

Lenguas context



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector

José Jaime Vázquez López
Secretario General

Celso Pérez Carranza
Director

Eliphelet Rivera Cuayahuatl
Secretario Académico

Rebeca Elena Tapia Carlin
**Secretaria de Investigación y
Estudios de Posgrado**

Fernando Édgar Vázquez Rojas
Secretario Administrativo

Comité editorial

• **Stéphanie Marie Brigitte Voisin**, Editora en jefe • **Leticia Araceli Salas Serrano**, Co-Editora • **María Eugenia Olivos Pérez**, Co-Éditora

Comité de arbitraje

• **Andrés Mauricio Arango**, Universidad de Caldas, Colombia • **Rana M. Bilal Anwar**, University of Bedfordshire, Reino Unido • **Marna Broekhoff**, American English Institute, University of Oregon, Estados Unidos • **Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco**, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • **Carmen Castillo Salazar**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Teresa Aurora Castineira Benítez**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Carmen Contijoch Escontria**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Eulices Córdoba Zuñiga**, Universidad de la Amazonia, Colombia • **Ma. Dolores Corpas Arellano**, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • **Gabriel Hugo Díaz Maggioli**, Ministerio de Educación de Uruguay, Uruguay • **Francisco Galicia Ortega**, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • **Gloria Ginevra**, Universidad del Aconcgua, Argentina • **Daniel Ginting**, Ma Chung University, Indonesia • **Salomé Gómez Pérez**, Universidad de Guadalajara, México • **Stiorella del Rocío Gonzáles Sánchez**, Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú • **Georgia Grondin**, Universidad Autónoma del Estado de México, México • **Ma. Teresa Gulloti Vázquez**, Universidad Autónoma de Yucatán, México • **Benjamín Gutiérrez Gutiérrez**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Jimena Hernández Patiño**, Tecnológico de Monterrey, México • **Gabriela Ladrón de Guevara de León**, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México • **Ndeye Bineta Mbodj Diop**, Université de Thies, UFR Sante, Senegal • **Luis Meneses Lerin**, Université d'Artois, Francia • **Erwan Morel**, Universidad Veracruzana, México • **Gustavo Oaxaca García**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Caroline Payant**, Université du Québec à Montréal, Canada • **Gracielle Pereira R.**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile • **Rosa Pérez**, Universidad de Vigo, España • **Daniel Rodríguez Vergara**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Brenda Mónica Rosas Salas**, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • **Eliseo Ruiz Aragón**, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México • **Caline Saad**, American University of Science and Technology, Líbano • **Verónica Sánchez Hernández**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Haydée Silva Ochoa**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Joaquín Sueiro**, Universidad de Vigo, España • **Ricardo Velasco Preciado**, Universidad Pedagógica Nacional, México • **Monica Graciela Vinuesa Mayorga**, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • **Nico Wiersema**, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México • **Michael Witten**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Azhar Youssef**, Technology Development Center TDC, Sohag, Egipto

Comité científico

• **Melba Lidia Cárdenas Beltrán**, Universidad Nacional de Colombia, Colombia • **Daniel Coste**, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Francia • **Louise Mary Greathouse Amador**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Jack A. Hardy**, Oxford College of Emory University, Estados Unidos • **Jean Alain Marie Hennequin Mercier**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Natalia Ignatieva**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Martha Lengeling**, Universidad de Guanajuato, México • **Jean-Marc Mangiante**, Université d'Artois, Francia • **Gillian Moss**, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia • **Moisés Damián Perales Escudero**, Universidad de Quintana Roo, México • **Jean-Jacques Richer**, Université de Bourgogne, Francia

Revisores de estilo

• **Jean Alain Marie Hennequin Mercier** • **Gareth Luke Scyner** • **María Leticia Temoltzin Espejel**

Diseñador editorial y gráfico

• **Agustín Antonio Huerta Ramírez**

Webmasters

• **Julio Ernesto Méndez Torres** • **Adi Janai Jiménez Campos**

Imagen de la portada

“Estudiante leyendo un libro en la vorágine del conocimiento” de **Julio Ernesto Méndez Torres**

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 8, No. 8, agosto 2017 a julio de 2018, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con domicilio en 4 Sur No. 104 Colonia Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, teléfono (222) 2295500, Ext. 5826 <http://www.facultadlenguas.com/lencontexto>, Editor Responsable: Mtra. Stephanie Marie Brigitte Voisin. stephanievoisin2002@yahoo.fr, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017- 103013362900-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, La Facultad de Lenguas de la BUAP, Mtra. Stephanie Marie Brigitte Voisin, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, julio de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Editorial

Quince años transcurrieron desde la publicación del primer número de la revista *Lenguas en Contexto* en formato impreso, y ocho años desde que se volvió digital, favoreciendo así una más amplia difusión de las investigaciones llevadas a cabo por especialistas del área de lenguas extranjeras. Las contribuciones de esta edición, que giran principalmente en torno a problemáticas

del ámbito metodológico del proceso de aprendizaje enseñanza de lenguas extranjeras, reflejan la preocupación de los investigadores por enriquecer el campo de estudio y optimizar recursos y estrategias empleados en el quehacer docente. De la misma manera, los artículos que pertenecen a la esfera de los estudios del lenguaje evidencian la pertinencia y el dinamismo de la reflexión sobre el uso del discurso en el contexto de América latina.

Para proporcionar a los lectores una mayor claridad, los artículos han sido reagrupados en tres secciones temáticas: la enseñanza de lenguas extranjeras desde la perspectiva del docente, la enseñanza de lenguas extranjeras desde la perspectiva del alumno, y el análisis del lenguaje.

La primera sección inicia con el artículo de Isaac Frausto Hernández (Universidad de Guanajuato), "Factors influencing identity construction and teaching practice of BA TESOL transnational students", que se centra en aclarar algunos de los factores que influyen en la construcción de identidad y mostrar cómo estos moldean la práctica docente de migrantes entre México y Estados Unidos, transnacionales, que optaron por la docencia. El enfoque cualitativo permite ahondar en las experiencias vividas de estos participantes en su proceso de migración e integración a la práctica docente.

Por su parte, María de Lourdes Gutiérrez Aceves y Alejandra Fentanes Miceli (Facultad de Lenguas C-I, Universidad Autónoma de Chiapas), en su trabajo "Aspectos a considerar en el desarrollo de estrategias en la enseñanza del inglés a niños de ocho a doce años con Síndrome de Asperger", hacen un recorrido sobre las características de desarrollo de los niños con el mencio-

nado síndrome, así como de los retos del docente de inglés lengua extranjera frente a este público particular, con el propósito de sugerir estrategias y recursos útiles para el quehacer docente.

Norma Flores, Mónica Zamora y Vianey Castelán (BUAP), en su artículo "Tutoría entre pares: programa de asistencia estudiantil mediante la asesoría", nos presentan los resultados de una experiencia de tutoría a nivel licenciatura en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera, para remediar problemas de reprobación en materias específicas. Este programa busca reducir los índices de reprobación curricular que las mismas autoras presentan en su trabajo. Los resultados positivos de la práctica invitan a su reproducción en otros ámbitos académicos.

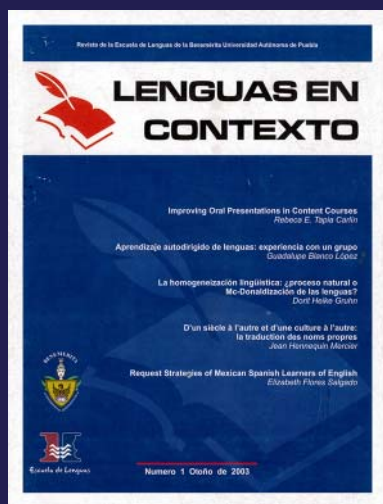
La contribución titulada "Implementación de un blog como estrategia pedagógica en las clases de francés", de Iveth Lozano Palacios, María Lilia López López (BUAP) y Karolina Vargas Berra (Universidad del Valle de Puebla), describe una experiencia llevada a cabo en el aula para generar la motivación y la autonomía en los alumnos por medio del uso de un blog como herramienta didáctica. Se analizan los resultados obtenidos, enfatizando la eficiencia de esta herramienta tecnológica para optimizar el aprendizaje de la lengua meta.

Nidia Janneth López Rivera (Corporación Universitaria Iberoamericana (Bogotá - Colombia), en su investigación sobre "El rol del tutor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia", recorre el nuevo papel que tienen tanto los docentes como los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de educación a distancia bajo tres ejes fundamentales: papel desempeñado, habilidad y competencia; características de los tipos de comunicación entre los actores del proceso y finalmente, la retroalimentación en el ambiente virtual. Con esta discusión pone de manifiesto la necesidad de adoptar nuevas responsabilidades de acompañamiento, el cual genera procesos de reflexión y conocimiento.

La segunda sección de nuestro número, que da cuenta de las percepciones del alumnado, está conformada por cinco artículos, la mayoría en inglés.

El artículo de Óscar Narváez Trejo, Patricia Núñez Mercado y Gabriela Estrada Sánchez (Universidad Veracruzana), "University Students Perceptions of Effective English Language Instruction", examina las percepciones de estudiantes de licenciatura sobre las características de los profesores de inglés para contribuir al debate acerca de lo que constituye una enseñanza eficaz en la educación superior, con el propósito de mejorar el aprovechamiento estudiantil. Una de las conclusiones fue que la personalidad del maestro juega un papel relevante en el aprovechamiento del alumno.

Juan Alberto Amador Cruz y Leonel Ojeda Ruiz (BUAP), en su contribución "Mundos figurados en dos contextos de enseñan-



za del inglés”, incursionan en los modelos culturales de estudiantes de inglés pertenecientes a dos programas distintos. La recolección de datos se llevó a cabo por medio de un relato reflexivo que permitió enfatizar la presencia de dos mundos figurados opuestos en los contextos de estudio de la población muestra, en cuanto a la preparación docente, el nivel de inglés y la evaluación.

En su contribución, “Conscious inferences as a while-reading strategy to cope with unknown vocabulary”, Esteban Juan Bautista Zárate Mejía (Universidad Veracruzana), se enfoca en la lectura que estudiantes de inglés hacen de textos en Lengua Extranjera y las estrategias que usan al enfrentarse a palabras desconocidas. La investigación reveló que las estrategias de lectura empleadas para tratar vocabulario desconocido fueron: combinar estilos de lectura, combinar habilidades y estrategias y hacer inferencias conscientes.

Héctor Rubén Luna Martínez y Rebeca Elena Tapia Carlin (BUAP), exploran las perspectivas de los estudiantes y de los profesores sobre el uso de grupos de Facebook como recurso de aprendizaje interactivo en su artículo “Facebook groups as an interactive learning resource”. El estudio muestra que los estudiantes creen que la implementación de grupos de Facebook en sus lecciones ha sido de utilidad para tener más interacción con la clase y el tema más allá del salón de clases.

Las autoras, María del Carmen Rosas, Araceli Tecuatl Cuautle y Concepción Gutiérrez Aguilar (BUAP), con su artículo “Students’ beliefs towards the University cross curricular subjects in the English class”, ahondan en las perspectivas y reflexiones de un grupo de alumnos sobre su experiencia durante un curso de Lengua Extranjera. El estudio se enfoca en los aprendizajes, habilidades, estrategias y conocimientos adquiridos a la par de los conocimientos de la Lengua Extranjera y que los alumnos consideraron importantes para un mejor desempeño académico y social durante su estancia en la universidad.

La última sección de artículos presenta cuatro contribuciones que ahondan en el análisis del lenguaje.

Isabel Montserrat López Delgado (Universidad Autónoma del Estado de México), en su contribución titulada “Anunciando la muerte: análisis contrastivo de aspectos culturales y eufemismos de muerte en inglés y en español”, nos comparte una reflexión sobre diferencias culturales en el uso de eufemismos para referirse al tema de la muerte, apoyándose en el análisis de discursos de locutores de

lengua materna inglés o español. Resalta el carácter de necesidad social de los eufemismos en ambas culturas y se hacen visibles las características culturales inherentes a ambas comunidades lingüísticas.

“La cortesía verbal en la cultura mexicana: los halagos”, artículo de Sayan Itzel Sánchez Bautista (Universidad Autónoma del Estado de México), nos adentra en la cortesía verbal en el contexto mexicano, enfatizando aspectos socioculturales y lingüísticos relacionados con el idioma español. El estudio se enfoca en los comportamientos lingüísticos de los locutores sujetos de la muestra, al utilizar estrategias para realizar o contestar los halagos. El análisis de las entrevistas pone de evidencia cierta diversidad en el uso de dichas estrategias.

El artículo “Acoplamiento de los sistemas de transitividad y valoración en introducciones de tesis de licenciatura en antropología social”, de Moisés Damián Perales Escudero, Belem de los Ángeles Mendoza Jarillo, y Ana Bertha Jiménez Castro (Universidad de Quintana Roo), propone el análisis de un corpus de introducciones de tesis, indagando en los recursos semióticos para la construcción del mundo experiencial así como el posicionamiento interpersonal. Entre otros elementos, destaca el uso de la valoración positiva de su trabajo por parte de los tesisistas con el afán de evidenciar su relación con la comunidad de la lengua meta.

Miriam Almazán Torres, (Universidad Autónoma del Estado de México), en su artículo “Proemio en las audiencias penales en el Estado de México y Chihuahua”, nos adentra en el mundo del texto jurídico al analizar y poner bajo la luz las variantes regionales dialectales del primer elemento discursivo identificable en las audiencias penales en dos estados de la República Mexicana, distanciados geográficamente, con el fin de analizar su pertinencia y sus efectos.

Las contribuciones que constituyen esta publicación nos brindan un panorama bastante amplio de la investigación en el área de la docencia y del uso de la lengua materna y de lenguas extranjeras en situaciones de comunicación, este abre pistas de reflexión y brinda espacios de intervención para los lectores. Agradecemos encarecidamente a los autores de los artículos que conforman este número de *Lenguas en Contexto* por compartir sus trabajos y enriquecernos por su investigación, sus experiencias y su dedicación.

Esperamos que el lector disfrute de esta edición tanto como nosotras lo hicimos en conformarla.

Índice

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

- 04** **Factors influencing identity construction and teaching practice of BA TESOL transnational students**
Isaac Frausto Hernández, *Universidad de Guanajuato, México.*
- 13** **Aspectos a considerar en el desarrollo de estrategias en la enseñanza del inglés a niños de ocho a doce años con síndrome de Asperger**
María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Alejandra Fentanes Miceli, *Facultad de Lenguas C-I, Universidad Autónoma de Chiapas*
- 25** **Tutoría entre pares: programa de asistencia estudiantil mediante la asesoría**
Norma Flores González, Mónica Zamora Hernández, Vianey Castelán Flores, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
- 36** **Implementación de un blog como estrategia pedagógica en las clases de francés**
Iveth Lozano Palacios, María Lilia López López, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, y Karolina Vargas Berra, *Universidad del Valle de Puebla*
- 44** **El rol del tutor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia**
Nidia Janneth López Rivera, *Corporación Universitaria Iberoamericana (Bogotá - Colombia)*

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

- 54** **University Students' Perceptions of Effective English Language Instruction**
Oscar M. Narváez Trejo, Patricia Núñez Mercado, Gabriela G. Estrada Sánchez, *Universidad Veracruzana*
- 67** **Mundos figurados en dos contextos de enseñanza del inglés**
Juan Alberto Amador Cruz, Leonel Ojeda Ruiz, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
- 75** **Conscious inferences as a while-reading strategy to cope with unknown vocabulary**
Esteban Juan Bautista Zárate Mejía, *Universidad Veracruzana*
- 85** **Facebook groups as an interactive learning resource**
Héctor Rubén Luna Martínez, Rebeca Elena Tapia Carlín, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
- 94** **Students' beliefs towards the University cross curricular subjects in the English class** Maritza del Carmen Rosas Álvarez, Araceli Tecuatl Cuautle, Concepción Gutiérrez Aguilar, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE

- 105** **Anunciando la muerte: análisis contrastivo de aspectos culturales y eufemismos de muerte en inglés y en español**
Isabel Montserrat López Delgado, *Universidad Autónoma del Estado de México*
- 113** **La cortesía verbal en la cultura mexicana: Los halagos**
Sayán Itzel Sánchez Bautista, *Universidad Autónoma del Estado de México*
- 121** **Acoplamiento de los sistemas de transitividad y valoración en introducciones de tesis de licenciatura en antropología social**
Moisés Damián Perales Escudero, Belem de los Ángeles Mendoza Jarillo, Ana Bertha Jiménez Castro, *Universidad de Quintana Roo*
- 131** **Proemio en las audiencias penales en el estado de México y Chihuahua**
Miriam Almazán Torres, *Universidad Autónoma del Estado de México*

Factors influencing identity construction and teaching practice of BA TESOL transnational students

Isaac Frausto Hernández
isaacfhdz@gmail.com
Universidad de Guanajuato, México.

Received on April 11, 2017
Accepted on August 26, 2017

Summary

This article has at its core the focus on the factors that have influenced the construction of identity and how these shape the current teaching practice of those who have migrated between both Mexico and the United States, and whom will be referred to as transnationals. A qualitative approach was chosen to view into the lived experiences of the participants through phenomenology. The data suggests that those elements which have influenced the construction of identity have been crucial in the formation of communities of practice amongst the participants at a teacher education program in TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) at a large public university in central Mexico.

Key words: Identity, transnationals, phenomenology, communities of practice.

Resumen

Este artículo se centra en aclarar algunos factores que han influido en la construcción de identidad y cómo es que estos moldean la actual práctica docente de aquellos quienes han migrado entre ambos México y Estados Unidos, y a quienes se les hará referencia como transnacionales.

Se optó por un enfoque cualitativo para ahondar en las experiencias vividas de los participantes a través de fenomenología. Los datos sugieren que esos elementos que influyeron en la construcción de identidad fueron cruciales en la formación de comunidades de práctica entre los participantes dentro del pregrado en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas en una universidad pública en el centro de México.

Palabras clave: Identidad, transnacionales, fenomenología, comunidades de práctica.

Introduction

Being born in the state of Guanajuato, Mexico, at a very young age, I had the opportunity to migrate to the United States along with my family. As the years went by, I migrated back and forth between both countries; therefore, becoming a transnational. A transnational can be described as a migrant who engages in a standard of living with considerable life experiences resulting in personal and family attachments with both Mexico and the United States (Petron, 2003; Sánchez, 2009).

Gathering with and relating to others who also had the opportunity to develop themselves as transnationals helped me become aware that certainly, many of us share similar experiences. Some may differ from others', but they often overlap and build connections with one an-

other. Relating to them also helped me discover that many bring such experiences into their teaching practice as English teachers. I am interested in exploring the factors and how they have influenced the construction of identity and are shaping the teaching practice of transnational student-teachers. The purpose of this study is to provide information regarding the possible factors which may influence the process of identity construction of transnational student-teachers and how these may have an effect on the way they impart their English classes.

Literature Review

Identity

Identity can be taken as a central element for this study, as the experiences lived by the participants shape how they view themselves and identify with others. According to Stets and Burke (2000, p.2), identity has at its core “the categorization of the self as an occupant of a role, and the incorporation, into the self, of the meanings and expectations of that role and its performance”. In this sense, identity focuses on helping one take on a role, being aware of that particular role and the performance of such roles. Skeggs (2008) adds that identity may be simultaneously a category, a social position, and an effect. Such can be viewed relating to how a person may be categorized in relation to others, positioned amongst the society and the effects that relating to a particular social group may depict. Furthermore, Norton (2013, p.45) defines identity as “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. Identity is then a vital element in this research project. What each of the participants has lived results in the construct of how they view and how they incorporate themselves in relation to the external world.

Developing as a transnational can surely shape one's identity. Once having a more well-elaborated construction of identity, one may be exposed to new experiences or circumstances which relate to the reconstruction of one's identity. According to Hamann (2001), what seems to be the key in exploring the construction of identity of transnationals is to try to understand whether transnationals are caught *between* two worlds, or whether they become *of* the two (emphasis in original). Below, terms related to transnationalism will be focused on.

Transnationalism and the transnational

Petron (2003) describes transnationalism as “the outlook, life strategies, and processes of identity formation among

individuals, families, and communities whose members have spent substantial periods of time in different national and/or cultural spaces” (pp.284-285). Similarly, the concept of transnationalism for Vertovec (2009, p. i) “refers to multiple ties and interactions linking people or institutions across the borders of nation-states”. Thus, transnationalism relates to the process of migration of individuals, relating their families and their identity formation, between two cultures, with a considerable time spent in each.

Petron (2003, p. 6) refers to transnationals as “those individuals who have considerable life experiences on both sides of the U.S.-Mexico border. This definition includes objective factors such as years spent on both sides of the border and subjective factors such as both sides ‘feel like home’”. Furthermore, it can be argued that transnationals “acquire cultural knowledge and cultural tools from different nation states and cultural spaces, which they weave together to form distinct identities, understandings, and ways of being” (Petron, 2003, p.285). Sánchez (2009) takes a similar stance and refers to a transnational as one who engages in a lifestyle with personal and family attachments to two nations or states.

For the purposes of this research project, the term transnational is borrowed from Petron (2003) because “trans” implies a sense of unity and movement between two nations. I use the term ‘transnational’ to refer to a migrant who is attached with and is familiar with the lifestyle of both Mexico and the U.S., and gains knowledge of both cultures to establish his or her understandings and ways of developing him or herself throughout the world.

Transnationals can choose to develop themselves in the field of English language teaching due to their ability to express themselves in and have knowledge of both the English and the Spanish language. This study aims to explore the factors that have influenced the construction of identity and are shaping the teaching practice of transnational English student-teachers. Hence, it is essential to look at certain features which characterize a transnational English teacher.

The transnational English teacher

Initially, a transnational English teacher is a transnational him or herself (Petron, 2009; Petron & Greybeck, 2014). Being a transnational may result in gaining language dominance in both the English and the Spanish language. A transnational English teacher is seen to have a high proficiency level in the English language according to other education officials (Petron & Greybeck, 2014), and can talk about almost anything in English, and are valued for the

fluency and communicative proficiency they possess (Petron, 2009). Having an initial proficient level of English may be another main characteristic of a transnational English teacher. This proficient level of English may help maintain a positive outlook about such English proficiency due to the continuous reiteration from other educators (Petron & Greybeck, 2014). The constant practice of their English may then continue to maintain such level of proficiency and continuously be recurred by other teachers about the level of English proficiency they possess.

