an effective learning environment. In this sense, this Program seeks to know which skills a teacher must develop at the university communities in study (BUAP-UPAEP) with the aim to get reflexive, creative, analytic, autonomous and self-regulated students in order to achieve integral people and efficient professionals involved with their society.

Key words: Teachers' abilities, university performance, complete education, teaching-learning process, teachers' support.

Introducción

Este trabajo surge de la preocupación de los docentes ante situaciones de falta de interés, pasividad, apatía, ausentismo y deserción que presentan algunos de los estudiantes universitarios dentro de las aulas de clase. Esto aunado a la inquietud docente de conocer qué habilidades se requieren desarrollar para lograr que los estudiantes se involucren en su formación, y generar un mejor desempeño, que de por resultado profesionistas motivados.

Además se ha observado que dentro de los primeros semestres de cualquier licenciatura, algunos docentes no logran que el alumno se interese en las materias, ya sea porque sus contenidos no cubren las expectativas esperadas o bien porque no existe una orientación previa sobre el contexto que tienen en su proceso formativo. Esto crea un bajo nivel de reflexión crítica y análisis de los temas que aborda el docente provocando una pasividad por parte del alumno quien solo realiza el trabajo, para cumplir y aprobar la materia.

En este sentido se observa que el docente no logra desarrollar todas las habilidades que permitan la autonomía del alumno. Esto en parte por el uso de un método expositivo, donde el docente es el centro de atención del proceso de enseñanza. Todo lo anterior da como resultado una actitud pasiva y receptiva que no genera una movilización hacia la autogestión y autorregulación del proceso de aprendizaje del alumno.

Así mismo algunos docentes no desarrollan la habilidad de favorecer un ambiente propicio para generar un efecto de mejora, reflejado en un buen desempeño, sobre todo cuando el estudiante viene bajo condiciones adversas como bajo nivel de conocimientos, falta de habilidades, problemas de tipo económico, familiar, emocional, motivacional o bien simplemente porque considera que la universidad es el paso siguiente de su preparación sin tener un objetivo claro sobre lo que hará con el conocimiento que adquiera si consideramos que la orientación que el docente provee no es la adecuada, el alumno no tendrá una proyección de vida que le permita obtener la motivación necesaria para ser un buen profesional.

Por otro lado, la falta de formación continua del docente provoca que siga usando sus métodos tradicionales de enseñanza, lo que no favorece el desempeño de sus estudiantes, por lo que es importante que se exploren las habilidades que el docente puede desarrollar para crear ambientes favorables de enseñanza-aprendizaje. De no ser así no habrá generación de conocimientos, ni comprensión del contenido; no se logrará la formación integral del estudiante en su disciplina curricular y por lo tanto será difícil insertarse en un proceso de investigación.

De acuerdo a lo anterior, la falta de habilidades docentes y la poca capacidad para generar situaciones de aprendizaje, lleva al alumno a no generar un pensamiento activo, investigador y emprendedor, y por lo tanto se observa un bajo desempeño en las asignaturas que se involucran en su proceso de formación. En este sentido, el objetivo general de este trabajo es analizar que habilidades debe desarrollar el docente que le permitan establecer ambientes de aprendizaje en el estudiante universitario dentro de las comunidades universitarias en estudio. Se propone la implementación de un Programa de Acompañamiento para ver si este puede mejorar las habilidades de los docentes que se integran a este proceso, y lograr formar personas integrales y profesionistas eficientes, capaces e involucrados con la sociedad.

Por todo lo anterior, el presente trabajo denominado “Programa de acompañamiento en habilidades docentes que influyen en el desarrollo integral del estudiante universitario” se enfoca en investigar como las habilidades del docente pueden desarrollarse adecuadamente si existe un proceso de formación y guía que le permitan mejorar sus procesos de enseñanza, estrategias, planeación, evaluación, metodología, interacción, etc.

Antecedentes de la investigación

Para este trabajo se revisaron algunos temas relacionados a las habilidades docentes, enfocándose a diversos puntos que van desde las estrategias necesarias para mejorar el desempeño, o enfoques de aprendizajes basados en el constructivismo, técnicas expositivas o competencias hasta el aspecto final del proceso de formación integral del estudiante.

En primer lugar, se revisaron algunos antecedentes sobre diferentes líneas de investigación que diversos autores manejan sobre las estrategias, metodologías, modelos y técnicas que deberían considerarse para el desarrollo de habilidades docentes en el aula, y cómo éstas inciden en la formación integral del estudiante. De igual manera, se revisan brevemente los lineamientos que sobre educación superior manejan organizaciones como la UNESCO y la OCDE desde una perspectiva mundial para finalmente hacer una revisión sobre el concepto de formación integral y como este influye en el desempeño universitario.

Marco teórico

A través de las investigaciones de diversos autores, se han considerado aspectos que influyen en el desempeño de los universitarios, como la comunicación, interacción, actitudes y valores. También lo que se refiere al reconocimiento de las habilidades del docente y su posible influencia para lograr que sus alumnos sean capaces de involucrarse en su propia formación, tener un mejor desempeño que dé como resultado no solo ser un buen estudiante sino un profesional involucrado y motivado.

Se observa que autores como Monereo (2005), Zarzar (2006) y Pimienta (2012) generan una línea de investigación sobre las diferentes estrategias y metodologías que debe considerar el docente y que puedan favorecer el proceso de enseñanza en el alumno y su formación en competencias. Estos autores sin embargo dejan de lado aquellas actitudes e interacciones que el docente puede establecer con el alumno, y que favorecen ambientes de aprendizaje significativo y una formación integral, mismas que este trabajo abordó.

Autores como F. Díaz (1999) y A. Díaz (2006), revisan la necesidad de conocer los aprendizajes previos de los estudiantes y cómo estos pueden tener deficiencias que no le permitan al alumno aprender a aprender. Por su parte, Castillo (2006) y Ríos (2010) plantean la necesidad de crear ambientes de aprendizaje favorables que puedan dar lugar a un aprendizaje significativo desde un punto de vista constructivista. Este enfoque es creando en el aula las metodologías y estrategias que favorezcan este proceso y buscan como mejorar el trabajo del maestro para enseñar a ser reflexivo al alumno.

Por su parte Ponce (2005) asegura que los alumnos aprenden, y fomentan las habilidades cognitivas, proponiendo una serie de técnicas de asesoramiento que los docentes pueden adaptar a sus necesidades. Se investigó en este trabajo además, sobre las habilidades que el docente desarrolla para formar un alumno que adquiera el conocimiento de manera significativa y que le permita una formación integral. Pero no solo es estar seguro de que el proceso de enseñanza genere el aprendizaje de los alumnos, para Rizo (1999) es necesaria también de una evaluación

por parte del estudiante que permita conocer la labor del docente, siendo parte activa del proceso y asumiendo actitudes receptivas y propositivas producto del resultado de la evaluación.

Autores como Ramírez y Sanabria (2006) coinciden en la importancia que tiene el desarrollo de habilidades cognitivas y cómo el docente trata de construir su propio desarrollo de habilidades y procesos meta cognitivos, para que pueda posteriormente ayudar al alumno a mejorar su propio proceso. En cambio González (2004) no solo considera al docente como una persona hábil en el aspecto de conducirse como guía y gestor de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también considera como habilidad docente el ser un modelo de actuación ética y profesional desde una perspectiva humanista.

Finalmente Biggs (1999) realiza una reflexión sobre la calidad de la enseñanza docente y refiere que mediante la práctica reflexiva de ésta, derivada de la investigación, se puede crear un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio contexto. Así mismo nos presenta una serie de herramientas útiles para mejorar el ejercicio docente del profesorado universitario y mejorar el aprendizaje de los alumnos, bajo un marco conceptual adaptado a sus circunstancias y necesidades.

Proceso de enseñanza aprendizaje

Para la UNESCO los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes. El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros (unesdoc.unesco.org). Por lo tanto es importante determinar cómo influyen estos procesos de formación en el docente, y su influencia en el trabajo diario.

Esta organización internacional está relacionada con la educación superior sobre la base de los principios de las Naciones Unidas y proporciona asistencia a los estados miembros sobre estos aspectos. Esta reconoce que la educación superior en su función de producción y difusión de conocimientos es una fuerza motora esencial para el desarrollo nacional tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. Al mismo tiempo, en sus dimensiones universal e internacional, la educación superior puede considerarse como un agente y una reacción del fenómeno de globalización (*unesdoc.unesco.org*); con base a esto, es necesario considerar a la educación como el eje fundamental del desarrollo de las naciones.

Por su parte, la OCDE hace recomendaciones en relación a mejorar las habilidades del docente, los programas de formación y capacitación del profesorado así como el proceso de asignación de personal docente a las escuelas. Estos cambios deben acompañarse de un sistema de evaluación bien concebido y rigurosamente aplicado (*www.oecd.org*). El presente trabajo solo busca indagar si el proceso de capacitación mejora las habilidades del docente, el seguimiento y evaluación de estos cursos es sin duda una herramienta útil que permite conocer las necesidades y aplicaciones de los mismos.

Habilidades docentes: desempeño universitario

López (s/f) menciona que en cuanto a la definición de lo que pudiera ser un buen docente, la literatura educativa ha buscado concepciones en torno a esto, encontrándose con una multitud de términos como: docentes eficaces, docentes excelentes, docentes de calidad e incluso de mejores docentes. Sin embargo, es importante señalar que aun cuando existe esta diversidad, todos los términos hacen referencia a un docente que responde a las expectativas y necesidades planteadas por los estudiantes (Bain, 2005, Casillas, 2006, Hunt, 2009; Salazar, 2007; Villa, 2008). Destacan dentro de estas necesidades y expectativas las relacionadas con las formas de interacción en el aula (buena comunicación, trato con respeto) y los elementos de corte didáctico y pedagógico (explicaciones claras y dominio del contenido). Así mismo

menciona que se han logrado identificar cuatro dimensiones que engloban una serie de atributos, competencias, saberes y habilidades considerados inherentes al profesor las cuales son:

- a) Dimensión Disciplinar: Integra las competencias relacionadas con el manejo de los saberes disciplinares de una determinada área del conocimiento.
- b) Dimensión Pedagógico-Didáctica: Integra las competencias relacionadas con la gestión del aprendizaje de los estudiantes.
- c) Dimensión Personal: Integra competencias y actitudes relacionadas con la ética y la responsabilidad profesional, tales como la reflexión sobre la práctica docente, la actualización constante e interacción y adecuado clima de clase.
- d) Dimensión Contextual o Institucional: Integra competencias o saberes relacionados con la comprensión de los contextos en los cuales se desarrolla la práctica docente: áulicos, institucionales y socio históricos.

Por su parte Zarzar (1999) menciona que no solo el docente debe ser un experto en su materia sino que al mismo tiempo se requieren habilidades y cualidades diferentes para llevarlas a cabo. En este sentido, considera tres tendencias o indicadores básicos necesarios en todo desempeño docente:

- a) Ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en el área.
- b) El “saber enseñar”.
- c) Saber propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos.

Así mismo, basándose en la tercera tendencia, el autor habla de habilidades básicas necesarias para que un profesor desarrolle eficazmente su labor docente siendo éstas:

- a) Definir claramente los objetivos de aprendizaje.
- b) Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos.
- c) Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.
- d) Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.
- e) Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

Estas mismas pueden y deben ser profundizadas y complementadas por otras, tanto de tipo teórico como de tipo práctico.

Formación integral

Con base a diversos autores se entiende que la formación integral es el proceso final que contribuye a enriquecer el desarrollo equilibrado y armónico dentro de las dimensiones del sujeto tanto en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. En este sentido la UNESCO ha elaborado un marco básico para la formación integral del profesorado. Afirma particularidades de los cuatro pilares básicos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser) desde la perspectiva de la formación del docente (www.unesco.org), características que se buscan en la educación por competencias y que son básicas de una formación integral.

En este contexto, el estudiante debe continuar su proceso de formación, razón por la cual, la universidad debe aportar lo mejor de sus posibilidades para recrear y fortalecer sus talentos, habilidades, actitudes y capacidades. Dentro de este mismo documento se ha encontrado que el tema de la formación integral ha sido objeto de estudio tanto en organismos internacionales como la UNESCO, así como de aquellos responsables de definir los lineamientos de las instituciones educativas en todos los niveles y particularmente en la Educación Superior; pues la formación integral es uno de los propósitos que deben alcan-

zarse a través del cumplimiento de las funciones universitarias: docencia, investigación y proyección social o extensión.

Para Norelyks (2003) el proceso de globalización existente está repercutiendo en la cultura y en la educación, esto implica retomar desde una perspectiva crítica uno de los objetivos primordiales de la institución universitaria: formar de modo integral el talento humano, lo que representa un desafío permanente y una dimensión central del sector educativo y de la sociedad. La formación del docente universitario, en este sentido, debe orientarse hacia una formación integral (estrategias, habilidades, procesos, formación, etc.), la cual debe ser asumida responsablemente, (www.saber.ula.ve), coincidentemente el autor considera que también deben involucrarse las instituciones y el Estado.

Finalmente Escobar (2010) menciona que cuando en la universidad se habla de formación integral de ciudadanos, es importante tener clara la concepción que ella tiene del “ser humano” presente en el estudiante que inició su proceso de formación en el momento en que fue concebido, lo continuó en la familia, la escuela y otros entornos sociales en los cuales ha transcurrido su vida. Cuando llega a la universidad, ésta igualmente aporta al proceso de formación a nivel personal, a través del recorrido curricular y de las experiencias que vive en el contexto universitario, el cual tiene componentes sociales propios de los encuentros interculturales y generacionales de las personas que en ella convergen, en función del logro de sus fines personales, familiares y sociales (eleuthera.ucaldas.edu.co).

Metodología de Investigación

Este trabajo se sustenta en una metodología cualitativa, la cual se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y sus relaciones con el contexto; para este tipo de investigación se indaga sobre las habilidades de los participantes en el proceso educativo (docente-alumno). Con este método se conocieron cuáles son las habilidades que los docentes han desarrollado, cuales se requieren potenciar y que influyen directamente en la formación integral del estudiante.

Escenario de investigación

Para la realización de este trabajo de investigación, se eligieron las instituciones de educación superior antes mencionadas, las cuales comparten algunas características, pero sin duda la más importante es la preocupación de ambas por la formación integral de sus egresados ya que cuentan con reconocimientos y acreditaciones que avalan su calidad educativa; ofrecen programas que van desde licenciaturas, maestrías, especialidades, diplomados, cursos de actualización y formación continua, así como doctorados.

Ambas instituciones trabajan bajo el enfoque por competencias, con alto sentido humanista. En éstas, las clases son impartidas por docentes con grados mínimos de licenciatura, cubriendo por cada hora-clase un aproximado de 50 minutos. El alumno en estas instituciones puede elegir su carga académica por créditos, horario, o incluso elegir el docente, lo cual le permite una elección adecuada. La cátedra es libre por lo que el docente elige las estrategias más adecuadas dependiendo de factores como el número de estudiantes, la materia, el contenido, las necesidades del grupo, etc.

Objetivo de la investigación

Analizar de qué manera influyen las habilidades docentes en la formación integral del estudiante universitario y como un programa de Acompañamiento Docente puede mejorar estas habilidades.

Metodología e instrumentos

La metodología es cualitativa como ya se mencionó ya que ésta es útil cuando el fenómeno es difícil de medir o no se ha medido anteriormente. Se buscó conocer aquellas habilidades que destacan en las comunidades universitarias y que pueden fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Se optó por utilizar instrumentos de entrevista semi-estructurada, ya que esta es más flexible y abierta, en donde se puede intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado, a través de preguntas y respuestas para lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados.

La entrevista semi-estructurada, se basó en una guía de aspectos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales, para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Los instrumentos fueron creados con el fin de cuestionar tres aspectos primordiales:

| | |
|----------------------------------|--|
| 1. Habilidades docentes | Conocer aquellas habilidades que el docente posee o requiere desarrollar, se identificará si éste tiene habilidades discursivas, metodológicas, actitudinales o cognitivas. |
| 2. Proceso enseñanza-aprendizaje | Conocer el proceso por el cual el docente desarrolla en sus alumnos un aprendizaje significativo a través de ambientes adecuados. Además de conocer estrategias, procesos de evaluación, planeación e interacción. |
| 3. Formación integral | Fin último del proceso educativo, en el cual el docente transmite conocimientos, actitudes y valores que forman al estudiante tanto en el aspecto profesional como personal. |

Los instrumentos usados constaron de 11 preguntas, divididas en 4 secciones tanto para docentes como alumnos, con el objetivo de comparar las respuestas obtenidas.

Recolección de datos

Los instrumentos fueron aplicados a dos docentes por institución elegidos de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Laborar dentro del ámbito universitario con 3 años de experiencia docente mínima, con modalidad de clase frente a grupo.
- b) Impartir una materia distinta ya que las habilidades se manifiestan por parte del docente y no del contenido.
- c) Tener el grado de licenciatura, maestría o doctorado.
- d) Haber asistido o cursar algún programa de actualización o educación continua dentro de su facultad.

Con respecto a la muestra del estudiante no se aplicaron criterios específicos, siendo ésta una muestra al azar e intencionada (2 alumnos por docente), y cuyo único requisito fue, haber sido alumno del docente entrevistado. Los resultados obtenidos de estas entrevistas no influyeron sobre el análisis que de éste arrojó el docente y solo sirvieron como validación de las respuestas de éste.

Interpretación de Resultados

En función a la aplicación de estos instrumentos de evaluación se encontró que los docentes entienden el concepto de habilidad como estrategias, herramientas o la capacidad que adquiere éste para su práctica diaria como a continuación expresa uno de los docentes entrevistados: "La habilidad es el manejo de diferentes estrategias que motiven y hagan dinámico los procesos de enseñanza, pero sobre todo, que estén acordes a las necesidades de cada uno de los grupos en los cuales se interacciona".

Con respecto a las habilidades en el proceso de planeación del curso se observó que el docente debe ser altamente creativo, tener conocimiento de los contenidos del curso, diseñar y planear actividades o dinámicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, ejemplo de esto es lo que uno de los entrevistados declaró:

"Los contenidos deben ser planeados y replanteados de acuerdo a la experiencia previa y las condiciones que presente el grupo de trabajo, desarrollando diferentes actividades para la organización, estructuración y creatividad del curso que fomente el anclaje del conocimiento".

Para el proceso de interacción se coincide en que es necesario controlar el tono de voz, modularla y ser capaz de hacer énfasis en aquellos puntos que se consideran importantes. Se destaca el contacto visual, y el ritmo que se dé a los ambientes de aprendizaje. En este mismo aspecto se observó que es necesario que los docentes tengan un sentido de negociación para obtener acuerdos con la finalidad de mejorar el proceso de formación y desempeño del estudiante.

Un indicador nuevo en este aspecto fue el de organizar el mobiliario del salón de manera diferente, que aunque no es una habilidad, es una herramienta que favorece el trabajo colaborativo, ayuda a dinámicas, a darle ritmo a las clases y favorece una participación grupal y contacto visual.

Los docentes entrevistados coinciden que con el fin de evidenciar la integración de los conocimientos es necesario el empleo de evaluaciones en sus diferentes modalidades (heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones).

También se indagó sobre cuáles son las características que debe tener un docente ideal, sobresaliendo: comunicación efectiva, percepción, preparación pedagógica, conocimiento del contexto y del área, manejo del grupo, ser modelo o guía, paciente, exigente, accesible, espíritu investigador, comprensión, uso de material didáctico adecuado, innovador, humanista, motivador, disciplinado y retroalimentar.

Finalmente dentro de este aspecto se preguntó que motiva a los docentes a enseñar y la respuesta fue que básicamente es la de poder trascender a través de los alumnos.

Con respecto a la forma en que se aplican los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes entrevistados comentaron que es un proceso que involucra un cambio en el alumno creando un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo. Los entrevistados coinciden en que el docente sea capaz de usar la tecnología con el fin de mejorar la organización de sus contenidos, ya que para los alumnos esta herramienta es de amplio manejo y provoca un alto interés.

Los docentes entrevistados comentaron que dentro de este proceso es necesario humildad, asertividad, un tono de voz adecuado, ser preciso y contextualizar, además de que es necesario lograr empatía, interés, motivación y lograr que los conceptos puedan ser aplicados en caso prácticos que apoyen el conocimiento y generen la habilidad.

En cuanto al aspecto de formación integral los entrevistados nos comentaron que ellos son facilitadores del conocimiento, responsables del aprendizaje, logran trabajo colaborativo y no olvidan que son modelos o guías a seguir, por lo que se debe ser congruente con su actividad académica y profesional. El lograr la formación integral genera estudiantes de calidad, con conocimientos, adaptable al contexto y con un fortalecedor carácter y confianza en su desempeño.

Con lo anterior se obtienen algunos aspectos nuevos que se deben integrar como habilidades que el docente requiere o debe desarrollar como la capacidad de negociación, de comunicación de tipo efectivo, de percepción general del grupo. El docente también debe tener conocimiento del área, buena actitud, buen manejo grupal y manejo de TIC's. Y por último, el profesor debe ser humanista, innovador, motivador, autoreflexivo y modelo a seguir.

Propuesta

En base a estos resultados se reconoce una necesidad real de poder orientar adecuadamente a los docentes universitarios con el fin de que adquieran o desarrollen habilidades que puedan favorecer su quehacer docente y esto influya directamente sobre la formación integral del estudiante. Para lograr esto, éste trabajo propuso la creación de un Programa de Acompañamiento Docente para lograr una mejora en el proceso educativo a través de prácticas, relaciones, estrategias y experiencias de aprendizaje a favor de la comunidad.

Este programa contempla la presencia de asesores expertos, los cuales serán guías o formadores de habilidades para los docentes acompañados. Los requerimientos de este programa serán básicamente apoyar a aquellos maestros de nuevo ingreso o a solicitud expresa de éstos apoyándolos en los diferentes momentos del curso (planeación, interacción y evaluación).

Los asesores de este programa fueron docentes de la misma rama disciplinar o área académica,

los cuales deben cumplir algunos requisitos como experiencia, formación didáctico-pedagógica y ser expertos en habilidades como formadores de calidad.

El Programa realizó una evaluación al final con el fin de poder identificar las mejoras propuestas que generaron un cambio significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de diferentes estrategias que le permitieron al docente conocer la funcionalidad de estas nuevas habilidades adquiridas, así como una propuesta de seguimiento con el fin de corroborar que estas habilidades impacten en la formación integral del estudiante.

Conclusión

Es necesario que los docentes de las diferentes comunidades universitarias integren en su práctica diaria las diferentes habilidades que puedan generar un adecuado proceso de aprendizaje en los alumnos universitarios. La implementación de un Programa de Acompañamiento ayuda de manera efectiva a resolver situaciones que tienen los docentes y afectan su desempeño. El programa propuesto es efectivo porque se basa en un diálogo y acuerdos con el fin de mejorar las habilidades del maestro. Es importante recalcar que los que se integran a este programa deben estar de acuerdo en interactuar con el fin de obtener mejores resultados. Esta propuesta es de fácil uso e implementación en los departamentos de las comunidades universitarias, ya que solo se requiere de docentes hábiles que asesoren de manera adecuada a aquellos que requieran el apoyo.

Es recomendable para aplicar en cualquier institución interesada en tener excelentes profesionales de educación superior con la capacidad de transformar a sus estudiantes a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que este proceso impacte directamente en su formación integral.

Recordemos que el fin último es lograr una formación integral en nuestros estudiantes y que la única manera de llegar a este objetivo es poder tener docentes con estrategias, habilidades y destrezas necesarias que pueden influenciar positivamente en el estudiante.

Esto se verá reflejado en un egresado analítico, reflexivo y crítico, con la capacidad de poder aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas tanto para su desarrollo personal como profesional en bien de una sociedad que así lo requiere. ■

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. ANUIES. (2005). Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda. ANUIES. Recuperado el 14 de diciembre del 2012. <http://www.anui.es/secciones/convocatorias/pdf/consolidacion.pdf>
- Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?*. México: UNAM.
- Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una Interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Díaz, D. (2008). El compromiso del profesor universitario con la formación integral de sus estudiantes. *Revista Docencia Universitaria*. 9(1) 113-124.
- Díaz, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc GrawHill.
- Escobar, P., Franco, Z., y Duque, J. (2010) *La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria*. Eleuthera. Recuperado 19 de Marzo 2013. http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_4.pdf
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y la evaluación por competencias*. México: Trillas.
- López, A. ¿Quién es un buen docente en la universidad? La perspectiva de los estudiantes de Pedagogía del sistema de universidad abierta y a distancia de la UNAM. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia.
- Mackenzie, N., Eraut, M., Hywel C. (1974). La enseñanza y el aprendizaje. Introducción a nuevos métodos y recursos en la educación superior. Nuevas perspectivas. *SEP*. Recuperado 07 de Diciembre 2012. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/13300950.pdf>
- Monereo, C. (Coord.), Castello, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.
- Norelkys, E., Pérez, M. (2003). La Formación Integral del Docente Universitario como una Alternativa a la Educación Necesaria en Tiempos de Cambio. *FERMENTUM*. 13(38), 483-506.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación UNESCO (1998) “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado el 07 de diciembre de 2012. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Pérez, R., Espinoza N. (2003). La formación Integral de Docente Universitario como una Alternativa a la Educación en tiempos de Cambio. *FERMENTUM*. 13(38). 483-504.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- Ponce, M. (2005). *Técnicas de asesoramiento para docentes*. México: Paidós
- Rizo, H. (Junio 1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 2 (1). 426-440.
- Salazar, S. (2006) Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista educación*. 30(1). 31-49.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Villalobos, A. & Melo, Y. (2008) La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. México 58(39). 3-20.
- Zabalza, M. (2007) *Competencias docentes del profesorado: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zarzar, C. (2000). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.

La referencialización de los deícticos dentro del relato oral como *Detonador de Reflexión Intercultural*

María Eugenia Olivos Pérez, Facultad de Lenguas, BUAP. olivos_maria@yahoo.fr
María Eugenia Garduño Pérez, Facultad de Lenguas, BUAP. egarduh@yahoo.com.mx

Resumen

Este trabajo de investigación se inscribe en el campo de la didáctica de las lenguas, específicamente en el dominio de la enseñanza de la cultura y de la reflexión intercultural. Las autoras desarrollan el concepto *Detonador de Reflexión Intercultural* (DRI), de acuñación propia, que busca dentro del relato o del discurso, aquellos elementos que posibilitan la reflexión y el intercambio, anunciando más que enunciando. Tal propuesta sostiene que la intercomunicación, la dimensión cultural de usos lingüísticos y la existencia de constructos idiosincráticos son componentes lingüísticos que en ocasiones no aparecen de forma explícita y, por tanto, habría que buscarlos a través de claves implícitas. Dentro del repertorio de elementos que permiten el intercambio etnolingüístico, las autoras incluyen el uso de la referencialización de los deícticos presentes en el relato de vida, que funcionan como DRI. Su intención es focalizar la atención de los futuros profesores de español como lengua extranjera, en las representaciones culturales implícitas en el relato oral, y mostrar distintas formas de utilizar los deícticos y su referencialización como punto de partida para compartir la cosmovisión propia de la cultura de origen.

Palabras clave: cultura, reflexión intercultural, relato de vida, deíctico, cosmovisión

Abstract

This research work places itself within the field of language didactics, specifically in the domain of teaching culture and intercultural reflection. The authors develop the concept that they coin as Intercultural Reflection Detonator (abbreviated DRI in Spanish) which looks inside narration or text for those elements that facilitate reflection and interchange announcing more than enunciating. Such a proposal supports the idea that intercommunication, the cultural dimension of linguistic use, and the existence of idiosyncratic constructs are linguistic components that at times do not appear explicitly, and, as a result, it is necessary to look for them from the realm of the implicit. Thus within the panoply of elements that permit ethnolinguistic interchange the authors include the use of the reference of deictics which are present in a life story, precisely as DRI. The intention is to focus the attention of future professors of Spanish as a foreign language on the cultural representations that are implicit in oral narrative and to show in what way it is possible to use deictics and their reference as a starting point to share the world view of Spanish-speaking culture.

Key words: culture, intercultural reflection, a life story, deictic, world view

Introducción

Como consecuencia de la mundialización, que caracteriza el momento histórico actual, los nexos entre las distintas sociedades se hacen más estrechos, mientras que las fronteras y barreras de todo tipo tienden a borrarse. Este fenómeno ha propiciado un creciente interés por conocer cómo funcionan las diferentes culturas. Precisamente, uno de los medios de aproximación a ese conocimiento es el análisis del discurso cotidiano, del relato de vida, en el que un narrador rememora una serie de acontecimientos

vivididos, seleccionando los hechos de acuerdo con su visión del mundo. Ferraroti (1990) define el relato de vida como “un relato autobiográfico que pone en juego una situación social en tanto involucra personas y establece relación entre sujetos cognoscentes” (p. 110), relación que también pone de manifiesto las diversas formas de articulación del poder que se suscitan entre el emisor y el receptor. Por otro lado, en el relato de vida se reproducen espontáneamente los elementos que pertenecen a una cultura y que dan cuenta de la

interpretación etnolingüística del mundo. El uso de esta clase de información resulta ser muy útil para los aprendices de una lengua, ya que les permite reflexionar sobre ésta desde una perspectiva intracultural y los habilita como observadores atentos de datos que de otra manera pasarían inadvertidos, a la vez que los ayuda a construir una imagen identitaria frente a los otros. Asimismo, en el ámbito particular de la enseñanza de la lengua materna, la caracterización de algunos elementos propios de este tipo de discurso oral puede servir como un invaluable punto de partida para explicar la cultura de origen a comunidades exolingüísticas o en situación exolingüe.