Petron (2003) argues that transnational English teachers “seek to pass on their English and transcultural knowledge to the next generation for reasons of their own identity” (p. 234). Adopting a language and particular linguistic terms related to the culture in which each of these teachers was involved with, helps them identify with such culture. This may result in the transfer of such linguistic elements to the students of each of these teachers. This can be related to what Brittain (2002) refers to about how transnational English teachers, both linguistically and culturally, play a role in the Americanization of their students; that is, they help their students become more familiar with the American culture and way of talking. Talking about particular linguistic terms the transnational English teacher is familiar with due to prior experiences may result in his or her students becoming more familiar with the American culture, primarily with a particular way of expressing oneself linguistically.

Being a transnational may also result in gaining cultural knowledge from both Mexico and the United States. Referring to these experiences lived as a transnational, Petron (2009) states that “the transnational ties and practices they maintain with the U.S. are constant and ongoing” (p.116). In this sense, the transnational teachers make reference to any attachment they have with their lived experiences, whether an experience related to the life of a relative or simply an old memory that the transnational may wish to refer to. Furthermore, transnational English teachers most often rely on their “transnational cultural capital” which can be referred to as the linguistic and cultural knowledge acquired as a result of transnational experiences (Petron, 2009), most often resulting in the practice of integrating their knowledge of U.S. cultural practices throughout their lessons, mainly retelling stories about their experiences in the U.S. (Petron & Greybeck, 2014). Thus, transnational English teachers may also be characterized by integrating their experiences as transnationals into their English teaching practice.

Another characteristic of transnational teachers of English is that they often cluster together and stand apart from other, non-transnational teachers of English (Petron, 2003). Being a transnational helps gain a wider cultural knowledge, which only those who have the opportunity to migrate between two countries may possess. Making reference and relating to such cultural knowledge is what may bring these transnational English teachers together.

Transnational English teachers, then, may be branded regards to several particularities such as being a transnational, their English language dominance, their cultural knowledge and how such is brought into their teaching practice, and their need and modification of didactic material they implement in their teaching practice. Not all transnational English teachers may possess all of these characteristics and those who do possess some may be more noticeable than others. Nonetheless, transnationals submerged in a field of study to become English teachers may easily relate to other transnationals, forming communities of practice, which will be focused on below.

Communities of practice

When returning to Mexico, and now being in the process of studying to become English teachers, the participants in this study searched for other people to relate to, leaning towards gathering with others who shared similar experiences with each of them. These experiences relate mainly to those lived as a transnational. This process of gathering with others who share similar backgrounds resulted in the formation of what can be described as communities of practice. As this study aims to find out the factors that have influenced the construction of identity and are shaping the teaching practice of transnational student-teachers, it is vital to refer to the communities of practice that these transnationals are submerged in, and which may play a role in how these construct their identity.

Wenger (1998) notes that “communities of practice develop around things that matter to people. As a result, their practices reflect the members’ own understanding of what is important” (p.2). Wenger and Snyder (2000) take on yet a similar stance to describe a community of practice as a group of people who is formally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise. Correspondingly, Wesley & Buysse (2001) note that a community of practice is an informally bound group of people who share a common interest and come together to reflect on and improve their practice collectively. In relation to such, it could be possible for the group of transnationals to come together to possibly reflect on their lived experi-

ences and the practices they engaged in when adapting to a particular place and the need to adapt to another. Thus, the community of practice in which the participants of the study are part of can be related to a group of transnationals who come together in regards to their transnational experiences. Being a transnational defines the membership of the community in which such experiences are shared.

Research Questions

The research questions proposed for this project are the following: (1) What are the factors that have influenced the construction of identity and are shaping the teaching practice of transnationals? (2) How have these factors influenced the construction of identity? and (3) How do these factors shape the teaching practice of transnationals?

Methodology

For this research project, the use of a qualitative paradigm seemed to be most suitable regarding the foundation of the research questions. Merriam (2009) notes that “qualitative researchers are interested in understanding how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences” (p.5). There was a need to hear from the participants concerning their experiences as transnationals and how they may influence the construction of their identity and their teaching practice.

The method under which this study was carried out can be described as phenomenology. Phenomenology reduces a human subject’s experiences with a phenomenon to a description of its essence with the purpose of having a qualitative researcher identify a phenomenon as an object of human experience and give voice to it (Creswell, 2007). Within phenomenology, the intent of the researcher is to compare and analyze people’s shared experiences with the purpose of determining the essence of the phenomena (Merriam, 2009). In this sense, I focused on the essence of what characterizes a particular group of people.

Research Site and Participants

The research site is the language department of a large public university in central Mexico. The selected participants for this study are all enrolled students of the BA TESOL program offered at this university. The main characteristic of all of the participants is that they can all be referred to as “transnationals”; that is, for them to have lived a significant amount of time in both the United States and Mexico. The total number of participants was eight. Five males and three females accepted to be part of this research project.

Data Gathering Tool

Throughout the process of data collection, semi-structured interviews were implemented to obtain such information. The purpose of a semi-structured interview manner was to extend and obtain as much comprehensible data as possible. The manner of approaching the questions through such type of interviews had the aim of giving the students a sense of flexibility to express themselves in a more open and personal means, other than providing limited information as in closed questions. The recorded interviews were transcribed with the purpose of providing a textual representation for coding and analysis.

Ethics

Bell (2010) suggests that ethical guidelines in research require taking into account aspects such as: informed consent, confidentiality, anonymity, and reciprocity. The afore-mentioned aspects were all taken into consideration regarding the processes of data collection, data analysis and any presentation of data throughout the research project.

Findings and discussion

Once analyzing the obtained data, several themes emerged such as: maintaining an identity, constructing identity, transnational experiences in the English teaching practice, and forming communities of practice.

Maintaining an identity

Some participants regarded the importance of maintaining their identity. Relating to the home nationality seems to be a crucial element in maintaining an identity in regards to their home nation. Several participants provide insights of how they perceive their nationality as a way to maintain an identity.

Though living in the United States for over twenty years, Oscar provides the following to refer to his Mexican identity:

That’s something very common in the States, where, Hispanic people or Mexican people are very proud of their heritage, and they project that, and I was part of that too. People would ask me, where are you from? And I’d say Mexico.

What Oscar seems to make reference to is the sense of belonging to a particular group. Oscar feels related to the Mexican people by admitting that he, also, was part of those who were proud of their heritage, holding a strong

sense of belonging towards the Mexican culture. Similar to Oscar's stance is one in which Norma positions herself. She provides the following related to her Mexican identity:

I think all my life I've been feeling like a Mexican.

When being questioned further about why she feels that way, Norma provided the following:

Because of the customs, because of the manners... I have the traditional ones. I like Mexican food, I like Mexican music, and I just feel more comfortable in the Mexican context, maybe also because of the interaction I can have. I can speak more and I can feel more free to express myself, and in English I can be more limited.

Norma holds a strong identity in relation to the social group she leans more towards; she mentions feeling more comfortable in regards to the interaction she can hold with others who also speak Spanish. Jerdee (2010) relates national identity to transnationals describing the sense of belonging they possess once being familiar with both cultures. Thus, Oscar and Norma seem to hold a strong national identity. Similar to both Oscar and Norma, Ernie also feels more attached to the Mexican culture. When being asked about why he relates more to such, he provides the following related to his Mexican identity:

I never forget my backgrounds. My backgrounds for me were there always. I would never forget Mexican food, traditional things we do, so I'm still Mexican.

Ernie also relates to certain aspects of the Mexican culture such as Mexican food and traditions which help him identify more to his home culture. Nevertheless, other participants felt more attachment towards the American culture. Javier provides the following regarding his attachment to the American culture:

I think I'm more attached to the American culture because of my twenty years over there. I love sports, mostly American sports, baseball, football, any one of those. I think I'm also in love with American fast food... My clothing is American... so I think I'm attached to the American culture...

Javier mentions connecting to aspects such as sports, fast food and clothing in regards to the American culture. Javier maintains his identity relating to the cultur-

al circumstances of his preference over American sports and clothing. Similar to Javier is Samuel's case, who also tends to lean more towards the American culture. When asked about why he felt more related to the American culture, he provides the following:

I'm a sports fan, so kind of relate to American football, baseball, basketball...

Samuel, similar to Javier, also makes a connection to cultural elements of the United States such as American sports. It then can be argued that the participants maintain to some extent a particular identity. Such identity can be seen in regards to ethnic identity. Phinney (2003) argues that for migrants, it is their social identity that becomes ethnic identity because they categorize themselves based on their ethnic group membership. In this sense, the attachment that the participants have in regards to a particular culture relates them to a particular ethnic group (Mexican or American culture).

Some participants relate more to one culture, or seem to lean more to a specific culture, while others connect more to another. A strong sense of pride for the culture they felt more attached to, seems to be an initial element in the construction and reconstruction of the identity of the participants.

Constructing identity

For some participants, going through difficult situations in school caused them to have a difficult time constructing their identity. Some participants faced difficulties particularly adapting back to Mexico. When being questioned about his experiences adapting to the United States and adapting back to Mexico, Samuel provides the following:

Adapting here in Mexico was hard... the only friends that I had were relatives, but I needed to have friends so I could learn more about Mexican culture, more about slang, the culture between teenagers. I wanted to learn that language so I could be familiarized with the people within the community, I didn't want to see it as an outsider that I just came from the States and I don't know any Spanish, I wanted to belong amongst them.

Samuel experiences not having that support from the community in regards to helping him adapt back to Mexico, and about the impression that the community might have had from him, yet he seems to be aware of

the need to have friends to relate to and adapt to the new culture he is now submerged in. Similar to Samuel's issues adapting back to Mexico, Javier also experienced particular difficulties when finding himself back in Mexico. When being questioned about his feeling of belongingness to both the Mexican and the American culture, he provides the following:

I did not know how to live the Mexican way or how to talk a Mexican talk in regards to double meaning words. Before, I was a Mexican apparently because I learned so much about how to talk with people, how to address stuff, how to respect them, but respect them in the American way... I have adjusted. I feel I'm becoming more Mexican if you can say that. If I compare when I first came here and now, a cousin of mine from Chicago told me 'you're more Mexican than before because of how I talk', how everything is normal to me... so I guess I'm more Mexican right now than before.

Javier's first concerns seem to be the language itself and the need to use such language as it is used in Mexico regarding double meaning words for example. Also, he found himself with cultural differences such as a new way to greet people, relating to the kiss on the cheek which he sees as something normal. Nonetheless, he feels a sense of adaptation and more belongingness with the Mexican culture, as opposed to when he recently arrived to the country, something that has been reassured by his close family members such as his cousin.

In Oscar's case, his family was a valuable source of support. When being questioned about his process adapting back to Mexico, he provides the following:

Well, that was about four, five years ago when I came back, and it was very easy for me because I had contact with my cousins. Those are the people that I hung out with and we had a lot in common, we listened to the same music, we did the same things, we had similar interests, so I didn't have much of a problem adapting...

The support from his family and the similar shared interests from his cousins allowed Oscar's adaptation back to Mexico to be quite easy to undergo. Similar to Oscar's support from his family, Ivette also received support from hers. When being questioned about her issue to speak Spanish and what she did to help herself improve, Ivette provides the following:

My friends and family understood that I never came to Mexico. I never had to use Spanish my whole life, and I had to adapt using both languages at the same time with my family and my social life, so coming to Mexico, my family helped me a lot. Making new friends helped me a lot in speaking better Spanish than I did.

Ivette's family and her close friendships seem to be of great help for her in boosting her to improve her Spanish level.

The participants above give the impression to have an influence in constructing their identity regarding difficult situations and the support from the community as well. For some participants, such factors had a minor influence, while for others, the influence was much more beneficial. Duff and Uchida (1997, p. 452) state that "identities are co-constructed, negotiated, and transformed on an ongoing basis..." In this sense, the experiences the participants faced helped them construct, negotiate, and transform their identity through such lived experiences.

For these participants, it seems that the experienced difficult situations served as a stimulus for the construction of their identity. Norton (2010) argues that identity is theorized as being multiple, changing, and a site of struggle; furthermore, it is conceptualized as being the product of the context of diverse relations of power, operating at various levels of interaction between people, and in the context of broader social, political, and economic processes. In regards to such, the changes the participants faced leaned towards struggles. Such struggles resulted from the contexts in which the participants developed in and the interaction they had with other members of the community.

Transnational experiences in the English teaching practice
Transnationals, as in the case of the participants undergoing a process of being students at a BA TESOL program, may choose to develop in the field of English language teaching. Petron (2009) argues that transnationals developing as English teachers bring their transnational experiences and knowledge into their classrooms.

When being asked about whether or not he brings in his experiences as a transnational into the classroom, Oscar provides the following:

I catch myself saying things like 'in the United States...' for example, I'll bring up that phrase, 'in the United States...', or 'when I was in the United States...' Those things are reoccurring or happening all the time.

Oscar is aware of constantly remembering his experiences while living in the U.S., and referring to them on a constant basis in his teaching practice. Petron (2003) argues that transnational teachers also constantly impart cultural lessons into their teaching practice. Similar to Oscar is Samuel's case remembering his own experiences and being able to share such to his students, he provides the following:

...we're starting a new block, it tends to talk about urban legends, stories, so I bring my experiences touching the Halloween topic. I bring my experiences when I used to trick or treat. I tell them that we would go from house to house and were sometimes mischievous... so I bring my experiences to them.

Samuel is able to provide his experiences about culture-related events he was involved in while living in the U.S. such as Halloween-related experiences and past memories. Furthermore, Petron and Greybeck (2014) argue that transnational teachers integrate their knowledge of the U.S. culture and practices in their teaching. When questioned about the transnational experiences he brings into the classroom, Abel provides the following:

Well I try to make an emphasis on how important it is to learn another language, and I try to tell them that things are different in other places, and they have to take into consideration all these things that they don't know they exist. I try to show them things that I noticed that were different, and I try to bring that into the classroom as well.

Due to his prior experience and knowledge about cultural aspects of the U.S., such as the legal system, Abel is able to rely on such knowledge along with the importance he gives to English and American culture in order to bring it into his teaching practice. Moreover, the material that may be used inside the classroom may need to have some modifications. When questioned about whether or not she feels the need to modify the content of the material in her English teaching practice, Mariana provides the following related to such:

Yeah I do, lots of times, not because I want to, but because the books I use relate to things from the States that they really don't encounter here, special events that they haven't really experienced here in Mexico, or will never experience, that in the States they do.

Mariana is aware that the content the material provides may seem like something her students may not encounter or have a different perspective on. She is able to rely on her past experiences when in the United States to explain cultural elements in her teaching practice.

Transnationals may develop in the ELT field. Furthermore, they may be able to rely on their previous experiences and knowledge gained as transnationals to approach teaching within their practice. These experiences are brought about in their teaching practice as the participants implement their past experiences as a way to better exemplify the content being focused on in the English learning classroom.

Forming communities of practice

Communities of practice were formed amongst the participants when relating to others with similar migrating experiences whom they were able to share interests with.

When being asked about whether or not he thinks that other students share similar experiences with him, Javier provides the following:

Yeah, in regards to music, some people remember the music we heard in the States, or stuff like TV shows, cartoons, or something that we were brought up with. It's nice hearing that I'm not the weird one here... I also like the fact that they were living here in Mexico so I have both aspects to relate with.

In this sense, Javier is aware of associating to other classmates and students at the BA in relation to similar musical and television preferences with the desire of sharing similar interests and experiences, and knowing about the Mexican culture as well. Similar to Javier, when being questioned about why she tends to lean more towards gathering with classmates and students who have also had the opportunity to live in the United States, Mariana provides the following:

Yeah, I do relate more to them. I don't know if it's because the experiences and I can talk to them more, like how I lived... I do relate more maybe because of the way they think, or know things, or the way they talk or want to talk...

Mariana seems to be aware of the experiences her classmates and other students at the BA seem to have in common with her and the desire to exchange such experiences through the use of language, more specifically con-

versation. Likewise, Abel is also able to refer to his transnational experiences in relating to someone in particular at the BA program, Abel provides the following:

Here people seem to speak all English and other languages, and that drew me into the community. I like to be surrounded by this environment, so it did influence a lot.

Abel seems to be aware of the community he is submerged in, and also the language use in regards to his personal characteristics, personality and the need to fit in with a particular group, such as that in which English is spoken.

McConnell-Ginet (1992) notes that a community of practice is defined by its membership and by the practices in which its members engage in. As such, the membership of the community of practice established at the institution is formed by transnationals in which the practice they develop in is the sharing of their experiences throughout the process of migrating between the United States and Mexico.

Several factors helped the participants relate more to a particular culture. Some participants mentioned relying on their transnational experiences to bring such into their teaching practice. For the majority of the participants, being conscious of other transnational students at the BA program helped them form communities of practice focusing mainly on their transnational experiences as a source to relate to each other. For some participants, experiencing difficult situations and receiving support from the community helped them construct their identity.

Conclusion

The possible influencing factors in the construction of identity and which may shape the teaching practice of transnational English teachers are: maintaining an identity, experiencing difficult situations and receiving support from the surrounding community, developing as transnational English teachers, and constructing communities of practice.

An initial factor which may be seen as the basis for the participants to begin a process of reconstruction of identity was maintaining an identity. Some participants mentioned feeling a sense of pride towards their heritage and being able to cherish certain cultural elements related more to a given culture.

Factors which seemed to influence in the identity construction of the participants are experiencing difficult situations and the given support of the community. Some

participants recall having a bad experience arriving to the United States while incorporating into the school system along with learning the language. Some other participants relate to similar difficult situations while adapting to Mexico. In regards to those difficult situations, some participants received support from the community they were submerged in.

Having the opportunity to develop as a transnational migrating between both nations and having direct contact with both cultures gave each of the participants the opportunity to develop as transnational English teachers while enrolled in a BA TESOL degree. Having the opportunity to live in the United States for a certain amount of time helped them improve their English knowledge and proficiency. These teachers can relate more to other English teachers who also lived similar transnational experiences. The identity of these teachers, then, is shaped by their experiences brought into their teaching practice. Some participants mentioned making the students more aware of the importance to the English language, others mentioned recalling their experiences while living in the United States, and others mentioned bringing cultural elements such as holidays into their teaching practice.

Likewise, having the opportunity to develop as a transnational helped the participants relate to others who also shared similar experiences. This was beneficial for the participants to identify themselves with those who share a similar past migrating between both cultures. This resulted in the participants forming communities of practice in which they gathered to refer to their experiences as transnationals, refer to cultural elements of the United States, and express themselves in the English language with those who were also familiar with particular linguistic terms.

The intent of focusing on this group of transnationals was with the purpose of understanding which factors influenced in their identity construction process and shaped their teaching practice as English teachers. Some factors which were seen as influential are: maintaining an identity, experiencing difficult situations and the support of the community, developing as transnational English teachers, and constructing communities of practice. I believe that these factors helped the participants initially identify themselves in order to relate to others. Although not all of the participants are fully aware of their identity, the construction of such may constantly be changing in regards to where the person is, who he or she is communicating with, and the experiences he or she is living which may result in relating more to a particular culture.

Implications

Developing as a transnational offers a wide range of cultural elements one can become attached to and feel identified with. Such may help English teachers relate to past experiences as transnationals while approaching a particular topic teaching an English class. Furthermore, understanding this process of transnationalism can help us understand the elements that these people may relate to, how and why they bring particular topics into their teaching practice, how they relate to others, and how they view themselves in relation to others. This can be seen at the moment while in the processes of both constructing and/or reconstructing identity.

Further Research

Future research may be carried out focusing on the terminology and analyzing the discourse practices in which transnationals may engage in (such as translanguaging practices). It would also be crucial to explore the degrees of transnationalism that such transnationals may engage in, and how the attachment or detachment to a particular culture may play an important role in exploring varying degrees within the transnationalism phenomenon.

References

- Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Brittain, C. (2002). Transnational messages: Experiences of Chinese and Mexican immigrants in American schools. New York: LFB Scholarly Publishing.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duff, P. A. & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly* 31,3, 451–486.
- Hamann, E. T. (2001). Theorizing the sojourner student (With a sketch of appropriate school responsiveness). In M. Carol Hopkins & N. Wellmeier (Eds.) *Negotiating transnationalism: Selected papers on refugees and immigrants, Vol. IX* (pp. 32-71). Arlington, VA: American Anthropology Association.
- Jerde, D. L. (2010). Messages of nationalism in Mexican and U.S. textbooks: Implications for the national identity of transnational students. *Master's Theses*. Paper 504.

- McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461–490.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349–369). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Petron, M. A. (2003). I'm bien pocha: Transnational teachers of English in Mexico. (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 64.
- Petron, M. A. (2009). Transnational teachers of English in Mexico. *The High School Journal*, 92(4), 115–128.
- Petron, M. A., & Greybeck, B. (2014). Borderlands epistemologies and the transnational experience. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8(1), 137-155.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sanchez, P. (2009). Even beyond the local community: A close look at Latina youths return trips to Mexico. *The High School Journal*, 92(4), 49-66.
- Skeggs, B. (2008). The problem with identity. In Lin, A. M. Y. (Ed.), *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture and education*. (pp. 11–35). New York. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stets, J., & Burke, P. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 139-145.
- Wesley, P., & Buysse, V. (2001). Communities of Practice: Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 114-123.

ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A NIÑOS DE OCHO A DOCE AÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER



María de Lourdes Gutiérrez Aceves

gualiz@yahoo.com.mx

Alejandra Fentanes Miceli

alef80@hotmail.com

Facultad de Lenguas C-I, Universidad Autónoma de Chiapas

Recibido el 30 de junio de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

Los temas a tratar en este estudio están estrechamente ligados a la comprensión de los estudiantes con necesidades especiales y Síndrome de Asperger para ofrecerles como docentes, mejores oportunidades de aprendizaje. Es necesario, entonces, exponer las características de desarrollo de los niños, conocer qué es la educación especial y los diferentes tipos de discapacidades, como el autismo y el Síndrome de Asperger, la educación inclusiva y los retos a los que se enfrenta el docente respecto a ello en el aula. Esta información es muy valiosa para sugerir estrategias y recursos que puedan ser de apoyo en el quehacer docente en la actualidad.

Palabras clave: Educación especial, necesidades especiales, desarrollo de estrategias, Síndrome de Asperger.