Por otra parte, en lo que atañe a la enseñanza de las lenguas extranjeras, además de utilizar documentos pedagógicos o “pedagogizados”, también empleamos documentos auténticos que hacen factible abordar cuestiones de orden cultural. Estos elementos consisten en pinturas, fotografías, fragmentos literarios y otros recursos que dejen abierta la posibilidad de abordar la cultura propia. La característica general de dichos documentos es que la información cultural que portan es evidente (cuadros de Rivera, pinturas de Frida Khalo, grabados de Posada, fotografías de F. Aubert, Lola Álvarez Bravo, cuentos de Rulfo, etc.). Sin embargo, documentos como los relatos de vida en los que los rasgos culturales no son tan manifiestos, requieren de un trabajo suplementario del usuario para identificarlos, razón por la cual, en muchas ocasiones, son desechados como auxiliares didácticos. No obstante, consideramos que la precisión de datos de orden consuetudinario y su vinculación interpretativa es de gran ayuda para el profesor de lenguas y para los estudiantes, ya que contribuye a la aceptación de la alteridad y, por tanto, provee elementos para la construcción de puentes interculturales.

Este trabajo persigue varios objetivos, como los que a continuación se señala:

- Reflexionar sobre aquellos elementos cuyo contenido es cultural y que surgen en el relato como resultado de una autoevaluación enunciativa, más que como producto de una intención didáctica.

- Relacionar el uso de los DRI sobre la referencialización de los deícticos presentes en el relato oral con algunos elementos culturales.
- Proponer el uso de los DRI como unidades temáticas de reflexión y discusión.

Aun cuando no todos los deícticos pueden ser utilizados como DRI debido a la falta de clarificación o por poseer un nivel bajo de referencialización, la investigación efectuada nos permitió observar un comportamiento parafrástico recurrente en nuestros informantes, de modo que al constatar que en ocasiones las parafrasis son portadoras de contenidos culturales, percibimos una veta de análisis que finalmente es la que seguimos en esta comunicación.

Organización del trabajo

Con el fin de ilustrar la identificación y uso de los DRI dentro del relato oral, tomamos como punto de arranque la exposición de algunos conceptos generales para luego orientarnos a conceptos más específicos. En primer lugar, abordamos los conceptos *cultura* e *interculturalidad*, con la intención de identificar la información que puede ser usada para el intercambio generado por los DRI. En segundo lugar, tratamos las características del relato oral que lo hacen idóneo como soporte de enseñanza. Los términos específicos que revisamos fueron los conceptos *deícticos* y *referencialización*, ejes de nuestra propuesta. Por último, en la parte teórica introducimos el concepto de DRI y sus funciones, con el fin de aplicar los conceptos desarrollados con el análisis de las transcripciones.

Cultura e interculturalidad

En el campo de las lenguas extranjeras, la enseñanza de la cultura es un tema ineludible, ya que forma parte intrínseca de la lengua misma. La didáctica de la cultura es una competencia que ha revestido nombres diferentes, que conducen a concepciones diferentes. Según Develotte (2006), algunas de las denominaciones atribuidas a este dominio son las siguientes: “dimensión cultural de la enseñanza de lenguas” (Beacco, 2000), “competencia transcultural” (Baumgratz-Gangl,

1993), “competencia pluri-cultural” (Coste, Moore y Zárate, 1996), y “pedagogía intercultural” (Abdallah-Preteille, 1999) (p.2)

La cultura, dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, busca el conocimiento de un conjunto de normas, de pautas de conducta, de un sistema guía para que los aprendices de una lengua extranjera puedan, en primer lugar, y en situación de inmersión, desenvolverse sin demasiados tropiezos en la sociedad de llegada, y en segundo lugar, disponer del conocimiento que les permitirá desentrañar significados, interpretar actitudes e intenciones o descubrir implícitos. De la misma forma, la enseñanza de la cultura persigue la autorreflexión. Es decir que la cultura, vista desde esta perspectiva, aporta todos los elementos necesarios para poder organizar y entender diferentes cosmovisiones. Con lo anterior tenemos un círculo de codependencia, en el que la lengua y la cultura interactúan simbióticamente. Por esa razón, hoy no se concibe, de ningún modo, poner una línea divisoria entre la lengua y la cultura, puesto que la lengua expresa cultura y por medio de aquélla adquirimos la cultura. Guillén (2004) expresa claramente la idea cuando dice que “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural” (p. 838).

A la luz de lo expuesto, consideramos la cultura como un elemento que surge de la sociedad, la estructura y le da sentido. De acuerdo con Bruner (2001) la cultura es “casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social [...] no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le dé existencia a ese mundo” (p. 96). Como se nota, esta afirmación se encuentra alejada de las definiciones para las cuales la cultura es vista como una serie de reglas interconectadas que permiten el ajuste a diferentes situaciones. El autor señala que para conocer el mundo es necesario negociar significados, ya que de esta manera las personas logran modos de actuar. Esta negociación es la que finalmente propicia la interpretación y la renegociación por parte de los integrantes de la comunidad, de tal modo que “la cultura es un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción” (Bruner, 2001, p.128)

Siguiendo a Bruner (2001), el significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo. La escuela provee, generalmente, el ambiente ideal para realizar la interpretación y también la negociación, lo que permitirá a los participantes de la interacción didáctica la construcción constante y activa de la cultura. Esto contradice la vieja idea pero aún muy utilizada, de la pedagogía, que consideraba al proceso de enseñanza como la transmisión del conocimiento del profesor a sus alumnos; o bien, la idea de la incapacidad de ver el mundo desde otras perspectivas.

Sobre la base de la cultura y las diferentes relaciones que a partir de ella se establecen, Favier (2012) define lo intercultural “como un proceso dinámico de intercambios entre diferentes culturas. Lo intercultural sugiere rebasar la simple comparación o la identificación con otros grupos culturales, para construir vínculos entre las culturas, con el objetivo del intercambio y el enriquecimiento mutuos” (p.13).

Según el Marco Común Europeo de Referencia (2002: 84), la enseñanza de la cultura ofrece los siguientes beneficios:

- La capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilización respecto a la noción de cultura y la capacidad de reconocer y utilizar estrategias variadas para establecer contacto con las personas de otras culturas.
- La capacidad de jugar un papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera para manejar eficazmente situaciones de malentendidos y de conflictos culturales.
- La capacidad de ir más allá de relaciones superficiales estereotipadas.

Finalmente, toca a los usuarios de la nueva lengua desarrollar estas capacidades, abrir el espíritu a nuevas formas de enfrentar la vida, aceptar la alteridad como parte del mundo y valorar

las diferentes percepciones e interpretaciones de la realidad, con el fin de fungir como intermediarios entre la cultura de origen y la cultura de llegada.

Importancia del relato oral

Hemos escogido el relato oral como fuente para construir vínculos interculturales, ya que consideramos que éste es una de las formas básicas de la interacción humana y uno de los productos fundamentales por los que una comunidad reproduce su memoria y sus conocimientos, y se interpreta a sí misma. En el relato oral, el pasado se va encadenando en los recuerdos del narrador, relacionando lo dicho por el propio narrador y lo nombrado por los otros, quienes forman parte de las circunstancias relacionadas con el momento de la enunciación. Es decir, que en el relato, la narración sobrepasa lo dicho por el narrador, ya que éste se encuentra envuelto en situaciones de las cuales no puede sustraerse. Por otra parte, sabemos que el relato es un producto intergeneracional, en el que la relación con el mundo es reproducida a pesar del tiempo, y donde la cosmovisión propia a un grupo humano se prolonga y se consolida. Así, el tiempo en la narración está ligado a los significados que se les otorga a los acontecimientos, ya sea por el narrador o por los personajes.

Citando a Ricoeur (1987), los relatos son “modelos para volver a describir el mundo”, es decir, son la representación de los modelos que tenemos en la mente. Generalmente, persiguen un efecto en el interlocutor (informarlo, instruirlo, impresionarlo, etc.), por lo que el locutor debe organizar una serie de acciones, pensamientos y sentimientos en la dirección que más contribuya a su objetivo. Desde el punto de vista de la organización intradiscursiva, vemos que el uso de algunos elementos, como los deícticos, requiere naturalmente de una referencialización que permita tanto al enunciador como al enunciatario tener claro el sentido de la narración. Esta necesidad no es sistemática, pero sí frecuente, ya que las precisiones espaciales, temporales o personales, son conocidas por el informante pero no necesariamente por el interlocutor. Para poder seguir el hilo de la trama, por un ejercicio de autoevaluación inmediata, el narrador reformula

aquellos elementos que son borrosos, para establecer las bases que le permitan seguir reconstruyendo la memoria y focalizarse en los hechos que le parecen más relevantes. Estos últimos no son necesariamente culturales, sino que le conciernen de alguna manera, al punto de que considera pertinente compartirlos para asegurar, o al menos, prolongar, su permanencia.

Con el uso del relato oral, regularmente basado en hechos no extraordinarios aunque importantes para el locutor, se busca un efecto de imitación que motive al interlocutor a compartir sus propias experiencias.

Deícticos

Para el propósito de esta investigación, consideraremos los deícticos como las unidades que hacen referencia a la situación de enunciación, esto es, aquellas palabras que toman su significado a partir del contexto de producción y de los elementos constitutivos de la enunciación (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la enunciación e intención del locutor), que varían de acuerdo al contexto de producción. Ejemplos de deícticos los encontramos tanto en adverbios (*aquí, allá, mañana*) como en pronombres (*yo, tú, él*). Estos elementos adquieren significado pleno sólo al tomar en cuenta, verbigracia, al locutor: “Yo” significa “María” si quien lo dice es María; mientras que significará “Pablo” si quien lo dice es “Pablo”; el tiempo: “mañana” será jueves si lo decimos un miércoles; y será “viernes” si lo decimos el jueves, etc.

La clasificación de deícticos que tomamos para este trabajo es la propuesta por Kerbrat-Orecchioni (1986), quien admite tres categorías: de persona, de tiempo y de espacio:

Deícticos personales: pronombres personales, (*yo/tú*); posesivos, (*mío/tuyo*, etc.).

Deícticos temporales: (*mañana, en dos días*, etc.).

Deícticos espaciales: adverbios y locuciones de lugar: (*aquí/allá/a la derecha*, etc.)

Los deícticos pueden ser elementos gramaticales, pero también sintagmas. En tanto que palabras vacías en el relato oral, el locutor se ve naturalmente en la necesidad de precisar su significado apenas éstas aparecen, sin necesidad de esperar las solicitudes de clarificación del interlocutor. La información suplementaria que estos proporcionan se denomina *referencialización*.

Referencialización

Según Reichler-Beguelin et al. (1990), la referencialización es el proceso por el cual un elemento remite a otro, presente en el discurso de manera explícita o implícita; la deducción de la referencia, en este último caso, se da por el conocimiento previo del mundo y por la experiencia. Baumgardt & Bourlet (2010) proponen tres niveles de referencialización:

Nivel 1. No permite situar con precisión un referente específico en el área de la enunciación, ni por el discurso ni por el contexto. El pasaje siguiente ilustra este nivel:

Corpus “La pianista”:

*Conocí a una señora que llegaba y colgaba un escapulario de la Virgen del Carmen para que la cuidara. Era muy rezandera. Claro, yo ni en cuenta, pero, no sé, tal vez en el fondo sí me gustaba ver el escapulario **ahí**.*

En el ejemplo anterior, el adverbio *ahí* se entiende como una superficie en la que la señora colgaba el escapulario, sin precisar si se trataba de un mueble, una pared, una ventana, etc. La referencialización no es clara, aunque no resulta absurda, y la suposición del significado se entiende por el conocimiento de la vida. Dado que esta información no es imprescindible para la comprensión del relato, el informante continúa su discurso sin detenerse a especificar el adverbio señalado. Este tipo de referencialización no es útil como información que pueda activar la introducción de saberes culturales, pues su bajo nivel hace del adverbio una palabra realmente vacía.

Nivel 2. Permite la identificación de un referente fuera del texto, pero en el área de enunciación:

Corpus “Mal aire”:

*Yo vivía **aquí luego**, de hecho viví **ahí** muchos años.*

En este fragmento vemos cómo nuestra informante señala en el contexto (en el espacio toma como referencia de partida el lugar de la entrevista para indicar la cercanía de su antiguo domicilio, aunque no lo precisa) el lugar al que se refiere: *aquí luego*; después de esto, la entrevistada reitera en el discurso la ubicación espacial, por lo que se produce una doble referencialización: una espacial y otra discursiva. Este nivel de referencialización es borroso, pues encuentra su relación sólo si el conocimiento del espacio es compartido. Por lo anterior, el nivel 2 tampoco es susceptible de ser utilizado como introductor de información cultural.

Nivel 3. Consiste en sobreponer el texto y el espacio de enunciación, lo que crea un alto grado de referencialización:

Corpus “La Pianista”:

*Yo de niña viví por **allá** [señalando con la mano] en **un pueblo, por el volcán, del lado de Atlixco. Por ahí** se cuentan muchas historias.*

En este último nivel resalta la sobreposición de la comunicación gestual con precisiones explícitas dentro del discurso: *por el volcán* (conocido por los dos interlocutores, ya que se trata del único volcán de la región: el Popocatepetl), *del lado de Atlixco*, municipio del estado de Puebla conocido también por los interlocutores, por lo que la ubicación espacial, el grado de referencialización del deíctico *allá*, es más alto. Dado que el grado de referencialización del deíctico es de nivel 3, este tipo de deíctico sí es susceptible de introducir información de tipo cultural.

En consecuencia, consideramos importante hacer una valoración del nivel de referencialización de los deícticos hallados en el relato, ya que éste nos servirá para determinar sus posibilidades como DRI.

Detonadores de Reflexión Intercultural (DRI)

El término *Detonador de Reflexión Intercultural* (DRI), nace de la búsqueda de elementos lingüísticos que nos permitieran introducir informaciones de tipo cultural tomando como base cualquier texto o discurso. Pensamos que son detonadores porque su función es activar la reflexión focalizando información que de otro modo puede pasar desapercibida, ya que no constituye el elemento argumentativo central de la narración. Dado que esta activación es breve y momentánea, creemos que el término “detonador” es el adecuado para denominarla.

Consideramos como DRI, aquellas informaciones que aparecen en algunos relatos cuya función primigenia es meramente narrativa, pero que desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, son susceptibles de convertirse en motores de reflexión y discusión intracultural e intercultural. Es decir, los DRI son elementos que detonan el intercambio sobre la interpretación del mundo, ya que se refieren, al paso, a costumbres, creencias, conocimiento experiencial, etc., cuya realización difiere según la comunidad en la que se manifiestan. Es necesario enfatizar que los DRI son informaciones mínimas que demandan un trabajo de observación del enseñante, sobre las cuales es conveniente detenerse y cuya significación puede ser implícita, por lo que pueden ser reconocidos y mejor utilizados por hablantes nativos, aunque estos no sean elementos exclusivos.

Los DRI forman parte natural esencial de los relatos y dejan entrever la cosmovisión de los narradores. Como ya lo mencionamos, pueden ser elementos gramaticales como los deícticos, o proposiciones como las locuciones adverbiales. En ocasiones es posible relacionarlos con alguna categoría de orientación pragmática, como en el trabajo que presentamos.

Funciones de los DRI

Consideramos que la función principal de los DRI consiste en detonar el intercambio intercultural, es decir, servir de pretexto para compartir formas diferentes de interpretar el mundo, sobre la base de relatos de vida, que es de donde proviene su riqueza. Siendo el relato de vida, natural y espontáneo, se evita pasar por la selección del antropólogo, del historiador o del pedagogo, quienes ejercen, en oca-

siones involuntariamente, un filtro de información por ser quienes hacen un trabajo exegético previo.

Derivadas de esta función principal encontramos las siguientes funciones secundarias:

- Facilitar la identificación de datos culturales que permitan el discernimiento de valores establecidos sobre diferentes marcos de referencia.
- Facilitar la discusión en la clase de lengua sobre contenidos de orden cultural.
- Identificar relaciones culturales intradiscursivas que propicien la reflexión crítica.
- Utilizar elementos discursivos sobre los cuales se constituya una relación comparativa o contrastiva, sobre conocimientos y ejercicios culturales compartidos: supersticiones, demostraciones de amabilidad, tradiciones, costumbres, etc.

Por supuesto, el uso de los DRI dependerá del manejo que hagan de ellos los profesores de la lengua; sin embargo, estamos convencidas de que la identificación de estos elementos y de sus referencias y referentes serán motivo de análisis y discusión.

Metodología

Para este trabajo recopilamos y transcribimos quince relatos provistos por informantes comunes, sobre situaciones de vida, originados por preguntas como: ¿Sabe si aquí espantan? (refiriéndose a la existencia de seres sobrenaturales), ¿de dónde viene la elección de su nombre?, ¿cuál es su mejor recuerdo de cuando era niño?, ¿le ha ocurrido algún milagro? Los sujetos de la muestra son trabajadores de la Universidad Autónoma de Puebla, (veladores, secretarías, profesores, intendentes) con quienes compartimos nuestro espacio laboral. Quisimos obtener diferentes tipos de enunciación, por lo que seleccionamos diferentes tipos de informantes. La distancia de la relación con ellos no es homogénea, por lo que en ocasiones encontramos, por ejemplo, el tuteo y en otras

no. La muestra que se tomó fue aleatoria, pues se basó sólo en la facilidad y disponibilidad de ellos para la entrevista. Las entrevistas se realizaron en el periodo de otoño de 2012, en instalaciones de la Universidad (oficinas, patios, cubículos), en un horario que los mismos informantes propusieron. Se les hicieron diferentes preguntas sobre los temas mencionados anteriormente.

De las entrevistas se hicieron transcripciones y sobre éstas buscamos deícticos espaciales, temporales y personales, en un primer momento, sin importar su grado de referencialización. Una vez ubicados los deícticos focalizamos su nivel de referencialización y seleccionamos sólo los pertenecientes a los niveles 2 ó 3, su referencia dentro del discurso y su reformulación, esto con el fin de identificar si los deícticos seleccionados proveen información cultural. Desechamos aquellos relatos que sólo contaban con nivel de referencialización 1 ó 2, y conservamos sólo aquéllos de nivel 3. Después de identificar la información introducida por la referencialización, seleccionamos los relatos que introducen información cultural, lo cual redujo la muestra. Sin embargo, consideramos que aunque no son numerosos, ya que el filtro fue la categoría *deícticos*, la selección da cuenta de la aplicación de los conceptos fundamentales introducidos en esta comunicación. Por último, propusimos algunos temas susceptibles de ser desarrollados con relación a la información presente en los relatos, así como una serie de preguntas que pueden generar la discusión.

Análisis

Presentamos enseguida algunos fragmentos de las muestras obtenidas. Hemos marcado en negritas tanto el deíctico como su referencialización. Después explicamos cuáles son las informaciones culturales que pueden ser compartidas o contrastadas y luego introducimos algunas preguntas susceptibles de originar el intercambio.

REFERENCIALIZACIÓN ESPACIAL:

Corpus 1. “Mal aire”

*Yo lo vi [la presencia de un espíritu malo] en mi ruda de la entrada de **allá de la casa, de la casa de usted** y ya me*

*había durado muchos años mi ruda, todo el tiempo que duré en **esa casa**.*

El ejemplo anterior nos presenta un grado de referencialización 3, ya que se menciona como referente la casa de la narradora, que es reformulada dos veces más. El fragmento brinda un pretexto para abordar saberes del dominio de la pragmática cultural. Tomemos como DRI el deíctico *allá*. Éste es reformulado por el informante como *de la casa, de la casa de usted [sic], esa casa*. El ejercicio que proponemos para usarlo como DRI es explicar las razones de la reformulación del informante y justificar su elección: “la casa **de usted**”, “**la casa**”, “**esa casa**”. Estas producciones permiten abordar parte de la cosmovisión mexicana, en la que evitar la mención de la propiedad, y en la que evitar la mención de lo “mío”, es manifestación de cortesía. Podemos sugerir como temas de reflexión: ¿Cómo se matiza la mención de la propiedad, en general, en otras lenguas?, ¿es necesario matizar la propiedad como manifestación de amabilidad?, ¿cómo se matiza la mención de la propiedad en “de la casa” y “esa casa”?, ¿cómo se “ofrece” la propia casa en otras lenguas?

REFERENCIALIZACIÓN ESPACIAL:

Corpus 2. “La pianista”

*Nos contó que tenía como diez años, bien que se acordaba, y que cada vez que llegaban a pagar [la renta], él y su papá se quedaban **afuera, en la banqueta, esperando en la puerta** a que saliera la dueña de la casa y les cobrara. Pero dice que siempre, siempre oían a lo lejos un piano. Alguien tocaba bien bonito. Y su padre siempre le decía: “oye, oye m’hijo, ¡qué bonito toca el piano la hija de la señora!”*

El extracto anterior también tiene un nivel de referencialización 3, pues el deíctico “afuera” es reformulado especificando el lugar al que hace mención el narrador. Este es precisado más

adelante con dos reformulaciones: *en la banqueta* y *en la puerta*. Estos sintagmas nos permitirán tratar las cuestiones de jerarquización social y de relaciones de poder. La mención de “quedarse fuera” informa parte de la cosmovisión natural del informante, ya que se acostumbraba que los inquilinos no entraran a la casa del propietario y tuvieran que ir a hacer el pago personalmente, cada mes; esta información es mencionada al paso, ya que la atención emotiva del locutor se centra más bien en el sonido de la música,¹ lo que indica que la relación jerárquica es considerada como natural. La mención de las costumbres implícitas en el comportamiento de los personajes abrirá un espacio para la discusión.

Con el pretexto de este deíctico y su referencialización, podemos tocar el tema de las clases sociales, de las oportunidades que tienen los miembros de cada una, del tipo de relación que se establece entre ellas y de las funciones sociales que cumplen y de los comportamientos que se espera de ellos. Entre las preguntas que plantearíamos para detonar la reflexión intercultural se hallan las siguientes: ¿Cuántos tipos de clases sociales hay en diferentes países?, ¿qué privilegios se acostumbran para las clases superiores frente a las otras clases sociales?, ¿en qué momentos se manifiestan algunas diferencias entre miembros de diferentes clases sociales?, ¿qué tipo de conflictos pueden originarse cuando miembros de clases sociales diferentes no respetan los acuerdos implícitos tradicionales?

REFERENCIALIZACIÓN TEMPORAL:

Corpus 3. “Niño de agua”

*Yo nací en un pueblo por aquí cerca, a unos 40 kilómetros de Puebla. Mira que **no fue hace mucho, mucho**, porque tampoco estoy tan viejo, pero fue **cuando todavía no llegaba ni la luz al pueblo, no había caminos, menos doctores que ayudaran a las mujeres a bien parir. Hace cincuenta años las pobres todavía daban a luz como Dios las ayudaba, si era fuerte el chamaquito pues vivía, si no... Por eso las familias eran como de a seis o siete, para que no se perdiera el apellido.***

Este fragmento tiene también un grado de referencialización temporal muy alto. En él vemos que el narrador hace referencia a un tiempo medianamente lejano en su perspectiva, y describe ese momento de diferentes formas, haciendo referencia sobre todo a una descripción introductoria que apela a las tradiciones que puede conllevar dicha descripción.

En este fragmento observamos la explicación de la locución adverbial *no hace mucho tiempo*, cuya función es deíctica dado que parte del presente histórico del locutor y toma su significado a partir de él. El informante se refiere al tiempo que introduce su narración como aquél donde no había luz, ni caminos ni servicios médicos, para precisar más adelante, que esto ocurría hace cincuenta años a partir del momento de la enunciación. La parte cultural subrayada por esa descripción tiene que ver con las prácticas de nacimiento y la costumbre de integrar familias numerosas, con la intención de “continuar el apellido”. Por esta razón, entre las preguntas que pueden generar el intercambio cultural están las siguientes: ¿Qué acostumbraban las mujeres hacer para dar a luz, en aquellas comunidades donde no se contaban con servicios médicos? Desde el punto de vista masculino, ¿qué criterios eran importantes al momento de formar una familia?, ¿qué costumbres eran diferentes hace cincuenta años de las costumbre actuales?

Por otra parte, vemos que dentro de este mismo relato, aparece la siguiente oración, que es una referencialización espacial:

*Yo nací en un pueblo **por aquí cerca, a unos cuarenta kilómetros de Puebla***

El nivel de referencialización es alto, nivel 3, ya que el discurso se sobrepone al contexto. La concepción de distancia “cerca, a unos cuarenta kilómetros de Puebla” puede entrar en una concepción del mundo, culturalmente, ya que habla de la costumbre de percibir e interpretar distancias de miembros de una comunidad: ¿Cuarenta kilómetros es cerca o lejos del punto de partida?, ¿coincide el concepto de “cerca” en las comunidades de origen?, ¿de qué factores depende el concepto de “distancia”?, ¿en qué perspectiva la distancia puede ser considerada como un elemento cultural?

REFERENCIALIZACIÓN PERSONAL:
Corpus 4: “Ella fue la culpable”

*Cuando era niña mis padres contrataron a una empleada para que ayudara a mi mamá con la casa. Esta muchacha, María, venía de un pueblo de la Sierra. Antes las muchachas se quedaban en la casa donde trabajaban, toda la semana, ahora ya son de entrada por salida, ya no hay dinero para mantenerlas. Te digo que era muy fea. Lo que hacía era contarme cuentos de espantos y espantarme siempre que podía. Esa, tenía la maña de hacer caras feas con una vela bajo su cara, me ponía los pelos de punta. Yo, **hija de una familia conservadora, una niñita que iba a misa los domingos y ofrecía flores a la Virgen en mayo y en agosto**, imagínate ¡qué impresionante era! Hoy le debo a esa ingrata muchos miedos, miedos que hasta ahora no he podido superar.*

En el relato anterior, el deíctico “yo” hace referencia a la narradora dentro del contexto y hace referencia igualmente dentro del discurso, por lo que su nivel de referencialización es 3. La referencia del deíctico en cuestión es: “hija de familia conservadora”, “niñita que iba a misa los domingos”, “niñita que ofrecía flores a la Virgen” para describir el “yo” más allá de la identificación simple del narrador. La descripción de las costumbres de la informante relacionada a la imagen de conservadurismo tiene que ver con costumbres religiosas muy difundidas en México. La referencia a llevar flores a la Virgen, por ejemplo, en mayo y agosto, es una costumbre aún observada en algunos pueblos. Los meses señalados corresponden a dos festividades importantes, ya que son los meses destinados al sacramento de la comunión. Entre las preguntas que pueden ser formuladas en torno a este relato están las siguientes: ¿Cómo se describe a las familias conservadoras en diferentes lugares?, ¿las costumbres de estas familias son las mismas en la actualidad?, ¿qué tradiciones existen en torno a la imagen de lo sagrado y los niños en diferentes comunidades?

Por otra parte, en este mismo relato encontramos el enunciado:

Esa, tenía la maña de hacer caras feas con una vela bajo su cara, me ponía los pelos de punta [...]

para hacer referencia a la empleada que asustaba a nuestra informante. La información que sale al paso por esta mención es el uso peyorativo de “ésa” como pronombre, práctica lingüística aún actual en la que se aplica la pragmática cultural.

Resultados

Observamos que en la construcción del relato oral aparecen algunas informaciones secundarias que no forman parte del argumento central que desarrolla el locutor. Si bien es cierto que la construcción del relato depende de la personalidad del narrador, por lo cual no todos los relatos cuentan con los mismos recursos narrativos, consideramos que la introducción de información secundaria puede ser valiosa en la perspectiva de la enseñanza de lenguas. Vemos también que el ejercicio de identificación de los DRI es al principio complejo, pero más adelante se vuelve un ejercicio relativamente sencillo que permite identificar y subrayar informaciones que pueden generar un intercambio intercultural. Los DRI, en este caso algunos deícticos, ayudan al discernimiento de valores pertenecientes a diferentes marcos de referencia, ya que su información corresponde a verdades implícitas o saberes compartidos que forman parte de la cosmovisión del informante y, por tanto, los establece como relaciones naturales dentro del contexto de producción.

El uso de los DRI dentro del relato requiere también atención del analista, pues se requiere conocimiento del mundo que puede o no ser compartida por el interlocutor. Compartir la cosmovisión del narrador puede ayudar a entender y focalizar los datos detonadores y a generar preguntas de intercambio cultural. En los ejemplos citados el nivel de referencialización es 3, ya que este nivel precisa la información borrosa o ambigua. Asimismo, se observó que la referencialización se construye en torno a valores propios de cada cultura, como la manifestación de la amabilidad, la mención de algunas costumbres, o relaciones de poder.

Conclusiones

Como pudimos constatar, el relato de vida define de forma natural algunos conceptos que pertenecen a la cultura, por medio de algunos elementos lingüísticos que requieren de la auto-evaluación discursiva del locutor y que retoman información correspondiente al contexto en el que se habla. En los ejemplos analizados observamos que los deícticos son factores esenciales en la construcción del relato, al permitir que éste y los elementos reiterados se retomen debidamente a lo largo del discurso. En los relatos encontramos que la deixis personal y la espacial son utilizadas con frecuencia con el fin de evitar confusiones. En este contexto, elementos de análisis del relato como la identificación de los DRI pueden ayudar a la introducción de información relativa a la cosmovisión de los infor-

mantes, lo que puede ser explotado desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, ya que permite relacionar contenidos culturales, creencias y valores, con factores cognitivos y sociales. Por otro lado, la utilización de una didáctica centrada en la interculturalidad invita al estudiante a reflexionar, a establecer vínculos y a ser crítico, con el fin de compartir y entender la cultura del otro.