Abstract

The topics exposed in this study are closely linked to the understanding of special needs students and the Asperger Syndrome in order to offer them, as teachers, better opportunities of learning. Thus, it is necessary to present the characteristics of children development, to know more about special education and the different types of disabilities, such as the autism and the Asperger Syndrome, inclusive education and the challenges that teachers are facing in the classroom. This information is valuable for suggesting strategies and resources, which can be of great support for English teachers nowadays.

Key words: Special education, special needs, strategies development, Asperger Syndrom.

Introducción

En el ámbito de la educación y la inclusión en México, se han hecho algunos avances en educación especial y necesidades especiales, como el que se anunció en junio del 2016, durante el mandato del Presidente Enrique Peña Nieto, cuando se dan a conocer nuevas reformas y disposiciones respecto a la inclusión en la Ley General de Educación en México en el Diario Oficial de la Federación (2016). En ellas se especifica la igualdad de los individuos ante la ley, la cultura de la legalidad, la inclusión y la no discriminación, entre otras, y se establecen algunos artículos, como el artículo 2 que menciona: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.

Esta educación de calidad, inclusiva y equitativa para todas las personas en las instituciones educativas en nuestro país, no es una transición sencilla, ya que requiere de la participación activa, propositiva y asertiva de todos los actores que intervienen en ellas, como autoridades superiores de la Secretaría de Educación Pública (SEP), directivos, docentes, padres de familia, expertos en la materia y los mismos estudiantes. Estos cambios demandan una mayor sensibilización y formación de todos los involucrados, en particular, en áreas que generalmente estaban destinadas a psicólogos, terapeutas de lenguaje y especialistas en educación especial.

Como docentes de inglés, en general, no hemos sido capacitados para enfrentar y comprender las necesidades que se presentan en la actualidad en un aula. Por

ello, consideramos importante desarrollar ciertas competencias en los docentes de dicha área, empezando esta formación desde que cursan sus estudios universitarios como estudiantes- profesores en la enseñanza del inglés. Una adecuada preparación profesional referente a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), nos puede ayudar a entender y planear de mejor manera nuestras actividades en clase, ya que estaríamos tomando en cuenta sus necesidades. Desafortunadamente, éstas no siempre son atendidas adecuadamente a causa de la falta de conocimiento y falta de experiencia de los docentes acerca del tema, sobre todo si se trata de algunas condiciones poco conocidas, como el Síndrome de Asperger (AS por sus siglas en inglés).

El síndrome de Asperger es uno de los trastornos del desarrollo dentro del espectro autista. Los niños con síndrome de Asperger no tienen un retraso en el desarrollo del lenguaje, a diferencia de los niños con autismo (OAR, 2005). Tienen fortalezas y debilidades académicas como cualquier niño de su edad, pero su condición demanda a los docentes considerar y aplicar diferentes estrategias, que se podrían implementar en la clase de inglés para aprovechar esas fortalezas y facilitar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta condición, la cual es la parte medular de este artículo, será expuesta con mayor detalle más adelante, pues se explicarán otros puntos importantes introductorios para tener una mejor visión del tema, como son el conocer más sobre algunas condiciones especiales, las etapas de desarrollo de los niños, punto fundamental para entender las habilidades y limitantes de la edad y la planeación de las lecciones de acuerdo a ello; las metodologías o enfoques más adecuados para niños con esta condición, entre otros temas que podrían facilitar la comprensión de las estrategias sugeridas en este trabajo.

Fundamentos en la comprensión de niños con Síndrome de Asperger

Etapas del Desarrollo de los niños

La madurez y el aprendizaje son procesos en el desarrollo humano que generan cambios relativamente permanentes en nuestra forma de pensar, sentir y comportarnos. La etapa de los niños a partir de los siete hasta cerca de los doce, suele llamarse *los años de escuela*, porque es ahí en donde experimentan su desarrollo físico, cognitivo y psicosocial. Esta es la etapa que Piaget denomina la *etapa de las operaciones concretas*.

De acuerdo con Shaffer & Kipp (2007) las características de los niños operacionales con las siguientes:

Clasificación: Una capacidad de clasificación que se desarrolla en la niñez intermedia es la inclusión de clase, la capacidad para ver la relación entre el todo y sus partes. Se desarrolla una gradual fluidez en el uso de códigos, por ejemplo, el numérico, el de lenguaje, la escritura, etc.

• **Animismo:** Los niños conocen mejor las bases biológicas de la vida y no atribuyen cualidades vitales a los seres inanimados.

• **Razonamiento inductivo y deductivo:** La capacidad para clasificar hace posible que los niños piensen en forma lógica. Ambos tipos de razonamiento lógico, deducción e inducción, van de premisas, es decir, de enunciados que se conocen, se creen o suponen como ciertos, a conclusiones. La inducción comienza con una observación particular y llega a conclusiones generales. Por ejemplo: “Mi perro ladra, lo mismo que el perro de Terry y el de Melissa. De ese modo, todos los perros ladran”.

• **Causa y efecto:** Comienza a inferir mucho más hábilmente los motivos, con sólo observar la conducta de la gente y las circunstancias donde ocurren (Shaffer & Kipp, 2007).

• **Lógica relacional: Seriación e inferencia transitiva.** Comprende mejor las relaciones cuantitativas. Ahora puede realizar *la seriación mental*, que es la capacidad para ordenar mentalmente las cosas sobre una dimensión cuantificable como la altura y el peso; y *la inferencia transitiva*, que describe las relaciones necesarias entre los elementos de una serie, por ejemplo: formarse por estatura, de mayor a menor, etc.

• **Razonamiento espacial:** En esta etapa pueden entender mejor, visualizar y usar las relaciones espaciales, coinciden mejor en cuál es la distancia de un lugar a otro, cuánto les tomará llegar allá y pueden recordar mejor la ruta y los puntos de identificación a lo largo de camino. Por ejemplo, un niño de 8 años no maneja en forma objetiva el concepto de semana o mes; su conocimiento se centra en relación a las actividades sistemáticas que realiza. Una semana tendrá, 5 días que corresponde al período en que va al colegio.

• **Conservación:** Es la capacidad para reconocer las dimensiones; y que la cantidad de algo sigue siendo la misma aunque al material se le dé otra forma, en tanto no se le añade ni se le quita nada; los niños pueden resolver problemas que incluyen conservación de sustancia, por ejemplo: calcular el ancho y alto en un recipiente para vaciar líquidos.

• **Números y Matemáticas:** Los avances cognoscitivos descritos ayudan a los niños a manejar la aritmética. Su mayor capacidad cognoscitiva para manipular símbolos, entender inclusión de clase y seriación, y apreciar con-

ceptos como reversibilidad permite hacer cálculos. Para Shaffer & Kipp (2007), los niños pueden negar mentalmente los cambios presenciados, hacer comparaciones de antes/ después y reflexionar sobre cómo los cambios alteraron una situación. Por intuición, los niños diseñan estrategias para sumar, contando con sus dedos o usando otros objetos. A la edad de seis o siete años pueden contar mentalmente, también aprenden a contar en serie: para sumar 5 y 3, ellos comienzan contando hasta los cinco y luego se siguen seis, siete y ocho para agregar tres.

Físico

En este periodo los niños logran una mayor competencia en todas las áreas. En desarrollo físico crecen más (de 2.5 a 7.5 centímetros cada año), aumentan de peso y adquieren fuerza y las destrezas motrices necesarias para participar en juegos y deportes organizados.

Social

En cuanto al desarrollo psicosocial, los niños son menos egocéntricos, y cuando reaccionan de dicho modo, se vuelven conscientes de que la gente no comparte su punto de vista (Shaffer & Kipp, 2007). Pueden también usar las operaciones mentales para resolver problemas concretos reales pensando lógicamente ya que tienen en cuenta múltiples aspectos de una situación en lugar de fijarse en uno solo. En esta etapa el niño consolida su identidad, acepta las normas, adopta comportamientos cooperativos y, su interés por los iguales, le lleva a desarrollar el verdadero sentimiento y concepto de la amistad (Muñoz, 2012).

Cognitivo

El desarrollo cognitivo es el conjunto de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y las habilidades para percibir, pensar, comprender y solucionar problemas prácticos que se suscitan en la vida diaria.

El niño aprende las operaciones cognoscitivas, y las aplica al pensar en objetos y acontecimientos que ha experimentado. Algunos de los logros intelectuales en esta etapa son: la diferenciación entre fantasía y realidad, la comprensión de la aritmética, la reflexión sobre el lenguaje y sus propiedades, la relación entre mayúsculas y minúsculas, entre letras y palabras impresas, entre palabras y oraciones, la clasificación de animales, personas, objetos y sucesos, las relaciones lógicas, causa y efecto, conceptos espaciales y conservación, y pueden manejar mejor los números.

Pese a que el tipo de pensamiento en esta etapa se caracteriza por la capacidad para analizar el problema, también está presente la ineptitud para enfrentarse al problema de la integración. El todo tiende a quedar desorganizado en virtud de la preocupación por las partes. Así, en esta etapa, un alumno puede tener varias soluciones parciales para un problema sin poder seguir el camino que lo lleve a la integración que le dé la respuesta global (Muñoz, 2012).

Lingüístico

La escuela les permite desarrollar su lenguaje socializado, es decir, hacen críticas, preguntas y respuestas, dan órdenes, ruegan y amenazan. El niño busca comunicarse de acuerdo a lo que piensa y dirige esa información a un interlocutor determinado. A los siete años los niños usan una gramática compleja y tienen un vocabulario de varios miles de palabras pero aún les falta dominar aspectos específicos del lenguaje. Durante los primeros años de la escuela rara vez utilizan la voz pasiva, tiempos verbales que incluyan el auxiliar haber. Hasta los nueve años y posiblemente después de esa edad los niños desarrollan un entendimiento cada vez más sofisticado de la sintaxis, la manera como se organizan las palabras en frases.

Es conveniente señalar que existen otras teorías y estudios importantes respecto al desarrollo humano; generalmente se dividen en cuatro: cognitivo/intelectual, social/afectivo, fisiológico/orgánico y lingüístico. Sin embargo, consideramos enfocarnos sólo en Shaffer & Kipp (2007).

Continuamos con la Educación Especial y los tipos de discapacidades, lo cual será de utilidad para entender qué características presentan y sirvan de base en la planeación escolar.

Educación Especial

De acuerdo con Pinto (2008) podemos considerar la Educación Especial (EE) como un conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tiende a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los niños.

Educación Especial y tipos de discapacidad

Para el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la SEP (2012), los

alumnos que atiende la educación especial son aquellos que presentan:

a) Discapacidad Intelectual

Es una condición de vida caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que interfiere en la autonomía para el cuidado personal y la capacidad de adaptar su conducta ante diversas situaciones sociales. Las habilidades de adaptación pueden estar afectadas en mayor o menor grado dependiendo de la calidad e interacción que tenga la persona con su entorno familiar, escolar y en su comunidad.

b) Discapacidad auditiva (sordera)

Es una condición de vida que afecta la audición. Las personas sordas tienen una pérdida auditiva profunda cuya audición no les es funcional para la vida diaria, aún con auxiliares auditivos. Afecta las funciones de alerta y orientación, estructuración del lenguaje y el desarrollo intelectual y social si la persona no adquiere una lengua para comunicarse.

c) Discapacidad visual (ceguera)

Es una condición de vida que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total, por lo que las personas ciegas no reciben información visual alguna. Las personas ciegas requieren de apoyos como: ubicarse en el espacio, saber qué características tiene el lugar donde se encuentran, apoyarse en puntos cardinales, utilizar un bastón blanco y/o perro guía.

d) Discapacidad motriz

Es una condición de vida que afecta la capacidad de movimiento y en consecuencia las funciones que estén asociadas a éste, como pueden ser: el desplazamiento, el equilibrio, la manipulación y el habla de las personas.

Nos referimos a discapacidad motriz cuando hay una alteración en los músculos, los huesos o las articulaciones; cuando hay un daño en el cerebro que afecta el área motriz e impide a la persona moverse de forma adecuada; o cuando hay ausencia de alguna extremidad del cuerpo: brazos, manos o piernas.

Algunas manifestaciones de la discapacidad motriz son la presencia de movimientos rígidos, bruscos, lentos, involuntarios; poco o demasiado tono muscular; dificultad para dirigir los movimientos; alteraciones en la postura, en el equilibrio; falta de coordinación en piernas, brazos o manos, dedos, boca o rostro; dificultades para succionar, deglutir, respirar y hablar.

e) Discapacidad psicosocial o mental

Es una condición de vida temporal o permanente, que aparece generalmente durante la adolescencia o en los primeros años de la adultez. Afecta directamente las funciones mentales y de interrelación de la persona y limita su capacidad para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria.

Las enfermedades mentales tales como: psicosis (esquizofrenia), trastorno bipolar, depresión, trastorno de personalidad límite o fronterizo, trastorno de adicción simultáneo o trastorno dual, trastorno obsesivo compulsivo y trastorno de ansiedad, si no se identifican y atienden a tiempo, pueden derivar en una discapacidad psicosocial que afecte las habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas. La discapacidad mental no es una discapacidad intelectual.

Esta condición no depende de la personalidad, voluntad o inteligencia de la persona, por eso requiere de la intervención de profesionales en el ámbito de la salud, así como de programas de prevención y tratamiento psiquiátrico y farmacológico.

f) Discapacidad múltiple

Es una condición de vida que se caracteriza por la combinación de dos o más discapacidades: intelectual, motriz, auditiva, visual o mental.

g) Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)

Se identifican cinco tipos de trastornos bajo la categoría de Trastornos Generalizados del desarrollo (TGD): Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.

Sus principales necesidades están centradas en desarrollar su habilidad para interactuar socialmente, para relacionarse con otras personas, percibir y expresar emociones, desarrollar actividades imaginativas como el juego simbólico. Pueden presentar dificultades en la comunicación y patrones de comportamiento repetitivos, estereotipados e intereses restringidos. Los TGD ocurren desde la infancia y no son consecuencia de un trauma, accidente, enfermedad física ni psiquiátrica, tampoco son un problema emocional. Pueden afectar algunas áreas del aprendizaje y del desarrollo.

h) Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH)

Las características más comunes del trastorno son:

- Falta de atención que se manifiesta al momento de hacer las tareas o trabajos que requieren, no los terminan, interrumpen lo que hacen, no observan los

detalles, no atienden, dificultad para organizarse, pierden cosas constantemente y se olvidan de hacer sus tareas.

- Hiperactividad que se caracteriza por mover las manos y pies, moverse constantemente de un lado a otro, dificultad para planear sus actividades y hablar excesivamente.
- Impulsividad, que se observa en que la persona siempre contesta preguntas antes de que éstas hayan sido concluidas, tiene dificultad en esperar su turno, interrumpe conversaciones, juegos o cualquier actividad.

i) Aptitudes sobresalientes

Aquéllos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz.

Los cinco tipos de aptitudes sobresalientes se dividen en: intelectual, artística, psicomotriz, socioafectiva y creativa.

j) Autismo y el Síndrome de Asperger

El autismo es actualmente el trastorno de inicio en la infancia que más literatura científica produce. Kanner (en Cuxart, 2000, p.12) lo define como un trastorno de tres áreas fundamentales: un trastorno de las relaciones interpersonales, problemas en la comunicación y el lenguaje y rigidez mental y comportamental. Existen diferentes niveles de autismo, uno de ellos es el de alta funcionalidad, llamado Síndrome de asperger, el cual será explicado en el siguiente párrafo y apartado.

Síndrome de Asperger como un Autismo de alta funcionalidad

Tipos de autismo

Dentro del trastorno autista se incluyen, el Síndrome de Rett, el Trastorno Desintegrativo de la Infancia, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y el Síndrome de Asperger o llamado también Autismo de Alta funcionalidad. Enfocando este estudio a esta última condición mencionada debido a la poca información que se tiene sobre el empleo de estrategias de enseñanza del inglés basadas en las habilidades cognitivas de los niños con esta condición.

Síndrome de Asperger (SA)

Pertenece al grupo de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) que comparten como características principales alteraciones en el lenguaje y la comunicación, una

extrema dificultad para relacionarse, así como la presencia de patrones de comportamiento repetitivo, estereotipado e intereses restringidos.

Este síndrome fue descrito por primera vez por el pediatra austriaco Hans Asperger en 1944; sin embargo, su descubrimiento no se dio a conocer hasta 1980, cuando Lorna Wing publicó una revisión en lengua inglesa del trabajo pionero de Asperger (Martin, en Andrade, 2011). No existen aún criterios uniformes sobre las posibles causas de este síndrome, pero la mayoría de hipótesis sugieren un origen genético (Andrade, 2011).

Corpas (2013) lo define como un conjunto de condiciones mentales y conductuales pertenecientes a los trastornos del espectro autista.

De acuerdo con Andrade (2011) la persona con este síndrome muestra dificultades en la interacción social, falta de empatía, torpeza motriz, deficiencias en la comunicación pragmática y en el uso del lenguaje con fines comunicativos, a pesar de un desarrollo lingüístico adecuado y una presencia de estilo cognitivo sofisticado.

Sus intereses y actividades suelen ser escasas. Esto provoca retrasos en el desarrollo de muchas habilidades básicas, principalmente en la habilidad para socializarse con otros, para comunicarse y para imaginar.

Departamentos de Educación enfocados a la consultoría de autismo del gobierno Vasco (2002, p.15) presentaron un estudio sobre este síndrome, y comentan al respecto:

Las personas con Síndrome de Asperger tienen problemas en la interacción social, en la comunicación y carecen de flexibilidad de pensamiento, pueden tener una imaginación pobre, intereses muy intensos o limitados y mucho apego a las rutinas. Para poder hacer un diagnóstico, es necesario encontrar distintos tipos y grados de discapacidad en cada una de estas tres áreas (normalmente conocidas como las tres dificultades básicas).

¿Cuáles son las características?

Lledó, Lledó & Pomares (2011) lo conceptualiza como un trastorno generalizado del desarrollo distinto del autismo y que se caracteriza por la presencia de:

- Una deficiencia cualitativa de interacción social** que se considera un aspecto relevante en el diagnóstico del síndrome de Asperger que afecta a la comunicación no verbal a la hora de entender cómo actúan los demás y cómo comprenderlos a través de comportamientos no verbales.

- b. Alteraciones de las habilidades pragmáticas del lenguaje y la comunicación social** pese a que en el síndrome de Asperger se manifiesta un desarrollo bastante elevado en los elementos estructurales del lenguaje como el vocabulario y la sintaxis, tal desarrollo no se produce en la misma proporción en las habilidades para el uso del lenguaje como herramienta comunicativa.
- c. Trastornos en la flexibilidad mental y comportamental**, la marcada tendencia a las rutinas y a la adhesión inflexible de rituales y actividades definirán en gran medida la personalidad del síndrome de Asperger.

¿Cómo aprenden?

De acuerdo con Lledó, Lledó & Pomares, (2011) el estilo cognitivo de los niños con síndrome de Asperger cuenta con las siguientes características:

1. *Tienen un pensamiento visual*, es decir, comprenden, asimilan y retienen mejor a través de la información visual. Son visuales, piensan a través de imágenes y con éstas se representan las palabras, las ideas y los conceptos. Por consiguiente, las estrategias visuales serán las más adecuadas para comprender mejor a este alumnado y ayudarlo a aprender de forma más rápida.
2. *Tienen un pensamiento centrado en detalles*, procesan con mayor facilidad las partes y los detalles y no el todo y la globalidad, por lo que van a presentar dificultades para integrar la información del contexto para buscar un sentido coherente y global. Su grado de literalidad e hiperrealismo hacen que tengan un pensamiento abstracto bastante débil. Aunque pueden llegar a memorizar los pasos a seguir en una tarea, no sabrán generalizar estas estrategias concretas a nuevos aprendizajes. Sin embargo, sorprenden su extraordinaria memoria mecánica y su habilidad superior para dibujar, para la música o, incluso, para el cálculo.
3. *Presentan déficits en las funciones ejecutivas*, la incapacidad para planificar, organizar y ejecutar la mayoría de actividades que suceden en la actividad escolar será una dificultad importante que los docentes han de tener en cuenta. Actividades como planificar la tarea, su tiempo de realización, los materiales necesarios y el proceso a seguir deberán desarrollarse y trabajarse en el aula con el alumnado con síndrome de Asperger para evitar conductas adversas de pérdida de materiales o de incompreensión a la hora de organizarse, realizar los trabajos o trabajar de forma autónoma.
4. *Tienen un pensamiento muy concreto, preciso y lógico*, pueden ser muy rápidos y exactos en operaciones aritméticas, pero manifiestan muchos problemas en la compren-

sión de conceptos más abstractos. Una de las situaciones más estresantes en el síndrome de Asperger es enfrentarse de forma continua en el aula a situaciones para las que no han adquirido una respuesta determinada, por lo que se van a encontrar perdidos y sin saber qué hacer.

5. *Motivación y atención*, puesto que, debido a su falta de flexibilidad cognitiva, muestran una marcada resistencia a los cambios y a lo que suponga varianza en el ambiente, y un interés obsesivo por sus cosas y temas. Esto tiene como consecuencia que su motivación esté estrechamente relacionada con sus centros especiales de interés, por lo que no manifiestan grandes motivaciones ante situaciones o aspectos externos ante los que sus iguales sí suelen mostrarlas. Así pues, su nivel de atención aumenta en las tareas que considera gratificantes y motivadoras.
6. *Presentan una memoria selectiva*, pues, aunque su memoria mecánica les permite retener y recordar gran cantidad de datos e información específica, no hay garantía de que aprendan de manera funcional y significativa ni de que haya una comprensión adecuada de dicha información.
7. *Presentan una manifiesta torpeza motriz*, lo que dificulta la realización de tareas tan usuales en el aula como escribir, copiar, cortar, actividades manuales, etc., y para realizar de forma coordinada y correcta actividades deportivas en las que se requiere no sólo una coordinación general y específica, sino también la comprensión de las normas e instrucciones para realizarlas.

El entorno educativo y su influencia en el desarrollo de habilidades del niño con Síndrome de Asperger

La escuela es para todos, y en la actualidad se define como tal por una educación basada en la diversidad, en el respeto y la atención a las peculiaridades del grupo heterogéneo. Como menciona Lledó, Lledó & Pomares (2011) en este proceso de aprendizaje que se genera en las aulas de los centros escolares existe alumnado que va a tener más dificultades que el resto para acceder a los aprendizajes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) afirma que la educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo entre éstos, las familias y los alumnos, y proyectos educativos que favorezcan la participación y aprendizaje de todos.