A pesar de que esta propuesta gira en torno al relato de vida, consideramos que también sería posible su aplicación en textos narrativos, por ejemplo. Finalmente, los DRI pueden identificarse en otro tipo de elementos fuera de los deícticos (las paráfrasis, entre otros), pues dentro de la enseñanza de lenguas la contextualización de datos genera frecuentemente información de tipo cultural. ■

Referencias

- Baumgardt, U. & Bourlet, M. (2010). De la référentialisation spatiale en littérature orale. L'exemple des contes peuls du Cameroun et du Sénégal. Recuperado el 14 de abril de 2013, de <http://africanistes.revues.org/3060>
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprender, enseñar, evaluar*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Develotte, Ch. (2006). Le Journal d'étonnement. Recuperado el 8 de agosto de 2013 de, <http://lidil.revues.org/25>
- Favier, L. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.
- Ferrarioti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor América Latina.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales, en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 837-843.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Reichler-Beguelin, M-J., Denervaud, M., Jespersen, J. (1990). *Ecrire en français*. Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, trad. de Agustín Neira. México: Siglo XXI.

¹ Como podemos darnos cuenta, el narrador focaliza la atención sobre el piano: repite tres veces el adverbio *siempre* y el imperativo *oye*, que dentro del relato llama la atención del interlocutor, en este caso, el hijo; y dentro de la entrevista, del entrevistador, ya que el relato gira en torno a sí mismo en ese momento. Finalmente vemos los adjetivos con los que el informante califica la música “tocaba bien bonito”, “qué bonito tocaba el piano”.

La pratique de classe dans le contexte de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla au Mexique: Perspectives actuelles

Vincent Summo, Facultad de Lenguas, BUAP summopico@yahoo.fr
Stéphanie Voisin, Facultad de Lenguas, BUAP stephanievoisin2002@yahoo.fr
Blanca Adriana Téllez Méndez, Facultad de Lenguas, BUAP adyteam@hotmail.com

Résumé

Atteindre une certaine maîtrise de la langue française en une période de quatre ans est le grand défi qui doivent relever les institutions universitaires mexicaines qui proposent une Licence dans le domaine de l'enseignement du français. Dans cette course frénétique à la professionnalisation d'étudiants qui doivent rapidement dominer une langue dont ils n'avaient, en général, aucune connaissance préalable, ce sont les formateurs qui, en fonction des directives institutionnelles, mettent en place des stratégies performantes et fonctionnelles pour atteindre les objectifs planifiés. En somme, un travail de titan exigeant une réflexion de fond accompagnée d'une transformation de la pratique éducative. Le présent travail décrit une proposition concrète illustrant ce changement d'orientation tant dans les pratiques de classe que dans les fonctions de l'enseignant au sein de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Mots clés: Pratique de classe, stratégies d'enseignement, atelier pédagogique, pédagogie de projet et simulation globale.

Resumen

Las instituciones mexicanas que ofrecen una licenciatura en el área de la enseñanza del francés constantemente enfrentan el reto de formar estudiantes que logren obtener un nivel relativamente elevado de dominio del francés en un periodo de cuatro años. Es por lo anterior que los profesores se ven inmersos en una frenética carrera por alcanzar los objetivos planteados institucionalmente y deben buscar la manera de implementar los medios y estrategias más funcionales para

esta labor. Por ende esta tarea demanda una reflexión profunda y una reorganización real de la práctica educativa. Por lo anterior este artículo busca describir una propuesta que ilustra este cambio de orientación tanto en la situación actual de la práctica docente en la enseñanza del francés, como en las funciones que deben asumir los docentes en el contexto de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Palabras clave : *Práctica docente, estrategias de enseñanza, taller, enseñanza a través de proyectos y simulación global.*

Le contexte de la Licence en Enseignement du Français

Depuis quelques années, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), dans un souci d'alignement sur les principes énoncés dans la Déclaration Mondiale sur l'Enseignement Supérieur pour le XXI^{ème} siècle : Vision et actions (Unesco, 1998), s'inscrit dans une réforme éducative impliquant un changement de perspective philosophique qui se reflète dans une redéfinition de la conception de l'apprentissage aboutissant à une réorientation des pratiques éducatives. Ainsi le nouveau Modèle Universitaire mis en place, le Modelo Universitario Minerva (MUM) distingue des éléments importants tels l'éducation tout au long de la vie, l'éducation à la citoyenneté et la participation active dans la société, le renforcement des droits de l'homme, le développement durable ou

encore la démocratie et la paix (MUM, 2007:89). L'application de ces grands principes implique de mettre en œuvre une certaine éducation reprenant les quatre piliers de l'éducation mis en évidence par Jacques Delors (1996): apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble, complétés par deux autres principes essentiels : apprendre à apprendre et apprendre à désapprendre.

Ce modèle oriente et accompagne toutes les actions de type académique entreprises dans les différentes facultés et écoles de la BUAP et c'est sur ses fondements qu'on cherche à harmoniser la perspective enseignante vis-à-vis de la théorie qui doit sous-tendre la méthodologie d'enseignement, par l'adoption du constructivisme socioculturel. Dans cet article, nous entendons et utilisons le concept de *constructivisme* comme

La convergence de différentes perspectives psychologiques qui mettent en évidence l'existence et la prédominance chez les sujets conscients des processus actifs à l'œuvre dans la construction des connaissances, lesquels permettent d'expliquer l'origine du comportement et de l'apprentissage. On y affirme que le savoir n'est ni reçu passivement ni une copie fidèle de l'environnement (Díaz-Barriga, 2006 :428).

Ce concept de constructivisme abordé dans une perspective socioculturelle réfère alors à l'ensemble des facteurs sociaux et culturels d'une communauté qui interviennent comme instruments dans le processus de construction social des connaissances, c'est-à-dire, comme éléments médiateurs nécessaires au développement de l'individu.

En ce sens, considérant le contexte scolaire et reprenant les mots de Vygotsky (traduit par Ludmila Chaiguerova, 2011 : 103) la véritable essence du développement culturel consiste en une confrontation entre les formes culturelles développées du comportement (méthodologie employée par l'enseignant, valeurs véhiculées dans l'interaction éducative, etc.) que l'étudiant

rencontre dans le processus d'enseignement apprentissage au travers des interactions sociales (enseignant-apprenant, apprenant-apprenant, apprenant-contenu, etc.) et les formes primitives mais évolutives (connaissances acquises) qui caractérisent son comportement tout au long de son parcours scolaire.

Afin de générer la confrontation entre les connaissances acquises et celles qui doivent être acquises, il est alors préconisé d'échafauder un processus qui permette le passage de la construction sociale à la construction individuelle.

En ce qui concerne le MUM, les stratégies et éléments clés qui en ont été considérées comme possibles instruments médiateurs capable de promouvoir l'apprentissage sont les suivants: l'apprentissage coopératif, le jugement critique, l'interdisciplinarité, la reconstruction et la génération des connaissances, ainsi que la création d'ambiances et d'environnements favorables à l'épanouissement de l'individu.

C'est dans cette optique que la Faculté de Langues de la BUAP a mis sur pied un travail de révision du curriculum basé sur des enquêtes appliquées aux étudiants de dernier semestre et aux employeurs ainsi que sur des évaluations menées par des organismes externes. Cette révision a abouti à des transformations conséquentes du plan d'études. D'une Licence en Langues Modernes à visée linguistique, nous sommes passés à une Licence en Enseignement à visée professionnelle correspondant à la nécessité de multiplier les activités visant à développer la pratique tant au niveau des compétences linguistiques - entendues dans le sens que leur donne le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), c'est-à-dire comme corollaire des compétences générales incluant les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (CECRL, 2000, Chap. 5) - que professionnelles et d'orienter ainsi l'édification progressive des capacités pédagogiques en relation avec des publics diversifiés en âges, besoins et intérêts. Il s'est agi également de promouvoir les valeurs et les comportements qui favorisent une façon d'agir professionnelle démontrant sens des responsabilités, équité et justice.

1. Vers des stratégies d'enseignement-apprentissage constructivistes

La nouvelle vision du processus éducatif impulsée, pour sa partie opératoire, par le constructivisme socio culturel¹

S'appuie sur l'idée que la finalité de l'éducation donnée dans les institutions éducatives consiste à promouvoir les processus de développement personnel de l'élève dans le cadre de la culture du groupe auquel il appartient. Ces apprentissages ne seront pas satisfaisants à moins qu'une aide spécifique ne soit apportée par le biais de la participation de l'élève dans des activités intentionnelles, planifiées et systématiques qui réussissent à favoriser en lui une activité mentale constructiviste (Coll 1988 mentionné par Díaz-Barriga 2006).

Ceci tend à modifier la façon dont les acteurs du processus agissent et interagissent, influant du même coup sur la pratique pédagogique du formateur. Est alors mis en œuvre un travail de l'enseignant qui conduit à la construction des connaissances de l'apprenant grâce à la sélection de stratégies d'enseignement qui orientent la création de scénarios d'apprentissage contextualisés.

Précisons ce que nous entendons par stratégie d'enseignement

Des procédures et adaptations que les acteurs de l'enseignement utilisent de manière flexible et stratégique pour promouvoir à la fois la quantité et la qualité des apprentissages significatifs des élèves. Il est recommandé d'en faire un usage intelligent, adapté et intentionnel afin de donner l'aide pédagogique adéquate à l'activité constructive des élèves (Díaz-Barriga, 2006 : 430).

Ces procédures s'inscrivent dans la pratique par le biais de scénarios pédagogiques ou d'apprentissage définis comme

La description, effectuée à priori (prévu) ou à posteriori (constaté), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissance, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités (Pernin et Lejeune, 2004).

Ajoutons à cette description non exhaustive l'explicitation des objectifs ainsi que des modalités d'évaluation.

Ces scénarios vont permettre à l'apprenant d'être en prise avec la réalité, de trouver sa place en tant qu'élément autonome dans une dynamique de travail collaboratif moteur du développement des valeurs, ou encore de créer des passerelles entre les connaissances préalables et nouvelles. Le caractère significatif de l'apprentissage est par-là même facilité sans nuire au respect des caractéristiques propres à chaque apprenant.

C'est pour satisfaire à ces principes qu'a été proposé un ensemble de matières centrées sur l'apprentissage de la langue cible intégrant les orientations théorico-méthodologiques déjà mentionnées. Ont été mis en place des ateliers qui ont pour objectif la création d'espaces d'apprentissage promoteurs de motivation, d'autonomie et de travail significatif en équipe.

1.1 L'Atelier Pédagogique

Rappelons que l'atelier pédagogique

Fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur (Cuq, JP, 2006 : 27).

Il s'articule dans notre contexte institutionnel avec les cours de Langue Cible, ces derniers étant conçus comme des cours d'apprentissage intensif et progressif de la langue française dans lesquels le travail s'effectue autour des aspects linguistiques de la langue étrangère sans pour autant que la compétence communicative en soit exclue. Autre élément de la structure curriculaire, l'atelier qui est davantage construit et animé pour permettre aux apprenants de pratiquer les éléments langagiers travaillés en langue cible.

Comme de nombreux pédagogues ou didacticiens le mentionnent, il existe divers outils susceptibles d'aider à la mise en place de cette nouvelle orientation pédagogique, tels que la pédagogie de projet, la résolution de problèmes, l'utilisation du portfolio, etc. Dans notre contexte et face à la nécessité d'adopter des stratégies pouvant optimiser et accélérer le processus d'enseignement-apprentissage, nous avons principalement utilisé la pédagogie de projet et la simulation globale, raison pour laquelle nous allons ci-dessous nous attarder sur leurs tenants et aboutissants.

1.2 La Pédagogie de Projet

Il s'agit d'un instrument éducatif qui s'articule autour du binôme projet-méthode dans le sens où l'orientation pédagogique de l'action éducative se focalise sur le processus. Pour ce faire, les objectifs constatés sont définis en tant que moyens mis en œuvre pour réaliser le projet, non en tant que résultats attendus. La pédagogie du projet est donc assimilée à une démarche, une méthodologie qui donne lieu à une évaluation formative. Il s'agit bien d'un agir d'usage, c'est-à-dire d'une activité significative et non simulée que doit refléter la praxis même (Perrichon, 2009).

Selon Perrenoud (1999), pour mettre en place une telle démarche il faut être conscient que la pédagogie de projet

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime mais ne décide pas de tout)
- s'oriente vers une production concrète (au sens large: texte, journal, spectacle, exposition, etc.)

- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs discipline(s) (français, musique, etc.).

Sa mise en œuvre peut être le fruit de divers objectifs : le développement de compétences, la sensibilisation à des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et apprentissages scolaires, la découverte de nouvelles connaissances dans une perspective de motivation, de sensibilisation, l'acquisition de nouveaux apprentissages qui permettent de franchir des obstacles qui à priori paraissent insurmontables, la mise en place d'une dynamique d'évaluation en tant qu'apprentissage, c'est-à-dire qui favorise l'autonomie, le développement du travail collaboratif et la mutualisation des savoirs, le renforcement de l'estime de soi, de la prise de risque et de la négociation chez les apprenants et finalement le développement du sens de la gestion et de l'organisation.

Il nous reste enfin à nous pencher sur les rôles de l'apprenant et du formateur. Ce dernier est un élément clé pour la réussite de cette stratégie dont il est l'instigateur sans pour autant intervenir de manière autoritaire dans son déroulement. Savoir participer, intervenir et guider sans faire abus de son autorité c'est accepter tacitement un certain nombre de principes énoncés par Jocelyne Hullen (1999) au cours d'un séminaire de pédagogie de projet et commentés par nos soins ci-dessous.

- gérer la complexité et l'incertitude
- tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants
- créer les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice: le travail de groupe

- renoncer à la situation magistrale
- agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir
- veiller à ce que le caractère dynamique du projet ne s'efface pas derrière un caractère systématique technologisant ou psychologisant
- négocier avec les élèves les objectifs et les moyens
- susciter pensée divergente et pensée convergente
- reconnaître les différences et les valoriser
- évaluer le processus, les démarches autant que le produit
- ouvrir l'école vers l'extérieur
- apprendre aux élèves à anticiper, choisir
- redonner à l'élève le statut d'agent actif de sa propre formation
- passer de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage
- introduire une attitude expérimentale par rapport aux pratiques et aux situations éducatives
- accepter un écart entre le travail prescrit et le travail réel

Pour gloser ce qui précède d'une manière générale et synthétique nous souhaitons mettre en évidence le fait que l'apprenant se situe au cœur de cette démarche pédagogique et de manière très concrète, étant donné qu'elle est conçue autour de ses besoins et envies en tout premier lieu. Par la suite il est nettement mis en situation d'acteur de son apprentissage, de manière progressive, du fait qu'il est en situation constante d'interaction avec le formateur qui peu à peu lui délègue la responsabilité de son apprentissage. En effet, l'apprenant est impliqué dans la construction même du processus didactique et il est amené à réfléchir aux stratégies à mettre en place, à les rendre opératoires et à les évaluer. En somme, il doit assumer ses choix pédagogiques et évaluer qualitativement la réussite de son apprentissage.

Cela revient à dire que le formateur doit avant tout accepter de prendre du recul par rapport à son rôle comme formateur d'individus, dorénavant facilitateur d'apprentissage, pour

placer l'apprenant en situation active en créant les conditions nécessaires à l'exercice de son autonomie et de sa créativité et en coordonnant tous les aspects méthodologiques, administratifs, voire psychologiques indispensables à une utilisation optimale de ce type de stratégie. Par ailleurs, il doit gérer l'imprévu et les difficultés qui peuvent survenir au cours du processus d'enseignement apprentissage et veiller à ce que son enthousiasme pour l'usage des technologies ne prenne pas le pas sur le caractère formatif et l'aspect dynamique de leur utilisation. On attend aussi du formateur qu'il soit apte à valoriser des styles d'apprentissage variés et des individualités différentes. Enfin, le formateur doit être flexible au niveau de l'adéquation entre les objectifs qu'il a formulés et ceux qui sont réellement atteints, en mettant en œuvre une évaluation «positive» tenant compte du travail réel des étudiants et non du travail prescrit.

On peut donc dire que mettre en place une démarche de projet relève de la conviction du formateur quant à son efficacité stratégique et quant au caractère dynamique et réflexif du processus d'apprentissage.

1.3 La Simulation Globale

Francis Debyser dans la préface de son livre *L'immeuble* considère que

Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de «global» (Debyser, 1996).

Il s'agit bien d'un support pédagogique dont l'objectif est de mettre en place un véritable scénario imaginaire dont le fil conducteur est constitué par les étapes de sa création et de sa vie, et ceci dans une optique d'apprentissage ludique, comme le mentionnent Dicks et Le Blanc (2005).

Une simulation globale est un voyage en groupe qui comprend une destination finale et un itinéraire avec des étapes. Elle permet à un groupe d'apprenants (jusqu'à une trentaine) de créer un univers de référence – un village, une île, un hôtel, un cirque, un immeuble. Dans cet univers, les apprenants font « comme si » ou font semblant afin de créer et d'animer une multiplicité de personnages fictifs qui vivent dans le présent dramatique une série d'événements.

Ainsi, c'est par le biais des aspects ludiques et de leur composante motivationnelle que ce type de stratégie tente de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. C'est résolument l'action qui est au centre de la simulation globale (SG) et qui implique, de la part des apprenants, la mobilisation des compétences telles que les classe le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : compétences générales (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et compétences communicatives linguistiques, dans le but de résoudre les problèmes et conflits inhérents à la naissance et à la vie de cet univers fictif.

Les considérations antérieures ont permis de mettre en relief les atouts de la SG pour l'apprentissage qui doivent être conjugués avec les nouveaux rôles que le formateur doit assumer.

Debyser (1996) nous commente dans son livre *Les simulations globales : mode d'emploi*, que pour réellement tirer profit de cette stratégie il est nécessaire que l'enseignant soit formé aux divers rôles qu'il doit assumer. En effet, ce dernier doit être un expert en sa matière, c'est-à-dire dominer à la fois contenus et aspect organisationnel car il devra éviter les écueils et jalonner le parcours de manière à mener à bien

la tâche proposée. Il devra aussi œuvrer comme personne ressource capable d'orienter l'apprenant dans ses recherches d'informations et sera l'individu chargé d'animer la simulation par le biais de techniques et méthodes permettant le bon fonctionnement des activités. La forte présence de l'enseignant au niveau organisationnel et décisionnel laisse entrevoir son rôle de modèle pour l'apprenant à la fois de par ses aptitudes linguistiques, psychologiques et intellectuelles. Par ailleurs, il agira comme véritable médiateur pédagogique et culturel dans le sens où il sera l'élément clé de l'interaction entre nouveaux savoirs et connaissances antérieures et amènera progressivement l'apprenant vers une prise en charge personnelle de son propre processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la suite de notre intervention, une petite précision s'impose. Qu'il s'agisse de la simulation ou du projet, les caractéristiques inhérentes à leur mise en place (rôle de l'enseignant, rôle de l'apprenant, bénéfices pour l'apprenant, difficultés de planification, exécution et évaluation) sont très similaires, et c'est dans ce sens qu'il nous paraît opportun de traiter de manière conjointe l'application des deux stratégies.

2. Application des stratégies mentionnées

Les programmes officiels de ces deux matières laissant une marge de manœuvre suffisante quant aux stratégies à utiliser en classe, deux matières d'une cinquantaine d'heures ont été sélectionnées pour piloter la mise en œuvre de la simulation globale et du projet. Dans les quelques lignes qui suivent nous décrirons brièvement les démarches adoptées au cours des deux ateliers pilotes.

2.1 Mise en œuvre et pilotage

D'une part nous avons animé un atelier intitulé "*Je suis tout ouïe : développons nos habiletés audio-orales*", qui se focalisait sur le développement d'habiletés de compréhension et de production orales de niveau A1+ du CECRL. Le fil conducteur de cet atelier était la réalisation d'une simulation globale dans son étape descriptive, c'est-à-dire que l'essentiel du travail des apprenants était consacré à la mise en place du « lieu-thème »,

partie durant laquelle les apprenants devaient se créer une identité fictive, imaginer un lieu et une situation. Comme le mentionne Yaiche (1996 :10) « Ce lieu-thème permet alors de convoquer et de fédérer toutes les activités d'expression écrite et d'expression orale traditionnellement faites en classe de façon atomisée, de les coordonner les unes aux autres, que ces activités soient des activités de réflexion, de débat, de créativité ou qu'elles soient des activités linguistiques et grammaticales; l'objectif étant de leur donner un sens [...] ». Ainsi la mise en place d'une dynamique d'intégration de différentes habiletés et la motivation générée par la fiction accompagnent les premiers pas de l'apprenant dans un nouveau monde.

Le deuxième espace choisi pour la mise en œuvre du projet était l'atelier intitulé «*Si j'étais agent de publicité*», centré sur le développement d'habiletés communicatives de niveau A2 du CECRL. Nous y proposons de mener à bien un mini projet dont le thème était en relation avec le monde de la publicité, permettant ainsi de mettre en pratique les compétences développées. L'objectif final de cet atelier était la conception et la réalisation d'un film publicitaire sur un thème du choix des apprenants. Organisés et répartis en groupes représentant une agence publicitaire, ces derniers ont mis au point leur publicité, depuis le choix thématique jusqu'à l'ultime montage en passant par les contraintes techniques et les obstacles linguistiques apparaissant lors de l'écriture du scénario.

L'intégration des savoirs abordés était le mot d'ordre de ces dynamiques. En effet, les activités mises en œuvre devaient permettre aux apprenants de rassembler leurs compétences communicatives langagières ainsi que leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être généraux pour mener à bien, notamment, les travaux de recherche nécessaires : d'une part, concernant la description du lieu thème, en l'occurrence une île : connaître les différents éléments du relief, la faune, la flore, etc. et être capables d'en définir les caractéristiques grâce à des fiches descriptives par exemple, d'autre part par rapport à l'analyse des différents documents publicitaires recensés et compilés par le groupe classe.

Les choix quant au lieu thème, sa localisation, sa description ainsi que le type de publicité étudié et réalisé n'est pas le fruit du hasard,

sinon l'objet d'une véritable négociation entre les membres du groupe classe, enseignant compris, ainsi les moments de discussions, de partage, de travail collaboratif sont-ils des moments privilégiés pour développer ce fameux savoir-être qui est un des axes essentiels d'une formation de l'individu qui se veut intégrale, c'est-à-dire qui permette un développement de l'individu dans toutes ses dimensions.

De même, la créativité est un élément moteur car elle influence directement l'apprentissage permettant, par exemple, une réflexion personnelle sur l'acte d'apprendre et les manières de le faire. Par le simple fait que l'enseignant propose un scénario d'apprentissage et des situations dans lesquelles l'apprenant se reconnaît réellement comme acteur principal de son développement et qui permettent l'expression de soi-même comme être pensant, sensible et compétent, la motivation qui en dérive impliquant de grandes probabilités d'apprentissage satisfaisant de la part de l'apprenant.

Il convient de mentionner que la principale caractéristique des ateliers est d'éviter une atomisation de l'apprentissage, entendue dans le sens d'un manque de continuité entre les savoirs et les compétences acquis dispersés dans le temps et l'espace sans qu'aucune perspective interdisciplinaire ne permette de leur donner du sens. Ce qui est recherché au contraire dans notre contexte d'étude c'est un approfondissement et une application des éléments étudiés pendant les cours de langue cible permettant leur acquisition et leur réemploi dans des usages plus proches de la réalité. C'est ce que nous avons cherché à mettre en œuvre lors de l'application de ces stratégies, faisant le plus possible la relation entre les acquis et les savoirs nouveaux, incitant au réemploi de structures linguistiques étudiées en langue cible, ou encore en favorisant l'émergence de la conscience métacognitive et la responsabilité vis-à-vis des tâches personnelles à accomplir à l'intérieur du travail groupal.

Par ailleurs il s'agit que l'apprenant puisse s'approprier les savoirs de manière significative en découvrant leurs finalités à l'intérieur d'actions et de situations concrètes. Il ne fait aucun doute que l'exigence de réalisation d'un produit concret témoignant de l'évolution de

l'apprentissage linguistique de l'étudiant a joué un rôle positif dans sa motivation et son engagement contractuel avec le sous-groupe de travail, le groupe classe et le formateur.

Enfin, c'est une psychopédagogie de l'épanouissement individuel qui est ici mise en œuvre en prônant l'affranchissement du rôle reproducteur de l'éducation et, partant, de l'apprenant pour faire de ce dernier un véritable acteur du processus d'apprentissage, autonome, réflexif et socialement engagé. Comme cela vient d'être mentionné dans le point précédent, l'élève apprend à trouver sa place dans un travail collectif impliquant la bonne volonté de chacun et la volonté d'atteindre un but commun. Pour ce faire, il est amené à se fondre dans une logique de solidarité, de respect et de recherche du dépassement personnel. Cela s'est effectivement produit à l'intérieur des activités menées, les étudiants se prenant au jeu.

2.2 Regard analytique sur les limites de l'application des stratégies mentionnées

Les qualités inhérentes à ce type de stratégies ne doivent pas faire oublier les faiblesses qui sont susceptibles de limiter la portée de leur efficacité pédagogique.

Mentionnons le manque de systématisation des connaissances du fait qu'on préfère que l'étudiant découvre par lui-même, par interaction avec l'objet d'apprentissage, les connaissances qu'on cherche à lui faire posséder, plutôt que de lui épargner du travail personnel en lui proposant des contenus préétablis à incorporer, ce qui suggère également le besoin de davantage de temps pour atteindre les objectifs d'apprentissage établis. Au niveau des compétences linguistiques, il est à déplorer que les stratégies et dynamiques utilisées n'aient pas donné les résultats escomptés ; en effet, les apprenants, malgré l'explicitation faite par les enseignants quant aux objectifs de ces stratégies, ne les ont pas perçues comme des opportunités de mettre en pratique dans des contextes et situations proches de la réalité leurs acquis linguistiques.

Par ailleurs, ces stratégies pèchent par manque de rigueur, leur objectif primordial étant de favoriser de manière empirique l'autonomie de l'apprenant soutenue par le travail collaboratif (Tochon, 1990). Il est nécessaire que

l'apprenant passe rapidement de la pratique des compétences linguistiques et méthodologiques favorisée par ces stratégies à une phase de métacognition, de prise de conscience de son propre fonctionnement mental afin de pouvoir se forger les bases d'une réflexion personnelle préalable à tout souci d'actualisation permanente des compétences d'enseignement.

Le manque de consensus de l'équipe enseignante sur l'utilité pédagogique de ces stratégies est principalement lié aux raisons suivantes. Tout d'abord, mentionnons la difficulté d'organisation du travail collégial entre les enseignants donnant les cours de langue cible et ceux qui animent les ateliers, raison pour laquelle on déplore un certain manque de continuité entre les objectifs et la progression de ces différents cours. Toujours concernant les enseignants, il nous semble évident que le manque de formation et d'expérience de mise en place de ce type de stratégies fait obstacle à un usage optimal des ressources exploitables.

Au niveau institutionnel, même si la nécessité d'adopter des stratégies favorables à la philosophie éducative qui sous-tend cette nouvelle conception du processus d'enseignement apprentissage est reconnue, aucune réflexion théorico-méthodologique collégiale n'est venue légitimer l'utilisation de ces stratégies dans la pratique de classe. Pour la même raison, l'enseignant continue bien souvent à donner la priorité au respect des programmes établis.

Enfin, concernant les apprenants, le manque de responsabilité dans les activités réclamant une participation active et réflexive de leur part ne permet pas un usage effectif de ces stratégies, d'autant plus que l'assiduité, relativement faible, empêche la continuité de l'observation et donc de la mesure du processus d'apprentissage, faisant obstacle du même coup à l'implication de l'apprenant dans ses rôles comme acteur de l'activité et co-évaluateur de ce processus. Revenons maintenant sur la problématique de l'évaluation.

3. L'évaluation: description et analyse des instruments

Un des intérêts de ce type de stratégie devrait être de mettre en place une évaluation individualisée de l'apprenant qui permette à l'enseignant de re-

médier aux problèmes d'apprentissage identifiés par des actions et tâches personnalisées - il s'agirait donc d'une évaluation au service de l'apprentissage -, et aussi d'orienter l'apprenant vers un processus de métacognition qui lui permette de développer son autonomie - dans ce cas on parlerait de l'évaluation en tant qu'apprentissage.

Nous entendons l'évaluation au service de l'apprentissage comme

Conçue pour montrer au grand jour ce que chaque élève comprend de façon que l'enseignant puisse décider de ce qu'il peut faire pour l'aider à progresser (...) dans ce contexte, les enseignants se servent de l'évaluation comme d'un outil d'investigation pour en savoir le plus possible sur ce que leurs élèves savent et savent faire, ainsi que sur les conceptions erronées, les confusions ou les lacunes (Earl et Katz, 2006 : 29).

Quant à l'évaluation en tant qu'apprentissage, elle

met l'accent sur les élèves et est envisagée comme un processus de métacognition (connaissance de ses processus mentaux) pour les élèves. Elle découle de l'idée selon laquelle l'apprentissage n'est pas seulement la transmission d'idées de quelqu'un de connaisseur à quelqu'un qui ne l'est pas; c'est un processus actif de restructuration cognitive qui se produit quand des personnes sont exposées à des idées nouvelles. Dans cette optique, les élèves représentent le lien essentiel entre l'évaluation et l'apprentissage. Pour qu'ils assument eux-mêmes le travail de compréhension, ils doivent apprendre à jouer le rôle d'évaluateurs critiques qui donnent un sens aux éléments d'information, qui les relient à leurs connaissances antérieures et s'en servent pour poursuivre leur apprentissage (Earl et Katz, 2006 : 41).

Dans les deux types d'évaluation, il est important que la pratique évaluative des enseignants soit socialement partagée, dans le sens d'un consensus de l'équipe pédagogique, afin de permettre une régulation optimale des apprentissages sur la base de critères communs. Dans un souci d'efficacité, il est nécessaire de systématiser ce processus, ce qui implique un travail continu de l'équipe éducative qui doit élaborer et appliquer de manière régulière les instruments nécessaires au recueil de l'information, de manière à agir dès que se présentent des problèmes afin de retarder le moins possible la bonne marche du projet ou de la simulation. Il est également indispensable de mettre en œuvre un véritable contrat entre l'enseignant et les apprenants de manière à établir de manière consensuelle les responsabilités de chacun, ainsi que d'acheminer les apprenants sur les sentiers de l'autonomie qui implique responsabilité, prise en compte de leur apprentissage et donc métacognition.

3.1 Les instruments d'évaluation appliqués

Ce type de stratégies s'inscrit dans une dynamique à court ou long terme qui implique, comme nous l'avons mentionné ci-dessus,

Des évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence (CERI, 2008).

De plus, comme le commente Cuq, cette évaluation de type formatif

Est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace (Cuq, p.91).

Pour cela, il est donc nécessaire de bien circonscrire les éléments qui constitueront le carnet de bord de l'évaluation des apprenants. Dans le cadre des ateliers que nous avons commentés, les divers instruments qui ont été appliqués vont être à présent présentés.

Tout d'abord, le recueil d'évidences a pour objectif de fournir à l'enseignant les preuves de l'activité des apprenants et il est donc constitué de la majorité des travaux individuels et collectifs réalisés au cours de l'application des deux stratégies.

Les moments d'échanges sur la pratique sont également considérés comme indicateurs de l'évolution de l'apprentissage, permettant ainsi des dynamiques de coévaluation favorables à la métacognition.

Enfin, sont prises en compte les informations collectées par l'enseignant au fur et à mesure du processus pédagogique sous la forme du carnet de bord du professeur où sont mentionnés tant les progrès des apprenants au niveau du maniement des éléments communicatifs que l'évolution de leurs attitudes vis-à-vis du caractère actif et raisonné de leur apprentissage.

3.2 Retour sur le processus d'évaluation : les difficultés rencontrées

Par rapport à ce que nous avons nommé recueil d'évidences, l'idée initiale était de généraliser l'usage du portfolio pédagogique mais, face au manque de consensus de l'équipe pédagogique sur l'identité, la mise en œuvre et l'évaluation de cet instrument, ce qui finalement a été implicitement adopté fut une anthologie des travaux réalisés. Si les échanges ont permis une rétroalimentation informelle concernant la motivation des apprenants et leurs difficultés d'ordre linguistique, le manque de rigueur dans l'emploi et le choix des instruments d'autoévaluation utilisés ne permet pas de donner à l'évaluation son caractère formatif, de régulation, ni d'apporter les éléments d'information nécessaires à la mise en place de stratégies d'apprentissage différencié.

En ce qui concerne l'usage du carnet de bord, malgré son caractère contraignant et lourd, il a favorisé une prise en compte de l'aspect individuel du processus d'apprentissage même au sein d'une dynamique de travail collaboratif.

Conclusions

Comme nous l'avons commenté ci-dessus, l'utilisation de cette stratégie ne nous a pas apporté les bénéfices que nous espérions en termes d'amé-

lioration de la compétence linguistique des étudiants de français et nos perspectives de travail sur ce point vont nous conduire à la recherche de mécanismes, d'instruments et de critères d'évaluation permettant de prendre en compte dans le cadre d'un suivi personnalisé de l'apprenant ses difficultés et ses points forts dans chaque activité langagière. Nous pensons notamment adapter à cet objectif les descripteurs et les grilles d'évaluation élaborés par le Conseil de l'Europe et présentés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ce référentiel de compétences pouvant être utilisé comme un outil privilégié pour l'évaluation et l'auto-évaluation des capacités non seulement linguistiques sinon communicatives. En effet, les actes de parole qui y sont répertoriés ouvrent la voie à une prise en compte tant des capacités communicatives que des habiletés à gérer les relations humaines et l'interaction, même en situation interculturelle.

Ce dernier élément nous paraît extrêmement important dans la mesure où nos étudiants sont de futurs enseignants de langue étrangère qui devront donc mettre l'accent sur les savoir-faire et savoir-être que le formateur en langues se doit de posséder. Comme le mentionne Francis Yaiche, principal précurseur et défenseur de l'usage de la simulation globale pour l'enseignement-apprentissage des langues : «La correction, c'est aussi l'apprentissage de la correction, au sens de politesse et de bonnes convenances. La simulation globale permet d'œuvrer à la régulation des rapports sociaux entre pairs : le savoir-vivre.» (Yaiche, p.174). Il convient ici de préciser que chacune des stratégies que nous avons mentionnées favorise la prise en compte de l'Autre dans l'optique d'une interaction, tant intra qu'interculturelle, fondée sur le respect et l'enrichissement mutuels dans la recherche du bien commun.

En somme, il s'agira de tenir compte des éléments qui constituent très souvent des difficultés dans le processus d'évaluation par le formateur alors même qu'ils sont en réalité des atouts à considérer dans la prise en compte de la réalité dans l'univers de la classe : les caractéristiques de chaque individu et leur gestion dans le cadre d'une interaction sociale pour permettre une communication optimale.

Enfin, tout ceci implique également de l'enseignant l'identification et la prise en compte des styles d'apprentissage et des capacités de chacun pour construire à la fois un itinéraire de formation et un projet de vie personnels.

Pour clore cet aperçu de l'utilisation de stratégies centrées sur l'apprenant en classe de français, nous laissons le mot de la fin à Francis Yaiche :

Les projets et les actes des individus se font dans le cadre d'un projet collectif qui les soutient, qui leur donne force et cohérence et leur permet, mieux qu'une démarche individuelle, de réussir. (Yaiche, p.185). ■

Notes

¹ "La Concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. 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 este una actividad mental constructivista" (Coll, 1988 mencionado por Frida Díaz-Barriga Arceo : estrategias docentes para un aprendizaje significativo).

Bibliographie

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009). *Modelo Universitario Minerva (MUM) Fundamentos Modelo Minerva*. Puebla, PU: BUAP
- Cuq, J.P. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PA : Cle International.
- Debyser, F. (1996). *L'immeuble*. Paris, PA: Hachette FLE/CIEP.
- Delors, J., Multi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ..._Nanzhao, Z. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à la UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Récupéré de http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf
- Diaz-Barriga Arceo, F & Hernandez Rojas, G. (2006). *Estrategías docentes para un aprendizaje significativo : una interpretación constructivista*. Mexique, MX : McGraw Hill.
- Dicks, J. & Le Blanc, B. (2005). *La simulation globale en classe de français langue seconde : Fondements pédagogiques*. Récupéré de http://www.unbf.ca/L2/Recursos/documentos/teach_guide_DFL.pdf
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés: L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage*. Récupéré de http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/pages_liminaires.pdf

- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10.
- Hullen, S. (1999). Séminaire pédagogie de projet 2-3. Récupéré de <http://francois.muller.free.fr/diversifier/pedaduprojet.htm>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Centre pour la recherche et L'innovation dans l'enseignement. (2008). Evaluer l'apprentissage : L'évaluation formative. Conférence internationale Apprendre au XXIème siècle : recherche, innovation et politiques. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf
- Pernin, J.P. & Lejeune, A. (2004). Modèles pour la réutilisation de scénarios d'apprentissage. Récupéré de <http://www.isdm.univ-tnl.fr/PDF/isdm18/48-pernin-lejeune.pdf>.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment? Genève : faculté de psychologie et de sciences de l'éducation*. Genève, GN : Université de Genève.
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*. 6, 91-111.
- Tochon, F. (1990). *Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Strasbourg, ST : Université Louis Pasteur.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales: mode d'emploi*. Paris, PA: Hachette Livre,
- Vygotsky, L. (traduction de Ludmila Chaiguerova). (2011). Génèse des fonctions psychiques supérieurs. Extrait du chapitre 5 de Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, in *Vygotsky une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* sous la direction de Yvon, F. & Zinchenko, Y. Moscou, MO: MGU, 98-103. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/leforcas/Publications/Vygotsky_1-428.pdf.

Las creencias sobre la enseñanza y el desarrollo de literacidad en una segunda lengua de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC

Resumen

El presente artículo explora las creencias que sobre la literacidad tienen los docentes de una Facultad de Idiomas de una universidad pública grande en el norte de México. El trabajo de investigación forma parte de un macro proyecto de la Red de Investigadores en Lenguas Extranjeras, que analiza la problemática de la investigación en lenguas extranjeras en México. En esta primera parte del proyecto se reporta cómo perciben dichos profesores universitarios su quehacer como promotores de literacidad y las implicaciones que este proceso conlleva para el desarrollo profesional. El diseño del cuestionario para el levantamiento de datos replica la propuesta metodológica de Cross (2011), en su fase cuantitativa. El trabajo inicia con la delimitación del marco conceptual de literacidad extendida, tal como la comprenden los nuevos estudios de literacidad (Gee, 1999; Barton&Hamilton, 2000; Street, 2004, Zavala, 2009; Ames, 2002). El posterior análisis de datos de las encuestas plasma los consensos y divergencias en las percepciones de la literacidad y qué implica para los profesores, formadores de futuros docentes, enseñarla.

Palabras clave: literacidad, literacidad extendida, pedagogía crítica, multiliteracidad en el contexto de una segunda lengua, creencias de los docentes de lenguas hacia la literacidad.

Abstract

This paper explores teacher beliefs about literacy among teachers in a Faculty of Languages in a large public university in northern Mexico. The research project forms the part of the macro project of the research network “Red de Investigadores en LenguasEx-

Jitka Crhová, Facultad de Idiomas,
Universidad Autónoma de Baja California,
jcrhova@uabc.edu.mx

María del Rocío Domínguez Gaona, Facultad de Idiomas,
Universidad Autónoma de Baja California,
rocio_dominguez@uabc.edu.mx

Rosío del Carmen Molina Landeros, Facultad de Idiomas,
Universidad Autónoma de Baja California,
rosio.molina@uabc.edu.mx

Ramona Sarahí Arias López, Facultad de Idiomas
Universidad Autónoma de Baja California,
sarahi.arias@uabc.edu.mx

Maria Thomas-Ruzic, School of Education & Human Development,
University of Colorado Denver,
maria.thomas-ruzic@ucdenver.edu

tranjeras”, which analyzes issues in foreign language research in Mexico. For the first part of the project, we describe how participating university professors perceive their role as promoters of literacy and we discuss the implication that this responsibility may bear. A questionnaire designed to elicit the data replicates the methodological proposal of Cross (2011) in its quantitative phase. The paper starts with the delineation of the conceptual framework of extended literacy as understood in the context of The New Literacy Studies (Gee, 1999; Barton & Hamilton, 2000; Street, 2004, Zavala, 2009; Ames, 2002), followed by an analysis of the survey data. Findings show areas of both consensus and divergence in teachers’ perceptions of literacy and its implications for the teaching process.

Key words: literacy, extended literacy, critical pedagogy, multiliteracies in second language contexts, language teachers’ beliefs towards literacy.

Introducción

La lengua, ya sea de forma escrita u oral, es una herramienta que permite al ser humano comunicarse; y a través de ella, se establecen relaciones interpersonales. Hacer uso efectivo de ella y entender lo que se nos comunica, implica que uno tiene que ser tanto alfabetizado como letrado; lo primero es condicionante de lo segundo. La alfabetización se entiende como la capacidad de descodificar los textos y la literacidad como la capacidad del uso efectivo de la lengua en el contexto (Barton, 2007). Los elementos contextuales se refieren a las prácticas letradas anteriores (Barton & Hamilton 2005), y además toman en cuenta las variaciones en géneros textuales que se pueden presentar según la disciplina dada y el ámbito determinado.

En cualquier ámbito, incluyendo el académico, donde se desenvuelven los participantes de nuestro estudio, las prácticas y eventos de literacidad, incluyen, aparte de elementos visibles, los elementos no visibles (no observables físicamente, sino inferidos), entre ellos: creencias, valores, entendimientos de formas de pensar y sentir (Hamilton, 2000). Sin embargo, estos elementos se pueden externalizar. Cuando Borg (2001) describe las creencias se refiere a ellas como un elemento visible, en el sentido de que: 1. las creencias son todas aquellas a las cuales un sujeto se adhiere y verbalmente las reconoce como suyas; y, 2. son las “creencias en acción” que son visibles a través de las acciones de un sujeto (p.187). En nuestro estudio nos avocamos al primer precepto, ya que exploramos las creencias de los maestros universitarios hacia la literacidad, referidos por ellos mismos, y no al segundo enunciado, que, en nuestra opinión, se refiere más a las actitudes, aunque los dos conceptos, creencias y actitudes están estrechamente interrelacionados.

La distinción semántico-conceptual entre las creencias y actitudes la plantea Rokeach (1968) en los sesenta. Define a las *creencias* como proposiciones simples, conscientes o inconscientes, que se pueden inferir con base en lo que la persona dice o hace. La *actitud*, en cambio, para Rokeach, engloba un complejo de creencias alrededor de un fenómeno o situación que predispone a un individuo para responder de

cierta manera. Para Agheyisi y Fishman (1970) la *actitud* conjuga los componentes múltiples, básicamente de índole cognoscitiva, afectiva. La *actitud* para ellos es superior en orden a la creencia, siendo la *creencia* componente constitutivo de la *actitud*. Cabe señalar, que es difícil hacer una separación tajante entre estos dos conceptos.

Debido a que nuestra investigación está en proceso, y se encuentra en su primera fase, la cuantitativa, la cual se describe en el presente estudio, nos inclinamos más hacia el empleo del término *creencia* que *actitud*. La actitud la percibimos como manifestación de la creencia, o acción, que se desprende de ella, coincidiendo así con López Morales (1980) quien postula que las creencias pueden “vivir siempre como tales, sin acarrear ninguna acción posterior, o por el contrario, pueden producir actitudes” (p. 63). Consideramos que en esta fase del proyecto, donde trabajamos con cuestionarios de tipo Likert, las respuestas que nos proporcionan los profesores-investigadores universitarios reflejan más bien sus creencias (son expresiones verbales de ellas) que acciones o actitudes (son expresiones verbales de ellas) más bien que acciones o actitudes (no se mide la acción o predisposición o comportamiento encaminado para efectuar una acción en este momento). El planteamiento de la fase posterior, cualitativa, se propone precisamente eso: hacer cruces entre lo que los docentes e investigadores creen (afirman creer) y lo que hacen, indagar si hay consistencia entre lo que los participantes del estudio sostuvieron en la primera fase del estudio y en la segunda.

En la parte del estudio que reporta este artículo se empleó una metodología de corte cuantitativo. Se utilizó el cuestionario de tipo Likert, donde también se solicitaron algunos datos demográficos que permiten entender e interconectar creencias con algunos datos curriculares relevantes como la escolaridad y la membresía en órganos colegiados o reconocimientos, indicadores de productividad académica. Los hallazgos preliminares de esta investigación en proceso documentan la primera fase del proyecto. El diseño de este proyecto contempla una fase posterior (que no se describe aquí) que empleará una metodología de corte cualitativo. El análisis curri-

cular, la productividad académica y las prácticas de literacidad, entre otros elementos analizados y completados en ambas fases del proyecto, nos permitirán entrever las interrelaciones entre lo que los docentes afirman creer y lo que manifiestan en sus acciones y actitudes.

Los académicos universitarios participantes, quienes además se desenvuelven en un contexto geopolítico fronterizo mexicano-estadounidense, adoptan las *literacidades múltiples*, como una actividad natural tanto dentro, como fuera de su ámbito laboral. Para explicar lo anterior, primeramente hay que esclarecer el término *multiliteracidad*, que, según Thorne (2013), engloba dos nociones fundamentales: “1. Reconocimiento de la creciente diversidad lingüística y cultural en una escala global y 2. La importancia cada vez mayor de recursos digitales y multimodales de comunicación” (p. 196). Como docentes universitarios que se desenvuelven en el campo de lenguas, la diversidad lingüística y cultural es, por un lado, parte de su entorno laboral -“viven de ella” y por otro, en el contexto local y como ciudadanos fronterizos, también “viven en ella”. En lo que concierne a la *literacidad digital*, que se discute más adelante, es indudable que la incorporación de las nuevas tecnologías ha modificado las formas de interacción y ampliado las formas de acceso a las fuentes de información. Los profesores (igual los alumnos) no pueden prescindir de los recursos tecnológicos de información y comunicación tanto en su vida académica como en su quehacer cotidiano.

Las literacidades múltiples que manejan los profesores-investigadores en el campo de las lenguas son adquiridas, formuladas (y constantemente reformuladas) en las comunidades (también múltiples) donde estos académicos participan (Hawkins, 2013). La adquisición del lenguaje y el desarrollo de la literacidad están a su vez inmersos en un contexto más amplio: cultural, institucional y socio-político específicos, que sitúan la literacidad, y a su vez la redefinen, con base en la membrecía y la participación en las comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). Partimos del supuesto que la práctica docente, igual que cualquier actividad humana, está influenciada por las creencias que los sujetos implicados en el proceso han adoptado y después

las reproducen, lo que nos ha motivado a realizar el presente estudio.

El concepto de la literacidad

La literacidad se concibe en un primer plano como una serie de prácticas de comprensión de texto. El término propuesto en español corresponde a “literacy” en inglés, “lettrisme” en francés, o “letramento” en portugués (Cassany, 2006, p.43) y va más allá de la simple descodificación de significados o inferencias textuales. La literacidad, en su extensión como práctica social (Barton & Hamilton, 2000; Gee, 1999; Street, 2003; Langshear, 1999; Zavala, 2009), implica todo aquello que la gente *hace* con la lectura y escritura (Zavala, 2009, p.25). En ese sentido, la literacidad cobra un sentido más amplio donde, desde la perspectiva lingüística, entra bajo el mismo concepto la aplicación del análisis crítico del discurso al aprendizaje de la comprensión/producción del discurso escrito u oral planificado, ya que el discurso se ocupa de las dos facetas de la expresión verbal que se complementan, formando parte de un continuo (Fairclough, 2003).

El concepto de literacidad adquiere un nuevo significado extendido bajo el enfoque de los “Nuevos Estudios de Literacidad” (NEL) (Gee, 1999; Barton & Hamilton, 2000; Street, 2004, Zavala, 2009; Ames, 2002), donde comprender el contenido de un texto está sujeto a comprender también la visión sociocultural, tanto en términos del contenido y el propósito del texto, como sus representaciones culturales y su anclaje en una comunidad de habla determinada, con su ideología, reconocimiento de valores, y con una perspectiva crítica.

Literacidad y pedagogía crítica

La literacidad se inserta en una corriente de pedagogía crítica donde en términos generales el docente necesita replantear su práctica pedagógica cotidiana para que contenga espacios de expresión para el alumno sin que se den relaciones de asimetría y desigualdad (Freire, 1999).

En la percepción de la corriente crítica, las relaciones de asimetría y poder se dan como consecuencia de la educación tradicional (occidental), la cual es una forma de someter a un individuo al sistema de valores de la cultura do-

minante. Es una visión reduccionista de la literacidad, que la limita solamente a su aspecto funcional. Es decir, literacidad como sinónimo de habilidades lecto-escritoras que le permite al alumno, según Freire y Macedo (1987), leer la palabra sin comprender el mundo. (En inglés se aprecia un juego de palabras interesante: “read the word but not the world”, que se pierde en la traducción al español).

La pedagogía crítica se percibe a sí misma como alternativa para la transformación de la educación, donde el rol del docente es de intelectual (Giroux 1988), que subyace la denominación del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. Adicionalmente, especifica los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales con la responsabilidad social y política que esta labor requiere.

Enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) y las literacidades múltiples

En L2, el enfoque crítico (Canagarajah, 2005) cuestiona las actitudes de los profesionistas quienes se desenvuelven en el área de lenguas y han optado por corrientes estructuralistas que enfatizan el dominio de la lengua descontextualizado, que no sobrepasan el análisis a nivel gramatical, y a su vez exhibe las limitaciones de aquellos partidarios del conductismo que supone que el alumno expuesto por un tiempo determinado al estímulo lingüístico, logrará la competencia comunicativa en una segunda lengua, sin tener en cuenta el contexto geopolítico del aprendizaje de la lengua dada, situaciones de poder, hegemonía, lenguas minoritarias y lenguas minorizadas.

Los educadores universitarios en el campo de literacidad en L2 están conscientes de las limitantes del enfoque descontextualizado en su quehacer de promotores de literacidad, tal como lo afirma Cadeiro-Kaplan (2004):

...como maestra de aula, sentí que los métodos de enseñanza y los materiales basados en investigaciones de expertos, quienes marcan pautas, señalando los mejores enfoques para enseñar la literacidad en el salón de clases no reflejaban mis experiencias en el aula (pp. xvii-xviii).

Lo anterior llevó a la autora a emprender una investigación situada en su contexto que entrelaza la teoría y la práctica con la propuesta de análisis curricular de enseñanza de literacidad en la educación bilingüe del estado de California, tomando en cuenta las creencias, las prácticas de los maestros, y promoviendo la literacidad que valora prácticas discursivas de los grupos tradicionalmente marginados.

Cabe señalar que el contexto de educación bilingüe es diferente en el lado mexicano de la frontera, ya que a diferencia de su vecino estado de California, la educación bilingüe (en el caso de inglés u otra lengua extranjera -español) es un asunto educativo más que un asunto político. No obstante el enfoque crítico hacia las literacidades múltiples, en contextos bi/multilingües, siempre está de alguna forma presente en los acercamientos hacia los estudios de la literacidad bajo el enfoque de NEL. El concepto de multiliteracidad, como se mencionó anteriormente, puede también tener otras extensiones y abarcar diferentes dominios, como por ejemplo la literacidad digital o electrónica (Moje et. al 2004; Cassany, 2013) que comprende también el dominio de los textos multimodales (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; O’Haloran, 2004; Garzone, & Gatenaccio, 2010), comprendida la multimodalidad en la representación del significado como una conjugación de las modalidades lingüísticas, visuales, auditivas, gestuales o espaciales (New London Group, 1996). Hoy en día estas ‘literacidades’ forman parte indispensable de la “alfabetización” de un profesionista o de su literacidad académica, que a su vez engloba los componentes anteriores como un medio vehicular para la diseminación y acceso al conocimiento.

La literacidad académica se define como una de las literacidades múltiples (Johns, 1997) y es de las más estudiadas, sobre todo en el género artículo científico (Swales 1990; Cassany, 2005a). La literacidad académica se centra sobre todo en textos producidos a nivel universitario. Estos temas en el contexto anglosajón han sido tradicionalmente abordados por la disciplina de Inglés para Propósitos Específicos (ESP por sus siglas en inglés) que se centra más en el contenido (Snow, 2005) y es un tanto más reducido que el de literacidad académica que se ocupa también de cues-

tiones procedimentales. La literacidad académica y el discurso académico se basan en la generación de conocimiento, socialmente construido, que se da a partir de la integración de ideas de otros con las ideas propias. La literacidad es el área clave que le permite a un académico obtener la credibilidad y prestigio en su campo. Es un hecho de prestigio y de visibilidad para los académicos que se obtiene a través de publicaciones en inglés, “lingua franca de investigación y becas” y el inglés se convierte así más que en una lengua, en una destreza académica básica (Hyland, 2009, p. 4).

No obstante, los académicos a menudo tienen problema al cumplir con los requerimientos de publicación cuando su lengua materna es distinta del inglés, ya que los patrones retóricos varían según el contexto cultural dado. Los académicos cargan con una serie de supuestos o expectativas referente a las convenciones de géneros textuales. En consecuencia, a menudo transfieren las prácticas de literacidad de su lengua materna (el español) a una segunda lengua (el inglés), lo que causa que sus artículos con frecuencia sean regresados con el señalamiento del manejo inadecuado del inglés, sin precisar el problema (Englander, 2010).

Literacidad, sus elementos y las creencias

Son varios los elementos que engloban la literacidad. Según Cassany (2005b), la literacidad comprende el manejo del código escrito, con sus reglas de uso, de los conocimientos y el uso de los géneros discursivos, entre ellos la forma, estilo y pautas retóricas; entendimiento de los roles de autor/lector en cada uno de estos géneros, el contexto social donde se desarrolla la escritura, y por último, formas de pensamiento crítico y los valores y representaciones, opiniones, prejuicios, etc. que se pueden resumir como creencias. Generalmente se asume que existe una congruencia entre lo que los docentes saben, lo que creen y lo que hacen, supuesto que se discute en adelante.

Cabe señalar que existe una gran variedad terminológica en la definición del constructo de creencia y de sus componentes. Pajares (1992) en su artículo menciona 22 conceptos similares a creencia que “viajan disfrazados bajo distintos alias” (p. 309). Connelly y Clandinin, (1988, citados por Usó, 2007, p. 29), señalan que al refe-

rirse a los estudios sobre el pensamiento de los profesores, el empleo de ‘creencias’ (en inglés “beliefs”) aparece con mucha frecuencia en la literatura anglófona, mientras que, por ejemplo, en la tradición francófona se prefiere utilizar ‘representaciones’. La alta sinonimia de los conceptos, la poca claridad y, a menudo, también la falta de definición terminológica en los estudios que tratan sobre las creencias llevan al lector a formar “sus creencia sobre las creencias” (Arnett & Turnbull, 2008, p.18). Debido a la frecuencia de uso en nuestro contexto educativo y la delimitación teórica del concepto trazada en la sección introductoria de este artículo, consideramos conveniente el empleo del término creencia para los propósitos de este estudio.

En los estudios realizados en el área de creencias, se muestra que la variable de actitud, igual que nuestros actos, está influenciada por las creencias. Es generalmente aceptado que las creencias preceden las actuaciones de los profesores en el aula (Richardson, 1996). Las creencias suelen relacionarse con valores y mantenerse con mayor firmeza (Wenden, 1999) y tienden a ser consistentes con la práctica empleada en el salón de clases en el L2 contexto (Evrin, Gökçe & Anisa, 2009). Además, se documentó que las creencias tienden a ser consistentes y, en muchos casos, resistentes al cambio. Este caso ha sido documentado por Peacock (2001), quien dio seguimiento por tres años a los estudiantes inscritos en un programa de docencia de inglés. Al contrastar las creencias de los alumnos al inicio y al término del programa, no se encontraron cambios significativos, lo que demuestra que las creencias suelen ser vigorosas y tienen impacto en la práctica docente.

La literacidad y sobre todo la literacidad académica, es un tema que cobra mucha importancia en el contexto anglosajón, lo que se refleja en el creciente número de publicaciones en inglés. La de literacidad académica, en el contexto escolar, es promovida en particular en Estados Unidos, con la implementación de los programas como *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the discipline* (Bazerman, 2005) que promueven la integración de la redacción dentro de las materias de contenido y no como una materia aparte, es decir, en cursos de redacción o escritura. De la implementación de

las propuestas educativas de este tipo se desprende un número importante de investigaciones para saber qué clase de textos se producen en las diferentes disciplinas. La productividad académica sobre la literacidad académica incide en la literacidad académica misma.

Australia es otro país con una tradición de promoción de literacidad con la implementación de políticas educativas nacionales como *Literacy for All*, que toma en cuenta la diversidad lingüística y cultural del país y que se implementa a partir de los noveta (Cross, 2011). En las universidades australianas la literacidad está integrada en el currículum; la colaboración entre los especialistas en la materia y los expertos en literacidad ha beneficiado a todos los participantes del proyecto, además de que ha incidido también en la productividad académica que resulta de los proyectos colaborativos.

Debido a que las bases teóricas y el desarrollo del campo disciplinario se dan en los países anglosajones, los trabajos son publicados en inglés. Aunque las publicaciones sobre la literacidad académica escritas en español antes del 2002 fueron casi inexistentes, ahora su número crece de manera acelerada (Carlino, 2013). En el campo de lenguas extranjeras, las investigaciones que se publican en México sobre la literacidad académica tienen como temas, ejemplo: la redacción de tesis de licenciatura (Tapia, 2010), las prácticas de literacidad académica de una egresada de la carrera y su incursión en la comunidad académica (Roux, 2012), el análisis multimodal de las prácticas de literacidad (profesores y alumnos) en un contexto de inglés como lengua extranjera (Witten, 2012) y el manejo “inadecuado” del inglés por parte de académicos (Englander, 2010).

Preguntas de investigación

Si bien en México la investigación sobre las creencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas es poco abundante y la investigación sobre la literacidad académica se está apenas constituyendo, combinar ambos temas en una sola investigación presenta un acercamiento novedoso. Además, en el diseño del instrumento, se contemplan los elementos que no están tratados comúnmente dentro la literacidad académica en el ámbito escolar, como la literacidad digital o multimodal,

la correlación entre la literacidad e investigación o el impacto del trabajo colaborativo en la literacidad académica. Por último, mientras que la investigación emergente de literacidad en ámbitos académicos se centra sobre todo en los alumnos, nuestra investigación describe a los profesores, quienes además de enseñar, también investigan en el campo de enseñanza de lenguas, lo que los hace un grupo peculiar ya que son los sujetos que realizan los estudios y, a su vez son el objeto de estudio.

Por lo anterior, en nuestro estudio nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe un conceso en las creencias de los profesores-investigadores sobre lo que concierne la *literacidad* en su campo disciplinario?
2. ¿Varía el concepto de literacidad según la habilitación o membrecía a grupos colegiados, vinculados indirectamente con productividad académica?

Diseño de la investigación y el contexto

El presente artículo reporta parte de los resultados de un proyecto de mayor envergadura sobre las creencias que los profesores de lenguas extranjeras tienen sobre la investigación. Este trabajo se ubica en la primera fase de la investigación que llevó a cabo la Red de Investigadores en Lenguas Extranjeras (RILE), en la que participan tres universidades mexicanas: la Universidad de Quintana Roo (UQROO), la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP), y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El objetivo de la red fue identificar las creencias sobre la investigación, el papel de la investigación en la profesión, el trabajo colaborativo, la mentoría, la supervisión de tesis y la literacidad. Es este último tema el que ahora nos ocupa y el grupo seleccionado a analizar es de la UABC.