Para González (1998) la política de la inclusión no solo atañe a las grandes fuerzas sociales y económicas, también anida en el interior de los sistemas escolares, en centros y aulas (en Escudero & Martínez, 2011). Por lo que debe considerarse el diseño y desarrollo de un currículum flexible que

facilite el aprendizaje que promueve, así como diversas actividades y estrategias de enseñanza, valores incluyentes que generen un ambiente escolar de compromiso e igualdad.

De acuerdo con la ONU (2008) lograr una educación de calidad sin exclusión requiere aumentar la inversión en educación y hacer una distribución equitativa de los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros, estimando el costo de ofrecer una educación de calidad a diferentes personas y en distintos contextos.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (SEP, 2012) a las aulas, buscando potenciar sus capacidades y lograr que ellos y ellas se puedan sentir valorados y útiles en la sociedad, que cada vez sea más inclusiva.

Inclusión

De acuerdo con la ONU (2008) la inclusión social pasa necesariamente por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

El término *inclusión* se asocia a los alumnos que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común (ONU, 2008).

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado, favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.

La calidad de la educación inclusiva promueve el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes especialmente aquellos que están excluidos, o marginados, minimizando y/o eliminando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumno.

Andrade (2011) plantea que el paradigma de la educación inclusiva surge como respuesta a las limitaciones de la educación tradicional, así como a las insuficiencias de ésta, por medio de la cual se evidenció una brecha entre la población infantil estimada como “normal” y otra considerada “especial”, procedente de la incapacidad del sistema educativo para atender y respetar las particularidades educativas de sus estudiantes, más que de la imposibilidad de que ambas poblaciones compartieran el mismo centro educativo y las mismas oportunidades.

Retos respecto a la inclusión de niños con SA **Retos en el aula**

El docente debe conocer qué son capaces de hacer los alumnos con síndrome de Asperger y qué saben hacer, para aprovechar sus fortalezas tales como la memoria, su nivel cognitivo y su interés por conocer y almacenar información de lo que les interesa para ampliarlos a nuevos contextos. También hay que tener en cuenta las dificultades que se presentan para apoyarlos y así puedan acceder mejor a los aprendizajes y las competencias básicas.

En la etapa primaria, aunque se presenta una actuación más adaptativa a la dinámica del aula, se pueden agravar los problemas de atención, de conducta socio-emocional entre iguales, de habilidades sociales y normas, y de falta de motivación, que pueden incidir en un bajo rendimiento escolar (Lledó, Lledó & Pomares, 2011).

Andrade (2011) menciona que en la práctica y en nuestro contexto, todos o casi todos los niños con síndrome de Asperger asisten al aula regular. Dado que en su mayoría no presentan dificultades cognitivas, posiblemente son atendidos sin necesidad de recursos extraordinarios, a excepción de aquellos en quienes el síndrome se combina con un bajo perfil cognitivo o con un marcado déficit atencional.

El estilo de aprendizaje de los niños con SA presenta fortalezas que el docente debe considerar a favor en el proceso de enseñanza, como el buen nivel de inteligencia, la memoria en cuanto a la recopilación de datos y detalles, el procesamiento de la información visual, así como el interés y motivación por ciertos temas, y la buena disposición para acceder a la información y su almacenamiento en la temática propia de su interés (Lledó, Lledó & Pomares, 2011)

Los aspectos que se deben trabajar son los referentes a los problemas de atención, la dificultad en el desarrollo del pensamiento abstracto y la generalización de los aprendizajes, así como limitadas capacidades en la organización y planificación.

Es por ello que se presentan dificultades en el área de las matemáticas y la escritura; así como problemas en la combinación de las palabras, una gama restringida de significados y un déficit importante en la comprensión del lenguaje novedoso. Razón por la cual no se utiliza el lenguaje de una manera socialmente apropiada (Andrade, 2011).

Cabe mencionar que también se considera un problema el hecho de que los niños con esta condición, centran demasiado su atención en ciertos temas, que difícilmente se logra interesarlos en otros o en una clase en particular.

Retos Ambientales

Uno de los retos que se presentan es el déficit en las habilidades sociales. La mayoría de los niños con síndrome de

Asperger se sienten desdichados en la escuela porque se les dificulta establecer relaciones de amistad con sus compañeros. Es difícil imaginarse lo que supone esta situación, por ejemplo, Andrade (2011) afirma que las personas con síndrome de Asperger suelen estar rodeadas de conocidos y extraños, pero no de amigos; y muchos de ellos son objeto de burlas porque no consiguen adaptarse, o no muestran ningún interés por ser incluidos.

Consideramos importante trabajar con toda la comunidad educativa que involucre a directivos, docentes, padres de familia y alumnos de manera que se logre hacer conciencia de las situaciones a las que un niño con SA se enfrenta, y de cómo apoyarle. Para ello, es necesario desarrollar y aplicar diferentes estrategias que fomenten no solo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino sobre todo, su interacción social. En este sentido es nuestra propuesta de estrategias docentes que se podrían emplear con niños con SA para apoyar su inclusión; todas estas ideas han sido tomadas de distintas fuentes y de la experiencia de una de las autoras, quién es madre de un adolescente con SA.

Estrategias docentes empleadas en el aula con niños con SA

Para propiciar un entorno inclusivo favorable es necesario tomar en cuenta algunas consideraciones al elaborar las estrategias didácticas en el aula, las cuales facilitan la inclusión y generan un aprendizaje significativo:

1. Enseñar de forma explícita a través de instrucciones y apoyos visuales, puesto que los alumnos con esta condición comprenden mejor y más rápido mediante estrategias visuales, como el empleo de imágenes y dibujos.
2. Estructurar el entorno y ambiente de aprendizaje para que se convierta en predecible.
3. Anticipar los cambios en el aprendizaje y proponer las alternativas posibles.

Por ello, dividiremos estas estrategias en Estrategias escolares y académicas, Estrategias ambientales y Estrategias psicológicas; donde las primeras expondrán metodologías en la enseñanza del inglés más adecuadas para niños con esta condición.

Estrategias Escolares y Académicas

Es indispensable considerar en el aula la adaptación de metodologías y estrategias a fin de que el alumno con Asperger pueda comprender la información. Por ejemplo, el empleo de apuntes en el pizarrón o en una computadora, el adaptar la cantidad y tipo de tareas que ha de realizar, puesto que

éstas deben ser cortas y muy precisas; estructurarle las actividades y enseñarle a organizar la información mediante resúmenes, esquemas, guías o listas.

Es importante incluir en las actividades a realizar temáticas que interesen al alumno, así como priorizar la explicación y refuerzo de términos más abstractos y conceptos matemáticos a través de instrucciones sencillas para la resolución de problemas, utilizando los siguientes pasos: definir el problema, buscar soluciones, resolver y comprobar resultados (Lledó, Lledó & Pomares, 2011).

De acuerdo a Coto, M. (2013), en el aula de clases se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Es importante proteger al máximo al niño ante posibles burlas, también puede ser interesante en algunos casos educar al resto de compañeros sobre las características que tiene el niño con SA, considerándolas como una discapacidad social. En ocasiones si observamos que un alumno con SA puede congeniar mejor con algún compañero, podemos animarle a que le acompañe en los tiempos de receso del horario escolar, (como por ejemplo el recreo, comedor, etc.), animándole a que participe en juegos o actividades en grupo.
- Incluir en la jornada escolar un programa de desarrollo de habilidades sociales, ya que, aunque les resulte complicado realizarlas, son capaces de adquirirlas.
- Es necesario minimizar este estado de ansiedad proporcionando un ambiente estable, predecible, por ello es interesante estructurar el día y que ellos tengan claro lo que van a hacer durante la jornada escolar. Es importante anticiparles cualquier cambio o modificación que se produzca y darle las pautas necesarias para que puedan afrontar la actividad con la máxima seguridad posible.
- Ensayar con el alumno el camino a otras aulas que tenga que ir solo, como son el aula de apoyo y la biblioteca, así como colocar indicaciones visuales si fuera necesario.
- Contar con la ayuda de algún compañero que se brinde a acompañarle o que le indique el camino para ir de un aula a otra.
- Hay que intentar minimizar al máximo los cambios, en el caso de un cambio de centro educativo o en la transición de nivel primaria a secundaria es muy importante que el alumno conozca cuanto antes el centro al que va a asistir e incluso aliviarán su estado de ansiedad actividades como dar una vuelta en el nuevo centro, conocer a algunos de los profesores que le impartirán su clase o tener un plano del centro.

Además, Coto, M. (2013) señala que podemos:

- Estructurar la tarea en pasos tan pequeños como sea posible o en su defecto hacer una lista la cual les indique cada paso de manera resumida y muy clara que deberán seguir para el desarrollo de las actividades de clase.
- Hacer uso de marcadores de tiempo visuales, ya que el respeto de horarios es una parte fundamental en la vida de estos niños.
- Apoyarse de material visual y cerciorarnos de que han entendido las indicaciones dadas y que trabajen adecuadamente.
- Establecer un tiempo que pueda dedicar a su tema de interés y terminado ese tiempo no permitirle que haga preguntas o que insista en el tema. Además, reforzar positivamente sus conductas adaptativas.
- En los casos en que hay una negación a trabajar, es interesante dejarle muy claro que ese es su trabajo y lo que se espera de él. Debemos dejar claro cuáles son las reglas de trabajo.
- En el caso de que el niño se mostrase especialmente terco en sus temas de interés, podríamos diseñar ejercicios de las diferentes materias escolares que traten sobre los intereses particulares del niño; animales, comics, sellos, planetas,...y gradualmente incluir otras temáticas.
- Hay que ser conscientes de que ellos trabajan a un ritmo más lento y por ello deberían contar con más tiempo para realizar sus tareas. En los exámenes también hay que tener en cuenta sus dificultades y por ello intentar dar más tiempo para que puedan finalizarlos en su totalidad.
- Facilitar materiales de fácil manipulación o moldeárselos previamente.

La motricidad gruesa se manifiesta en el área de educación física. Los alumnos con SA suelen ser más torpes, estas características se manifiestan tanto en su forma de andar como en el deporte.

- No obligar al alumno con SA a participar en juegos o deportes que sean altamente competitivos, ya que sus dificultades motrices pueden provocar burlas en los demás compañeros y en ellos una sensación de frustración e indefensión. En cambio, es interesante fomentar el deporte en el alumno como una actividad que le ayude a sentirse bien y a mantenerse en forma.
- El profesor también puede buscar un código con el alumno con SA en los casos en los que se descubre que no está atendiendo. De esta manera solamente alumno y profesor conocerán la señal y así se pueden evitar burlas, risas o comentarios de otros compañeros de clase.

También se sugiere que el docente mantenga una relación de apoyo estrecho con la familia del niño con SA, en la que se pongan de acuerdo para llevar a cabo un plan de apoyo para trabajar en colaboración en casa y en la escuela. Por lo que se sugiere lo siguiente:

- Las personas con SA presentan dificultades a la hora de reconocer sus emociones, así como en el conocimiento de estrategias que les ayudan a manejarlas.
 - Para ayudarle en el reconocimiento de las emociones podemos observar y realizar un listado en el que se detalle la emoción y al lado el dibujo o pictograma que la representa.
 - Durante la explosión emocional (eje: ansiedad), debemos seguir las siguientes indicaciones:
 1. En ese momento no darle ninguna indicación o explicación.
 2. Retirarlo a un entorno más tranquilo.
 3. Mantener y transmitirle calma.
- Otro punto a considerar para el docente, es el relativo al desarrollo de la psicomotricidad. Cobo (SF, p. 40) dijo: "Las personas con SA suelen presentar dificultades a nivel motriz, tanto en motricidad fina como gruesa".
- Las dificultades en motricidad fina se manifiestan tanto en la escritura como en un ritmo más lento de trabajo. También se ve afectada el área de dibujo, así como la capacidad para manipular ciertos instrumentos como, por ejemplo, tijeras, compás o plastilina.
- Fomentar la socialización del niño realizando actividades que aumenten interacciones con sus compañeros del colegio, vecinos o familiares de su misma edad, etc.
 - Consideramos importante que los niños asistan a actividades como: talleres de habilidades sociales, ludotecas, deportes no competitivos, etc.
 - En el momento de estudio, el niño con Síndrome de SA debe tener un lugar tranquilo, bien iluminado y sin distracciones.
 - Horario de estudio: es interesante establecer, en la medida de lo posible, un mismo horario con el objetivo de afianzar una rutina y crear un hábito de estudio. Asimismo, consideramos importante establecer pequeños tiempos de descanso (por ejemplo 10 minutos) dentro del horario de estudio, con la finalidad de que en ese tiempo, el niño pueda beber agua, ir al baño, etc.
 - Estructuración del tiempo. Es muy útil colocar un horario, tanto en el colegio como en su habitación donde se secuencien las asignaturas del colegio, así como las actividades que se realizan por la tarde. Si al niño le resulta más útil la información visual, las palabras se pueden acompa-

ñar de pictogramas. Asimismo, es importante disponer de un reloj y/o un cronómetro para marcar el inicio y el fin de las actividades.

- Enseñarle a que prepare su mochila él solo. Al principio habrá que trabajar con él hasta que adquiriera esta autonomía y poco a poco, se irá eliminando la ayuda hasta que consiga realizarlo solo.

Algunas metodologías y técnicas en la enseñanza del inglés sugeridas para usar en la clase

De acuerdo con Hernández (1999), los métodos utilizados para la enseñanza de la lengua son: el método Gramática-traducción, el método directo, el método audio-lingual, Sugestopedia, y el método de respuesta física total.

Sin embargo, aquí mencionaremos los métodos que pueden ser útiles para apoyar a los niños con SA por la facilidad de su uso de acuerdo a sus características.

1. **El método directo**, que pretende asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que ésta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir. Esta metodología les facilita el aprendizaje del inglés, ya que el lenguaje y comprensión del mismo del niño con Asperger es literal, las metáforas u otro tipo de técnica de este tipo puede ser confuso para el alumno.
2. **El método audio-lingual**, en el que la prioridad es la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Enfatiza en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados como las grabadoras.
3. **Sugestopedia**, en el que los estudiantes se sientan en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que éstos los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Enfatiza el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacerlo que se sienta con más libertad de hablar. Con esta técnica se busca ofrecer un ambiente seguro y confiable al estudiante, donde se sienta relajado y pueda aprender de manera más natural, por lo que resulta ser un efectivo facilitador de aprendizaje del inglés para niños con Asperger.
4. **El método de respuesta física total (TPR)**, en el que el profesor da las instrucciones a los estudiantes, éstos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho (es decir,

bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. Este método permite fases de preparación para la expresión oral donde los estudiantes no hablan hasta que no se sientan confiados y deseen hacerlo, además de ser muy apropiado para niños; pues el movimiento es primordial para ellos.

5. **El enfoque comunicativo**, que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron (léase, la Sugestopedia, la traducción, la respuesta física total, etc.) como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa (Hernández, 1999).

Adaptación y diseño de estrategias para la clase de inglés

En la inclusión, el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno (ONU, 2008). Además de las metodologías sugeridas en los párrafos anteriores, es necesario agregar la importancia de otros recursos para complementar la integración de los niños con SA en el aula.

Recursos didácticos: apoyos visuales y auditivos

La importancia del empleo de recursos didácticos visuales y auditivos es vital para el desarrollo de habilidades de niños con SA puesto que además de que les facilita la comprensión de ideas y conceptos, son materiales atractivos que permiten que centren su atención a ciertos temas generando interés en los mismos.

Recursos didácticos tecnológicos y de comunicación

Desde hace tiempo el docente de inglés ha hecho uso de diferentes tecnologías en el aula para facilitar el aprendizaje de la lengua meta; sin embargo, actualmente su uso se ha incrementado y demanda que el docente esté mejor capacitado en este campo y que la infraestructura de las escuelas sea modernizada para atender las nuevas necesidades de equipo en las mismas. Los estudiantes ahora tienen mayor conocimiento de las tecnologías y requieren que el docente también las maneje, si desea captar su atención e interés en los temas abordados.

Estos recursos tecnológicos y de comunicación pueden llegar a ser una excelente herramienta para trabajar. El internet es un recurso multifacético con una cantidad enorme de recursos para el docente y para el alumno, los dispositivos móviles, las computadoras, el uso de videos interactivos para la evaluación del aprendizaje, entre otros, que enriquecen la manera de enseñar y de aprender; sobre todo para el niño con SA; pues éste requiere de un mayor número de herramientas disponibles que mantengan su interés y que ofrezcan más posibilidades para desarrollar sus habilidades de acuerdo a sus características. Existe un número importante de niños con SA a los que las ciencias les apasionan, por lo que hacer experimentos y juegos de computadora les resulta muy interesante.

Alternativas a la escritura

De acuerdo con Corpas (2013) para que la explotación de un texto escrito en lengua extranjera sea efectiva, es necesario que el texto sea sencillo y de interés para el alumno con Asperger, de manera que sea fácil para comprender y de esta forma el niño fomente su autonomía. En un texto en lengua extranjera, el alumnado debe conocer el 90% del vocabulario, de lo contrario se corre el riesgo de que se desmotive y abandone la tarea.

Estrategias Ambientales

Como una de las dificultades es el manejo de entornos, es indispensable que el docente establezca una serie de rutinas tanto en la escuela como en casa, para que el alumno aprenda a organizarse y determine los tiempos y horarios de las tareas y labores.

Es importante también anticiparle al alumno las modificaciones o cambios en la realización de tareas; así como elaborar una agenda semanal mediante el uso de apoyos visuales para favorecer la comprensión de la información que se presente.

De acuerdo con Lledó, Lledó y Pomares (2011) hay que facilitarles entornos muy estructurados en los que las reglas y las normas de conducta adecuadas sean explícitas, claras y concretas con relación a espacios y tiempos, especialmente en espacios no estructurados: en el comedor, en los desplazamientos o en el recreo.

Estrategias Psicológicas

Corpas (2013) menciona que, para mejorar la atención y la concentración, el tipo de actividades que mejor se adaptan a un niño con SA deben ser cortas, atractivas y variadas. Se consigue una mayor motivación cuando la dificultad de las mismas es de un nivel bajo/medio.

De acuerdo con Corpas (2013) mediante relatos, historias y humor, se puede lograr que el alumno comprenda las situaciones sociales que se enfrentan en el aprendizaje de una segunda lengua, así como los hábitos, señales sociales y habilidades conversacionales: saludar, despedirse, pedir disculpas, etc.

En una clase de lengua extranjera es normal que el alumno sufra un cierto grado de tensión causado por la inseguridad ante un código de comunicación extraño. En el alumno con síndrome de Asperger, esta tensión se incrementa debido a sus limitaciones para comunicarse, imaginar y la exposición a situaciones nuevas.

Es necesario implementar algún programa de relajación y autocontrol, como la respiración, hacer muecas con la cara, tensar y destensar músculos, etc. Respecto a las actividades de la clase de inglés en el aula, es factible complementarlas con actividades físicas como las que se emplean en los métodos de TPR (Total Physical Response) o juegos interactivos.

Para Rueda y Wirlburn (2014), cuando las dos lenguas, la materna y la segunda lengua, tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. La determinación del desarrollo cognitivo, proviene de la relación entre el estudiante y su pensamiento.

Trabajo colaborativo en el aula

El trabajo colaborativo es esencial para cualquier estudiante, no sólo para el niño con Asperger. Vygotsky, con la propuesta del constructivismo social, explica justamente cómo las personas aprendemos en sociedad, en la interacción con los demás. Es importante para desarrollar habilidades cognitivas y sociales en donde el niño puede aprender a negociar, a compartir, a socializar sus pensamientos e ideas, a desarrollar la empatía y comprensión hacia las demás personas; a entender el doble sentido o a bromear, por ejemplo. Todas estas cuestiones son características de un niño con Asperger, y se tienen que tomar en cuenta para la planeación de una clase, donde el manejo de actividades, técnicas y metodologías puede ser la clave para una adecuada y exitosa integración del niño con SA en el grupo.

Conclusiones

La realización de la presente propuesta permite abrirnos hacia una reflexión acerca de las situaciones de inclusión cada vez con más presencia en los entornos educativos. Por lo que la comunidad escolar en general debe concientizarse, sensi-

bilizarse y solidarizarse ante estos contextos educativos de manera que, como sociedad, se contribuya a la mejor calidad de vida de los niños con SA, logrando que desarrollen sus habilidades cognitivas y sociales satisfactoriamente y se involucren en la comunidad en la que viven de manera activa. El trabajo colaborativo es muy importante para desarrollar estas habilidades, pues interactúa con otros niños, aprende con ellos y de ellos y le facilita su integración al grupo; sin embargo, hay que tener claro que no es una tarea sencilla, la comprensión y el desarrollo de la empatía de los compañeros es un proceso lento y muchas veces complicado por las características de un niño con Asperger; así que se debe tener paciencia para ello, al igual que para las demás estrategias.

Es responsabilidad de los sistemas educativos el proporcionar capacitación a las personas involucradas en la educación, puesto que la misma sociedad demanda el conocimiento sobre cómo apoyar a niños de educación especial y a sus familias; por lo que todos y cada uno de los actores educativos deben dar pequeños pasos llenos de comprensión y corazón, para lograr así, poco a poco, generar cambios en los niños con SA y al mismo tiempo modificar las conductas y manera de pensar de la comunidad.

Aunque muchos docentes carecen de capacitación por parte de las instituciones educativas en las que laboran, en algunos casos, investigan y buscan estrategias de apoyo que les facilite trabajar con niños con esta condición. La formación docente en necesidades especiales es indispensable, puesto que es un hecho hoy en día que la inclusión debe ser parte de nuestra práctica docente y que los estudiantes merecen ser atendidos con profesionalidad y realizar una labor significativa en su vida. “si el maestro no valora al niño y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades importantes para conseguir la inclusión plena” (Susan & William Stainback, 1999 en Consejería Educativa, SF), por lo que el rol del docente de inglés, en este caso, y el manejo de estrategias son esenciales para que el niño con SA pueda desarrollar sus habilidades, sea valorado y pueda integrarse a la sociedad de manera paulatina, pero efectiva.

Referencias

- Andrade Ruiz, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, Octubre, 39-53. Recuperado en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=194121530004>.
- Cobo, G., M. (SF) *El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza, España: Cometa S. A.
- Consejería Educativa, (SF). Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen II. *El síndrome de Asperger. Respuesta Educativa*. Andalucía, España: Ed. Junta de Andalucía.

- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. San Juan de Aznalfarache, Sevilla, España: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Corpas, M. (2013). *La enseñanza de una segunda lengua al alumnado adolescente con Síndrome de Asperger*. Recuperado en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/mcorpas.pdf>
- Cuxart, F. (2000). *El Autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Diario Oficial de la Federación (2016) Secretaría de Educación Pública. México, D.F. Gobierno de la República.
- Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 55 pp. 85-105. Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- Gobierno Vasco (2005). Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en educación primaria. Vilvaio, España: ISEI-IVEI Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Hernández, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*. Recuperado en <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Lledó, A., Lledó, G. & Pomares, J. (2011). Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: orientaciones y propuestas desde una Innovación Inclusiva. *EDUTIC, UA*. Recuperado en http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_243_253-CAP21.pdf
- Muñoz, J. (2012). *Fases del Desarrollo Humano: Implicaciones Sociales* en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/cccs/20/jlmc7.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Pinto (2008). Educación especial. Necesidades educativas especiales. Recuperado en <http://www.aspergeralcan-te.com/pdfrecursos/nee.pdf>
- Rueda, M. & Wilburn, M. (2014). *Enfoque teórico para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100018&script=sci-arttext>
- SEP (2012). Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Recuperado en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabini-cio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- Shaffer, D. & Kipp, K. (2007) *Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia*. México: Ediciones Paraninfo

Tutoría programa de asistencia estudiantil mediante entre pares: la asesoría

Norma Flores González
norma-fg@hotmail.com

Mónica Zamora Hernández
monica_zahdz@hotmail.com

Vianey Castelán Flores
fcvianey@yahoo.com.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Recibido el 6 de julio de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

RESUMEN

El programa de Asistencia Estudiantil y Asesorías en Pares surge por la necesidad de dar respuesta a los problemas que está enfrentando la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas de la BUAP, tales como la deserción en los primeros niveles de la carrera, la reprobación en materias de Lengua Meta y Talleres y el bajo nivel de lengua.

Este programa tiene el objetivo de brindar apoyo a estudiantes de los primeros niveles a través de asesorías disciplinares y a docentes de materias de Lengua Meta y Talleres para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Se optó por un diseño etnográfico en el que se enmarca la explicación del fenómeno educativo de una comunidad en particular (LEF), que en este caso se refiere a los conocimientos generados en el aprendizaje de una lengua extranjera, a través de la interacción entre los estudiantes. Para el desarrollo metodológico, en la primera etapa se realizó un estudio de trayectoria académica mediante el análisis de la conducta académica de los estudiantes y cuyos resultados son de tipo cuantitativo, obteniendo como dato inicial un bajo rendimiento académico del 23.06% de satisfacción.

Una vez implementado el programa, se realizó una evaluación de la eficacia de éste, a través del instrumento de percepción por parte del docente sobre el rendimiento académico y la participación activa del estudiante en clases. Los resultados obtenidos demuestran una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes posterior a la aplicación de la asistencia estudiantil mediante la asesoría.

Palabras claves: Tutorías, tutor, alumno asesor, asistencia estudiantil, asesoría entre pares.

Résumé

Le programme pilote d'Assistance Académique et d'Accompagnement a vu le jour comme un moyen de pallier les difficultés rencontrées dans le cadre de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues, en particulier la désertion des étudiants au début de leur formation, le redoublement des cours de langue cible et des ateliers qui les accompagnent ainsi que le faible niveau d'acquisition de la langue étrangère (français).

Ce programme a pour objectif d'aider les étudiants débutants par le biais d'activités de soutien dans les différentes disciplines et de renforcer le travail des professeurs de langue cible, facilitant ainsi le processus d'enseignement-apprentissage.

Ce travail de recherche utilise une approche ethnographique qui propose l'explication d'un phénomène éducatif relevant d'une communauté particulière (LEF), en l'occurrence les connaissances générées dans l'apprentissage d'une langue étrangère à travers l'interaction des étudiants. Concernant la méthodologie, lors d'une première étape nous avons mené une étude quantitative de la trajectoire académique par le biais de l'analyse du comportement académique des étudiants, dont le résultat nous a indiqué 23, 06% de satisfaction quant à la réussite des études.

Une fois le programme mis en place, nous avons effectué une évaluation de son efficacité à partir de la perception des professeurs quant à la réussite des étudiants. Les résultats obtenus nous montrent une nette amélioration du comportement académique suite aux activités d'accompagnement.

Mots clés: Tutorat, tuteur, étudiant conseiller, assistance académique, soutien entre pairs.

Introducción

El proceso formativo que llevan a cabo las instituciones educativas a nivel superior se enfrenta a problemas de deserción, reprobación y bajo rendimiento académico. Éstas, en su afán de dar solución a tales situaciones de riesgo, buscan alternativas que garanticen la permanencia y el egreso de sus estudiantes.

Una de estas alternativas es la implementación de programas de acompañamiento universitario o programas de Tutorías o Asesorías Académicas que se presentan como una solución a esta problemática, ya que tienen como objetivos principales fortalecer la trayectoria educativa y lograr la inserción por parte de los estudiantes a la vida universitaria.

En México la aparición de programas de tutorías a nivel licenciatura es de reciente aparición; surge con el propósito de resolver problemas relacionados con la deserción, el rezago y la baja eficiencia terminal. Es la UNAM la pionera en el programa de tutorías y la que ha ofrecido la mayor parte de las experiencias relacionadas con actividades tutoriales académicas en dos modalidades distintas: individual y grupal.

Actualmente, en México, la ANUIES propone a las Instituciones de Educación Superior (IES) integrar un programa de tutorías para el apoyo a los estudiantes universitarios, partiendo de los principios básicos establecidos para la educación por la UNESCO en su documento *La educación encierra un gran tesoro* (UNESCO), que nos dice que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser. En dichos principios, Delors (1996) plantea el camino de la formación del individuo en una redefinición de la educación orientada hacia el desarrollo humano, en donde la capacidad de innovar sea un elemento importante.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), toma consciencia de su compromiso hacia el seguimiento y aseguramiento de la formación universitaria e incursiona en los programas de acompañamiento al estudiante, desde la implementación del sistema de créditos en el año 1995, llamado Sistema Integral de Tutorías Académicas (SITA) hasta su actualización, con la implementación del Modelo Universitario Minerva (MUM) transformándose en Sistema de Tutores para la Formación Integral (SITFI). En esta, la actividad tutorial es ejercida por parte de los mismos docentes y está ligada al acompañamiento personalizado para la detección de los factores que impiden el desarrollo cognitivo y afectivo del estudiante.

Sin embargo, a pesar de la existencia de este sistema de acompañamiento tutorial, los problemas de deserción, reprobación, rezago y bajo rendimiento académico, no han sido erradicados satisfactoriamente. Esto nos mueve a buscar otras alternativas donde dicho acompañamiento refleje casos de éxito y donde se generen y promuevan nuevas formas de realizar actividades tutoriales que permitan autorregular los aprendizajes y asegurar la vinculación de los estudiantes a la vida universitaria.

Es en este contexto que surge la propuesta de implementar un modelo complementario de Tutorías o Asesorías académicas en los planes de estudio de las Licenciaturas en la Enseñanza del Francés (LEF) y en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas de la BUAP, por lo que se crea un programa piloto de Asistencia Estudiantil y Asesorías entre pares. La pertinencia de nuestro estudio radica en el perfil formativo de nuestros estudiantes ya que por un lado se trabaja en el fortalecimiento de los conocimientos lingüísticos y por otro se desarrollan las competencias profesionales propias de un docente de lenguas.

REFERENTES TEÓRICOS

TUTORÍAS Y LA ASESORÍA ENTRE PARES

El concepto de Tutoría se refiere más que nada al acompañamiento y apoyo, en particular por un docente, de carácter individual, basados en la atención personalizada con el fin de conocer a fondo los problemas que enfrenta el alumno durante su proceso de adaptación a la vida universitaria, para poder así intervenir de manera estratégica y mejorar las condiciones individuales del estudiantado con respecto a su desempeño y al logro de objetivos académicos (Romo, 2011).

Por otro lado, el término de **Asesorías Académicas**, se entiende como la actividad a través de la cual se brinda un apoyo a los estudiantes en donde realizan actividades de consulta sobre temas o tareas referentes a un área de conocimiento en particular, con el fin de lograr una mejor comprensión de ello. La Asesoría Académica es una actividad donde los estudiantes aclaran dudas o refuerzan conocimientos teóricos o metodológicos de un área del conocimiento, no suelen ser estructuradas y ocurren a solicitud del alumno. La Asesoría es distinta a la tutoría y se presenta en diferentes modalidades, una de ellas es la asesoría académica que se da en apoyo a las unidades de enseñanza; otra, la dirección de tesis, u otras como las asesorías para el apoyo a programas de Servicio Social y Prácticas Profesionales (Romo, 2004).

Las tutorías o asesorías entre pares se refieren al apoyo a asesoramiento por parte de un estudiante más avanzado o más experimentado y con mayores competencias a nivel académico, a un alumno nuevo o de niveles inferiores. La finalidad es facilitar los procesos de transición, adaptación y promoción en la institución universitaria y optimizar su aprendizaje y desempeño académico (Cieza, 2011).

Esta actividad tutorial entre pares surge como una nueva estrategia educativa, la cual constituye una modalidad de aprendizaje desde una concepción constructivista debido a que se sustenta en los procesos de interactividad entre iguales y la construcción compartida de conocimientos con otros. Además, se caracteriza por promover la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje fortaleciendo así su autonomía y responsabilidad.

Rubio resalta que la tutoría entre pares representa una estrategia a través de la cual se favorece la inserción al medio universitario y el aprendizaje tanto del contexto como de lo académico (González-Palacios & Avelino-Rubio, 2016, p. 1-8).

Los precursores de esta idea son Andrew Bell quien desarrolla el método de enseñanza mutua, y el pedagogo inglés Joseph Lancarter autor de "Improvements in Education" (1840). En 1798 Lancaster fundó una escuela en Southwark, Londres, en la cual aplicó un método de enseñanza consistente en hacer que los alumnos mayores y más adelantados, llamados "monitores", enseñaran a sus condiscípulos bajo la dirección del maestro (Contera, Perera & Sánchez, 2008).

En estudios recientes se ha demostrado que las tutorías o asesorías entre pares favorecen el desarrollo académico integral ya que se refuerzan las habilidades básicas para el desarrollo académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales.

El aprendizaje que se maneja entre pares es de tipo colaborativo y situado. El aprendizaje colaborativo hace referencia a la interdependencia positiva entre los estudiantes para la realización de tareas u objetivos y se ve como el motor para el desarrollo de aprendizajes significativos debido a la interacción, la responsabilidad y el procesamiento grupal que se da en actividades como resolver dudas, dar una explicación u orientación, o incluso buscar conjuntamente estrategias que posibiliten la construcción compartida del conocimiento. El aprendizaje situado según Charlot (2013) se concibe como la realización de una actividad en situación, en un lugar, en un momento de la historia de un sujeto y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender.

La experiencia de aprendizaje que se maneja a través de la actividad de tutorías o asesorías entre iguales, permite a los estudiantes optar por un sistema de aprendizaje que los motive a construir el conocimiento y a interpretar de manera significativa el mundo que los rodea.

EL ROL DEL TUTOR PAR Y DEL ALUMNO ASESOR

Para Shetzer (citado en Ayala, 2010), el asesor es aquel que trata de propiciar, mediante el ejercicio de sus habilidades, un ambiente en el que los estudiantes puedan enfrentarse con sus propios sentimientos y explorarlos sin miedo, aprender a arreglárselas más eficazmente en cuanto a la toma de decisiones y examinar sus valores y objetivos sin peligro de ser juzgado.

El modelo de asesorías entre pares permite al estudiante asesor asumir una función de mediador que propicia el aprender a aprender y el mejoramiento del rendimiento académico en los estudiantes tutorados.

Es importante remarcar que un elemento que debe ser tomado en cuenta en la selección de los tutores pares es su perfil, en el cual se maneja el nivel de conocimiento suficiente para poder dar asesorías pertinentes y de calidad, así como el manejo de habilidades comunicativas asertivas y de competencias sociales que les permitan entablar una relación de confianza y de empatía con los estudiantes tutorados.

La función esencial de un tutor par o alumno asesor es brindar apoyo a los alumnos que presentan ciertas situaciones de riesgo en su aprendizaje. Algunos autores (Talbot, 2010; Ally, 2000) afirman que las responsabilidades del tutor par en el nivel superior son:

1. Orientar el proceso de aprendizaje
2. Motivar a los estudiantes
3. Evaluar el desempeño
4. Resolver problemas vinculados con el contenido
5. Atender cuestiones personales
6. Facilitar el uso de los medios
7. Evaluar formativamente los materiales del curso
8. Emplear recursos variados.

Algunas de las funciones que deben ser consideradas desde el inicio, para los asesores pares son:

- Establecer un plan de acción, delimitado y claro, en coordinación y monitoreo del tutor o coordinador grupal.
- Contactar a los estudiantes que necesiten del apoyo de asesoría. Esto debe de ser organizado y coordinado a lo largo del periodo programado.

- Identificar las problemáticas específicas en los estudiantes asesorados y transmitir las al Tutor grupal para la toma conjunta de decisiones.
- Estar en contacto permanente tanto con los tutores grupales como con los estudiantes asesorados.
- Canalizar a los alumnos con problemáticas específicas que pueden ser de tipo académico y/o emocional. Siempre avalado por el tutor grupal.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Para el estudio de la presente investigación, se utilizó un diseño etnográfico en el que se enmarca la explicación del fenómeno educativo de una comunidad en particular, que en este caso se refiere a la generación de conocimientos a través de la interacción entre los mismos estudiantes.

Las etapas en las que se llevará a cabo nuestra investigación son las siguientes:

1. El desarrollo del marco teórico para el manejo eficaz de las actividades de tutoría y asesoría que se implementarán.
2. El diseño y planeación de programa de Asistencia estudiantil y Asesoría entre pares. Para este rubro las líneas de acción que se contemplan son las siguientes:
 - a. La selección y capacitación de los asesores pares.
 - b. La elaboración conjunta de un cronograma de actividades donde se consideren:
 - i. un proceso de inducción o capacitación.
 - ii. un seguimiento controlado y permanente de la asistencia y asesoría académica.
 - c. La implementación del programa piloto de Asistencia estudiantil y Asesorías entre pares, acompañada de un proceso de evaluación y reflexión con respecto a los resultados obtenidos de la actividad tutorial realizada.
 - d. El análisis de resultados y conclusiones.

Proceso de Selección y Capacitación de los asesores pares

El programa de Asistencia estudiantil y Asesorías entre pares aparece registrado como un programa de Servicio Social en la Facultad de Lenguas de la BUAP que tiene como objetivo proporcionar al estudiante un espacio donde pueda poner en práctica sus habilidades docentes y comunicativas en su lengua meta. Así mismo este programa

brinda a la comunidad estudiantil estrategias que apoyen al proceso de formación para atacar el problema de deserción y de bajo rendimiento académico a través de la asesoría que brindan los asesores pares.

Las líneas de acción que se contemplan son las siguientes:

- Clases monitoreadas
- Apoyo en actividades académicas
- Técnicas de trabajo grupal
- Seguimiento de alumnos asistentes y asesores
- Logística

Perfil del asesor par

El alumno que es seleccionado como asesor tiene como responsabilidad primordial capacitar a sus compañeros a través de sesiones informales sobre el uso o los temas relacionados a su aprendizaje de la lengua extranjera. Además, tiene la responsabilidad de apoyar y de trabajar en conjunto con el docente titular para lograr los objetivos de aprendizaje marcados en el programa de la asignatura.

Lineamientos para la selección de estudiantes asesores y asistentes:

- Estar identificado con los objetivos del programa de Asistencia estudiantil y Asesorías entre pares.
- Conocer y manejar los aspectos teóricos y metodológicos en relación a la temática de Tutorías y Asesorías académicas.
- Haber cursado materias en relación a la docencia.
- Tener dominio en los contenidos lingüísticos y culturales tanto de la lengua materna como de la lengua meta.
- Tener un manejo de la lengua extranjera mínimo de nivel B1.

Las actividades que deberá realizar el asesor par son:

1. Planear y coordinar reuniones con los estudiantes interesados en tomar asesorías.
2. Integrar el diagnóstico y un plan de acción para la atención de las necesidades académicas de los estudiantes.
3. Llevar un seguimiento académico eficaz de los estudiantes asesorados para medir la pertinencia y la eficacia de las asesorías proporcionadas.
4. Establecer comunicación continua con tutores para revisar avances y necesidades de los alumnos.

- Brindar un apoyo al estudiante y al grupo de manera sistemática por medio de la organización de estrategias de enseñanza apropiadas a cada caso en particular.

Implementación y seguimiento del programa de asesorías entre pares

Para la implementación del programa de asesoría entre pares fue necesario hacer un estudio de trayectoria del Programa de la Licenciatura de la LEF. Los resultados que hasta el momento se tienen son de tipo cuantitativo, los cuales nos pueden dar una descripción del comportamiento escolar que han tenido nuestros estudiantes, inscritos en el Plan de estudios nombrado MINERVA. Las cohortes generacionales que se tomaron en cuenta son de la 2009 a la 2015, tomando como criterios para su estudio el ingreso, la permanencia y el egreso, así como los índices de deserción, de reprobación y de titulación.

Los resultados que se presentaron fueron los siguientes:

El número de ingresos que se han tenido en la LEF está determinado por dos opciones, es decir que para algunas cohortes generacionales como son: 2011, 2012 y 2013 se aceptaron únicamente alumnos de primera opción, mientras que, para las cohortes generacionales de 2009, 2010, 2014 y 2015 los alumnos que se aceptaron fueron de primera y segunda opción. Por lo que esto repercute en algunos casos en los índices de deserción y de rezago.

En cuanto a los índices de egreso y de titulación, hasta el momento sólo tenemos datos de las generaciones de 2009, 2010, y 2011 con índices por debajo del 50% de la matrícula total. De lo cual podemos inferir que no se está cumpliendo el tiempo de 4 años para poder terminar la carrera al 100%. (Véase tabla 1)

Por otro lado los índices de rendimiento escolar y de reprobación nos muestran las materias en las que se está presentando mayor dificultad.

Para el área de lengua meta los porcentajes no son constantes en todas las generaciones, lo que sí podemos percibir es que las materias que están causando mayor dificultad son las siguientes:

- Lengua Meta 2 con un porcentaje del 27.59% en el 2010 y el 20.45% en el 2012.
- Lengua Meta 3 con un porcentaje del 19.05% en 2009, 36.36% en el 2013 y 26.87% en el 2014.
- Lengua Meta 4 con un 30.30%
- Para el caso de los talleres los índices más altos se encuentran en los talleres 4, 5, 6 y 7

La posible explicación de los índices de reprobación obtenidos, tendría que ver con el nivel de lengua que se está exigiendo para estas materias que es de un B1, por lo que nos indica que el alumno no está adquiriendo la lengua extranjera ni desarrollando la competencia comunicativa que le permita ser un usuario independiente.

Para el caso de las generaciones 2016 y 2017, se está trabajando aún en el estudio de su trayectoria. Hasta este momento lo que se tiene son los resultados de un instrumento de percepción por parte del docente en el que indica el nivel de desempeño de cada uno de sus estudiantes. Con esta información se lograron identificar las materias con niveles bajos de aprovechamiento, para estas generaciones. Los resultados fueron los siguientes (véase información en las tablas 2, 3 y 4).

Tabla 1

COHORTE GENERACIONAL	INGRESOS	DESERCIÓN	REZAGADOS	EGRESOS	TITULADOS
2009	61	13.11%	18.03%	67.21%	16.39%
2010	67	38.81%	25.37%	35.82%	5.97%
2011	47	46.81%	8.51%	8.51%	8.51%
2012	51	31.37%	15.69%	0.00%	0.00%
2013	43	11.63%	41.86%	0.00%	0.00%
2014	82	10.98%	32.93%	0.00%	0.00%
2015	92	30.43%	13.04%	0.00%	0.00%

Tabla 2

COMPRESIÓN DE TEXTOS		LENGUA META	GRAMATICA CONTRASTIVA	DESCUBRIENDO EL MUNDO FRANCÓFONO
	NIVEL	NIVEL	NIVEL	NIVEL
1	1	1	2	0
2	3	0	2	1
3	3	0	2	2
4	2	0	2	3
5	0	0	2	1
6	2	0	1	1
7	1	0	2	0
8	3	3	3	2
9	1	0	0	1
10	1	1	2	1
11	1	0	2	3
12	1	0	0	1
13	1	1	2	1
14	1	0	2	1
15	1	0	1	1
16	1	2	2	1
17	1	0	2	1
18	1	1	2	1
19	1	1	2	1
20	1	1	2	1
21	1	0	2	1
22	1	1	2	1
23	1	1	2	1
24	1	1	2	1
25	1	0	2	1
26	1	0	2	1

A partir de la información obtenida en este análisis de la trayectoria académica y de la percepción docente, se opta por implementar el programa en las materias de Lenguas Meta, debido al porcentaje tan alto de reprobación que se está presentando. Cabe mencionar que para la realización y validación de este programa se tomó como muestra del estudio a un sólo grupo de lengua meta de las tres secciones que se tuvieron en el periodo de Primavera 2017.

Una vez implementado el programa, se llevó a cabo una evaluación de la eficacia de éste, a través del instrumento de percepción por parte del docente sobre el rendimiento académico y la participación activa del estudiante en clases. Dicho instrumento se aplicó en dos momentos; el primero antes de proporcionar las asesorías por un par, y el segundo momento después de haber llevado este acompañamiento y apoyo por el asesor par.