Esta investigación se basa en el diseño de corte cuantitativo, donde se analizan los datos estadísticos descriptivos de la muestra de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC. Para el levantamiento de los datos se utilizó un cuestionario que contiene 12 ítems, relacionados

con la literacidad (ver Apéndice A). Está basado en el cuestionario propuesto por Cross (2011), traducido y adaptado por un grupo de investigadoras de la RILE. Los ítems están agrupados en tres líneas temáticas que se describen a continuación en la sección de instrumentos. Las respuestas de los docentes señalan diferente grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert que obedece el diseño del instrumento global, donde la literacidad es uno de los temas investigados. Para cuantificar los datos se utiliza el SPSS versión 19. Los datos descriptivos obtenidos se interpretan en el cuerpo de trabajo.

Participantes

Los participantes de esta investigación son 33 docentes de las cuatro sedes de la facultad que cumplieron con los requisitos generales para poder ser contribuyentes del proyecto RILE. Los docentes de la UABC que se consideraron para este estudio son todos aquellos que realizan investigaciones en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas que cuentan con el reconocimiento del Perfil deseable del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y tienen nombramiento de carrera.

También se contemplan las opiniones de los docentes que realizan investigaciones en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y cuentan con productividad académica que desprende de dichas investigaciones y que no cuentan con PROMEP ni pertenecen al SNI.

La muestra está conformada de profesores que imparten clases en maestría o en las licenciaturas de la facultad y que su trabajo terminal de posgrado está vinculado con enseñanza-aprendizaje de lenguas. Los participantes deben tener al menos el grado de maestría. Aparte del nombramiento de profesor de carrera, pueden tener el nombramiento de técnico académico o de profesor de asignatura/honorarios, siempre y cuando cumpla con los requisitos arriba mencionados.

Los datos demográficos obtenidos al terminar la aplicación del instrumento que indaga las creencias de los docentes de lenguas revelan que nuestros informantes son profesores cuya experiencia en el campo de enseñanza de lenguas oscila entre menos de un año a más de 30,

con la media de 16-20 años. La experiencia de los mismos en el campo de investigación es de menor duración, la media es de 5 a 10 años. El 87 % de los docentes de la muestra posee el grado de maestro y el 13 % el de doctor. La mayoría de los participantes (81%) son docentes de tiempo completo, y el 19% restante son de asignatura.

Instrumento

Para indagar las creencias de los profesores se implementó el cuestionario de 12 ítems de Cross (2011), el cual indaga cómo entienden el desarrollo de la literacidad en L2 los maestros de inglés en el contexto australiano. Los creadores del instrumento sostienen que la literacidad se relaciona con el lenguaje, la literacidad misma y el aprendizaje. La primera dimensión se denomina *El lenguaje para la literacidad* (ítems 1-4), la segunda línea temática se titula *La literacidad para el aprendizaje* (reactivos 5-8) y la última es *El lenguaje como literacidad* (enunciados 9-12). El instrumento fue adaptado a nuestro contexto. Las respuestas son CA (completamente de acuerdo), A (de acuerdo), ND (no me puedo decidir), D (en desacuerdo), NS (no sé). En el siguiente análisis se señala en paréntesis el porcentaje de quienes estaban de acuerdo y de ellos, los que estaban completamente de acuerdo.

Análisis de datos y discusión

A continuación se reportan los hallazgos sobre las creencias de los profesores-investigadores de lenguas basados en las tres líneas temáticas que se abordan en el instrumento: El lenguaje para la literacidad, La literacidad para el aprendizaje y El lenguaje para la literacidad.

Pregunta de investigación No. 1: ¿Existe un conceso en las creencias de los profesores-investigadores sobre lo que concierne la *literacidad* en su campo disciplinario?

En la primera línea temática, *El lenguaje para la literacidad*, se encontró lo siguiente: ítem: El desarrollo de la literacidad requiere de las cuatro macro-habilidades (84.9% acuerdo; de ellos 57.6% completamente de acuerdo). 2. El desarrollo de la literacidad en la primera lengua (L1) facilita el desarrollo de la literacidad en una segunda (L2) o tercera lengua (L3) (94% de acuer-

do; de ellos 57.6% completamente de acuerdo). 3. El desarrollo de la literacidad incluye textos multimodales (94% de acuerdo; de ellos 45.5% completamente de acuerdo). 4. El desarrollo de la literacidad implica el uso efectivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (75.8% de acuerdo; de ellos 27.3% completamente de acuerdo).

La primera línea temática se relaciona con el conocimiento de contenido, que para nuestro docente es el lenguaje. Se observa que los profesores universitarios (84.9%) comprenden la literacidad en términos más amplios, la entienden como el manejo de las cuatro macro habilidades de acuerdo con el concepto de Cassany (2006) y no solamente como la tradicional habilidad lecto-escritora. El reactivo 2: El desarrollo de la literacidad en la L1 facilita el desarrollo de la literacidad en L2 o L3 generó el mayor porcentaje de acuerdo (94%) en nuestra muestra de esta línea temática. Los participantes están de acuerdo que el desarrollo de la literacidad en L1 facilita el desarrollo de ésta en la L2 y L3. El conocimiento del campo de psicolingüística evidencia, por ejemplo, que las estrategias cognoscitivas de la L1 se transfieren a la L2 y L3 (Steinberg, Nagata & Aline, 2000). El menor grado de acuerdo en esta línea temática lo refleja el ítem 4: El desarrollo de la literacidad implica el uso efectivo de las tecnologías de la información y de la comunicación, (75.8% de acuerdo y de ellos también el número de acuerdos totales es el menor de este grupo de ítems, 27.3%). El hecho que nuestros académicos no se pronuncian totalmente a favor de la literacidad digital, puede que se deba a la mencionada brecha en el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre los docentes y los alumnos (Snyder, 2003). Otra posible explicación que encontramos a esta ambivalente postura de los docentes es que las TIC permiten manipular los textos, lo que lleva a préstamos y prácticas de “ensamblaje según el diseño” (Kress, 2003, citado por Thorne, 2013, p. 196). Este uso puede resultar en plagio y en rechazo por los docentes.

La segunda línea temática aborda *La literacidad para el aprendizaje*, obteniendo los siguientes resultados por ítem. 5: El desarrollo de la literacidad implica comunicarse efectivamente en actividades colaborativas (84,8% de acuerdo;

de ellos 33.3% completamente de acuerdo). 6: El desarrollo de la literacidad está directamente relacionado con el desarrollo de las habilidades del pensamiento complejo (88.8% de acuerdo; de ellos 36.4% completamente de acuerdo). 7: La participación activa en la comunidad profesional ha impulsado el desarrollo de la literacidad (66.6% de acuerdo; de ellos 24.2% completamente de acuerdo). 8: La participación activa en la investigación impulsa el desarrollo de la literacidad (78.8% de acuerdo; de ellos 36.4% completamente de acuerdo).

Igual que en el apartado anterior, los maestros universitarios se identifican con las aseveraciones aunque en menor escala que en la primera línea temática. El ítem que generó mayor cantidad de respuestas positivas fue #6 (88.8%), lo que muestra que para la mayoría de los encuestados la literacidad está estrechamente vinculada con cognición. La siguiente puntuación más alta fue la del ítem #5 (84.8%), ya que los maestros universitarios de la muestra trabajan en cuerpos colegiados, y lo que también ampliamente promovido en el contexto institucional. (Plan de Desarrollo Institucional, 2011-2015, Iniciativa 2.1.2). Si los maestros están a favor del trabajo colaborativo, es algo sorprendente que solamente el 66.6% de ellos perciben el vínculo entre la participación activa en la comunidad profesional y la literacidad; así el ítem #7 obtuvo el menor puntaje de esta línea temática.

En la tercera línea temática, *El lenguaje como literacidad*, se reportan los siguientes hallazgos. Ítem 9: El nivel de literacidad de un profesor determina su nivel de investigación (66.6% de acuerdo; de ellos 24.2% completamente de acuerdo). 10: Mi nivel de literacidad es igual en español que en la lengua en la que enseño (78.7% de acuerdo; de ellos 24.5% completamente de acuerdo). 11: Mi nivel de literacidad se refleja en mi producción académica (publicaciones, ponencias, etc.) (69.7% de acuerdo; de ellos 27.3% completamente de acuerdo). 12: El desarrollo de la literacidad está directamente relacionado con el desarrollo profesional (69.7% de acuerdo; de ellos 24.2% completamente de acuerdo). Se concluye que en esta tercera línea temática, los docentes muestran el menor grado de conformidad que el manifestado en los postulados de las líneas anteriores. El ítem

con cual se identifican en menor proporción es el #9. Es aquí también donde tenemos la mayor cantidad de respuestas negativas (18%). Mientras que en casos anteriores, que recibieron menor puntuación (grados de acuerdo) se debía a que los informantes o estaban indecisos o no tenían opinión al respecto. La posible interpretación a esta apreciación de los docentes puede ser que en términos de valoración su nivel de literacidad no corresponde porque el docente no tiene oportunidad de investigar, o que en la investigación que realiza no alcanza su potencial como individuo letrado. Se puede relacionar con una de las preguntas del cuestionario que menciona barreras para investigar. Entre nuestros docentes, la barrera más pronunciada para realizar investigación fue: *la falta de facilidades para distribuir mis funciones o carga académica según mis necesidades inherentes a las etapas de investigación*. Queda evidenciado que se necesita explorar más a fondo con la participación del docente para poder contemplar el contexto institucional y personal.

Pregunta de investigación No. 2: ¿Varía el concepto de literacidad según la habilitación o membresía a grupos colegiados, vinculados indirectamente con la productividad académica?

Los resultados interesantes se presentan cuando separamos la muestra y consideramos como variable la escolaridad y la participación en un cuerpo académico (un grupo académico registrado ante la Secretaría de Educación Pública). Se parte del supuesto que la literacidad asciende, conforme se incrementa la habilitación académica del docente. De la misma manera anticipamos que si el docente está acostumbrado a trabajar de manera colegiada y publicar, su literacidad académica aumenta. Lo que parece confirmarse, aunque se debe de tomar en cuenta que la muestra es realmente muy pequeña (28 maestros, 5 doctores). Se percibe que los doctores se identifican en mayor proporción con los ítems de literacidad; y en términos generales, tienden a expresar mayor grado de acuerdo, por ejemplo en la línea temática #1: el 100% de los doctores está convencido de que el desarrollo requiere las cuatro habilidades, mientras que el 82.1% de los maestros está de acuerdo con dicha afirmación. De la misma manera, los doctores se identifican

en 100% de los casos con que el desarrollo de la literacidad en L1, facilita el desarrollo de literacidad en L2 o L3. Aunque el grupo de los maestros, en términos generales, concuerda con la aseveración, no expresa el acuerdo total, como sucede con los doctores. Una diferencia a favor de los maestros es que parecen apreciar más las TIC que los doctores.

En cuanto a membresía en los cuerpos académicos, cabe señalar que los miembros como requerimiento deben contar con perfil PROMEP o pertenecer al SNI. Ambos reconocimientos están condicionados por la productividad académica, entre otras cosas. Pertenecer al SNI requiere mayor productividad que contar con el perfil PROMEP, igual que la mayor habilitación académica- el grado de doctor para SNI y el grado de maestro para PROMEP. Mientras que ni el perfil PROMEP, ni el SNI requieren de la productividad en conjunto, para los cuerpos académicos (CA), la colaboración en la productividad académica es vital para su consolidación. El grado más bajo de consolidación del CA es 'en formación' (CAEF) y el más alto es CA 'consolidado' (CAC), entre ellos se encuentra CA 'en consolidación' (CAEC). Se observa que igual, que en el caso previo, el tamaño de la muestra es pequeño, y que no tenemos una representatividad real de los académicos en los grupos consolidados. Lo anterior hace difícil comparar todos los grupos. Sin embargo, se percibe un mayor grado de acuerdo, conforme aumenta el grado de consolidación del cuerpo académico (CA) aunque esto no es muy marcado. En #1, #7, #9, #11, #12, la identificación de los integrantes del CAEC con los ítems es mayor que los del CAEF; en # 2 y #3 es igual, en cambio en #4, #5, #6 y #10 es la identificación con los ítems es menor en los integrantes del CAEC que en CAF. Cabe señalar que solamente contamos con un miembro del CAC y que se identifica con casi todos los ítems en su totalidad, que confirma el patrón esperado: las prácticas de literacidad, inciden en la literacidad académica. En la comparación, resalta la respuesta al ítem #5, que correlaciona la literacidad y el trabajo colaborativo. Lo esperado es que los miembros CAEC con un mayor grado de integración (y productividad en conjunto) le van a asignar mayor valor al trabajo colaborativo como potenciador de la literacidad

que los miembros del CA con el menor grado de integración y productividad en conjunto. Para entender por qué sucede esto, hay que observar las prácticas de literacidad dentro de estos grupos y determinar en qué formas se lleva a cabo la colaboración.

Reflexión final

Esta investigación concluye que existe un consenso general en la población estudiada con los ítems propuestos para indagar la literacidad. En particular, los docentes se identifican en mayor grado con los ítems de la primera línea temática, en especial que la literacidad para ellos requiere de las cuatro habilidades básicas de la lengua y que la literacidad en la primera lengua facilita el desarrollo de la literacidad en L2 o L3. El consenso fuerte con los ítems mencionados se observa también en los resultados del estudio original que se hizo en el contexto de L2 del investigación de Cross (2011) en Australia, lo que hace pensar que existen algunos patrones universales en cuanto a estas creencias.

En cambio, los ítems donde se observa menor grado de consenso entre nuestra población son los de la última línea temática, donde se percibe inseguridad de algunos docentes acerca de su propia literacidad en relación a la

investigación. En cuanto a la variable escolaridad, se presentan datos, aunque no conclusivos por el tamaño de la muestra, si permiten notar que los académicos con doctorado se identifican más con todos los ítems en general, lo que puede indicar que la literacidad (percepción de ella) asciende conforme asciende el grado académico. Las observaciones similares, aunque en menor grado, se aprecian en cuanto a la pertenencia a cuerpos académicos. En los cuerpos académicos con el mayor grado de consolidación el grado de consenso con los ítems es mayor. La excepción de esta tendencia, según la apreciación de nuestros informantes, las prácticas de literacidad, sobre todo en el ámbito colaborativo, parecen darse con mayor eficacia en los CAEF que en los CAEC, aunque hay un consenso alto en la población en general.

Cabe señalar, que el procedimiento que hemos implementado va en fases invertidas con respecto al procedimiento de Cross (2011), quien inició con la fase cualitativa para posteriormente pasar a la cuantitativa. El proyecto de la RILE continuará en su segunda fase, la cualitativa, donde pretendemos complementar este proyecto, al igual que comparar los hallazgos parciales de nuestra institución educativa con las demás instituciones participantes. ■

Referencias

- Agheyisi, R., & Fishman, J.A. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approach. *Anthropological Linguistics* 12, 137-157.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arnet, T., & Thurnbull, M. (2008). Teacher Beliefs in Second and Foreign Language Teaching: a State-of-the-Art Review. En H. J. Siskin (Ed.), *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (pp 9-28) Australia: Thomson Heinle.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.) *Situated literacies: Reading and writing in context*. Nueva York, NY: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. En D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of practice: Language, power and social context* (pp. 14-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed). Victoria, Australia: Blackwell.

- Bazerman, Ch. et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana, EE.UU: Parlor Press.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. Key concept in *ELT.ELT Journal*, 55, 180-187.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.
- Cadeiro-Kaplan (2004). *The literacy curriculum and bilingual education: a critical examination*. Nueva York: Peter Lang.
- Canagarajah, S. (2005). Critical Pedagogy in L2 Learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 937-949). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2005a). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cassany, D. (noviembre-diciembre, 2005b). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. En IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (pp. 90-96). España. Recuperado de <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista electrónica Leer Escribir y Describir*, 1(1), abril 2013, 1-24.
- Cross, R. (2011). Monolingual curriculum frameworks, multilingual literacy development: ESL teachers' beliefs. *Australian Journal of Language and Literacy*, 166-180.
- Englander, K. (2010). But it would be good in Spanish: An analysis of awkward scholarly writing in English by L2 writers. En S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: research and experience* (pp. 55-72). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Evrin, E., Göçke, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 612-617.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, Connecticut, EE.UU: Bergin & Garvey.
- Garzone, G., & Gatenaccio, P. (2010) (Eds.). *Identities across Media and Modes: Discursive perspective. Linguistics insights, Vol. 115*. Bern: Peter Lang.
- Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2ª Ed). Londres: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2004). *Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a WayswithWords*. En V. Zavala, Nino-Murcia, M., & Ames, P. (Eds), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23- 55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Giroux, H.A (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut: Bergin&Garvey.

- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies, using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp.16-34). Londres: Routledge.
- Hawkins, M. R. (2013). Introduction. En M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives* (pp. 1-9). New York, N.Y.: Routledge.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Londres: Continuum.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum.
- Langshear, C. (1999). Literacy studies in education: disciplines developments in a post-disciplinary age. En M. Peters (Ed.), *After the disciplines* (pp 59-75). Westport, Connecticut, EE.UU: Greenwood Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- López Morales, H. (1980). Sociolingüística hispánica: Perspectivas futuras. En J. M., Lope Blanch (Ed.), *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Históricas (pp. 58-78).
- Moje, E. et al. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of Knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. Recuperado de http://tne.bc.edu/documents/Moje_2004.pdf
- Mora, I. (2010). Mismatches between teacher's beliefs and practices when giving feedback: A comparison between native and non-native English speaking teachers. En S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: research and experience* (pp. 209- 238). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- O'Halloran, K. (2004). *Multimodal Discourse Analysis*. Londres: Continuum.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 308-332.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 117-195.
- Ramírez, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Ramírez, J. L. (2010). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México: Una segunda mirada*. México: Cengage Learning.
- Richardson, W. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Reyes, M. R. (2009). *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (Coord.). Chetumal: Universidad de Quintana Roo.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Roux, R. (2012). Academic literacy practices in applied linguistics: hanging around the border participation. *MEXTESOL Journal* 36 (2), 1-15. Recuperado de http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=153
- Snow, M.A. (2005). A Model of Academic Literacy for Integrated Language and Content Instruction. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 693-711). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Snyder, I. (2003). Key words: a vocabulary of pedagogy and new media. En E. Bearne, H. Dombey & Grainger, T. (Eds.), *Classroom interaction in literacy*. Berkshire, Reino Unido: Mc-Graw-Hill.
- Steinberg, D., Nagata, H., & Aline, D. (2001). *Psycholinguistics. Language, mind and world*. Harlow, U.K.: Longman (Pearson Education).
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. Teachers College: Columbia University.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81- 107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, R. E. (2009). *Proyecto Integral de Análisis de Factores que Afectan la Eficiencia Terminal en Programas de Formación (PIAFET)*. Investigación en curso. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tapia, R. E. (2010). Thesis writing and professional development beliefs. En S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: research and experience* (pp. 209- 238). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit. *Plan de desarrollo institucional 2011-2015*. Mexicali: UABC.
- Usó, L. (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza /aprendizaje de de pronunciación* (Tesis doctoral). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41404/1/LUV_TESIS.pdf
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System* 27, 435-441.
- Witten, M. (2012). A critical examination of classroom literacy practice: A multimodal analysis. *MEXTESOL Journal* 36 (2), 1-19. Recuperado de http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=157
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y escritura. En. D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

APÉNDICE A

Cuestionario RILE: Problemáticas de la investigación en lenguas extranjeras, apartado de Literacidad.

| <p>Para cada enunciado encierre en un círculo en la columna de la derecha la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.</p> <p>1= Completamente de acuerdo 2= De acuerdo 3= No me puedo decidir</p> <p>4= En desacuerdo 5= Completamente en desacuerdo 6= No sé</p> <p>En cada pregunta “literacidad” se define como el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor; los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas.</p> | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. El desarrollo de la literacidad requiere de las cuatro macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. El desarrollo de la literacidad en la L1 facilita el desarrollo de la literacidad en la L2 o L3. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. El desarrollo de la literacidad incluye textos multimodales (medios de comunicación visual). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. El desarrollo de la literacidad implica el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. El desarrollo de la literacidad implica comunicarse efectivamente en actividades colaborativas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. El desarrollo de la literacidad está directamente relacionado con el desarrollo de las habilidades de pensamiento complejo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. La participación activa en la comunidad profesional ha impulsado el desarrollo de la literacidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. La participación activa en la investigación impulsa el desarrollo de la literacidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. El nivel de literacidad de un profesor determina su nivel de investigación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Mi nivel de literacidad es igual en español que en la lengua en la que enseño. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Mi nivel de literacidad se refleja en mi producción académica (publicaciones, ponencias, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. El desarrollo de la literacidad está directamente relacionado con el desarrollo profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Traducido y adaptado de Cross (2011). Nota: la numeración de este apartado de literacidad corresponde a los ítems 51- 62 del cuestionario global de la RILE.

¿Cómo traducir la dimensión ideológica?

Algunas reflexiones a partir de documentos franceses y mexicanos sobre la intervención francesa en México

Jean Hennequin Mercier, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP. jehenneq@yahoo.fr

Gaspar Ramírez Cabrera, Facultad de Lenguas, BUAP. gasparfirst@gmail.com

Dorit Heike Gruhn, Facultad de Lenguas, BUAP. heike50@hotmail.com

Resumen

La llamada “intervención francesa” en México ha dado lugar a una literatura muy diversificada, especialmente en función de la pertenencia nacional de sus autores y sus destinatarios. El análisis contrastivo de algunos “documentos auténticos” actuales sobre este acontecimiento nos permitirá evidenciar los mecanismos a los que recurren mexicanos y franceses para, respectivamente, exaltar y minimizar el alcance de este hecho histórico. Asimismo, nos basaremos en la gramática discursivo funcional y la teoría de la metacomunicación para mostrar cómo franceses y mexicanos crean su historia y, por ende, se crean a sí mismo, a través de la presentación de este acontecimiento. Posteriormente veremos que dentro de cada campo existen importantes diferencias ideológicas que se expresan a través de diversos recursos (lingüísticos, tipográficos, metacomunicativos, etc.). El estudio de estos mecanismos y sus efectos pragmáticos nos permitirá sugerir algunas estrategias a quienes enfrentan la delicada tarea de traducir documentos impregnados de una fuerte carga ideológica.

Palabras clave: intervención francesa, traducción de la ideología, gramática discursivo funcional, metacomunicación, estrategia de traducción.

Résumé

La « campagne du Mexique » a donné lieu à une littérature fort diversifiée, notamment en fonction de l'appartenance nationale de ses auteurs et de ses destinataires. L'analyse contrastive de certains « documents authentiques » actuels concernant cet événement permettra de mettre en évidence les mécanismes auxquels ont recours Mexicains et Français, afin d'exalter et de minimiser – respectivement – la portée de cet événement. De même, nous nous appuierons sur la grammaire fonctionnelle discursive et la théorie de la métacommunication pour montrer comment Français et Mexicains créent leur histoire et, partant, se créent eux-mêmes à travers la représentation de cet épisode historique. Ensuite, nous verrons qu'il existe à l'intérieur de chacun des deux camps d'importantes différences idéologiques qui s'expriment au travers de diverses ressources (linguistiques, typographiques, métacommunicationnelles, etc.). L'étude de ces mécanismes et de leurs effets pragmatiques nous permettra de suggérer quelques stratégies à qui affronte la délicate tâche de traduire des documents imprégnés d'une forte charge idéologique.

Mots-clés: campagne du Mexique, traduction de l'idéologie, grammaire fonctionnelle discursive, métacommunication, stratégie de traduction.

1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA: LA IDEOLOGÍA Y LOS OBSTÁCULOS QUE SE OPONEN A SU TRADUCCIÓN

Los años 1980-90 sin duda alguna marcaron un hito en los estudios traductológicos, en particular con la publicación simultánea de dos obras consagradas a los problemas de la ideología de o en la traducción: *Translation, History and Culture*, editado por Bassnett y Lefevere

(1990); y *Discourse and the Translator*, de Hatim y Mason (1990). Mientras que la primera de estas obras criticaba la postura positivista del *tertium comparationis*, rechazando la comparación minuciosa y supuestamente objetiva entre el original y su traducción, así como la posibilidad de traducciones imparciales (Ortega Gálvez, 2005: 7; Moya, 2004: 153-156), la segunda ponía de relieve el papel primordial e insoslayable de la ideo-

logía en toda traducción: “*Whatever is said about the degree of freedom the translator has, the fact remains that reflecting the ideological force of the words is an inescapable duty*” (Hatim y Mason, 1990: 161). A partir de este momento el binomio ideología/traducción (o traducción/manipulación) cobraría una importancia inusitada. Como lo señala Ortega Gálvez (2005),

Con sus variantes y, sobre todo, con muy diferentes grados de radicalidad, estas propuestas [...] tienen en común el rechazo a nociones tradicionales de la teoría de la traducción, como la equivalencia, la absoluta preeminencia del texto original, el enfoque lingüístico... y el cuestionamiento de los valores del pensamiento occidental preponderante. [...] nos han hecho conscientes de la relevancia de la historia de la traducción, de lo determinante de la cultura, la influencia de las relaciones de poder, el propio poder de la traducción, lo inevitable de la interpretación, la presencia ubicua de la ideología (2005: 9).

Pero ¿qué se entiende por “ideología”? En el marco del presente trabajo, no nos referiremos con esta palabra a un conjunto de creencias falsas, ni una deformación de la realidad (como lo sostenían, entre otros, Karl Marx [Marx y Engels, 1953] y Talcott Parsons [1959]), sino a un conjunto de ideas que, pudiendo ser verdaderas o falsas, cumplen ante todo una función práctica dentro de un grupo social. Como lo escribe François-Bernard Huyghe (2009),

las ideologías sirven para tres cosas: ayudar a interpretar la realidad; unir a quienes las adoptan; y oponerse a otros grupos. [...] La ideología sirve para ingresar a una comunidad (junto con todos quienes comparten las mismas ideas que uno) y [...] para hacerse enemigos. O por lo menos para designar el mal: la ideología adversa. Porque toda ideología es un ‘pensamiento contra’, que se opone a las ideas malas o falsas (aquello que llama justamente ‘ideolo-

gías’), sólo vive en conflicto con ellas y con otra comunidad de creyentes, condenándose de esta manera a convencer siempre y a incrementar el número de sus adherentes (s.p.; la traducción es nuestra, J.H., D.H.G. y G.R.C.).

En síntesis, entenderemos por “ideología” una interpretación de la realidad –en el presente caso, de la llamada intervención francesa en México– que apunta a unir a los miembros de la comunidad que la comparten, oponiéndolos en mayor o menor grado a quienes no la comparten.

Tomando en cuenta las anteriores consideraciones, la traducción de textos con una fuerte carga ideológica no debe plantear problema alguno si sus nuevos destinatarios comulgan con la ideología del texto, aunque no compartan la misma lengua. Tal es el caso, por ejemplo, de los textos religiosos que unen a sus destinatarios en un mismo credo por encima de las barreras lingüísticas. En cambio, cuando las diferencias lingüísticas van de la mano con diferencias ideológicas, es probable que surjan dificultades a la hora de traducir este tipo de textos, debido a que solicitan la adhesión del grupo al que van dirigidos, lo cual no necesariamente es el caso del grupo al cual va dirigida su traducción. Y es probable que los problemas se agudicen cuando la ideología del texto de partida se contraponen, en mayor o menor grado, a la ideología del grupo al cual se dirige el texto de llegada. Como bien lo señala Roberto Mayoral, “la imposición sobre el lector de unas posturas ideológicas o políticas que éste no esperaba o que rechaza en el texto traducido puede hacer fracasar totalmente la traducción como acto comunicativo” (Mayoral, 1999: 152). Ejemplo de este tipo de problema es el que plantea la traducción de materiales turísticos que incluyen alusiones a una ideología nacionalista, misma que no es compartida por –o peor aún, es susceptible de contraponerse a la de– los destinatarios de la traducción de estos materiales. ¿Cómo resolver semejante dilema?

La traductóloga alemana Christiane Nord propone la noción de intertextualidad como recurso más objetivo que la simple intuición del traductor para determinar las características y expectativas del destinatario de una traducción

(Nord, 2011: 87-99). Retomando la sugerencia de esta autora nos proponemos demostrar que la intertextualidad puede brindar valiosas claves para determinar las características ideológicas de los destinatarios, no sólo del texto de partida, sino también del texto de llegada, así como para sugerir al traductor posibles soluciones a los conflictos a los que inevitablemente se ve confrontado.

2. SELECCIÓN DE LOS MATERIALES DE ESTUDIO

El tema en torno al cual giran los textos que hemos seleccionado es el de la llamada intervención francesa en México, y en particular de la batalla de Puebla del 5 de mayo de 1862. Estos documentos corresponden a lo que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras suele designarse como “textos auténticos”, es decir, textos escritos por “nativos” para “nativos”: por una parte, textos escritos por mexicanos para mexicanos; y por otra, textos escritos por franceses para franceses. Estos dos tipos de textos corresponden, a su vez, a dos fines aparentemente opuestos, aunque a fin de cuentas relativamente similares: integrar a sus autores y destinatarios dentro de una comunidad llamada en un caso “comunidad mexicana”, y en el otro “comunidad francesa”.