Resultados

Los procesos de tutorías entre pares dentro de la Facultad de Lenguas suponen un proceso de retroalimentación mutua de manera constante, en el cual se encuentran involu-

Tabla 3

COMPRESIÓN DE TEXTOS		LENGUA META	GRAMÁTICA CONTRASTIVA	DESCUBRIENDO EL MUNDO FRANCÓFONO
	NIVEL	NIVEL	NIVEL	NIVEL
1	1	0	1	0
2	3	1	2	1
3	1	2	3	2
4	2	3	0	3
5	1	0	0	0
6	2	1	1	1
7	0	2	2	2
8	1	3	3	3
9	1	1	0	1
10	1	1	0	1
11	3	1	0	1
12	1	1	0	1
13	1	1	0	1
14	1	1	0	1
15	1	1	0	1
16	1	1	0	1
17	1	1	0	1
18	1	1	0	1
19	1	1	0	1
20	1	1	0	1
21	1	1	0	1
22	1	1	0	1
23	1	1	0	1
24	1	1	0	1
25	1	1	0	1
26	1	1	0	1
27	1	1	0	1
28	1	1	0	1
29	1	1	0	1

crados y al mismo tiempo beneficiados todos los agentes del proceso: tutores (alumnos – docentes), tutorados, y la propia institución.

Para la obtención de resultados del proceso de mejora del desempeño del alumno, se utilizó el instrumento de percepción (véase anexo 1), el cual describe los niveles de respuesta del alumno.

En el recuadro 1, se observa el nivel inicial de desempeño del alumno, por cuestiones de privacidad y seguridad se optó por sólo hacer uso de la matrícula escolar como control. La muestra estuvo conformada por un grupo de lengua meta II francés: 26 sujetos, 10 varones y 16 mujeres, cuyo nivel inicial de lengua extranjera era A1. Dicha muestra, presentó una media de 27.5 de satisfacción correspondiente a un 23.06% inicial, lo que significó un bajo índice de participación e interés del alumno reflejado en su desempeño académico.

Tabla 4

COMPRESIÓN DE TEXTOS	LENGUA META	GRAMÁTICA CONTRASTIVA	DESCUBRIENDO EL MUNDO FRANCÓFONO
NIVEL	NIVEL	NIVEL	NIVEL
1	2	0	1
2	1	1	2
3	1	1	1
4	3	2	1
5	3	2	1
6	2	3	1
7	1	3	1
8	2	3	1
9	1	3	1
10	0	3	1
11	2	3	1
12	1	3	1
13	1	3	1
14	3	3	1
15	1	3	1
16	1	3	1
17	2	3	1
18	1	3	1
19	1	3	1
20	2	3	3
21	0	3	1
22	2	3	1
23	3	3	1
24	0	3	1
25	2	3	2

Recuadro 1. Nivel inicial de desempeño del alumno

		Materia: Lengua Meta II Francés					
Número	Matrícula	NIVEL	0	1	2	3	GRADO
1	XX	1	0	60	0	0	60
2	XX	0	0	0	0	0	30
3	XX	0	0	0	0	0	20
4	XX	0	0	0	0	0	15
5	XX	0	0	0	0	0	12
6	XX	0	0	0	0	0	10
7	XX	0	0	0	0	0	9
8	XX	3	0	0	0	100	20
9	XX	0	0	0	0	0	18
10	XX	1	0	60	0	0	22
11	XX	0	0	0	0	0	20
12	XX	0	0	0	0	0	18
13	XX	1	0	60	0	0	22
14	XX	0	0	0	0	0	20
15	XX	0	0	0	0	0	19
16	XX	2	0	0	75	0	22
17	XX	0	0	0	0	0	21
18	XX	1	0	60	0	0	23
19	XX	1	0	60	0	0	25
20	XX	1	0	60	0	0	27
21	XX	0	0	0	0	0	25
22	XX	1	0	60	0	0	27
23	XX	1	0	60	0	0	28
24	XX	1	0	60	0	0	30
25	XX	0	0	0	0	0	29
26	XX	0	0	0	0	0	28

La intervención al alumno mediante el programa de asistencia estudiantil mediante la asesoría entre pares, se llevó a cabo por las tardes para no interferir en las clases regulares, con duración de un periodo de enero a mayo 2017. Durante el proceso, se contó con un expediente único de cada alumno, programación de la asistencia, planeación, evaluación y coevaluación progresiva y materiales de apoyo. De tal manera que la progresión fue de manera significativa en el aprendizaje del alumno, obteniendo una media de satisfacción de mejora del 87.6 lo que implicó un 84.4% de satisfacción reflejada en el rendimiento académico (recuadro 2). Mismo que fue evaluado mediante la rúbrica de percepción que se empleó al inicio del programa.

Así también, algunos de los resultados contribuidos de la presente investigación revelan una serie de logros y beneficios transversales:

Institucionales

- Incorporación de un programa de apoyo académico dentro del Plan de Desarrollo Institucional de la BUAP.
- Contribución al desarrollo y puesta en acción del Plan de Desarrollo Institucional con miras en la mejora de la calidad educativa.
- Mejora de los niveles de comunicación entre los actores institucionales y los recursos humanos.
- Notoria colaboración entre los miembros de la acción tutorial.

Tutores y alumno

- Crecimiento personal y profesional del sentido de servicio.
- Desarrollo de iniciativas colaborativas y cooperativas en relación con los tutorados.
- Consolidación de la innovación docente en la acción tutorial actualizada.
- Crecimiento mediante el intercambio de experiencias tutor-tutorados, tutor-tutor, y tutorado-tutorado.

Alumno (tutor)

- Crecimiento en el área de formación integral y profesional.
- Concientización del trabajo colaborativo y cooperativo en conjunto con sus pares.
- Acrecentamiento en el área de conocimiento profesional.
- Sentido de compromiso y responsabilidad social con el prójimo.

Recuadro 2. Rendimiento académico

Materia: Lengua Meta II Francés								
Número	Matrícula	NIVEL	0	1	2	3	GRADO	PORCENTAJE
1	xx	3	0	0	0	100	100	100
2	xx	2	0	0	75	0	75	88
3	xx	2	0	0	75	0	75	83
4	xx	2	0	0	75	0	75	81
5	xx	1	0	60	0	0	60	77
6	xx	2	0	0	75	0	75	77
7	xx	2	0	0	75	0	75	76
8	xx	3	0	0	0	100	100	79
9	xx	3	0	0	0	100	100	82
10	xx	3	0	0	0	100	100	84
11	xx	1	0	60	0	0	60	81
12	xx	3	0	0	0	100	100	83
13	xx	3	0	0	0	100	100	84
14	xx	3	0	0	0	100	100	85
15	xx	2	0	0	75	0	75	85
16	xx	3	0	0	0	100	100	86
17	xx	1	0	60	0	0	60	84
18	xx	3	0	0	0	100	100	85
19	xx	3	0	0	0	100	100	86
20	xx	3	0	0	0	100	100	87
21	xx	3	0	0	0	100	100	87
22	xx	2	0	0	75	0	75	87
23	xx	3	0	0	0	100	100	87
24	xx	3	0	0	0	100	100	88
25	xx	2	0	0	75	0	75	87
26	xx	3	0	0	0	100	100	88

- Habilidades interpersonales e intrapersonales.
- Capacidad en la toma de decisiones.
- Capacidad organizativa: planeación, desarrollo y evaluación.

Tutorado

- Aprendizaje colaborativo.
- Desarrollo de actitudes de responsabilidad y de comunicación con sus pares.
- Habilidades sociales y de adaptación institucional.
- Aumento en el rendimiento académico.
- Delimitación de los objetivos: corto, mediano y largo plazo.
- Mejora en los procesos de autoaprendizaje.
- Adaptación más eficiente en la carrera.

CONCLUSIONES

Una de las grandes dificultades que enfrentan las IES es el tan corto tiempo que se tiene para llegar a formar profesionistas con las competencias necesarias que les ayuden a enfrentar y triunfar en los distintos contextos laborales en el que se vean inmersos. Por ello, es de suma importancia buscar estrategias que ayuden a llevar a cabo tan difícil tarea. Hay que hacer uso de todos los insumos materiales y humanos disponibles para lograr alcanzar los objetivos de formación planteados.

Valorar y reconocer a los alumnos que presentan interés en participar en la formación de sus compañeros es una herramienta poderosa con la que toda IES cuenta

y de la que se podría sacar mucho provecho. De ahí la importancia de orientarse hacia la implementación de programas de Tutorías y asesorías entre pares. Por sus características de flexibilidad y de acercamiento al estudiante estos programas han logrado tener muy buenos resultados.

Dentro de nuestro contexto la experiencia apenas inicia y es importante mencionar que los focos de atención que se están considerando no sólo contemplan dar una respuesta viable para combatir y evitar el rezago, la deserción y la baja calidad académica en los alumnos de los primeros semestres de la carrera, que es donde se tienen registrados los mayores índices. Sino que también se está abriendo una brecha de formación para los alumnos que se desempeñan como asesores y tutores pares, ya que se están formando como futuros docentes de lenguas y de esta manera están obteniendo experiencia y capacitación, articulando así un currículo atractivo para los empleadores.

Referencias

- Ally, M. (2000). *Best practices and standards for e-learning*. Open Praxis. International Council for Distance Education, 1. Releived 28, january 2017 from <http://eli.elc.edu.sa/2011/files/%20%D8%A2%D9%84%D9%8A.pdf>
- Ayala, F. (2010). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Cieza, J. (2011). *El proyecto "Tutoría entre compañeros" en la Facultad de Educación en Salamanca. Aula (17)*. Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 249-258. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/8416/9124>
- Contera, C., Perera, P. & Sánchez, E. (2008). *Relevamiento Tutorías Universitarias en la formación de grado Cse Julio 2008*. Universidad de la república Comisión sectorial de enseñanza Pro rectorado de enseñanza Unidad académica. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Relevamiento%20tutor%C3%ADas%20definitivo_Contera_Perera.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

González-Palacios, A. & Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo* (38, julio-septiembre de 2016), pp. 57-68. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf

Romo, A. (2004). *Los programas institucionales de tutoría: Actores, procesos y contextos*. México: ANUIES.

Romo, A. (2011) *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes*. México: ANUIES. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>

Talbot, Ch. (2010) *Studyong at a distance A guide for a students*. N.Y. USA. McGraw Hill. from https://books.google.com.mx/books?id=D_FEBgAAQBAJ&pg=PA151&lpg=PA151&dq=Talbot,+Ch.+%E2%80%9CThe+role+of+the+tutor%E2%80%9D&source=bl&ots=s_LEHc26Az&sig=VeWmkdeUYwRSostd0k-

ANEXO 1 Tabla de percepción

		Materia: Lengua Meta II Francés			
0	Su participación en clases es nula o casi nula, aporta muy poco en las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula, no se integra completamente a los grupos de trabajo, su asistencia a clases es muy esporádica o llega tarde. Tiene una actitud pasiva y despreocupada por su formación.		2	Participa constantemente en clases, sus aportaciones en las actividades dentro y fuera de clases son relevantes aunque presentan ciertos errores de estilo y de forma. Participa activamente en grupos de trabajo, asiste en un 90% a las clases programadas y muestra una mejora en la adquisición de conocimientos y competencias requeridas en el programa.	
1	Participa poco en clases, las aportaciones que hace en las actividades realizadas dentro y fuera de clases son limitadas y poco sustanciales, no entrega en tiempo y forma los trabajos solicitados, carece de iniciativa en trabajos colaborativos, a pesar de que asiste no muestra avance en la adquisición de conocimientos ni de competencias requeridas en el programa.		3	Tiene una participación activa en las clases, sus aportaciones dentro y fuera de clases son destacadas y muestra interés, empeño y capacidad para realizar las actividades, cuenta con iniciativa, colaboración y aporta ideas en los grupos de trabajo. Asiste en tiempo y forma a todas las sesiones programadas de clase, muestra un avance en la adquisición de conocimientos y competencias requeridas en el programa.	

ANEXO 2



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Lenguas



Unidad Académica: _____

Licenciatura: _____

Nombre del Mentor: _____

Nombre del Aprendiz: _____

Nombre del Coordinador del programa: _____

Se adquirió algún acuerdo de confidencialidad: Si o No

Compromisos del Mentor: _____

Compromisos del Aprendiz: _____

Medios de comunicación establecidos: _____

Próxima reunión: Lugar _____

Fecha: _____

Comentarios: _____

ANEXO 3



CARTA COMPROMISO TUTORIA ENTRE PARES

CONTROL DE TUTORIAS ENTRE PARES



NOMBRE DEL ALUMNO: _____

NOMBRE DEL TUTOR (ALUMNO)

LICENCIATURA: _____

No. asesoría	Fecha	Temática trabajada	Tareas	Evaluación
Observaciones:				

FIRMA DEL ALUMNO

FIRMA DEL TUTOR (ALUMNO)



IMPLEMENTACIÓN DE UN BLOG COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LAS CLASES DE FRANCÉS

Iveth Lozano Palacios

iveth.lozano@yahoo.fr

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

María Lilia López López

Lilialopezlopez85@gmail.com.mx

Karolina Vargas Berra

karolina.vargas.berra@gmail.com

Universidad del Valle de Puebla

Recibido el 18 de abril de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) permite al alumno potencializar sus habilidades y conocimientos para lograr una trascendencia educativa en las tareas escolares que realiza. La finalidad de esta investigación es valorar la pertinencia y eficacia del uso de un blog de aula como recurso didáctico en el aprendizaje del francés mediante el diseño de actividades pedagógicas generando en el estudiante autonomía y motivación en la práctica del idioma. Para alcanzar el objetivo de este trabajo, realizamos 23 encuestas y 10 entrevistas en dos grupos de estudiantes de francés de dos programas educativos universitarios. Los resultados de esta experiencia

muestran la motivación y la implicación de los estudiantes hacia su aprendizaje de la lengua francesa, dichos alumnos adquieren nuevos conocimientos por medio de una interacción social participativa.

Palabras clave: Blog en clase de francés, aprendizaje significativo, autonomía en el estudiante, tareas.

Résumé

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) permet aux étudiants de renforcer leurs compétences et leurs connaissances pour atteindre un niveau optimal dans les tâches scolaires effectuées. Le but de cette étude est d'estimer la pertinence et l'efficacité d'un blog de classe en tant que ressource didactique

dans l'apprentissage du français, à travers l'élaboration d'activités pédagogiques favorisant l'autonomie et la motivation des élèves lors de l'utilisation de la langue en cours d'apprentissage. Pour atteindre l'objectif de ce travail, nous avons réalisé 23 enquêtes et 10 interviews dans deux groupes d'étudiants de français de deux programmes d'études universitaires. Les résultats de cette expérience montrent la motivation et l'implication des étudiants dans leur apprentissage de la langue française, ceux-ci acquérant de nouvelles connaissances grâce à la mise en place d'une interaction sociale participative.

Mots-clés: *Blog en classe de français, apprentissage significatif, autonomie chez l'étudiant, tâches.*

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) redirecciona la metodología de la didáctica de las lenguas, volviendo necesaria una reflexión para la práctica de la pedagogía. La incorporación de herramientas digitales es vista por el docente como un recurso más en su labor profesional y como respuesta a las nuevas tendencias didácticas.

Dentro de los recursos digitales, es menester remarcar el empleo del blog para enriquecer los procesos educativos que se llevan a cabo dentro y fuera del salón de clases. En esta perspectiva, este artículo presenta los resultados obtenidos a partir de una experiencia didáctica de implementación de un blog en dos grupos de estudiantes universitarios.

Para reducir la renuencia que muestran algunos estudiantes, en ciertas ocasiones, en torno a la práctica del francés, la realización de tareas, así como la participación dentro y fuera de clase, recurrimos a la búsqueda de recursos y estrategias didácticas para motivarlos a aprender y de ahí surgió nuestro interés por el uso de las TICs. Estamos seguras que esta investigación proporciona una posibilidad más de la utilidad del Internet con el uso de los blogs dentro del contexto educativo de las lenguas extranjeras. Nuestra finalidad es estimular en los alumnos una nueva percepción de aprendizaje, la cual gira en torno al intercambio de ideas, el trabajo en equipo, el diseño de actividades y la revisión de las tareas que sus pares realizan.

Es importante remarcar que el uso de las TICs no significa abandonar la parte cognitiva del estudiante. Como lo indica Barbot (2000), en algunos casos las tecnologías no garantizan que abandonemos la pedagogía tradicional; ellas proporcionan, solamente, una nueva envoltura a la práctica tecnopedagógica. Asimismo, no debe

perdersé de vista que toda actividad realizada en el aula debe de buscar siempre el desarrollo de la motivación y autonomía en el aprendizaje del alumno. Como dice Porcher (1992) "la autonomía en toda su amplitud es hoy la figura esencial del reto social lanzado a la enseñanza institucional de los idiomas" (p. 14).

Todo lo anterior nos lleva a formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo generar motivación y autonomía en el aprendizaje del francés por medio del blog?
- ¿De qué manera la trascendencia educativa influye en el estudiante para su aprendizaje del francés?
- ¿De qué manera el enfoque por tareas ayuda a los estudiantes en la realización de sus actividades propuestas en el blog?

De la misma manera, planteamos el siguiente objetivo de investigación: valorar la pertinencia y eficacia del uso de un blog de aula como recurso didáctico en el aprendizaje del francés mediante el diseño de actividades pedagógicas generando en el estudiante autonomía y motivación en la práctica del idioma.

Asimismo, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Crear actividades lingüísticas en las cuales se favorezcan las competencias de recepción, producción, interacción y mediación.
- Motivar al estudiante a realizar un trabajo individual, en equipo y/o grupal que lo lleve a la trascendencia educativa de las tareas escolares.

Por último, este estudio se limita a analizar la pertinencia del uso del blog en dos grupos de francés en un nivel universitario. Esta investigación se realizó en un periodo de cuatro meses con base en el plan de estudio de dos programas: la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle de Puebla y la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Marco Teórico

Actualmente, los procesos de comunicación en la vida moderna se rigen bajo nuevas exigencias, como transmitir masiva y eficazmente la información y el conocimiento, por lo que el manejo de las tecnologías implica habilidades técnicas, así como un cambio de actitud cultural, el desarrollo de la capacidad crítica, la creatividad y la autonomía

(Pérez y Águeda, 2012). En esta dimensión, se habla de una competencia mediática a desarrollar en el profesor y en el alumno, competencia que comprende el tratamiento de la información y la competencia digital y, al mismo tiempo, se interesa en el desarrollo de las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar.

Esta competencia mediática tiene como finalidad la transformación de la información en conocimiento. Se retoma el concepto de Escamilla (2008) que define esta competencia como el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes (verbal, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro), que integra conocimientos, procedimientos y actitudes. De esta manera, se comprende que sólo el hecho de obtener información, no produce de forma automática conocimiento; se deben implementar destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla y sintetizarla.

En el desarrollo de herramientas tecnológicas numéricas de la web 2.0, los autores Conole & Alevizou (2010) hacen mención de varias categorías pedagógicas de la web 2.0: el blog, wiki, redes sociales, mensajería instantánea, fuentes web, foros, espacios de discusión, sitios de documentos compartidos, lectores, mundos virtuales y juegos en redes sociales. Según Almeda (2009) el blog surge a finales del año 2001 y es una página web en la que, a través de un protocolo, se lleva a cabo la transmisión de datos y por medio de un servidor se almacena información; de esta manera se considera su uso en la educación trabajándolo como un *blog de aula*.

Actualmente se distinguen tres tipos de blog. Campbell (2003) establece al respecto que los blogs pueden ser creados y organizados por el profesor, por el estudiante o por ambos, recibiendo así las apelaciones de blog del profesor, blog del estudiante y blog del aula. Para esta investigación retomamos el blog del aula, que Campbell (2003) define como un blog o bitácora virtual con fines educativos utilizados por docentes o alumnos, el cual sirve para apoyar la asignatura fuera del aula con el envío de tareas y la revisión de las mismas, complementando la información que da el profesor.

En lo que concierne a la didáctica de las lenguas, este proyecto es concebido bajo el enfoque orientado a la acción (Conseil de l'Europe, 2001) que predomina actualmente dentro de las metodologías de enseñanza, en donde se considera al estudiante de la lengua un actor social que tiene la finalidad de cumplir tareas lingüísticas en una situación determinada y en un dominio de acción par-

ticular. En el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas (Conseil de l'Europe, 2001) se menciona que "Una tarea no puede existir si no hay una acción, hay una tarea en la medida que la acción es el hecho de uno o más temas que trabajan estratégicamente las competencias con el objetivo de llegar a obtener el resultado deseado" (p. 15).

En otras palabras, la tarea involucra el conjunto de actividades, estrategias, habilidades, conocimientos y competencias generales y lingüísticas, en donde en cada tarea se refleja la aplicación del conocimiento del alumno; por ejemplo, en la participación en un foro dentro del blog para dar opiniones y/o consejos a partir de un problema expuesto por los estudiantes. Otra actividad es la expresión de sentimientos consecutivos a la descripción de una anécdota personal o de eventos históricos o bien la elaboración de textos cortos sobre intereses particulares.

En la relación dada entre la enseñanza de una lengua extranjera y la tecnología, las habilidades que se pretenden desarrollar en el salón de clase con el uso del blog y de acuerdo a este enfoque por acción, son las actividades lingüísticas de recepción, producción, interacción y mediación, pudiendo ser de forma escrita.

Los sustentos que tomamos en cuenta provienen de autores que hacen referencia al aprendizaje significativo para llevar al estudiante a una práctica con una trascendencia educativa, entendiéndose como la proyección de acciones que van más allá de los saberes (Ceballos, 2014) es decir, el desarrollo pleno del individuo en el que sea capaz de utilizar sus saberes en beneficio de su vida diaria.

Es así que, para las investigadoras, la trascendencia educativa es toda aquella acción que conduce al estudiante a realizar más de lo que se le ha enseñado o se le ha solicitado. Como docentes, se espera que esta condición se cumpla en los alumnos y que den un plus en cada una de las tareas encomendadas. Es decir, que los alumnos se motiven al realizar sus tareas, en la búsqueda de información, vocabulario y documentos que se relacionen con el tema, como videos, foros, entre otras formas de práctica de la lengua.

Para lo anterior, se debe mirar hacia la autonomía del estudiante y encaminarlo u orientarlo hacia esta autonomía. Para Martínez & Solano (2010), los blogs son un espacio de comunicación y una herramienta de gestión del conocimiento previo e integración de aquellos que son nuevos, por lo cual pueden ayudar a desarrollar la autonomía en el aprendizaje y mejorar las habilidades de comunicación, de investigación, de análisis, de síntesis y de cooperación. De igual manera, los autores afirman que,

para el profesor, el blog es un instrumento que le permite conocer, en cuestiones de la asignatura, los intereses de los estudiantes y la evaluación de sus progresos.

Por otro lado, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel en 1963 (citado en Pozo, 2006) el factor más importante es el saber con el que cuenta ya el alumno quien parte con este bagaje de conocimientos y experiencias que lo llevan a dar sentido a lo que se adquiere por primera vez. Este proceso es contrario a un aprendizaje mecánico que tiene por particularidad sólo almacenar la información nueva sin establecer conexiones con las pre-existentes. Para llegar a un aprendizaje significativo, los conocimientos se integran unos a otros como eslabones para formar parte de un todo.

Para Ausubel (2002), la experiencia humana implica pensamiento y afectividad, y únicamente cuando se dan en conjunto se capacita al individuo para enriquecer su experiencia. Como docentes es importante concientizar sobre esta labor y brindar al alumno las herramientas para que sus experiencias adquieran significado. Por esta razón, consideramos que el uso de un blog es una experiencia de aprendizaje, en la cual el alumno pone en práctica sus conocimientos previos y los nuevos.

Otra de las características del aprendizaje significativo es su aspecto social. En esta perspectiva, el constructivismo social parte de la premisa de que el que aprende no lo hace de manera aislada, situación contraria a la teoría piagetiana, sino que el individuo se vale de recursos sociales y de interacciones con otras personas para que dicho conocimiento se adapte a la visión y cultura del grupo al que pertenece.

Por lo anterior, esta investigación recurre a la tesis vigotskiana del aprendizaje por su importancia a un sistema interpersonal; situación donde se viven interacciones de alumno-docente, docente-alumno y entre alumnos de la clase. Asimismo, el conocimiento se construye a través de estas relaciones y se complementa con otros recursos en el contexto del aula.

Partiendo del constructivismo social, Vigotsky (1962) sugiere que:

- La comunidad tiene un rol central, por lo que la influencia de compañeros y alumnos beneficia el aprendizaje.
- El contexto social que se encuentra alrededor del alumno afecta la manera de percibir el mundo. El estudiante universitario que está en constante contacto con los entornos virtuales y la información de manera inmediata desarrolla diferentes

habilidades que le permiten adentrarse en nuevos conocimientos en diversas áreas.

- El tipo de instrumentos o herramientas de aprendizaje utilizadas permitirán desarrollar en el alumno capacidades cognitivas que lo llevarán a la reflexión y aplicación del conocimiento. El caso del blog del aula, es considerado como una herramienta que lo lleva a socializar, a cambiar su visión del mundo y reinterpretarla gracias a las interacciones con otras personas, y finalmente, permite incrementar su capacidad de cognición, sobre todo cuando se presenta la trascendencia, tema que trataremos más adelante.
- La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es uno de los supuestos más estudiados desde que su autor lo planteó. En términos simples, esta ZDP es el lugar u objetivo que pretendemos alcanzar, implicando a todo el contexto para lograrlo. Dicha zona se convierte en zona de desarrollo real una vez que es alcanzada y, como si se tratase de un efecto de bucle, se repite el ciclo. Lo importante en este proceso es lo que el alumno alcanza realmente conocer, comprender y aplicar. En este estudio, la ZDP se refiere a que el alumno aprenda, comprenda y utilice la lengua extranjera realizando las actividades propuestas por el profesor. En este punto se pretende que el estudiante alcance cierta conciencia del uso del blog y de las ventajas que presenta esta herramienta tecnológica en su aprendizaje, para llegar a la trascendencia educativa.

Por otra parte, retomando otros estudios referentes al tema tratado, los autores Hurtado & Díaz (2009) citan que la enseñanza de las lenguas ha sido pionera en el uso de las tecnologías, es entonces que se comprende que el aprendizaje de idiomas a través de las TICs permite establecer relaciones y diálogos significativos entre alumnos-alumnos y alumnos-profesor. González (2012) reitera que el uso de blogs y redes sociales ayuda a fomentar el aprendizaje autónomo y la motivación del alumno en el aprendizaje de lenguas. En uno de sus estudios, retoma las teorías del aprendizaje del conectivismo y la metodología asociada a las comunidades de aprendizaje, donde éstas últimas estimulan la creatividad de los estudiantes para desarrollar la dimensión espontánea y lúdica del aprendizaje. Además, se favorece el trabajo colaborativo y la interacción de los estudiantes.

Lara (2005) hace uso del término *webblog* para lo que en este artículo denominamos simplemente Blog.

El autor analiza las características propias del formato blog que favorecen su aprovechamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentándose en una pedagogía constructivista y de acuerdo con las necesidades educativas de la sociedad de la información y la comunicación. Para Lara (2005) los blogs sirven de apoyo al E-learning, donde se establece un canal de comunicación, promoviendo la interacción social. Algo importante de recalcar es que los blogs pueden ser experimentados con diversos enfoques educativos. Por ejemplo, el enfoque comunicativo, el cual podría presentarse a través de la interacción entre estudiante-estudiante, estudiante-profesor y profesor-estudiante. Otro caso se podría dar con el enfoque por tareas, donde el estudiante realiza actividades para realizar una tarea principal impuesta por el profesor, quien certifica los conocimientos y competencias adquiridas por el alumno.

Para concluir, los elementos teóricos antes mencionados son los que sustentan esta investigación y han sido seleccionados bajo las necesidades específicas del campo de estudio. Se nos ha permitido vivir esta experiencia con estudiantes que tienen el interés de aprender francés como lengua extranjera; sin embargo, es tarea del profesor buscar estrategias que potencialicen los saberes y los conocimientos de los estudiantes.

Metodología

Este trabajo de investigación es una experiencia sistematizada con un enfoque mixto. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) este enfoque da cuenta de un proceso en el cual se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos para responder a las preguntas de la misma investigación. Esta experiencia de sistematización (Jara, 2012) toma en cuenta la recolección de datos, el análisis, la organización y el procesamiento de la información.

Nuestro campo de estudio se basa en una experiencia pedagógica aplicada en dos contextos con diferencias y similitudes en sus objetivos. Se trabajó con dos grupos de francés del nivel superior, ambos conformados por estudiantes cursando su licenciatura en el estudio y especialización del francés. Uno de ellos pertenecía a la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde recibió una formación para la didáctica de la lengua francesa. El segundo grupo pertenecía a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle de Puebla. Los participantes estaban integrados de la siguiente manera: la primera agrupación estaba conformada por 8 estudiantes que cursaban un taller de lengua

francesa que tenía la finalidad de reforzar el aprendizaje del alumno en expresión oral y expresión escrita; esta agrupación es llamada “grupo 1”. La siguiente estaba conformada por 15 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras pertenecientes al cuarto semestre que cursaban lengua francesa como parte de su formación académica; esta agrupación es llamada “grupo 2”.

Se inició en esta herramienta con la decisión de trabajar con Blogger que es una aplicación ventajosa en utilidad tecnológica, además de ser de fácil acceso y de interés para los alumnos. Sin embargo, encontramos que su uso es distinto al de una plataforma ya que esta última se rige por una disciplina a seguir, impidiendo que el alumno experimente libertad para gestionar a la vez, sus tiempos y sus intereses. Blogger ofrece la opción de mostrar en público o en secreto el blog y envía notificaciones al usuario referente a las visitas que ha tenido la página; también puede combinarse con otras aplicaciones gratuitas con las que cuenta Google. Esta aplicación es de fácil manejo, sólo se crea y se manipula una sola cuenta de correo electrónico en Google. Esta cuenta, junto con su clave, se comparte con todos los estudiantes y profesores partícipes, de modo que todos los actores al mismo tiempo juegan el papel de administradores, lo que permite trabajar, en el blog de aula, la interacción y la comunicación. El blog creado lleva por título “La classe de français” y se puede visitar en la página web <http://laclassedefrancais15.blogspot.mx/>.

En esta experiencia pedagógica, las sesiones de clase del grupo 1 tuvieron una duración de tres horas una vez por semana, y para el grupo 2 una duración de 8 horas por semana distribuidas en 4 sesiones de 2 horas; por lo que se contó con el tiempo suficiente para guiar y orientar al alumno en las actividades indicadas. Bajo la perspectiva por acción, las actividades fueron planeadas semana tras semana durante los cuatro meses, ya que como eran programas pertenecientes a diferentes instituciones, el periodo de las materias variaba. El taller de francés se trabajó por cuatrimestre, en un periodo de 16 semanas, mientras que el plan de trabajo del grupo 2 fue semestral, por un periodo de 18 semanas.

Las agrupaciones eran de distintos niveles de francés, siendo el grupo 1 de un nivel básico y el grupo 2 de un nivel intermedio. Sin embargo, las actividades que realizaron y publicaron fueron leídas y comentadas por los estudiantes del otro grupo y viceversa. Las tareas a realizar fueron pensadas para desarrollar capacidades y habilidades en la lengua francesa y siempre se persiguió implicar creatividad para la comprensión y producción de textos, es decir, que los estudiantes no debían servirse de “copiar

y pegar”, puesto que eran ellos mismos quienes expresaban sus pensamientos, ideas, sentimientos e inquietudes. Muestra de ello, fueron los temas abordados tales como: la apreciación de intereses y gustos personales acerca de un lugar o alguna actividad, la descripción de las etapas de la vida de algún escritor o personaje célebre, la redacción de un artículo acerca del estrés en la vida cotidiana, la creación de entrevistas simuladas con algún cantante, escritor, etcétera. Cabe mencionar que todas las actividades incidían en los intereses de los estudiantes permitiéndoles así ser protagonistas de su aprendizaje.

Las actividades se trabajaban en clase y eran propuestas con el acuerdo de todos. Éstas se comenzaban en clase y, posteriormente, se publicaban en el blog; podían o no ser revisadas antes de ser publicadas, puesto que lo más importante era generar la confianza del estudiante en su aprendizaje. Esta modalidad ha dado resultados satisfactorios ya que los estudiantes realizaron las publicaciones sin inhibiciones o limitantes. Asimismo, se aprovechó este espacio como medio para otorgarles una participación o incluso una calificación a sus tareas que se revisaban semanalmente.

Una de las funciones del blog era motivar, las respuestas e interacciones se daban entre los integrantes del mismo grupo y entre el otro grupo también. Es muy importante resaltar que el profesor, en este caso, actuó como un orientador y al mismo tiempo como un moderador quien debió generar un ambiente de respeto hacia los estudiantes, con la finalidad de evitar malos entendidos, malas contestaciones, insultos, críticas fuera de contexto y promover un diálogo pertinente.

Para analizar la pertinencia de esta experiencia, se aplicaron 23 encuestas y 10 entrevistas en ambos grupos. El primer instrumento cuenta con un enfoque cuantitativo, consta de siete preguntas, y ha sido diseñado con base en los objetivos planteados, con una escala de apreciación Likert, como se muestra a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Valores de la Escala Likert

<i>Escala Likert</i>	<i>nada</i>	<i>poco</i>	<i>regular</i>	<i>mucho</i>	<i>demasiado</i>
<i>Valor</i>	0	1	2	3	4

En la encuesta se planteó como primera pregunta la importancia del uso de blog en la clase de francés, para así tener una apreciación de la aceptación respecto a la implementación de esta herramienta en las clases. Para esta pregunta, 9 estudiantes respondieron “demasiado”,

9 “mucho” y 5 “regular”. En la pregunta 2, se les preguntó si el uso del blog había influido en sus habilidades de lenguaje: 7 respondieron “demasiado”, 9 “mucho” y 7 “regular”. Con la pregunta 3, se buscó establecer si consideraban que el blog era un medio de expresión del francés: 6 respondieron “demasiado”, 12 “mucho” y 5 “regular”. En cuanto a la interacción, la pregunta 4 cuestionó en qué medida ellos consideraban que el blog les permitía interactuar con otras personas: 7 respondieron “demasiado”, 12 “mucho” y 4 “regular”. En la pregunta 5, nos interesamos en la comprensión de los temas por parte de los alumnos: 12 respondieron “demasiado”, 9 “mucho” y 2 “regular”. En cuanto a las habilidades del lenguaje, en la pregunta 6 respecto al medio de aprendizaje, se les cuestionó si ellos realizaban actividades de interpretación y/o traducción, y se obtuvieron las respuestas siguientes: 12 “demasiado”, 9 “mucho” y 2 “regular”. Por último, en la pregunta 7 para abordar el tema de la trascendencia educativa, se les preguntó si las actividades que realizaron en el blog los motivó para la búsqueda de otros artículos, videos o audios relacionados con el tema de la actividad: 10 de ellos respondieron “demasiado”, 7 “mucho”, 5 “regular” y 1 “poco”. Finalmente, los resultados de las encuestas dan una media de 102.8 que se coloca entre los valores totales de “regular y mucho”. Este resultado nos lleva a pensar que para esta experiencia existió una pertinencia en cuanto al uso del blog para el aprendizaje del francés (véase tabla 2).

Tabla 2. Media de resultados

Valores de Likert	Nada	Poco	Regular	Mucho	Demasiado
	0	1	2	3	4
Suma de resultados	0	1	60	201	252
				media	102,8

El segundo instrumento, bajo un enfoque cualitativo, refiere a una entrevista aplicada de forma aleatoria a diez estudiantes, con la finalidad de que ellos expresaran sus experiencias en el uso del blog como herramienta de aprendizaje para sus clases de francés. Los resultados arrojan que, en su experiencia, el principal aspecto relevante fue la interacción con diferentes personas, estudiantes externos a su entorno y a su universidad. Esta interacción con los demás les permitió incrementar su motivación mediante la socialización de sus opiniones, el desarrollo

de su competencia comunicativa de manera escrita y el desarrollo de su pensamiento crítico. De esta manera, al estudiante se le proporcionaron herramientas que le permitieron construir su propio conocimiento involucrándose en situaciones de su entorno social.

Aunado a lo anterior, la mayoría de los estudiantes coincidieron en que, con el uso del blog, se trabajó la producción escrita, así como aspectos lingüísticos tales como la gramática y el vocabulario. Otro tema abordado fue el aprendizaje significativo; los estudiantes mencionaron que la interacción por medio de las actividades, los comentarios y las opiniones expresadas en el blog les permitieron identificar y corregir errores lingüísticos de forma escrita y que, a su vez, esta acción coadyuvó en la mejora de su producción oral durante las clases. Esto se observó dentro del aula por medio de sus participaciones individuales y al presentar y comentar sus tareas frente al grupo.

Los estudiantes refirieron que el blog resultó ser una herramienta completa por medio de la cual pudieron leer, escribir, aprender y que les permitió saber acerca de lo que en otras universidades se enseñaba y se trabajaba. Esto se logró a través de las interacciones y/o comentarios que fueron intercambiados por los estudiantes. También expresaron sentir inhibición, al inicio de las actividades, al compartir sus opiniones ante los demás. Sin embargo, los estudiantes, al familiarizarse con el blog, percibieron comprensión, ayuda, solidaridad, tolerancia y respeto. Lo anterior lleva a pensar que el blog es una fuente de motivación y socialización para el aprendizaje de lenguas, coincidiendo con González (2012).

En lo que concierne a las actividades, en su opinión han sido de fácil manejo. Comentaron que las trabajaban en clase para después completar sus actividades en el blog y así evitar en la medida de lo posible, cometer errores lingüísticos. Las faltas más comunes en los estudiantes eran: conjugación de verbos, concordancia de género y número, vocabulario y faltas de ortografía. Por lo que se puede observar, hubo un esfuerzo por parte de los alumnos para realizar las tareas en el blog; no perdiendo de vista que el objetivo principal de éstas era motivar a los estudiantes en su aprendizaje del francés. Dentro de las actividades diseñadas se propusieron aquellas que tenían que ver con la gramática, la redacción de un artículo, la expresión de opiniones y de consejos, así como la elaboración de reseñas de personajes de interés.

Para realizar sus tareas, dijeron apoyarse y buscar materiales como diccionarios impresos y en línea, apuntes de clase, documentos en línea, videos, canciones, artícu-

los, foros, documentos en PDF, páginas web e información en general. Con el uso del blog, los estudiantes mencionaron que pudieron acceder a otras aplicaciones propias de Google para llevar a cabo sus actividades y, así, enriquecer y complementar sus trabajos; además estas herramientas los encaminaron hacia la autonomía al buscar diversos recursos que apoyaran en sus tareas.

Con lo anterior, se enfatiza que al realizar una tarea están involucrados varios elementos: los conocimientos previos, los nuevos conocimientos, los saberes lingüísticos, las habilidades para el manejo de las TICs, la motivación, coincidiendo con el Marco Común Europeo para las Lenguas y con las teorías tomadas como sustento de esta investigación como lo es la teoría de ZDP y el enfoque basado en la acción que refiere a las tareas. Por último, podemos vislumbrar ciertas dificultades como la falta de conocimiento para acceder al blog desde un celular o una tableta, o bien la falta de internet doméstica, debido a problemas técnicos.

Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, la presente investigación permitió hacer las siguientes reflexiones y recomendaciones. Con esta experiencia en el uso del blog, comprobamos la pertinencia y la eficacia de esta herramienta para el aprendizaje del francés. A través de los resultados de los instrumentos aplicados que conciernen al uso y manejo de la información de los estudiantes mediante el desarrollo de su competencia mediática, no sólo se obtiene una simple transformación de información vista y revisada por el profesor, sino que logra trascender en su motivación para la práctica del idioma, obteniendo la adquisición de nuevos conocimientos de manera social y participativa.

En efecto, los estudiantes respondieron de manera satisfactoria a este proyecto, se logró el cumplimiento de las tareas sin ejercer alguna presión o condicionar al alumno. Éste mostró una participación autónoma en la toma de decisiones, en el cumplimiento de las actividades, en la elección y el procesamiento de la información; sin embargo, se considera indispensable un acompañamiento por parte del profesor para realizar las tareas del blog y un seguimiento en el salón de clase que permita enriquecer las actividades.

Por otro lado, para tener una adecuada conducción del blog, se recomienda que las actividades propuestas sean lo más cercanas posible a la realidad de los estudiantes y promuevan la interacción. Al realizar una publicación en el blog, sería aconsejable que se dirija a destinatarios desconocidos, externos al grupo de clase, puesto

que se experimenta un trabajo con sentido y con resultados reales. Esto incrementa, sin duda, la motivación de los estudiantes hacia el proceso responsable de la realización de las tareas.

Para llevar a cabo tareas auténticas en un blog del aula, se recomienda, de acuerdo con nuestra experiencia, establecer en un principio los lineamientos que regirán las participaciones y las intervenciones, así como las interacciones en el blog. Se exhorta a diseñar objetivamente cada actividad a realizar, así como trabajar de manera consciente y, al mismo tiempo, promover los valores como el respeto y la tolerancia en el momento de las interacciones. Por último, se aconseja realizar revisiones previas a las publicaciones con asesoría del profesor titular de la clase. Consideramos que todas estas medidas conducirán al estudiante a tener un estímulo en su aprendizaje, así como, de cierta manera, un grado de eficacia en la práctica de la lengua francesa.

Referencias

- Almeda, E. (2009). El blog educativo: un nuevo recurso en el aula. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (20), 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ELISA_ALMEDA_MORILLLO01.pdf
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 9 (2). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>.
- Ceballos, B. (2014). *Hacia una didáctica magna contemporánea. Formación del ser total*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/LuzSalazar6/hacia-una-didctica-magna-contempornea-beatriz-ceballos-2014>
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/conole_alevizou_2010.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Gráo.
- González, M. (2012). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Núcleo*, 24 (29), 39-57. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842012000100002&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, M. D., & Díaz, L. (2009). *Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera*. Tema 8 del curso Tecnologías de apoyo y atención a la diversidad, de F. J. Soto Pérez, Universidad de Murcia. Recuperado de <http://ocw.um.es/cc-sociales/tecnologias-de-apoyo-y-atencion-a-la-diversidad/material-de-clase-1/tema8.pdf>.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (1), 56-70. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos*, (65), 86-93. Recuperado de <http://tiscar.com/blogs-para-educar>
- Martínez, J. S., & Solano, E. A. (2010). *Blogs, Bloggers, Blogósfera*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pérez y Águeda, M. A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 20 (39), 25-34. doi: 10.39116/C39-2012-02-02.
- Porcher, L. (1992). *Les auto-apprentissages*. Paris : Le Français dans le Monde, Col. Recherches et applications.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.

El rol del tutor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia

Nidia Janneth López Riveraⁱ

nijalori@gmail.com

nidia.lopez@iberoamericana.edu.co

Corporación Universitaria Iberoamericana (Bogotá - Colombia)

*“Quien se atreve a enseñar,
nunca debe dejar de aprender.”*

John Cotton Dana

Recibido el 28 de abril de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

El presente texto es el resultado de un estudio de caso que resalta la importancia que tiene el papel del tutor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia en tres momentos: (i) definición conceptual de rol, habilidad y competencia, (ii) características de los tipos de comunicación sincrónica y asincrónica y, (iii) la retroalimentación en el ambiente virtual. Se utilizaron como instrumentos la rúbrica analítica, entrevistas a estudiantes y tutores, y la bitácora.

Se parte de la premisa de que la educación virtual, como modalidad de la educación a distancia, requiere otras estrategias y metodologías para dinamizar el conocimiento,

ya que comparada con la educación presencial, en aquella se cambian los roles que estudiante y profesor desempeñan; se requiere de un estudiante autónomo y de un profesor capacitado en el uso de herramientas tecnológicas convirtiendo a este último en un tutor facilitador del conocimiento.

Se concluye que dentro de esta modalidad educativa cobra importancia la retroalimentación, entendida como el acompañamiento a través de los comentarios y observaciones que el tutor realiza respecto a preguntas, trabajos y actividades, viabilizando procesos de reflexión y conocimiento.

Palabras clave

Educación a distancia, retroalimentación, enseñanza, aprendizaje, rol del tutor virtual.



Abstract

The following text is the result of a case study that emphasizes the importance of the role of the tutor in the process of teaching and learning in distance education in three moments: (i) conceptual definition of role, skill and competence, (ii) characteristics of the types of synchronous and asynchronous communication, (iii) feedback in the virtual environment. The instruments were analytical rubrics, interviews with students and tutors and the logbook.

It starts from the premise that virtual education, as a form of distance education, requires other strategies and methodologies to boost knowledge, since compared to face-to-face education, the roles that the student and the teacher play are changed; it requires an autonomous student and a teacher trained in the use of technological tools, making the tutor as facilitator of knowledge.