El *corpus* de “textos auténticos” que hemos seleccionado por su riqueza ideológica, se compone de los siguientes documentos en español:

- dos guías turísticas sobre Puebla y su estado (Cordero, 1979; s.a., 1999);
- dos folletos turísticos sobre Puebla (s.a., s.f.; s.a., s.f.);
- una monografía sobre la batalla del 5 de mayo (Monroy, 1957);
- un folleto sobre la batalla de 5 de mayo (Iglesia Cristiana Bautista, 2013);
- un manual escolar (Castelán Garduño, G., González Leal, A., Jiménez Ugalde, I. M. & García Badillo, J., 2008);
- una tapa de presentación de una película (s.a., 2012);
- una serie de estampillas postales (2012);
- un sitio de Internet (Poblano, 2012)

En francés, como parte de la estrategia de atenuación, los documentos disponibles son significativamente menos, aunque no menos ricos desde un punto de vista ideológico:

- tres guías turísticas (Boulanger *et al.*, 1977; Gloaguen *et al.*, 2012; Jouve, 1955);
- un sitio de Internet (Laurence, 2012).

3. COMBINANDO UN ENFOQUE DISCURSIVO FUNCIONAL CON LA TEORÍA DE LA METACOMUNICACIÓN

La gramática funcional, desarrollada inicialmente por Simon C. Dik (1997), es un modelo de análisis lingüístico que considera el lenguaje como un instrumento social y pretende descubrir el sistema de la lengua a través de los usos que se hacen de las expresiones lingüísticas en la interacción social. Con este fin estudia la manera como se emplean las palabras, los sintagmas y las oraciones y la adecuación de estos elementos según el contexto lingüístico y la situación comunicativa en que se utilizan.

La gramática funcional concibe el lenguaje como un instrumento de interacción social entre seres humanos. Hace particular énfasis en el uso, las funciones comunicativas y el contexto social del lenguaje, en lo que difiere sustancialmente de otros enfoques puramente formales (gramática estructural o generativa).

3.1. El enfoque discursivo funcional

Una gramática discursivo funcional se propone describir el micronivel y macronivel del sentido del discurso, establecer la correlación entre el estilo y el discurso, comprender la función del discurso, en particular. Entendemos por micronivel “las relaciones de sentido entre las proposiciones de un discurso”, las cuales “obedecen a cierto número de condiciones de coherencia que pueden ser de naturaleza funcional” (Van Dijk, 2000: 32). Estas relaciones funcionales internas contribuyen a la construcción de la cohesión del texto. El macronivel, por su parte, describe el sentido del discurso como un todo; en este caso estamos interesados en conocer los tópicos de un discurso. “Los tópicos de un discurso constituyen [...] los sentidos globales del discurso y definen su cohe-

rencia global” (ibíd.: 33). Cuando explicitamos los tópicos de un discurso en realidad estamos explicando de qué trata un discurso. Dejaremos para estudios posteriores el análisis del sentido del macronivel de este tipo de discursos.

3.1.1. Micronivel

Para describir la construcción del sentido del micronivel nos apoyaremos en una descomposición sintáctica del discurso, prestando especial atención a la forma de las oraciones que lo componen: orden de palabras, uso de distintas formas referenciales como frases nominales, pronombres, así como de artículos: artículo determinado, indeterminado y otros determinantes. Con ello esperamos reconocer de qué manera la estructura sintáctica del discurso contribuye al sentido del micronivel.

3.1.2 Pragmática del discurso

Para describir la función de los discursos que se analizan a continuación hemos considerado dos categorías pragmático discursivas: la intensificación y la atenuación. Cabe destacar que la función de estos discursos puede definirse a través de la fuerza ilocutiva de estos discursos. Otra característica destacable de la presente investigación es que los discursos pueden describirse en términos de actos de habla. A través de nuestro análisis intentamos describir el impacto que tiene la atenuación e intensificación en la interpretación de la función del discurso por parte de los respectivos usuarios del lenguaje. La atenuación es una categoría que posee una función pragmática y cuyo propósito principal es reducir el efecto de lo que se dice o degradar el efecto de lo que se hace con lo que se dice; puede afectar a distintos elementos del proceso comunicativo: el mensaje, el hablante, el oyente o, incluso, la relación entre ambos (Meyer-Hermann, 1988; Briz, 1995, 1998, 2003, 2007). La literatura ha identificado y clasificado una gran variedad de estrategias lingüísticas que pueden transmitir un efecto atenuador. Suelen distinguirse dos tipos de atenuación: la atenuación semántica y la atenuación pragmática. A fin de lograr este objetivo, hemos contemplado las nociones de atenuación e intensificación para describir la función de los elementos (pragmalingüísticos) que conllevan una fuerte carga

ideológica. En cuanto a la intensificación, ésta consiste en amplificar el efecto de lo que se dice y, lo mismo que la atenuación, puede afectar a los distintos elementos del proceso comunicativo. Los mecanismos que cumplen esta función también pueden ser de tipo semántico y pragmático.

3.1.3. Estilo

El estilo del discurso puede definirse en términos de su variación. Aunque “la elección de una determinada palabra puede depender del tipo de discurso [...] o de la pertenencia del hablante o escritor a un determinado grupo”, también puede depender “de su posición u opinión particular sobre el tema” (Van Dijk: 34). Los textos analizados en esta investigación tienen el mismo tópico pero narrado desde diferentes perspectivas, lo que podemos apreciar por el hecho de que los autores se refieren a las mismas personas y sucesos utilizando ítems léxicos diferentes. De ahí que el propósito de la presente investigación sea describir las características ideológicas del estilo de estos discursos aparentemente divergentes.

Con esta descripción discursiva-funcional esperamos describir tanto el proceso de construcción de la identidad en los textos con una fuerte carga ideológica como su problemática traductológica.

3.2 La teoría de la metacomunicación

La teoría de la metacomunicación, procedente de los trabajos de Bateson (1998: 232-233) y Watzlawick P., Beavin Bavelas J. & Jackson D. D. (1981: 52-54) en particular, sostiene que toda comunicación humana consta de dos niveles: un nivel referencial, que transmite información (independientemente de que ésta sea verdadera o falsa, subjetiva u objetiva, etc.) y un nivel que atañe a la relación entre los interlocutores. Como lo afirman Watzlawick *et al.*, “en toda comunicación los participantes se ofrecen entre sí definiciones de su relación” (1981: 128-129). Esta metacomunicación ocurre a través de los más diversos canales: el medio de comunicación; la gestualidad, la mímica, la quinésica; la vestimental; el contexto situacional y espacio-temporal; el vocabulario y la gramática; la voz y la entonación; etc. Puesto que los documentos que analizaremos son textos escritos, los medios a través de

los cuales se expresa la metacomunicación son, entre otros: la presentación material de estos textos, el uso de ilustraciones, su localización y tamaño, etc. Como se advierte, mientras que la gramática funcional se sitúa a nivel lingüístico, la teoría de la metacomunicación se sitúa a nivel paralingüístico, de modo que se complementan una a otra dentro de un enfoque más global.

4. ANÁLISIS DE TEXTOS AUTÉNTICOS

Basándonos en las categorías descritas anteriormente (3.1 y 3.2) hemos procedido a analizar los textos de nuestro *corpus* de la siguiente manera.

4.1. Intensificación vs. atenuación

4.1.1. La función intensificadora, característica de los textos escritos por mexicanos para mexicanos

Uno de los propósitos más evidentes de los textos escritos por mexicanos para mexicanos, es el afán de exaltar la importancia de la lucha contra los invasores. Para ello recurren a los siguientes mecanismos pragmático-lingüísticos:

4.1.1.1. El uso de mayúsculas

De acuerdo con las reglas de la lengua castellana los nombres de meses deben escribirse con minúscula (Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, artículo “Mayúsculas”); el uso de la mayúscula convierte una fecha en nombre propio, es decir, con valor histórico. En la inmensa mayoría de los documentos examinados, la fecha “Cinco de Mayo” aparece escrita con mayúscula: “Viva México! Viva Cinco de Mayo!” proclama un anuncio que establece, a través de una figura retórica llamada “anáfora”, un paralelo entre dos nombres propios usados sin artículo (Poblano, 2012). De esta manera el nombre de la batalla designa un acontecimiento único, un arquetipo digno de memorarse y conmemorarse; el uso de mayúsculas equivale a escribir la historia “en letras de oro”, como reza el título de un folleto dedicado a este acontecimiento (Monroy, 1957).

En no pocas ocasiones la función enaltecida o intensificadora de la mayúscula se realiza con artificios tipográficos: el uso de letras capitales (Figura 1).

4.1.1.2. El uso del artículo definido

Como se advierte también a través de los ejemplos anteriores, los textos escritos por mexicanos para mexicanos suelen usar el artículo definido, con exclusión del artículo indefinido, tanto para designar la batalla como a los contrincantes: “[...] don Ignacio Zaragoza (general en jefe de las fuerzas del Ejército de Oriente que derrotó a los franceses el 5 de mayo de 1862, en la batalla librada en el cerro de los fuertes de Loreto y Guadalupe)...” (Cordero y T., 1979: 7) (vs. “que derrotó a unos franceses [...] en una batalla librada...”). Asimismo, un manual escolar reza: “Así, en 1862 el ejército francés llegó a México por Veracruz y de ahí avanzó hacia Puebla” (González Leal, 2008: 126). La presentación del documental de Enrique Krauze “5 de Mayo. Gloria de México” se refiere a “los memorables acontecimientos de aquel día de 1862, cuando el Ejército Mexicano [...] venció [...] al entonces más poderoso ejército del mundo, el de Francia”. Recuérdese que el uso del artículo definido confiere al sustantivo al que determina un valor de generalización: no se trata de un ejército francés cualquiera, sino del ejército francés con valor paradigmático. De esta manera la batalla del cinco de mayo no enfrentó a individuos singulares, de carne y hueso, sino a dos entidades arquetípicas: el Ejército Mexicano vs. el Ejército Francés. Esta idealización a través del artículo definido llega a su paroxismo con la identificación de los contrincantes con diosas: la diosa francesa de la guerra vs. la Virgen de Anáhuac (Monroy, 1957: 5).

4.1.1.3. El uso de superlativos y adjetivos meliorativos

Raros son los textos de mexicanos dirigidos a otros mexicanos, que no recurran al superlativo del adjetivo para maximizar el poder del invasor y, por ende, de quienes fueron capaces de derrotarlo: “el ejército más fuerte de la época” (*Mapa turístico oficial de la ciudad de Puebla*), “el entonces más poderoso ejército del mundo” (presentación del documental de Krauze). En un mismo orden de ideas, el folleto de Salazar Monroy presenta a los zuavos como “hombres de tallas hercúleas” (Monroy, 1957: 18).

Abundan en estos textos los adjetivos con valoración meliorativa aplicados a la gesta mexicana, siendo particularmente rico a este respecto el folleto de Salazar Monroy, donde aparecen los siguientes grupos nominales: “páginas inmortales” (título del folleto), “inmarcesible jornada” (s.p.), “espléndida victoria” (p. 1), “fulgurantes páginas de oro” (p. 1), “heroicos defensores” (p. 1), “valerosos soldados mexicanos” (p. 2), “memorable batalla” (p. 13), “jornada gloriosa” (p. 36).

4.1.1.4. *El uso de un registro rebuscado*

La mayoría, si no es que todos los documentos consultados, recurren a un vocabulario y una sintaxis rebuscada para relatar los acontecimientos históricos, con el afán de subrayar su carácter extraordinario. Así, en un prefacio llamado “Proemio”, Salazar Monroy escribe: “Como imponentes farallones se perfilan los Fuertes de Guadalupe y Loreto, en donde se consolidó la honra de la República y la Independencia Nacional” (Monroy, 1957: s.p.). Y más adelante, el autor prosigue en tono lírico: “En sus fosos regados con la sangre de los héroes, sembrados con fragmentos de metralla y casquillos de fusil, asoman aún en las troneras los bronces de los cañones, custodiados por el Ángel de la Victoria” (ídem).

4.1.1.5. *El gigantismo de los soportes y su colocación estratégica*

En consonancia con la exaltación de la gesta patriótica, algunos de nuestros documentos se yerguen en soportes de grandes dimensiones, ubicados en sitios estratégicos. Tal es el caso del gigantesco letrero que anuncia la película “Cinco de mayo”, el cual abarca la casi totalidad de una fachada colonial (Figura 1). Este letrero se encontraba colocado en una plaza del centro histórico de la ciudad, perfectamente visible desde el gran boulevard adyacente donde diariamente circulan miles de automóviles. Asimismo, la batalla del cinco de mayo motivó la emisión de una serie de estampillas que cubren toda la superficie de un sobre (Figura 2) y que, por medio del servicio postal mexicano, se difunden a todos los países del mundo. El metamensaje implícito en las dimensiones y la ubicación de estos textos, es el de su descomunal importancia y de la necesidad de darlos a conocer *urbi et orbi*.

4.1.1.6. *El uso de material gráfico a todo color*

En su mayoría, los textos mexicanos sobre la batalla del cinco de mayo van acompañados de material gráfico, en no pocas ocasiones a todo color. Emblemático a este respecto es el folleto de Salazar Monroy, cuya portada ilustra precisamente el título: “Cifras de oro”, formando una especie de caligrama.

4.1.2. *La función atenuadora, característica de los textos escritos por franceses para franceses*

Uno de los propósitos más evidentes de estos documentos, es el afán de minimizar la importancia de la derrota militar sufrida en la batalla del 5 de mayo de 1862. Para ello recurren a los siguientes mecanismos pragmático-lingüísticos:

4.1.2.1. *El uso de minúsculas*

Ninguno de los documentos escritos por franceses para franceses transforma la fecha de la batalla, o la batalla misma, en nombre propio: las reglas para el uso de las mayúsculas y minúsculas son a este respecto las mismas en francés que en español, y los autores usan sistemáticamente minúsculas para referirse a este acontecimiento histórico.

4.1.2.2. *El uso del artículo indefinido*

En craso contraste con los mexicanos que suelen usar el artículo definido para referirse a la batalla y a los contrincantes, los autores franceses prefieren el uso del artículo indefinido. Así, no se refieren a **la** batalla del 5 de mayo, sino a **una** batalla; quien la perdió no fue **el** ejército francés, sino **un** ejército francés: “*la défaite d'une armée française*” (Boulanger, 1977: 600). Por su parte, la guía turística *Le Mexique, Amérique Centrale, Antilles* habla de “**un** premier assaut” (Jouve, 1955: 93). De igual manera, una tal Laurence escribe en su blog de viaje: “*Saviez-vous que la France a mené une guerre au Mexique?*” (Laurence, 2012).

El uso del artículo indefinido equivale a clasificar el sustantivo que le sigue dentro de la categoría en cuestión: así, decir de la batalla del cinco de mayo que fue “una batalla” equivale a considerarla como una entre tantas batallas, a diferencia del artículo definido (“la batalla”) que le confiere valor singular y representativo.

4.1.2.3. El uso de adjetivos minorativos

Contrariamente a los mexicanos que suelen recurrir a adjetivos meliorativos (4.1.3.3.), los franceses usan con frecuencia adjetivos minorativos. Así, cuando Monroy habla de “inmarcesible jornada” y de “páginas inmortales”, el autor del *Guide Bleu Hachette* habla de “une éphémère victoire” (Boulangier, 1977: 221).

4.1.2.4. El uso de un registro lingüístico familiar

El 24 de abril de 2013, en un artículo consagrado a la batalla del 5 de mayo el periódico electrónico “Le Petit Journal” escribe: “*Samedi, les Mexicains fêtent leur victoire sur les Français à Puebla, le 5 mai 1862. Lepetitjournal.com vous propose un petit récapitulatif chronologique, histoire de comprendre pourquoi on s’est pris une raclée !*”. No cabe duda de que el uso de un registro familiar (“*se prendre une raclée*”: “recibir una tunda”) apunta a atenuar la amargura de la derrota. A este mismo mecanismo recurre el autor del *Guide du routard*, cuando escribe: “*Les forts n’ont pas un intérêt fou*” (2012: 220) (para decirlo en un registro lingüístico más o menos equivalente en español: “Los fuertes no son la gran cosa”). Este tipo de vocabulario se sitúa en las antípodas del que suelen usar los autores mexicanos, en particular Salazar Monroy (véase arriba, 4.1.1.4).

4.1.2.5. El uso de la metonimia

La metonimia, o transnominación, es una figura retórica mediante la cual se designa una cosa con el nombre de otra, en virtud de alguna relación semántica que une a ambas. En nuestro caso, cuando el *Guide du routard* afirma: “*Les forts n’ont pas un intérêt fou*” (2012: 220), bien podemos pensar que se refiere por metonimia a la batalla del 5 de mayo, que de esta manera se ve desvalorada. Tal interpretación se sustenta en el hecho de que una guía turística no suele presentar sitios de escaso interés para sus destinatarios; si lo hace, cabe pensar en la existencia de objetivos no explícitamente declarados, en consonancia con la ideología que permea esta guía (4.1.2.3. y 4.1.2.4.).

Como se advierte, los mecanismos lingüísticos a los que recurren ambos tipos de textos corresponden a funciones pragmáticas diame-

tralmente opuestas: en un caso, se trata de exaltar los acontecimientos, en el otro de minimizar su importancia. Sin embargo, más allá de estas funciones existen otras, más ocultas, aunque no por ello menos importantes. Nos referimos, en particular, a la función de integración de los interlocutores a una comunidad nacional.

4.2. La función de integración

4.2.1. La función de integración a la comunidad mexicana, característica de los textos escritos por mexicanos para mexicanos

Por función integradora nos referimos al afán de integrar a los destinatarios de los textos dentro de una comunidad nacional. ¿Cómo se logra esta integración?

4.2.1.1. El uso del adjetivo posesivo “nuestro”

“Hace 150 años, tres países decidieron invadir a nuestro querido México [...] El Imperio Francés, dirigido por Napoleón III, quería establecer una monarquía en nuestro país” (Iglesia Cristiana Bautista, s.p.). Pese a que los hechos ocurrieron hace 150 años y por lo tanto no guardan relación directa con los lectores actuales, es de notarse que el autor usa el posesivo inclusivo. A idéntico procedimiento recurre el manual *Puebla. Historia y Geografía*, que se dirige al escolar en los términos siguientes: “¿Sabías que una de las batallas más importantes para defender a nuestra patria se llevó a cabo en Puebla? [...] Después de la Guerra de Reforma nuestro país estaba pobre y tenía deudas con otros países; [...] los conservadores [...] invitaron a un príncipe europeo para que nos viniera a gobernar” (Castelán Garduño et al., 2008: 126). Obsérvese que el uso del verbo deíctico “venir” contribuye a reforzar el efecto de acercamiento entre el autor y sus lectores, al mismo tiempo que el efecto de distanciamiento con respecto al “príncipe europeo”.

4.2.1.2. El uso del artículo definido

Como lo hemos subrayado en líneas anteriores (4.1.1.2), los textos escritos por mexicanos para mexicanos recurren de preferencia al artículo definido para describir los acontecimientos históricos. Ahora bien, el uso del artículo definido supone que el destinatario conoce el objeto o

dato al que se refiere. De acuerdo con Leonetti, “los indefinidos aseveran la existencia del referente y los definidos la presuponen” (Leonetti, 1999, cit. en Anna López Samaniego, 2011: 194). Quien dice “la batalla de Puebla” supone que sus destinatarios la conocen. Se crea de esta manera una connivencia entre el autor y sus lectores. Esta connivencia gira, precisamente, en torno a la pertenencia a la comunidad nacional mexicana: el metamensaje implícito en el uso del artículo definido es, por lo tanto: “Quien no conoce la batalla, no merece el nombre de mexicano”.

4.2.1.3. *El adjetivo calificativo antepuesto*

En innumerables ocasiones, los autores mexicanos que describen los acontecimientos históricos anteponen el adjetivo al sustantivo que éste se propone calificar. Muy ilustrativo a este respecto es el folleto de Salazar Monroy, donde aparecen los grupos nominales siguientes: “imponentes farallones” (s.p.), “inmarcesible jornada” (s.p.), “esplendida victoria” (p. 1), “fulgurantes páginas” (p. 1), “heroicos defensores” (p. 1), “valerosos soldados mexicanos” (p. 2), “memorable batalla” (p. 13), “históricas proclamas” (p. 13), “vibrante arenga” (p. 19). Como lo subrayan Alcina y Blecua (2001) citando a Hanssen, “el adjetivo pospuesto tiene carácter objetivo y el adjetivo antepuesto tiene carácter subjetivo” (p. 510). De ahí que el uso del adjetivo antepuesto invite al lector a compartir la subjetividad del autor. Nótese que el mismo fenómeno se produce en la actual denominación oficial de la ciudad donde ocurrieron los hechos: “Heroica Puebla de Zaragoza”.

4.2.1.4. *La omisión del año en que ocurrieron los acontecimientos*

Desde el punto de vista cronológico propio de la historia, un dato fundamental para la relación de los hechos es la indicación del año en que éstos ocurrieron. Sin embargo, una mirada atenta a los textos revela que en numerosas ocasiones este dato se omite. “Batalla del 5 de mayo”, reza el título del capítulo que el manual de la SEP dedica a este acontecimiento. “5 de Mayo, Gloria de México”, reza el título del documental de Enrique Krauze. “Cinco de Mayo. La batalla” es el título de la película de Rafael Lara. Lo mismo que el uso del artículo definido, la omisión del año apunta a

crear una connivencia implícita entre el autor y sus destinatarios: “Si eres mexicano, no es necesario aclararte que tan famosa batalla ocurrió en el año de 1862”. Este efecto es análogo al que surte el uso de siglas, a propósito del cual Charaudeau (1992) habla de un “*phénomène de cryptage*” (fenómeno de encriptación o codificación, escritura en clave) (p. 80) cuya comprensión está reservada para los iniciados. Lo mismo ocurre en la familia o en el círculo de amigos, donde ciertas alusiones implícitas contribuyen a reforzar los lazos que unen entre sí a los miembros de estas comunidades.

En definitiva, tanto el uso del artículo definido como la omisión del año de la batalla, son estrategias discursivas que contribuyen a la formación –o por lo menos, al reforzamiento– del sentido de pertenencia a la comunidad nacional. ¿Qué ocurre a este respecto con los documentos franceses?

4.2.2. *La función de integración a la comunidad francesa, característica de los textos escritos por franceses para franceses*

4.2.2.1. *La especificación de ciertos datos supuestamente desconocidos*

A diferencia de los documentos mexicanos, los textos franceses suelen dar por sentado que el destinatario no tiene conocimiento alguno de los acontecimientos relatados. Tal es el caso, entre otros, de Laurence, quien en su blog dirige a sus lectores la pregunta retórica: “*Saviez-vous que la France a mené une guerre au Mexique de 1862 à 1867?*”, cuya respuesta es a todas luces: “No”.

Con este mismo propósito, los textos franceses siempre indican la fecha completa de la batalla (sea ésta correcta o no), dando así a entender que sus destinatarios la desconocen. En este caso, el metamensaje puede interpretarse como sigue: “Un buen francés no sabe de estas cosas; por lo tanto, es necesario decírselas de manera explícita”. En otras palabras, la especificación de la fecha completa equivale a integrar a los destinatarios dentro de la comunidad nacional francesa.

4.2.2.2. *El uso del pronombre personal “on”*

Como se sabe, el pronombre personal “on” tiene a menudo el significado de “nous”. Tal es el caso

en la cita del *Petit Journal* : “...*histoire de comprendre pourquoi on s’est pris une raclée*”. A través de este pronombre, el autor se integra a sí mismo y a sus lectores dentro de los protagonistas de una batalla que ocurrió hace 150 años y, por supuesto, a la comunidad nacional francesa.

4.3. Conclusiones: cuadro sinóptico

El siguiente cuadro resume las principales diferencias lingüísticas e ideológicas entre los dos tipos de textos que hemos analizado, junto con las diferencias funcionales correspondientes:

CUADRO SINÓPTICO: PRINCIPALES DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS E IDEOLÓGICAS ENTRE LOS DOS TIPOS DE TEXTOS

TEXTOS DE MEXICANOS PARA MEXICANOS

FUNCIÓN INTENSIFICADORA

- Mayúsculas (“Cinco de Mayo”)
- Artículo definido (“la batalla”, “El Ejército”)
- Superlativos y adjetivos meliorativos (“el más poderoso ejército del mundo”; “hombres de tallas hercúleas”)
- Registro rebuscado (“Como imponentes farallones se perfilan...”)
- Gigantismo de los soportes colocados en sitios estratégicos
- Ilustraciones a todo color, caligramas

FUNCIÓN INTEGRADORA

- Adjetivo posesivo “nuestro” (“nuestro querido México”)
- Omisión del año de la batalla (la Batalla del 5 de Mayo)

TEXTOS DE FRANCESES PARA FRANCESES

FUNCIÓN ATENUADORA

- Minúsculas (“*cinq mai*”)
- Artículo indefinido (“*une bataille*”, “*une armée*”)
- Adjetivos minorativos (“*éphémère*”)
- Registro familiar (“*on s’est pris une raclée*”)

- Desvalorización metonímica (“*Les forts n’ont pas un intérêt fou*”)

FUNCIÓN INTEGRADORA

- Pronombre “on” (“*on s’est pris une raclée*”)
- Especificación del año de la batalla (“*la bataille du 5 mai 1862*”)

5. LA TRADUCCIÓN DE LA DIMENSIÓN IDEOLÓGICA: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Los textos que acabamos de analizar arrojan valiosos datos sobre la función ideológica y sus mecanismos lingüísticos subyacentes. En cuanto tales pueden servir como paradigmas para la traducción de textos paralelos, es decir, con características similares. Para decirlo con Christiane Nord (2011), “su análisis nos informa sobre las expectativas que los miembros de cada una de las dos culturas tienen en torno a textos no marcados –o por lo menos no marcados explícitamente– como traducciones. Por lo tanto, es de suponerse que una traducción instrumental y que conserva la misma función tendrá buenas probabilidades de ser considerada como ‘adaptada al destinatario’ si se guía por las convenciones o las formas preferidas de la otra cultura” (p. 98).

Sin embargo, como bien lo señala Nord, tal afirmación es válida para traducciones “instrumentales”, como en el caso de textos periodísticos o el modo de empleo de un medicamento, donde las relaciones interpersonales autor/destinatario no desempeñan un papel crucial. En el caso de textos que poseen una fuerte carga ideológica no puede asumirse que las expectativas de los destinatarios sean las mismas en una cultura y en la otra, por dos motivos principales que enumeraremos a continuación.

En primer lugar, porque la representación que el destinatario se hace del autor del texto no es idéntica en el caso del original y de su traducción. En el caso del original, el destinatario considera que su autor es miembro de la misma comunidad que él; en cambio, en el caso de la traducción, el destinatario considera que su autor es miembro de otra comunidad.

En segundo lugar, las expectativas también son diferentes porque el destinatario del texto original suele aceptar que un miembro de su misma comunidad busque estrechar los lazos de pertenencia a esta comunidad; en cambio, el destinatario de la traducción difícilmente aceptará que un miembro de otra comunidad se esfuerce por integrarlo dentro de su propia comunidad.

Por tales motivos, la traducción de los textos que acabamos de analizar no puede guiarse ni por las convenciones o las formas preferidas de la cultura de partida, ni “por las convenciones o las formas preferidas de la otra cultura”. Tomemos un ejemplo. Cuando el *Guide du routard* escribe “*Les forts n’ont pas un intérêt fou*”, esta oración no puede traducirse ni como “Los fuertes no son la gran cosa”, ni como “Como imponentes farallones se perfilan los Fuertes”, retomando la retórica de Salazar Monroy. La primera traducción podría ofender al destinatario mexicano, en tanto que la segunda podría interpretarse como irónica, y quizá burlona.

De ahí la necesidad de encontrar una formulación específica, que tome en cuenta la diferencia entre los autores y sus destinatarios, al mismo tiempo que la diferencia de las funciones pragmáticas asociadas a éstos. Con este propósito resulta instructivo analizar algunas traducciones existentes, para averiguar la manera cómo los traductores resolvieron estos problemas ideológicos.

5.1. Una traducción desafortunada: Guía práctica para conocer Puebla / Guide pratique [sic] pour connaître Puebla

En el apartado consagrado al Fuerte de Guadalupe, el texto en español de esta publicación bilingüe reza: “De este fuerte solamente se conservan los muros de piedra y el foso y en el interior las ruinas de algunas habitaciones y del templo de

Guadalupe. Lo anterior debido a que fue escenario de la batalla del 5 de mayo de 1862” (s.a., s.f.: 18). A continuación figura la versión francesa: “*De ce fort, on conserve les murs en pierres, le fossé et à son intérieur quelques chambres et la chapelle de Guadalupe. Tout ceci, à cause de la bataille du 5 mai*” (idem; el subrayado es nuestro, J.H., D.H.G. y G.R.C.) (Figura 3). Como se advierte, además de algunos errores de índole estrictamente lingüística, el traductor optó por eliminar, entre otros datos relevantes para la comprensión del texto, la mención del año en que se verificó la batalla. De esta manera está invitando implícitamente al lector francófono (y posiblemente... ¡francés!) a integrarse a la comunidad de las personas que se supone conocen la fecha de la batalla –es decir, a integrarse... ¡a la comunidad nacional mexicana! Puesto que este folleto está destinado al turista extranjero que ni siquiera domina el español, semejante invitación resulta totalmente desplazada. En este caso, una traducción más apropiada debió haber recurrido por ejemplo al artículo indefinido del que hacen abundante uso los “textos auténticos” paralelos antes analizados y, por supuesto, haber conservado la mención de la fecha completa. Por ejemplo, entre otras posibilidades: “[...] *ceci à cause d’une bataille qui eut lieu le 5 mai 1862 entre l’armée mexicaine et l’armée (ou “une armée”) française...*”.

5.2. Dos ejemplos de traducciones afortunadas

Un letrero colocado en la fachada de la iglesia de los Remedios, situada al pie de los cerros de Loreto y Guadalupe en Puebla, describía este edificio como sigue: “En este sitio instaló el General Ignacio Zaragoza su cuartel la víspera de la gloriosa Batalla del 5 de Mayo” (el subrayado es mío, J. H.). Al lado de este letrero figuraba su traducción al inglés: “*In this site General Ignacio Zaragoza established his headquarters the day before the Battle of Puebla (May 5, 1862)*”. Como se advierte, el texto en español designa la batalla como “gloriosa”, calificativo que no sólo cumple una función “intensificadora” destinada a exaltarla, sino que además apunta a reforzar el sentimiento nacionalista de los destinatarios, lo mismo que la omisión del año en que se verificó esta batalla. Debido a que el turista anglófono de visita a Puebla no tiene por qué compartir este sentimiento

nacionalista, consideramos oportuna la supresión de este calificativo en la versión inglesa, la cual además especifica el año en que tuvo lugar la batalla.

Otro ejemplo de traducción afortunada proviene de un letrero de grandes dimensiones ubicado en la Plaza del Teatro Principal, en el centro histórico de la ciudad de Puebla (Figura 4). Este letrero reza:

LA HISTORIA SE DA CITA EN PUEBLA

En la Ciudad de Puebla han ocurrido hechos históricos que la vuelven un referente fundamental en la historia de México, como la Batalla del 5 de Mayo de 1962, en la que el Ejército Mexicano venció al que era considerado el Ejército más fuerte de la época; o el inicio de la Revolución Mexicana [...]

Otro letrero, colocado al lado del anterior (Figura 5), proclama en francés:

L'HISTOIRE A RENDEZ-VOUS À PUEBLA

Dans la Ville de Puebla ont eu lieu des faits historiques qui en font une référence essentielle dans l'histoire du Mexique. Ainsi la Bataille du 5 Mai 1862 au cours de laquelle l'Armée Mexicaine prit le dessus sur celle que l'on considérait comme l'Armée la plus forte de l'époque. Ou encore le début de la Révolution Mexicaine [...]

Resulta muy instructivo comparar estos documentos bilingües con el texto que acompaña el “Mapa Turístico Oficial de la Ciudad de Puebla”, redactado exclusivamente en español y destinado por lo tanto a un público nacional. Este último documento reza:

En la Ciudad de Puebla han ocurrido hechos históricos que la vuelven un referente fundamental en la historia de México, como la Batalla del 5 de Mayo de 1962, en la que el Ejército Mexicano venció al que era considerado el Ejérci-

to más fuerte de la época: el francés, por lo que este año celebraremos 150 años de este acontecimiento.

Como se advierte, los letreros de la Plaza del Teatro Principal retoman literalmente el texto de este folleto, pero omiten la referencia explícita a la nación gala, al mismo tiempo que renuncian al uso de la primera persona del plural (“celebraremos”). Lo que merece subrayarse en este caso, es que mediante estas hábiles supresiones tanto el texto en español como el texto en francés evitan herir la susceptibilidad del turista francés y se abstienen, al mismo tiempo, de invitarlo a compartir cualquier sentimiento de orgullo nacional que no le concierne. Sólo la abundancia de mayúsculas y el uso del superlativo (“el Ejército más fuerte de la época”) revelan al turista extranjero el orgullo de los mexicanos ante esta hazaña militar, pero sin involucrarlo en absoluto.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Mientras que el análisis de documentos paralelos permite evidenciar los mecanismos lingüísticos y paralingüísticos que subyacen en la función ideológica de estos textos, el análisis de sus traducciones orienta al traductor en su afán por superar los obstáculos ideológicos a los que se ve confrontado. En otras palabras, mientras que los documentos paralelos lo ayudan a tomar clara conciencia de los problemas que se le plantean, las soluciones que proponen otros traductores lo ayudan a resolverlos. Sin embargo, es preciso subrayar que el traductor debe tomar sus decisiones sobre la base de un análisis minucioso, tanto de los textos paralelos, como de sus traducciones y que estas decisiones deben negociarse con la persona que encarga la traducción. Y como ocurrió probablemente en el caso del letrero que acabamos de presentar, esta negociación puede conducir a modificar incluso el propio texto original.

Por lo tanto y contrariamente a lo que tiende a creer el traductor neófito, traducir no constituye una operación de índole exclusiva ni esencialmente lingüística, sino que en última instancia las decisiones lingüísticas están supeditadas a un análisis de índole pragmática. ■

REFERENCIAS

Autores citados:

- Alcina, J. & Blecua, J. M. (2001). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bassnett, S. y Lefevere, A. (eds.) (1990). *Translation, History and Culture*, London, Pinter Publishers.
- Bateson, G. (1998 [1972]). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Benveniste, E. (1979). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Briz Gómez, A. (1995). “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”. En Cortés, L. (ed.). *El español coloquial: Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (2003). “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”. En Bravo, D. (ed.). *Actas del primer coloquio EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanoparlantes*. Universidad de Estocolmo.
- Briz Gómez, A. (2007). “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”. *Lingüística Española Actual*, 29/1 (5-40).
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Dik, S. C. (1997). *The Theory of Functional Grammar*, 2 vols. Berlin: Walter de Gruyter.
- Frontier, A. (1997). *La grammaire du français*. Paris: Belin.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Huyghe, F.-B. (2009). “Idéologie: l'idée comme force”. Recuperado de http://www.huyghe.fr/actu_701.htm
- López Samaniego, A. (2011). “La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica”, tesis de doctorado, Departamento de Filología Hispánica, Universitat de Barcelona.
- Marx, K. & Engels, F. (1953 [1846]). *Die deutsche Ideologie*, Berlin: Dietz.
- Mayoral Asensio, R. (1999). *La traducción de la variación lingüística*, Soria: Diputación Provincial de Soria.
- Meyer-Hermann, R. 1988. “Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado)”, *Anuario de estudios filológicos*, XI (275-290).
- Moya, V. (2004). *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*, Madrid: Cátedra.
- Nord, C. (2011). “Der Adressat – das unbekannte Wesen? Möglichkeiten und Grenzen der Adressatengerechtigkeit beim Übersetzen”. En Nord C. (2011). *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens* (83-99). Berlin: Frank & Timme.
- Ortega Gálvez, M. E. (2005). “Hacia el estudio empírico de la traducción del discurso ideológico”, *Puentes* 5, 7-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes5/01%20M.%20Enriqueta%20Ortega.pdf>
- Parsons, T. (1959). “An approach to the sociology of knowledge”, *Transactions of the fourth congress of sociology*, Milan, 25-49.
- Real Academia Española. *Diccionario panhispánico de dudas*, artículo “Mayúsculas”: <http://lema.rae.es/dpd/?key=mayúsculas>

- Tanghe, S. (2013). “El aspecto deíctico de los verbos de movimiento y de sus interjecciones derivadas”, *26e Congrès International de linguistique et de philologie Romanes, Valencia, Abstracts*, pp. 427-437.
- Van Dijk, T.A. (2000). “El estudio del discurso”, en Van Dijk, T. A. (compilador). *El discurso como estructura y proceso* (21-65). Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick P., Beavin Bavelas J. & Jackson D. D. (1981 [1967]). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Barcelona: Herder.

Corpus de estudio:

En español:

- Castelán Garduño, G., González Leal, A., Jiménez Ugalde, I. M. & García Badillo, J. (2008). *Puebla. Historia y Geografía. Tercer grado*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Cordero Y T., E. (1979). *Guía turística de Puebla*. Puebla: Centro de Estudios Históricos de Puebla.
- Iglesia Cristiana Bautista (2013). *La Libertad. 5 de Mayo. Puebla*. Puebla: s. ed.
- Monroy, S. (1957). *Cifras de oro en páginas inmortales*. Puebla: Impresos López.
- Poblano (2012). *Batalla del 5 de Mayo*. Recuperado de <http://foros.monografias.com/showthread.php/60450-Batalla-del-5-de-Mayo>
- s.a. (1999). *Estado de Puebla, México, Guía turística*. México: Instituto Nacional de estadística, Geografía e Informática.
- s.a. (s.f.). *¿Antojo de Puebla? Tradición y cultura*. Puebla: Secretaría de Turismo del Estado de Puebla.
- s.a. (s.f.). *Puebla, La ciudad que queremos. Mapa Turístico Oficial de la Ciudad de Puebla*. Puebla: Secretaría de Turismo del Estado de Puebla.
- s.a. (2012). Tapa de presentación de la película “5 de Mayo. Gloria de México” de Enrique Krauze.

En francés:

- Boulangier, R. et al. (1977). *Mexique. Guatemala. Les guides bleus*. Paris: Hachette.
- Gloaguen, P. et al. (2012). *Le Guide du routard. Mexique*. Paris: Hachette.
- Jouve, M. (1955). “Le Mexique de l’Indépendance à nos jours”, en VV.AA., *Le Mexique, Amérique Centrale, Antilles*. Paris: Éditions Odé.
- Laurence (2012). *Un peu d’histoire - la guerre du Mexique: 1862-1867*. <http://blog.voyagedelaurence.net/page/2>

Bilingües español/francés :

- s.a., s.f. *Guía práctica para conocer Puebla / Guide pratique [sic] pour connaître Puebla*. Puebla: Secretaría de Turismo del estado de Puebla.

FIGURAS



Figura 1: El uso de letras capitales refuerza el carácter único del acontecimiento (Ciudad de Puebla, Plaza del Teatro Principal; fotografía tomada por Jean Hennequin el 13/04/2013).

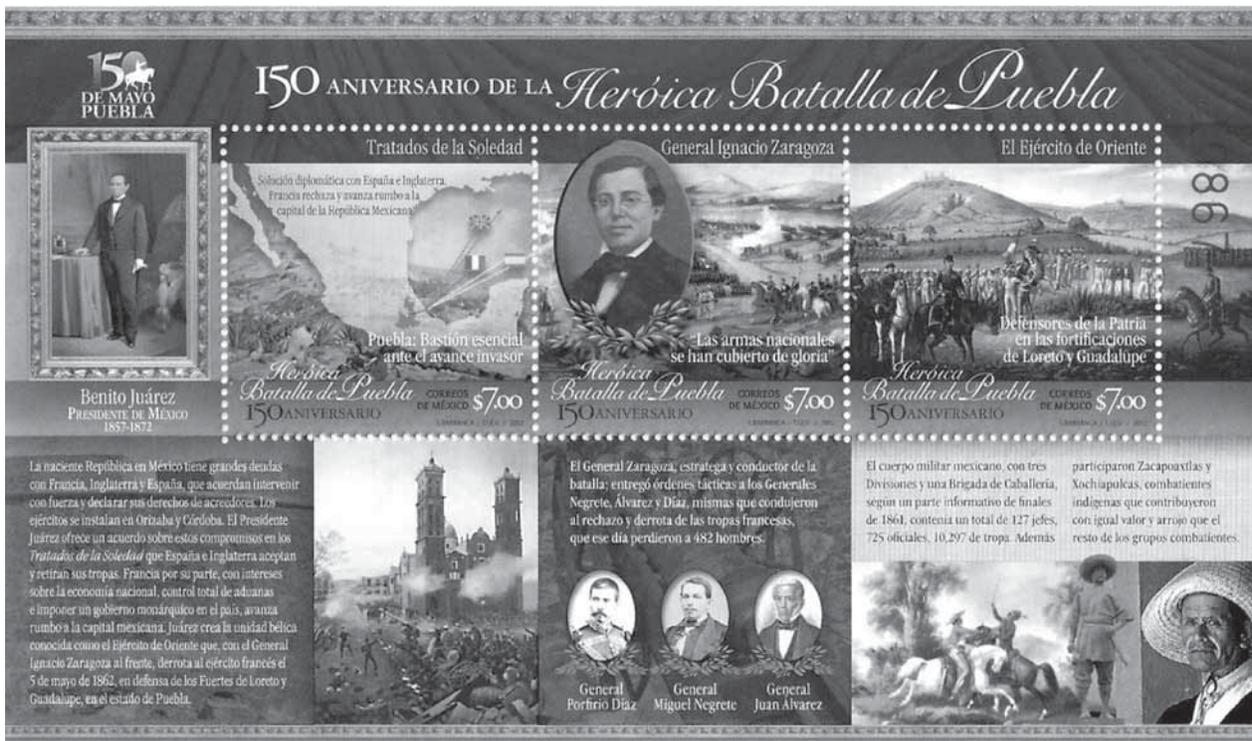


Figura 2: Unas estampillas de descomunales dimensiones para conmemorar un acontecimiento de descomunal importancia.

6. FUERTE DE GUADALUPE

Centro Cívico 5 de Mayo
Av. Ejércitos de Oriente

Horario: 10am-4:30pm • Cuota de admisión • Tiempo aproximado de visita: 15 minutos

Se conoció como cerro de Belén debido a que en la cima existió una capilla dedicada a Nuestra Señora de Belén. Fue hasta 1816 cuando se construyó otro templo dedicado a la Virgen de Guadalupe y de ahí tomó su actual nombre. La capilla de Guadalupe se destruyó en 1862 durante el sitio de la ciudad. De este fuerte solamente se conservan los muros de piedra y el foso y en el interior las ruinas de algunas habitaciones y del templo de Guadalupe. Lo anterior debido a que fue escenario de la batalla del 5 de mayo de 1862.



Fort de Guadalupe

Centro civico 5 de mayo, av. ejercitos de oriente.
Horaire de 10 heures à 16 hres 30, temps de visite 15 minutes.

Connue comme colline de Belen, car au sommet y a été la chapelle de Belen. En 1816, y a été construite l'église de la vierge Guadeloupe et dans l'actualité, elle conserve le même nom. Celle-ci fut détruite en 1862 pendant l'occupation de la ville. De ce fort, on conserve les murs en pierres, le fossé et à son intérieur quelques chambres et la chapelle de Guadalupe. Tout ceci, à cause de la bataille du 5 mai.

Opcional:

7. MERCADO DE ANTIGÜEDADES "PLAZUELA DE LOS SAPOS"

5 Oriente y 6 Sur
Horario de las tiendas: 10am-7pm •
Tiempo aproximado de visita: libre

Es una explanada rodeada por casas típicas virreinales. Se pueden observar una gran diversidad de fachadas haciendo gala de sus portones y balcones. Actualmente, estas construcciones están ocupadas por bazares de antigüedades, restaurantes y animados bares. Los domingos desde las 10 de la mañana, se pone un tianguis, también de antigüedades, que se ha convertido en un paseo tradicional. En la plazuela se pueden contratar mariachis y tríos.



Optionnel:

Marché aux puces "Plazuela de los Sapos"

5 oriente et 6 sur.
Horaire des magasins de 10 heures à 19 heures, temps de visite libre.

Place entourée de maisons typiques vice-royales, on peut y observer une grande variété de façades qui font gala de leurs grandes portes et de leurs balcons. Actuellement ces maisons sont occupées par des magasins d'antiquités, des restaurants et des bars. Le dimanche, à partir de 10 heures, il y a un marché aux puces qui est devenu une promenade traditionnelle. Dans la place on peut engager des Mariachis, des tríos.



Figura 4: Letrero ubicado en la Plaza del Teatro Principal, Puebla (fotografía tomada por Jean Hennequin, el 13/04/2013).

Figura 5: Un ejemplo de traducción afortunada: la traducción al francés del letrero anterior (fotografía tomada por Jean Hennequin, el 13/04/2013).



Abstract

The present paper reports on an approximate replication of Foster's (1998) study on the negotiation of meaning. Foster investigated the interactional adjustments produced by L2 English learners working on different types of language learning tasks in a classroom setting. This replication study duplicates the methods of data collection and data analysis of the original study, but alters the conditions by exploring interactional modifications in the language production of EFL students. It followed the three parameters set originally by Foster: speech production, comprehensible input and modified output. It was carried out within the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). The participants' differences were seen as affecting the results of this replication where a corpus shows participants conducting significant amounts of meaning negotiation and producing modified output. This disparity in results is interpreted as deriving from a closer examination of interaction as suggested by Pica, Holliday, Lewis & Morgenthaler (1989).

Key words: negotiation of meaning, comprehensible input, modified output, task, classroom setting

A classroom view of meaning negotiation with EFL adult Mexican students

Gildardo Palma Lara, Facultad de Lenguas, BUAP
gilpala2003@hotmail.com

Resumen

El presente estudio es una réplica del estudio de Foster (1998) sobre la negociación de significado. Foster observó los ajustes conversacionales entre aprendientes del inglés como segunda lengua mientras resolvían diferentes tipos de tareas comunicativas. Este artículo duplica los métodos de recolección y análisis de datos pero, modifica las condiciones originales al explorar la interacción entre aprendientes del inglés como lengua extranjera en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Sigue los mismos parámetros de Foster: producción de lenguaje, calidad del input y calidad del output. La diferencia en los participantes evidentemente afectó los resultados donde el corpus obtenido muestra una producción significativa de negociación e interacción. Esta disparidad coincide con el estudio de Pica, Holliday, Lewis y Morgenthaler (1989) en donde la interacción negociada se reporta viva y benéfica cuando se usa en combinación con otros principios pedagógicos que promueven la adquisición del lenguaje.

Palabras clave: negociación de significado, calidad de input, calidad de output, tarea comunicativa, principio pedagógico.

This research project was carried out in Facultad de Lenguas BUAP, which educates and trains teachers for second language and/or Foreign language instruction. Its secondary mission is to provide a link between the communities within the state of Puebla through specific outreach programs such as the courses for modern languages. One such program is known as the 'Cursos de Extensión Universitaria (CEU)' which are short courses mainly given to the general public. The focus of this research is located in the interaction occurring among EFL students in this program. The purpose was to explore the ways classroom interaction inhibits or promotes interactional modifications in the language production of students. This study sets out to observe the extent to which EFL upper-intermediate learners produce comprehensible oral input in general and modified output, particularly as they engage in group- or pair-work in a natural classroom setting. It also seeks to see if task type and participant structure may affect speech production and interactional modifications. Interaction, broadly stated, refers to communication among individuals, particularly when they are 'negotiating meaning' or working to prevent a breakdown in communication (Gass, 1997). Language learning may be seen merely as input, but it requires favorable conditions offered by an interactive context. As such, interaction is a necessary condition for acquisition which outweighs input received in any other way (Eckerth, 2009). Within SLA research, input obtained via interaction has been con-

ceptualized and researched in terms of ‘comprehensible input’, ‘negotiation of meaning’, and ‘comprehensible output’ (Gass & Varonis, 1994). The interrelatedness of these three notions is concisely expressed in Long’s (1983) revised version of the Interaction Hypothesis. A question of interest to Foreign Language acquisition researchers interested in the pedagogical application of their investigations is whether the results they have obtained can be replicated under “normal classroom conditions” (Foster, 1998: 6).

Task evaluations performed by teachers, then, may serve as a way of testing the transferability of research insights (Ellis 1997: 230). Foster (1998) observed participants while they were working in small groups and in pairs (dyads/participant structure) on different language learning tasks (task types). Foster as teacher-researcher, could effectively gather three sets of oral discourse production data: (i) for the amount of speech production she collected a corpus of 918 c-units; (ii) as for comprehensible input (expressed in negotiation moves) she gathered a corpus of 87 moves (9.4% out of the total corpus); (iii) for modified output she collected 20 moves (2.1% out of the total corpus). Her results inform no clear effect for task type or grouping on the frequency of incidences of student output in the three areas of the study.

Method

Following SLA research tradition, this study analyzes language interaction in controlled conditions, determined by ‘task type’ and ‘participant structure.’ But, it goes beyond Foster’s original research conditions by not only situating the study in a “Mexican classroom” but also using communicative tasks taken from ESL books applied on an EFL context. The process of research is also controlled as it follows Foster’s (1998) questions presented below which address the three areas of Long’s (1983: 20) interactional hypothesis: Intellectual language production through students’ use of selective attention, comprehensible input and comprehensible output.

The purpose of the following questions is to adequate Long’s interactional hypothesis to the quantitative research approach. In this vein, Dörnyei (2007) claims that questions grounded

on empirical evidence have the potential to generate insightful data results:

- (i) *Language Production*: Does the obligation to transfer information during a task cause students to talk more? Is there a difference in the amount of language produced by students working in groups compared to those working in dyads?
- (ii) *Comprehensible Input*: To what extent do students in dyads and groups negotiate for meaning (i.e. use comprehension checks, confirmation checks and clarification requests) in order to make input comprehensible? Is the obligation to transfer information associated with a greater incidence of negotiation of meaning? Is such negotiating more likely to occur in groups or in dyads?
- (iii) *Modified Output*: To what extent do students in dyads and groups modify their language to make it comprehensible to others? Is the obligation to transfer information associated with a greater incidence of modified output? Are such modifications more often observed in groups or in dyads?

Given the implicit acquisitional prospective of negotiated interaction, the question arises as to how to best create a learning environment in which negotiation of meaning and interactional adjustments can occur. Since the 1980s, a significant number of studies have been carried out which observe language learners solving specially designed tasks. These ‘referential communication tasks’, have been used to prompt interaction (Doughty, 2000)

The research tradition

The design of this study integrates methodological principles as Chaudron (1985) asserts both *qualitative* and *quantitative* approaches to research on second language learning are considered, *with the special case of second language classroom* research being used for illustration. It is evident that both approaches are relevant to determine (a) the important variables to investigate and (b) the relationships those variables have to second language learning outcomes. Based on these principles, this study is mainly

quantitative, but it includes some qualitative assumptions as Doughty's (2000) accurately suggests:

“By hearing laughs and calm breathing, researchers, when transcribing and coding data in c-units, may assume that a relaxed atmosphere is being preserved so as to permeate their result with qualitative comments”. (p. 110)

This study codes participants' utterances in c-units (communication units) that generated frequencies which were interpreted on a qualitative basis following Doughty (2000) criteria of meaning negotiation.

The participants

They are 10 students in an EFL upper-intermediate level class within the “Cursos Estacionales.” The participants are presently studying the eighth of tenth required English courses to obtain a diploma certifying their linguistic competences. They share the same L1 background in Spanish as well as their Mexican nationality. Their ages range from 20-36. Six are females and four are males.

Pseudonyms were used to identify learners: Nashielly, Rodrigo, Laura, Victor and Karla have a master degree in business administration whereas Francisco, Patty, Rocío, Dulce and Alberto hold a bachelor in arts degree in management. Participants have been involved in business negotiations overseas (mainly the US and the UK). They have also carried out important projects with international companies such as General motors and Volkswagen. In addition, the upper intermediate level is due to take Cambridge First Certificate. In that respect, students are trained in the communicative competences necessary to fulfill Cambridge language standards. In opposition to Foster's (1998: 5) participant election criterion where subjects “can be seen as highly typical of the very large number of part-time learners of English throughout Britain,” these learners were representing different social realities and professional profiles. In this respect, such criterion is seen as a wider view of context which acknowledges different social backgrounds.

The setting

The ‘CEU’ were established to promote the acquisition of a foreign language (FL) through admitting students from different ages and backgrounds. The English program's syllabus entails 5 levels of language attainment: intro, basic, intermediate, upper-intermediate and advanced. This program runs two modalities: weekly and weekend courses. Weekly courses are taken twice or three times a week to account for 100 hours of language learning, whereas weekend sessions are taken on Saturdays and Sundays to account for 50 hours of language learning. A real classroom-environment was preserved in the weekend modality. In addition, the protocol of data gathering was scheduled four times according to the class routine. That is, recordings were taken within four normal classes while students were performing negotiation of meaning tasks adopted from two sources: the *Cutting Edge upper-intermediate book* (Cunningham & Moor, 1999), tasks 2, 3 & 4 and the *MacMillan's teaching website*, task 1 (Kay & Jones, 2008).

At the time of data gathering, the class had been running for more than three months, and all students had been properly placed in the upper-intermediate level. Not only, did the teacher conduct research himself but he also influenced students' grouping arrangements so that the possible bias of ‘the observer paradox’ (Labov, 1972; cited in Nunan, 1997) could have been significantly reduced.

The tasks

This study used, as Foster (1998) suggests, four types of tasks, two for students working in dyads and two by students working in groups of five. Two of the tasks should only be carried out if the subjects shared “individually-held information” (P. 7). These are defined as “required information exchange tasks” (ibid.). The other two tasks should supply similar information to all subjects. They are explained as “optional information exchange tasks” (ibid.).

1. *A conscious raising task-text repair*: learners were asked to decide on the meanings of some British idioms by selecting the correct option from three different choices within

two given worksheets (A & B). Then, the dyads had to work out an appropriate version of the idiom to fill in some sentence-gaps within worksheet C, pointing out that each idiom appears only once and that it may be necessary to change the verb forms. Completing a text repair task involved inserting lexical items such as idioms in accordance with tense and subject-verb agreement. Though this task focuses on specific L2 features, it does not face participants with isolated, de-contextualized linguistic forms, thus having them make use of their own language resources. However, as there is no obligation to exchange information, this task is classified as optional information exchange.

2. *Picture differences*: Each affiliate of the dyads was provided either sheet A or B of a photocopy of 12 small line drawings. Some of these drawings had slight discrepancies. Without showing each other their versions, the learners had to describe the pictures in their worksheet to the partner and decide on their correct order. In addition, dyads were required to create a coherent story line with those pictures. That could only be done by learners trading information, and was typified as ‘a required information’

For the small group arrangement the tasks recorded were as follows:

3. *Consensus, the great diamond robbery*: This is a discussion task in which subjects were supposed to pose a problem and then they were given a number of possible courses of action. Once they had reached a consensus on which path to follow, they got a further piece of information which divulged the consequences of their alternative and set them a new problem to solve. They again had to reach a consensus, which entailed further problems and options until the task ended. Each group had to work out a plan to steal the precious diamond and escape without getting caught. As all the information was available to all the members of the group, this task was typified as ‘an optional information exchange’.

4. *The Supersaver map*: Each participant received a copy of a newspaper article about the construction of a new supermarket, a map of the possible sites where the supermarket could be built and an identity card specifying not only the role each participant had within the council of the town, but also giving significant clues about the roles which the others in the group did not know.

Time was given for participants to familiarize with their roles. Then, the chairperson began the debate ensuring that everyone had anything to say. At the end of the debate, students took a vote on whether to allow the supermarket to be built. As this task could not have been carried out without subjects sharing their individually-held information with the other members of the group, it was typified as ‘a required information exchange’.

Data collection, transcription and coding

The first ten minutes of every interaction were transcribed and coded. The transcription system used was fairly standard. Three periods were used to indicate a longer pause. A question mark indicated raising intonation; an exclamation mark indicated noticeable emphasis and quotation marks identified words that were read from the worksheet. Score transcription had been used in order to better account for pauses and overlapping turns. Doughty’s (2000) model was used for faster identification of breakdowns in communication and for revealing how the errors were followed up and repaired (see figure 1 below). Triggers, signals, responses, and reactions were identified, classified, and coded. No effort has been made to select examples of interactional sequences systematically or to choose negotiation moves according to specific criteria, for example their degree of ‘typicality’. The only principle that guided the selection was the desire to show at least one interactional sequence from each of the learners’ dyads and groups in the corpus.

Amount of speech production

Not only did the coding of the data include the number of turns and c-units (communication units), but also noted how many of these were

produced during the completion of tasks. The definitions for these units were adopted from Long (1983), a *c-unit* is “a t-unit or isolated phrase not accompanied by a verb, but which has communicative value” (Long, 1983: 1). This study used c-units as the primary units of analysis, since they most appropriately account for those utterances that might not be complete, lacked a verb, or are simply exclamations, but are used as elements for communication.

The negotiation model for analysis

The negotiation model proposed by Doughty (2000) and used by Foster (1998) was adopted for this study (Figure 1). According to Doughty (2000: 50), the essential feature of the negotiation sequences “is the opportunity that is provided to the learner to process utterances in the L2 which become more comprehensible”. Her model incorporates a *trigger*, a *signal*, a *response*, and a *reaction*. A *trigger* is “an utterance or part of an utterance that is not understood” (Doughty, 2000: 48). A *signal* is used by the interlocutor to express a lack of comprehension. A *response* then comes from the first speaker trying to repair the problem. A *reaction* is an extension or a response to the repair. In this paper, direct and indirect responses are considered without further differentiation since both are part of the negotiation process.

| Trigger → | Signal → | Response → | Reaction |
|--|--|---|---|
| lexical item phonetic error language complexity task complexity | confirmation check clarification request comprehension check | repetition expansion reformulation Use of L1 | exclamation non-verbal correction |

Figure 1. Negotiation process (sequence adapted from Doughty, 2000b, p.49)

To code signals, Long’s (1983) confirmation checks, clarification requests, and comprehension checks will be used. These types of input modifications are used to negotiate meaning. Also following Long, the responses in the data will be identified as repetition, expansion, or reformulation. Along with the original study, negotiated interaction was coded for *clarification requests* (a request for further information from an interlocutor about a previous utterance), *comprehension checks* (the speaker’s query of

the interlocutor(s) as to whether or not they have understood the previous speaker utterance(s)), and *confirmation check* (the speaker’s query as to whether or not the speaker’s (expressed) understanding of the interlocutor’s meaning is correct) (Foster 1998: 8, referring to definitions from Chaudron 1985: 45; see Appendix A).

Modified output

Also in accordance with the original study and in order to measure modified output, the transcripts were coded using the definitions from Pica et al. (1989) for *semantic modification moves* (through synonym, paraphrase, for example), *morphological modification moves* (through addition, substitution, or deletion of inflectional morphemes), *phonological modification moves*, and *syntactic modification moves* (through embedding and elaboration in clauses)

Results and discussion

The replication sought to explore whether, insofar as Foster’s findings concerning transferability of laboratory results to classroom conditions, transferability of experimental research findings also apply to classrooms in a different socio-cultural context. In that this study closely followed the research procedures adopted in the original study, further evidence will hopefully contribute to the claim that negotiation of meaning is not

only a primary factor in foreign language acquisition but also the main trigger of SLA. As will be specified in the following sections, the relevant parameters such as participants, setting, tasks, data collection procedures

and data coding were identically or closely comparable to those in the original research. While observing task-based language learner performance in an actual EFL classroom, the coded data was presented in the form of simple totals and percentages. In the following section the information derived from examination of students’ classroom performance is presented beginning with table 1 where the composition of learner dyads and groups (e.g. 1a, 2b, 3a, 4b) and their distribution across tasks (indicated by numbers) are

typified. Mp3 recorders are identified by letters (e.g. a, b, c). In the present study, it was generally the same students working together on the different tasks. This allowed for a performance comparison across learners as well as across tasks. The data will be presented according to the parameters aforementioned: The first category concerns language production; the second category examines comprehensible input and the final one

looks at modified output. Within each of these three categories, tables specify the performance of the dyads as numbers and percentages. In this vein, Foster (1998) claims “Small group work in EFL classrooms is a widespread practice [...] It is seen as beneficial in several ways: it increases the amount of class time [...] it decreases the amount of time students spend listening [...] it avoids the anxiety and self-consciousness” (p. 1).

Table 1: Students included in each dyad and group (dyad and group identified by number)

| Mp3 recorders | | | | | | |
|---------------|------------------|------------------|------------------|----------------|------------------|---------------|
| Tasks | 1a | | 1b | | 1c | |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Karla</i> | <i>Francisco</i> | <i>Patty</i> | <i>Rocio</i> | <i>Victor</i> |
| 1 | 1d | | 1e | | | |
| | <i>Alberto</i> | <i>Dulce</i> | <i>Rodrigo</i> | <i>Laura</i> | | |
| | 2a | | 2b | | 2c | |
| 2 | <i>Nashielly</i> | <i>Karla</i> | <i>Francisco</i> | <i>Patty</i> | <i>Victor</i> | <i>Rocio</i> |
| | 2d | | 2e | | | |
| | <i>Alberto</i> | <i>Dulce</i> | <i>Laura</i> | <i>Rodrigo</i> | | |
| | 3a | | | | | |
| 3 | <i>Rocio</i> | <i>Dulce</i> | <i>Karla</i> | <i>Patty</i> | <i>Francisco</i> | |
| | 3b | | | | | |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Rodrigo</i> | <i>Laura</i> | <i>Alberto</i> | <i>Victor</i> | |
| 4 | 4a | | | | | |
| | <i>Francisco</i> | <i>Dulce</i> | <i>Laura</i> | <i>Victor</i> | <i>Rodrigo</i> | |
| | 4b | | | | | |
| | <i>Karla</i> | <i>Nashielly</i> | <i>Alberto</i> | <i>Patty</i> | <i>Rocio</i> | |

The table below shows that, in dyadic interaction, cross-talk clearly reveals a less speech production for task 2 with required information exchange (30.75%), as compared to the grammar task 1.

Language production

Table 2: number of c-units produced by students in dyads and groups

| | Recorder a | Recorder b | Recorder c | Recorder d | Recorder e | Total c-units | % |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|--------|
| Dyad Task1 | 156 | 176 | 137 | 99 | 130 | 698 | 34.62 |
| Dyad task 2 | 159 | 118 | 96 | 89 | 158 | 620 | 30.75 |
| Group task 3 | 187 | 184 | | | | 371 | 18.40 |
| Group task 4 | 137 | 190 | | | | 327 | 16.22 |
| | | | | | | 2016 | 100.00 |

Contrastively being the exception dyads 2a and 2e that produced 159 and 158 c-units respectively. As revealed by table 2, this does not only hold true in terms of the total of c-units produced by all dyads, but mostly also in terms of percentages. Such a result is in conflict with Foster's data, which showed an opposite ratio of participants' c-units with less language production within the optional information exchanged task 1. Furthermore, compared percentages across dyads are inconsistent with Foster's study (1998) due to the fact that the overall amount of language production in this replica does not vary widely. This is fairly supported by the standard deviation which is low (30.51) with all the scores clustered around the mean (131.8).

This table further suggests that group participant structure allows for the production of a similar score. For task 3 participants' scores varies slightly from groups 3a to 3b with a difference of just 3 c-units. Moreover, for the group task with required information exchange participants' language production is measured with a range of 53 c-units. The results summarized in table 2 are similar to Foster's original study where task 3 is associated with more language production as well. Standard Deviation is even lower (25.12) showing an index of minimum disparity among scores which assumes that scores does not vary widely in groups as well.

As described on the previous table, there is a slightly wider range of scores throughout all the tasks as a whole showing a mean of 144 and a range of 101 c-units. Furthermore, the standard Deviation of 34.51 is also low indicating a narrow

distance of the scores from the mean. There is a slight possibility that Foster's (1998) claim that the conscious raising task-text repair (1) seemed to promote the production of an extensive number of c-units.

Comprehensible input

Negotiation of meaning was measured by determining the number of negotiation moves (comprehension checks, confirmation checks and clarification requests) made by each dyad and group. The scores for these variables are shown in Table 3. The least (9.23%) was produced by dyad 1e doing the same task. The most negotiation moves (20.65 % of c-units) were produced by group 3b doing an optional information exchange task.

As can be seen in table 3 a similar tendency indicates that the second highest score for negotiation moves (20.32%) was for group 3a performing an information exchange task. Being the second lowest (19.71 %) group 4a doing a required information exchange task.

This paper shows students negotiating to a significant extent (16% of the total corpus of 2016 c-units). 313 negotiation moves were produced as a result of accomplishing all tasks as opposed to 87 signals of clarification in Foster's study (9.5 % of her total corpus). Since required information exchange tasks were adapted to elicit participants' negotiation by having them hold and give specific information, they were expected to elicit more meaning negotiation.

Contrastively, concise results reveal that optional information exchange tasks are generating as much negotiation moves as the required

information ones. These insights are seen as a direct consequence of using different tasks and EFL participants within a different socio-cultural background. This outcome strongly contrasts with Eckerth's (2009) and Foster's (1998) findings that show participants producing more negotiation moves for the required information exchange tasks. Thus, Foster's 'pretend and hope strategy' is clearly not being used by the participants of this study that seem to engage vigorously in meaning negotiation when a breakdown in communication is produced. The significant amount of modified utterances indirectly supports this claim.

L2 Foster's participants let signals of clarification pass without any modification due to the fact they felt was not necessary to negotiate meaning. A yes or no answer was enough to clarify a comprehension check. Conversely, the EFL participants of this study were highly involved in clarification because they perceived that engaging in constant communication would enhance their Foreign Language competences to the fullest.

It seems warranted to conduct research which would verify such predictions in real classrooms, in settings where learners share their

mother tongue and have limited out-of-school exposure to the target language (Foster, 1998; Eckerth, 2009; Gass & Mackey, 2006; Kaplan, 2002; Mackey, Gass & McDonough, 2000). The present paper contributes to this line of enquiry by exploring the occurrence and value of 'negotiated interaction' amongst EFL upper-intermediate Mexican learners prompted by optional and required information exchange tasks. It thus inquires to what extent 'meaning negotiation' is attempted by these students in dyads and small group work.

Table 3 below, clearly reveals that students without the obligation to exchange information reacted rather similarly in the amount of negotiation they undertook. This evidence is contrasting with Foster's (1998) findings that show participants reacting very differently during the completion of an optional information exchange task. In the same vein, the obligation to trade information, entailed by tasks 2 and 4, produced similar results (both of them scored 176 moves) so as to show that negotiation of meaning is prolific when participants are engaged in required information exchange tasks (Doughty & Pica, 1986; cited in Doughty, 2000).

Table 3: Number of negotiated input moves as % of total c-units

| | 1a | | 1b | | 1c | |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|--------------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Dyad task 1 | 16 | 10.26 | 21 | 11.36 | 18 | 12.41 |
| | 1d | | 1e | | | n |
| | n | % | n | % | Σ | 80 |
| | 12 | 12.12 | 13 | 9.23 | % | 11.46 |
| | 2a | | 2b | | 2c | |
| Dyad task 2 | n | % | n | % | n | % |
| | 19 | 11.95 | 19 | 16.10 | 16 | 16.67 |
| | 2d | | 2e | | | n |
| | n | % | n | % | Σ | 96 |
| | 14 | 14.61 | 28 | 17.72 | % | 15.48 |
| 3a | | 3b | | | | |
| Group: task 3 | n | % | n | % | | n |
| | 38 | 20.32 | 38 | 20.65 | Σ | 76 |
| | | | | | % | 20.49 |
| 4a | | 4b | | | | |
| Group: task 4 | n | % | n | % | | n |
| | 27 | 19.71 | 34 | 18.42 | Σ | 61 |
| | | | | | % | 18.65 |

As shown in table 1, the instances of c-units these tasks generated from participants were within a much narrower range of 11.42. Despite the high frequencies of negotiation of meaning, the corpus is of 313 moves representing 16 % of the total corpus composed of 2016 c-units. Unlike Foster's (1998) insights that show participants not engaging in meaning negotiation, this study shows most students at least negotiating to some extent.

Unlike Foster's (1998) insights that show participants not engaging in meaning negotiation, this study shows most students at least negotiating to some extent. Table 4 below shows that all of participants thus attempted some negotiation work.

Table 4 below, illustrates the distribution of negotiation moves within dyads and groups. As can be seen, an analysis of the way that individual members shared the production of negotiation moves reveals, not surprisingly, that some shared more or less equally (e.g. dyad

1c, 1e, 2b and group 3b), others less equally (e.g. dyad 1d, 2e and group 3a and 4a), and yet others very unequally (e.g. dyad 2a and group 4b). It is important to note that the required information exchange task showed the shared responsibility for negotiation only in 2b, 2c and 2d (three of them dyads) and Group 4b. On these occasions one member was very dominant: in 2b Patty produced 10 and Francisco 9 negotiation moves; in 2c Victor produced 7 and Rocio 9 respectively; in 4b Nashielly is slightly exceeding Alberto with 12 and 11 respectively. A closer look at the data in table 4 reveals how dyads shared the production of meaning negotiation moves as compared to the most reluctant interlocutor.

As compared with Foster's (1998) original study, this paper shows participants meaning negotiating to a great extent. Foster's study shows a lot of students not negotiating at all, particularly when working in a group rather than a dyad (Foster 1998). Her study shows 87 negotiation moves which is 9.4 % of her total corpus of 918 c-units.

Table 4: Distribution of negotiation moves within dyads and groups (expressed as number of moves students made to prevent a breakdown in communication)

| | | | | | | |
|--------------------|----------------------|--------------|------------------|----------------|---------------|---------------|
| Dyad task 1 | 1^a | | 1b | | 1c | |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Karla</i> | <i>Francisco</i> | <i>Patty</i> | <i>Rocio</i> | <i>Victor</i> |
| | 6 | 10 | 8 | 13 | 10 | 8 |
| | 1d | | 1e | | | |
| | <i>Alberto</i> | <i>Dulce</i> | <i>Rodrigo</i> | <i>Laura</i> | | |
| | 3 | 9 | 6 | 7 | | |
| Dyad task 2 | 2^a | | 2b | | 2c | |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Karla</i> | <i>Francisco</i> | <i>Patty</i> | <i>Victor</i> | <i>Rocio</i> |
| | 7 | 12 | 9 | 10 | 7 | 9 |
| | 2d | | 2e | | | |
| | <i>Alberto</i> | <i>Dulce</i> | <i>Laura</i> | <i>Rodrigo</i> | | |
| | 6 | 8 | 18 | 10 | | |
| 3a | | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|------------------|
| Group: task 3 | <i>Rocio</i> | <i>Dulce</i> | <i>Karla</i> | <i>Patty</i> | <i>Francisco</i> |
| | 8 | 2 | 1 | 10 | 17 |
| | 3b | | | | |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Rodrigo</i> | <i>Laura</i> | <i>Alberto</i> | <i>Victor</i> |
| | 6 | 12 | 12 | 6 | 2 |
| | 4a | | | | |
| Group: task 4 | <i>Francisco</i> | <i>Dulce</i> | <i>Laura</i> | <i>Victor</i> | <i>Rodrigo</i> |
| | 13 | 3 | 7 | 3 | 1 |
| | 4b | | | | |
| | <i>Karla</i> | <i>Nashielly</i> | <i>Alberto</i> | <i>Patty</i> | <i>Rocio</i> |
| | 6 | 12 | 11 | 3 | 2 |

The incidence of modified output (i.e. utterances that were morphologically, semantically, syntactically, or phonologically altered in response to a negotiation move) was calculated for each dyad and group. Most modification moves were made by dyad 2e doing a task that required agreement on sequencing some line drawings. Furthermore, Table 5 shows the other dyads closely following 2e (e.g. 2d with 14.61% and 2c with 14.58%). Interestingly, for the type one that was a conscious raising task-text repair, dyad 1c produced 20 interactional modifications (14.60% modified output), closely followed by dyad 1d that produced 15 instances of modified output (15.15% of the total of c-units produced by this dyad in particular).

Table 5: Distribution of negotiation moves within dyads and groups (expressed as number of moves students made to prevent a breakdown in communication)

| | <i>1^a</i> | | <i>1b</i> | | <i>1c</i> | |
|----------------------|----------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Dyad task 1 | n | % | n | % | n | % |
| | 16 | 10.26 | 12 | 6.82 | 20 | 14.60 |
| | 1d | | 1e | | | |
| | n | % | n | % | | |
| | 15 | 15.15 | 13 | 10 | | |
| | 2^a | | 2b | | 2c | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Dyad task 2 | 17 | 10.69 | 17 | 14.41 | 14 | 14.58 |
| | 2d | | 2e | | | |
| | n | % | n | % | | |
| | 13 | 14.61 | 24 | 15.19 | | |
| | 3^a | | 3b | | | |
| Group: task 3 | n | % | n | % | | |
| | 37 | 19.79 | 43 | 23.37 | | |
| | 4^a | | 4b | | | |
| Group: task 4 | n | % | n | % | | |
| | 29 | 21.17 | 42 | 22.11 | | |

Table 5 above, illustrates the distribution of negotiation moves within dyads and groups. As can be seen, an analysis of the way that individual members shared the production of negotiation moves reveals, not surprisingly, that some shared more or less equally (e.g. dyad 1c, 1e, 2b and group 3b), others less equally (e.g. dyad 1d, 2e and group 3a and 4a), and yet others very unequally (e.g. dyad 2a and group 4b). It is important to note that the required information exchange task showed the shared responsibility for negotiation only in 2b, 2c and 2d (three of them dyads) and Group 4b. On these occasions one member was very dominant: in 2b Patty produced 10 and Francisco 9 negotiation moves; in

2c Victor produced 7 and Rocio 9 respectively; in 4b Nashielly is slightly exceeding Alberto with 12 and 11 respectively. A closer look at the data in table 6 reveals how dyads shared the production of meaning negotiation moves as compared to the most reluctant interlocutor, who is the one that produced less negotiation moves when accomplishing the paired tasks.

As can be seen in table 6 below, figures are broken down to show the negotiation moves each interlocutor made within dyads. In the majority of cases, the reluctant participants' ratio of negotiation moves varied widely from their interlocutors.

Table 6: Number of negotiation moves produced by each student in dyads

| | | Task 1 | | | |
|---------|------------------|----------------|----|----|----|
| Learner | 1 | 2 | n1 | n2 | % |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Karla</i> | 6 | 10 | 60 |
| | <i>Francisco</i> | <i>Patty</i> | 8 | 13 | 62 |
| | <i>Rocio</i> | <i>Victor</i> | 10 | 8 | 80 |
| | <i>Alberto</i> | <i>Dulce</i> | 3 | 9 | 33 |
| | <i>Rodrigo</i> | <i>Laura</i> | 6 | 7 | 86 |
| | | | | 33 | 47 |
| | | Task 2 | | | |
| learner | 1 | 2 | n1 | n2 | % |
| | <i>Nashielly</i> | <i>Karla</i> | 7 | 12 | 58 |
| | <i>Francisco</i> | <i>Patty</i> | 9 | 10 | 90 |
| | <i>Victor</i> | <i>Rocio</i> | 7 | 9 | 78 |
| | <i>Alberto</i> | <i>Dulce</i> | 6 | 8 | 75 |
| | <i>Laura</i> | <i>Rodrigo</i> | 18 | 10 | 56 |
| | | | | 47 | 49 |

n_1, n_2 = number of negotiation moves produced by learner 1 and learner 2; % = percentage of negotiation moves produced by the verbally more reluctant learners as compared to their interlocutors.

In task 1 Karla negotiated twice as vigorously as Nashielly. Similarly, during the completion of task 2 Karla was the one who exceeded in the meaning negotiation endeavor. Francisco who has been seen as a dominant interlocutor in task 4a producing 13 negotiation moves, just produced 8 in task 1 with a 62% as compared to Patty who contributed 38 % more negotiation moves to the same task.

The table above shows that, in dyadic interaction, cross-talk comparison sheds light on meaning negotiation. Laura who was ahead with 14% of Rodrigo in task 1 increased their dominance with a 44 % in task 2 with required information exchange. Almost the same ratio is kept by Rocio and Victor being Rocio slightly above Victor throughout tasks 1 and 2. Dulce also maintained the dominance of meaning negotiation with a 67% ahead in task 1, but reducing her dominance to 25% during task 2. Such interpretations have been drawn from the transcripts and data coding, in accordance with Eckerth's (2009) statement that the individual students in a dyad contribute varying proportions of the amount of language produced by the dyad as a whole. Eckerth (ibid.)

“In contrast to the student Yusuf who was poorly interacting, produces less than half the amount of language his interlocutor does (49%; Olga & Yusuf, Table 3 in the e-supplement), the distribution of c-units between Nino and Macit or Nancy and Ismail is rather balanced” (p. 2).

Table 6 reveals that the interlocutor who dominated in one dyad dominated all dyads and tasks. Karla exceeded twice as compared with their interlocutors when signaling incomprehension in both tasks. Similarly, Patty who dominated her interlocutor producing twice as many negotiation moves in task 1 reduced his domination in task 2. Further-

more, Rocio and Dulce slightly exceeded their interlocutors when asking for clarification in task 2. It is important to note that interactants engaged 69.48% in meaning negotiation during task 2 with required information exchange. Data clearly reveals that students without the obligation to exchange information reacted rather similarly in the amount of negotiation they undertook. This evidence contrasts with Foster's (1998) findings that show participants reacting very differently during the completion of an optional information exchange task. In the same vein, the obligation to trade information, entailed by tasks 2 and 4, produced similar results (both of them scored 176 moves) so as to show that negotiation of meaning is prolific when participants are engaged in required information exchange tasks (Doughty & Pica, 1987).

Modified output

The incidence of modified output (i.e. utterances that were morphologically, semantically, syntactically, or phonologically altered in response to a negotiation move) was calculated for each dyad and group. Individual scores were also calculated. Most modification moves were made by dyad 2e doing a task that required agreement on sequencing some line drawings. Furthermore, Table 7 shows the other dyads closely following 2e (e.g. 2d with 14.61% and 2c with 14.58%). Interestingly, for the type one that was a conscious raising task-text repair, dyad 1c produced 20 interactional modifications (14.60% modified output), closely followed by dyad 1d that produced 15 instances of modified output (15.15% of the total of c-units produced by this dyad in particular).

Table 7: Number of modified output moves as % of total c-units

| | <i>1^a</i> | | <i>1^b</i> | | <i>1^c</i> | |
|----------------------|----------------------|--------------|----------------------|--------------|----------------------|--------------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Dyad task 1 | 16 | 10.26 | 12 | 6.82 | 20 | 14.60 |
| | <i>1^d</i> | | <i>1^e</i> | | | |
| | n | % | n | % | | |
| | 15 | 15.15 | 13 | 10 | | |
| | 2^a | | 2^b | | 2^c | |
| Dyad task 2 | n | % | n | % | n | % |
| | 17 | 10.69 | 17 | 14.41 | 14 | 14.58 |
| | 2^d | | 2^e | | | |
| | n | % | n | % | | |
| | 13 | 14.61 | 24 | 15.19 | | |
| | 3^a | | 3^b | | | |
| Group: task 3 | n | % | n | % | | |
| | 37 | 19.79 | 43 | 23.37 | | |
| | 4^a | | 4^b | | | |
| Group: task 4 | n | % | n | % | | |
| | 29 | 21.17 | 42 | 22.11 | | |

The above table summarizes cross talk analysis through group interaction. Group 3b produced 43 frequencies of interactional modifications (23.37%), whose participants carried out a consensus task, nearly followed by group 3a with a narrow range of 6. However, within the supervisor's map task with required information exchange, participants produced a wide range of 13 modified outputs. Being group 4b that produced most interactional modifications (42 modified output moves or 22.11%). Participants produced a balanced number of interactional modifications. A concise analysis throughout the scores is called for since students generated a balanced amount of optional and required information exchange. This is seen as evidence of the occurrence of

modified output that would be a direct consequence of cognitive processes (Pica et al. 1989). In contrast, in her original study, Foster (1998) argues that if one student dominates throughout one task, he/she tends to dominate across all tasks. The same trend was observed through the empirical data of this paper. This, in turn, is very consistent with the distributional pattern of language production and negotiation moves. Data within this study is showing participants negotiating to some extent (16% of the total corpus of c-units). Such clarification checks (313) were answered with modified output (312). the tasks with required information exchange provided most output modifications. Such results highly contrast with Foster's (1998) study where groups

and dyads were generally noisier and none of the participants took the responsibility of answering confirmations and clarifications. In addition, the absence of any strict requirement to fulfill the task inclined her students not to pay close attention to the form of their language.

Summary and conclusions

This study contributes to the applied linguistics field through showing reliable data that supports 'negotiation of meaning' as an effective way of fostering foreign language acquisition. However, it was carried out with a small sample that makes it hard to generalize to a wider Mexican population. In addition, by virtue of being a cross sectional study where interactions had been recorded through 4 class sessions, a longitudinal study taking into account recalled sessions with participants was not possible to accomplish. Although figures seem not to address a significant correlation between task type and participant structure, tasks with optional information exchange elicited a considerable amount of meaning negotiation and interactional adjustments.

(i) Amount of language production: Participants uttered an impressive corpus of 2016 communication units as opposed to Foster's corpus of 918 c-units. This in turn supports the fact that they were intensive language producers. None of them remained silent or shy. Even the ones who appeared to be at times hesitant contributed with substantial lexical items to the fulfillment of the 4 tasks. (ii) Comprehensible input: a significant corpus of meaning negotia-

tion was also gathered (313 negotiation moves) as opposed to Foster's of 87 moves. Participants seemed to be signaling incomprehension vigorously when a breakdown in communication was raised. (iii) Modified output: a noteworthy corpus of interactional modifications was obtained (312 responses) as opposed to Foster's 20 moves. In addition, all participants produced at least some output as a response to a signal of incomprehension. Being nearly all negotiation moves responded with interactional modifications. The consciousness raising task, with optional information exchange, generated morphological modifications throughout 4 of 5 dyads. I.e., this study showed participants' grammatical awareness by identifying the morphological inflection of the third person singular in present tense when coping with some phrasal verbs such as '*economical with the truth*' in the conscious raising task-text repair (1). This research, based on communicative tasks, shows that learners can be lead into negotiations for meaning that involves verb tense and morphological modifications made by the interlocutors as Pica et. al. (1989) suggest in their implications for further replications. A close view of the data thus reveals that the consciousness raising grammar task fairly answers research queries by triggering most students' signals of incomprehension that were morphologically modified by their interlocutors. The question of individual variance and the related question of transferability of experimental research findings to classroom settings deserve, therefore, more extended discussion. ■

References

- Chaudron, C. (1985). Intake: On methods and models for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1-14
- Cunningham, S. & P. Moor (1999). *Cutting Edge Upper-intermediate*. England: Addison Wesley Longman.
- Doughty, C. (2000). What do computers assist in language learning? Perspectives from SLA research and LT methodology. *Handout for IATEFL Conference*, Madrid.
- Doughty, C. & T. Pica (1986). Information-gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20 (2), 305-326
- Dörnyei Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckerth, J. (2009). Negotiated interaction in the L2 classroom. *Language Teaching*, 42, 1, 109-130.

- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, D. (1998). A classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 19.1 , 1-23.
- Gass, S. & A. Mackey (2006). Input, interaction and output: An overview. *AILA Review* 19, 3-17.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M., & Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Kaplan, R. (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Kay, S. & V. Jones (2008). *Inside Out*. England: Macmillan Heinemann.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-93.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-97.
- Nunan, D. (1997): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University. (Ch. 3: Ethnography)
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis & L. Morgenthaler (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11.1, 63-90.

APPENDIX A

Confirmation check from dyad 1b when carrying out the optional information exchange task: deciding on the correct meaning of some phrasal verbs.

| Participant | Negotiation moves within the corpus | Participants' negotiation moves |
|-------------|---|--|
| →Patty | Seven (6) , “What does it mean if someone is ‘economical with the truth’” the letter A? “They deliberately leave out information in order to create a false impression of a situation”. | Signal: confirmation check |
| Francisco | Mhh mmh (8) | Response: exclamation |
| Francisco | But the problem is the he (9)[...] | Neg_move 3: Lexical item |
| →Patty | I don't know?(7) He? (8) [...] | Signal: confirmation check |
| Francisco | He, (10) how you use this expression in this (11): I would (12) [...] | Response: reformulation |
| Patty | I would, I would (9)[...] | Reaction: exclamation |
| Francisco | Ok (13) because you use I!(14) | Neg_move 4: Trigger: lexical item |
| →Patty | Yes, yes I would (10) mmmh? (11) | Signal: Comprehension check |
| Francisco | I and he (15) [...] | Response: reformulation |
| Patty | I would [...] (12) | Reaction: exclamation |

El libro *Orden de Palabras* editado por Natalia Ignatieva en 2012, contiene investigaciones de las más contemporáneas sobre la adquisición de lenguas extranjeras en México. El libro explica de manera formal, clara e ilustrativa resultados en torno a la adquisición y los procesos del orden de palabras (OP) con relación a la adquisición de segundas lenguas utilizando datos de siete lenguas: español, inglés, francés, alemán, ruso, griego y japonés. Todas las investigaciones se evidencian con datos de hablantes del español como lengua materna en el contexto del CELE de la UNAM y que aprenden una de las seis lenguas extranjeras antes mencionadas.

El libro está eficientemente dividido en tres partes, esta división permite al lector explorar los diferentes estudios de una manera lógica y lúdica. La primera parte, “Enfoques teóricos en el orden de palabras y la adquisición de segundas lenguas” de Natalia Ignatieva detalla los fundamentos lingüísticos y psicolingüísticos de los estudios abordados. La segunda parte discute de manera complementaria conceptos e investigaciones sobre problemas de adquisición del OP en la oración en las diferentes lenguas. Tales problemas como la oración simple se trata en “Procesamiento del orden de palabras en una oración simple rusa por hablantes hispanohablantes” de Natalia Ignatieva y Saniya Majmutova, y en “Adquisición del orden de palabras en una oración simple en griego moderno” de Lamprini Kolioussi”. El sujeto nulo es expuesto en “Un acercamiento a la adquisición de las propiedades asociadas con el parámetro del sujeto nulo en inglés por hablantes nativos del español” de María Teresa Peralta Estrada. Los elementos verbales son tratados en “Adquisición del orden de palabras de elementos verbales del alemán por hispanohablantes” de Claudia García Llampallas. Por otra parte, el objeto directo se aborda en “Posición del pronombre de complemento de objeto directo en francés: problemas de adquisición” por Angelina Mejía Franco y las cláusulas relativas son examinadas en “Adquisición de las cláusulas relativas en japonés por hablantes nativos del español” de Ryoko Mori. La tercera y última parte del libro muestra investigaciones sobre la adquisición de la frase nominal en lenguas extranjeras. Parti-

cularmente, los tres primeros capítulos de esta parte: “Procesamiento de las frases genitivas en inglés por alumnos hispanohablantes: problemas de comprensión y producción” de Ana Lilia Villegas Pacheco, “Estudio sobre el procesamiento de la frase nominal premodificada en inglés por alumnos hispanohablantes” de Araceli Marcela Choreño Hernández y “Procesamiento y adquisición de sustantivos compuestos en inglés como L2 por hispanohablantes” de Jennifer Yong Lau examinan los procesos de adquisición del inglés como segunda lengua. Al mismo tiempo, dichos artículos favorecen de manera práctica los procesos de enseñanza/aprendizaje en torno a problemas de comprensión y producción del inglés en las frases genitivas, la frase nominal y los sustantivos compuestos. El último capítulo de esta tercera parte “Interpretación de frases nominales en ruso por hispanohablantes” de Saniya Majmutova concluye en la sensibilización sobre aspectos de OP en la frase nominal para promover y maximizar los procesos de interpretación, comprensión y adquisición de una segunda lengua.

Los investigadores que participan en este libro, analizan, explican e ilustran hipótesis fundamentadas en recursos teóricos y empíricos que se basan en el análisis del procesamiento del OP. Además, los hallazgos ilustran también los aspectos teóricos de la adquisición, buscando bases en los parámetros de la tipología de las lenguas, la gramática universal y la lingüística funcional relacionadas con el OP. Estos últimos aspectos teóricos enriquecen al libro de forma continua ya que aportan evidencias útiles y vigentes con base en elementos lingüísticos innovadores.

El libro es un valioso recurso para que docentes de lenguas extranjeras, lingüistas, investigadores y cualquier persona interesada en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras se actualicen en cuanto a cómo ocurre el aprendizaje, sus procesos y problemas. Conjuntamente, debido a que el libro tiene un objetivo fundamentalmente didáctico, los estudios aportan sugerencias prácticas y vigentes sobre la enseñanza de lenguas, específicamente en torno a estrategias de comprensión y producción que podrían mejorar de manera significativa los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas en diversos contextos. ■