It is concluded that within this educational modality, feedback is important, understood as the accompaniment through the comments and observations that the tutor makes regarding questions, works and activities, making possible processes of reflection and knowledge.

Key words

Distance education, feedback, teaching, learning, role of tutor.

Introducción

En la actualidad, con la aplicación de las tecnologías en la web 2.0 se ha generado otra forma para acercar el conocimiento a las personas, una de estas es la que hoy conocemos como la **educación a distancia**. En este estilo de educación se presenta el interés en investigar, mejorar, corregir e innovar contenidos, herramientas y actividades, el cual es desarrollado y trabajado por medio de la tecnología, la enseñanza y el aprendizaje.

La educación a distancia encierra diferentes elementos además de los recursos tecnológicos.

En el caso estudiado, un ambiente virtual de enseñanza, están presentes el estudiante y el tutor, los cuales necesitan del conocimiento de la tecnología para desarrollar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como habilidades, roles y competencias para generar aprendizajes por medio del mismo. Por lo tanto, el análisis de la información recolectada a través de una bitácoraⁱⁱ permitió identificar que no solo se debe centrar la atención en los programas sino también en quienes están a cargo de desarrollarlos.

Igualmente, las entrevistasⁱⁱⁱ realizadas a estudiantes propiciaron la reflexión sobre los procesos desa-

rollados por medio de recursos tecnológicos y aquellos logrados gracias al trabajo realizado por el tutor virtual y por el estudiante. No solo el tener un excelente recurso tecnológico dotado de sofisticados *softwares* ayuda en los procesos de enseñanza, se necesita de quien dirija y organice los procesos, y es aquí donde el tutor virtual cobra relevancia.

La educación a distancia se realiza por medio de un sistema de tutoría estructurada que requiere, por parte del tutor, una adecuada capacitación, dominio de la asignatura que enseña, un trabajo responsable y comprometido, donde la actividad realizada esté dirigida a motivar, enseñar, aclarar dudas, y estar presente todo el tiempo por medio de las diferentes herramientas que ofrece la plataforma (mensajería interna, *chat*, etc.). En las afirmaciones enunciadas por los estudiantes entrevistados se resalta que el rol del tutor es fundamental dentro del proceso de aprendizaje, porque es quien genera espacios en los cuales el estudiante reflexiona, discute y propone, con el fin de generar conocimiento.

La finalidad del uso de la tecnología es convertirla en una herramienta útil para eliminar la barrera de la distancia, lo cual se logra con un trabajo organizado y bien estructurado por parte del tutor, pues es quien con sus metodologías y estrategias puede compensar, por medio de las actividades propuestas, la separación espacial entre docente y estudiante propia del trabajo a distancia, a través de sus retroalimentaciones, observaciones y diseño de clases.

El tutor debe evaluar los procesos del alumno en forma objetiva. Primero, toma en cuenta la realización de las actividades programadas en la plataforma para evidenciar que cumple con los criterios propuestos en tiempo y forma; segundo, comprende cómo estas actividades son asimiladas y desarrolladas por el estudiante, con el fin de tener una percepción del progreso y afianzamiento de los conocimientos por parte del estudiante a través de la prueba o entrega realizada. Con la observación y seguimiento del tutor se puede identificar si el estudiante ha cumplido con los objetivos propuestos para la actividad, para así evaluar y reconocer cada uno de los esfuerzos y avances realizados por los estudiantes.

Dentro de este proceso de evaluación, la retroalimentación cobra un valor importante, con ella se establecen los refuerzos, las correcciones, las sugerencias y las motivaciones respectivas para mejorar sus procesos y prácticas educativas.

Ahora bien, reflexionar frente al trabajo de quien realiza el seguimiento y la retroalimentación, nos lleva a

pensar que, si se extrae al tutor del proceso de aprendizaje o si se le deja en un segundo plano, la educación a distancia se reduce a una tecnificación de la enseñanza, lo cual, desafortunadamente, se podría convertir en una deshumanización de la educación. El tutor o asesor en línea es el responsable de crear los entornos virtuales propicios para el aprendizaje de acuerdo con los perfiles y necesidades de los estudiantes.

Asimismo, el tutor en la enseñanza a distancia, modalidad virtual, asume la responsabilidad de actuar como mediador pedagógico a lo largo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los cuales se encuentran estrechamente vinculados. Aún más importante, promueve diferentes estrategias motivacionales, como la comunicación constante, para asegurar la permanencia del estudiante en el curso y su promoción al siguiente nivel.

En otras palabras, se trata de que tanto el tutor como el estudiante sean los entes activos del proceso, especialmente en el caso donde el tutor orienta la enseñanza y aprendizaje en una modalidad no presencial, ante lo cual la comunicación interpersonal es de suma importancia.

La transmisión de información a través de los medios tecnológicos y de comunicación resulta incompleta si no se propicia la adecuada interacción entre tutor y estudiante. El primero, asume la responsabilidad de crear un ambiente de aprendizaje idóneo, con la finalidad de orientar al estudiante en el desarrollo de las competencias en el área que enseña; el segundo, asume la autonomía, el compromiso y la responsabilidad de cumplir con cada una de las actividades y tareas asignadas.

El estudio de caso centró la atención en comprender la manera en cómo es realizado el trabajo del tutor en línea a través del uso de los diferentes recursos tecnológicos. Asimismo, en comprender la manera de interacción y retroalimentación realizada para generar aprendizaje.

A continuación se definirán tres conceptos para ayudar en la comprensión del papel del tutor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia.

Roles, habilidades y competencias del tutor a distancia

La globalización plantea nuevas dinámicas para la educación; la tecnología interactiva empieza a ser parte del acompañamiento en las estrategias de enseñanza en la educación.

En el caso de la educación a distancia, modalidad virtual, este tipo de tecnología se convierte en el medio por el cual se puede generar aprendizaje, a partir de la interacción comunicativa entre actividades, tutores virtuales y estudiantes.

En la educación a distancia, el tutor virtual presenta nuevos roles porque es quien debe garantizar la calidad del aprendizaje y la eficacia de los diferentes procesos formativos realizados a través de la *web*. En este sentido, Llorente (2006, p. 4) toma en cuenta “la significatividad del rol pedagógico en tanto que se constituye como el eje fundamental en la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, contesta preguntas, responde a las diferentes contribuciones de los estudiantes y las sintetiza”. Por ello, es importante tener en cuenta el rol social como la base para la creación de un buen ambiente de colaboración y trabajo; y el rol técnico y de dirección para establecer normas de funcionamiento y orientar sobre aspectos técnicos de los recursos disponibles.

Para efectos de clarificación conceptual, se debe tener en cuenta una distinción entre rol, habilidad y competencia (v. tabla 1):

Tabla 1. Rol, habilidad y competencia (elaboración propia)

Tutor I	
Rol	Reflexión crítica, contesta preguntas, crea un buen ambiente de colaboración y trabajo, establece normas para el buen funcionamiento, orienta sobre aspectos técnicos. <i>Ejemplo:</i> Mediador entre estudiantes y ambiente virtual
Habilidad	Disposición para hacer o ejecutar procesos. <i>Ejemplo:</i> manejo de <i>Office</i> , manejo de la plataforma, manejo de sistema operativo, manejo de herramientas virtuales.
Competencia	Capacidades y actitudes idóneas para llevar a cabo el ejercicio docente. Posee los conocimientos de la asignatura que enseña. <i>Ejemplo:</i> competencia comunicativa, responsabilidad, compromiso, conoce su asignatura, disponibilidad para guiar.

Las habilidades podrían entenderse como las disposiciones para hacer o ejecutar un proceso, por ejemplo el manejo de *Office*, de la plataforma, del sistema operativo y de las herramientas virtuales que brinda la plataforma, las cuales debe dominar bien para poder así hacer una correcta orientación.

En cuanto a las competencias, hacen referencia a las capacidades y actitudes idóneas para llevar a cabo el ejercicio docente, como son la competencia comunicativa, competencia de compromiso y responsabilidad frente a lo que se lleva a cabo, competencia en el dominio del tema y en la retroalimentación y la disponibilidad para

guiar. De esta manera las habilidades y las competencias se relacionan dinámicamente con el rol del docente, es decir, con la función que éste cumple en el contexto de la enseñanza a distancia^{iv}. Así es como el tutor virtual debe ser una persona inquieta y preocupada por estar actualizada, debido al cambio de perspectiva de su labor en el ambiente virtual, puesto que su rol es el de facilitador del conocimiento.

De esta manera, Esquivias, Gasca & Martínez (2009, p. 2), plantean que “el papel del profesor también se transforma, pasa de ser un transmisor de la información a ser un facilitador del aprendizaje de conceptos complejos, además de ser un asesor y gestor del conocimiento”. Al mismo tiempo, necesita conocer el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los entornos virtuales de aprendizaje, debido al cambio de labores generadas. Este cambio se ve enmarcado en las diferentes funciones que realiza, “requiere un papel distinto para el profesor, más cercano al ayudante que al encargado de impartir lecciones” (Harasim 2000, mencionado por Esquivias et al., 2009, p.2).

De igual manera, el tutor en línea debe conocer el uso de la *web* y todo lo que ella conlleva pues se convierte en su herramienta de trabajo; en este sentido, el tutor cambia su función, deja de ser quien solo imparte conceptos y transmite información para ahora por medio de las herramientas y recursos tecnológicos, lograr proponer actividades que generen procesos de reflexión y conocimiento a través de las diferentes evaluaciones, tareas y proyectos diseñados para el estudiante.

De esta forma, el tutor y el estudiante deben tener una comunicación bidireccional en la cual hay una retroalimentación continua de los avances en el proceso de aprendizaje. Es de suma importancia que el tutor virtual tenga una adecuada organización de las actividades y del tiempo asignado para éstas, de no ser así puede sobrecargar al estudiante con las actividades a realizar y generar tácitamente el incumplimiento de las mismas, los correos para solicitar aplazamiento de las entregas y en últimas, el abandono y pérdida del curso.

Es indispensable la participación directa del tutor virtual en el diseño y planificación de las actividades, ya que de esta manera estará relacionando su metodología y su didáctica a través del material con el cual se espera que sus estudiantes aprehendan los nuevos conocimientos.

Los temas a trabajar deben ser contextualizados para que el estudiante encuentre una estrecha relación con su vida y le sean más significativas las actividades

planteadas para el aprendizaje. Se busca desarrollar en el estudiante su actitud crítica frente a las situaciones propuestas y que, a través de las actividades, se generen discusiones o debates en línea en donde el estudiante demuestre su avance en el aprendizaje y su apreciación frente a los diversos temas.

Siguiendo con esta idea, el tutor virtual es la persona que dirige y orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, diseña y propone el material, crea los espacios de interacción y hace seguimiento y evaluación a cada uno de los estudiantes.

Salinas (2011, p. 9) lo define como “facilitador del aprendizaje”, es decir, es quien diseña situaciones para el aprendizaje del estudiante y orienta las diferentes actividades planteadas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

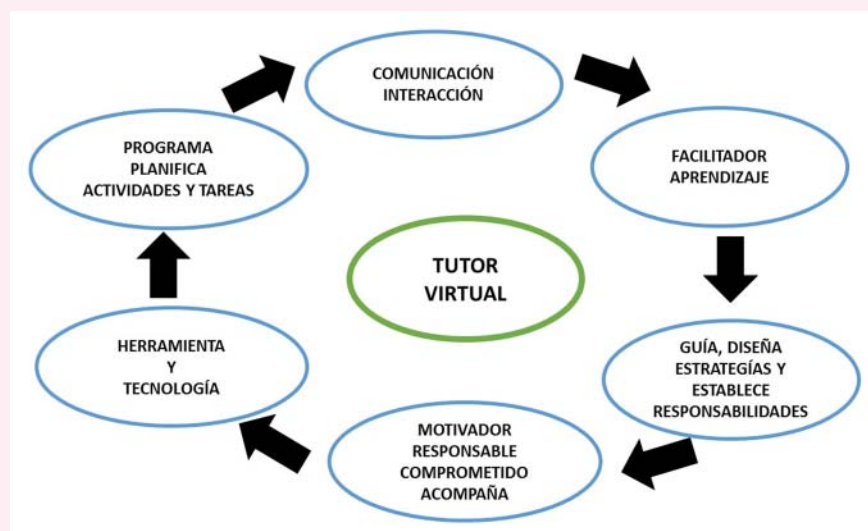
Es proveedor de recursos, pues a través de sus conocimientos y competencias selecciona el material para trabajar; es un co-aprendiente porque a la vez que imparte sus conocimientos aprende también de las personas a quienes enseña; es evaluador formativo y sumativo: formativo porque a medida que transcurre el curso evalúa y ajusta el proceso, y sumativo porque evalúa continuamente el producto, es decir, cuando ya se han terminado las actividades o tareas.

Se entiende, entonces, como tutor virtual a una persona activa en el proceso, que pueda pasar de ser un simple transmisor de información a convertirse en el creador de oportunidades de aprendizaje, por medio de sus competencias pedagógicas, comunicativas, tecnológicas y de experto en la materia. El tutor desempeña un papel importante, es guía, es quien establece las reglas y determina las responsabilidades y la participación de los estudiantes; es administrador, es quien organiza el tiempo y la información. Su rol se centra principalmente en el aprendizaje y no en la enseñanza, es quien, con sus competencias, anima el proceso y conduce al aprendizaje autónomo.

En este ambiente de aprendizaje, el tutor virtual ayuda y propone al estudiante desarrollar su actitud crítica frente a su proceso de conocimiento a través de las actividades diseñadas con espacios de reflexión para llevar al estudiante a cuestionarse y a hacer de su aprendizaje algo vivencial, significativo y participativo.

En la figura 1, se resaltan algunos de los principales roles ejecutados por el tutor para desarrollar procesos cognitivos significativos, destacando la presencia del tutor en la evaluación y en el seguimiento continuo de cada uno de sus estudiantes a distancia (v. Figura 1).

Figura 1. Roles y competencias del tutor virtual, basado en Salinas (2011)



Teniendo claro el rol del tutor dentro del proceso de trabajo, es necesario hacer a continuación un análisis de los tipos de comunicación llevados a cabo en el canal establecido entre los dos agentes del proceso.

Comunicación sincrónica y asincrónica

La comunicación es la acción que permite compartir, expresar y construir conocimiento, dentro de la enseñanza a distancia, cobra un valor determinante, puesto que del buen funcionamiento de esta habilidad dependerá el éxito del proceso dentro de una clase virtual.

La comunicación entre los miembros de una clase, ya sea entre compañeros o con los tutores, provee una cantidad de beneficios como los señalados por Mendoza & Galvis (1999, pp. 299-300):

- Disminuir la sensación de aislamiento. Las personas en la *web* a menudo se sienten aisladas y solas pero al incorporar comunicación e interacción en una clase en línea se genera un sentido de pertenencia y reduce la degradación paulatina de la clase.
- Incrementa flexibilidad. La habilidad de comunicarse rápida y fácilmente con los aprendices hace menos traumática su adaptación al ambiente de aprendizaje en línea.
- Incrementa la variedad. Un ambiente en el cual los estudiantes interactúan con otros que tienen diferentes puntos de vista, les muestra otras percepciones, enriquece su experiencia.
- Permite variedad de pedagogías. La interacción en el aprendizaje permite utilizar pedagogías que de-

penden de la interacción tales como actividades cooperativas y colaborativas, las cuales favorecen los resultados del proceso de aprendizaje.

En el caso de la educación a distancia, modalidad virtual, esta comunicación es el contacto humano mediado por la virtualidad y se presenta de dos formas: asincrónica y sincrónica.

La asincrónica, en donde no hay coincidencia en tiempo real, consiste en establecer comunicación por medio del correo electrónico o correo interno de la plataforma, donde el tutor con sus competencias comunicativas genera un espacio

de interacción en el que solo el hecho de contestar a los correos le brinda al estudiante un sentimiento de acompañamiento, el cual resulta indispensable en esta modalidad educativa.

El principal objetivo de esta interacción es motivar, acompañar y ayudar al estudiante. Para tal fin, es importante la redacción correcta y asertiva por parte del tutor, puesto que el mensaje cobra diferentes valores. Primero, el solo hecho de contestar genera en el estudiante acompañamiento; segundo, el contenido del mensaje aclara la duda; tercero, el sentido del mensaje propicia motivación en el estudiante. Por las anteriores razones dentro de este proceso es necesario y fundamental contestar los mensajes a la brevedad posible.

Igualmente, la idea es que el estudiante durante el proceso se sienta acompañado y guiado por el tutor virtual, por eso es tan importante mantener la comunicación y generar espacios donde haya una interacción tutor y estudiante para generar aprendizaje compartido y colaborativo. Según respuestas dadas por los estudiantes entrevistados, éstos se sienten acompañados cuando el tutor responde en poco tiempo a sus inquietudes.

Como lo describen Mendoza & Galvis (1999, p. 299), en la categoría de comunicación asincrónica pueden incluirse herramientas de Comunicación Mediada por Computador –CMC– tales como correo electrónico, grupos de noticias y herramientas de conferencia basadas en computador. Este tipo de CMC se caracteriza por permitir la participación de los interesados cada vez que lo deseen, sin la necesidad de reunirse todos en un mismo instante en el tiempo.

Al respecto Valverde & Garrido (2005, pp.154 - 155) hablan acerca de la importancia del correo electrónico y el foro:

(En) “La comunicación asincrónica destaca el correo electrónico, que es el medio más generalizado para realizar tutorías a través de internet. El correo electrónico es una pieza fundamental para lograr el aprendizaje de forma satisfactoria para alumnos y formadores, permitiendo al tutor llevar a cabo un control de calidad de todo el proceso (...) el foro de debate, tanto el tutor como los alumnos pueden mandar mensajes al foro para realizar consultas, aclarar dudas que, o bien van dirigidas a cualquier persona en general del curso que lea el mensaje, profesores, tutores, resto de los compañeros, etc., (...) constituye el entorno ideal para la participación en las actividades de trabajo, para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo en las que cada uno expone sus ideas, opina, critica o escucha las aportaciones de los demás”.

Así es como las herramientas cobran un valor en la medida en que el tutor y el estudiante comprendan la utilidad y la funcionalidad de cada espacio de interacción.

En estos espacios encontramos también la segunda forma de comunicación: sincrónica. Esta se produce en tiempo real y se lleva a cabo por medio de chat y videoconferencias. Estos espacios se establecen para aclarar dudas, para tener un acercamiento en donde el tutor realiza observaciones constructivas al proceso de aprendizaje por medio de expresiones que motiven y valoren el trabajo realizado por el estudiante.

Esta forma de comunicación consiste en trabajar en el chat o en foros programados, donde estudiantes y tutor se encuentran presentes. En este espacio de comunicación se trabaja con los aportes que se dan a partir de la participación entre estudiante – estudiante y estudiante – tutor. Tiene como finalidad que el estudiante presente los aportes frente a un tema o pregunta que el tutor propone.

De igual forma, es un espacio para que los estudiantes interactúen y compartan sus aprendizajes. Como lo describen Mendoza & Galvis (1999, p. 303), la comunicación sincrónica, a diferencia de la comunicación asincrónica, exige que todos los participantes estén presentes (en línea) para poder llevarla a cabo.

En palabras de Valverde & Garrido (2005, p.156) dentro de la comunicación sincrónica:

Se encuentran los chats, donde alumnos y tutores pueden establecer horarios de tutorías en una “sala virtual” del curso, destinada a tal fin, y de manera simultánea inter-

cambiar mensajes (escritos o sonoros, según el equipo disponible) que ayuden en la resolución de dudas, problemas, etc. La videoconferencia exige adaptar los contenidos curriculares al medio; conocer estrategias de presentación de la información; elaborar y utilizar materiales didácticos de apoyo y hacer uso de las estrategias apropiadas de enseñanza en este entorno.

En este tipo de comunicación sincrónica es importante acordar horarios para poder interactuar e intercambiar mensajes, pues exige la presencia de las personas en tiempo real.

Una limitante de este tipo de Comunicación Mediada por Computador –CMC- sería la inexistencia de signos paralingüísticos o también de comunicación no verbal, kinésica y kinestésica, que componen regularmente entre el 70% y 80% de los actos comunicativos cara-cara. Para solventar esto, se recurre frecuentemente al uso de emoticones o de énfasis en las palabras.

Mendoza & Galvis (1999, p. 313) también plantean que existe la comunicación casi cara a cara: este tipo de comunicación incluye sistemas como *Internet Phone*, *CU-SeeMe*, *Netmeeting* o *Netconference* y otros sistemas de videoconferencia, los cuales ofrecen un enfoque más personal y en tiempo real.

Es importante aclarar que cada uno de los participantes debe desempeñar sus roles para que se generen procesos adecuados de enseñanza y aprendizaje, sin embargo es necesario reflexionar en que toda acción pedagógica no necesariamente va a generar el resultado esperado, es una apuesta que depende de muchos factores externos.

Hasta aquí, se ha discutido la relevancia del medio por el cual se genera la interacción del tutor y el estudiante, (comunicación sincrónica y asincrónica); a la vez se ha dado una amplia explicación de cada una de las funciones realizadas por el tutor durante el proceso de aprendizaje, (rol, habilidad y competencia), para finalmente comprender la importancia de la comunicación y la retroalimentación dentro de la clase virtual; este punto se desarrolla a continuación.

Retroalimentación en el ambiente virtual

Teniendo en cuenta los aportes de los tutores entrevistados en este apartado, se abarcan diferentes conceptos y características que se sugiere tener en cuenta para realizar una adecuada retroalimentación y generar un buen trabajo en línea por parte del tutor y un proceso de aprendizaje excelente por parte del estudiante.

Para empezar, se entiende el término *retroalimentación* como la manera de interacción con un propósito específico entre dos personas frente a un proceso. Es decir, es la comunicación o diálogo bidireccional que se realiza frente a un conocimiento, duda o aclaración dentro del proceso de aprendizaje.

En palabras de Román (2009, p.14):

La retroalimentación es pues la acción valorativa del proceso formativo en un momento determinado del curso, es como la «fotografía» del estado de conocimiento adquirido por el estudiante. Hablamos de una acción permanente que va hacia adelante, hacia el dominio de conocimiento meta propuesto en los planes de estudio profesional. En este sentido, se articula con la evaluación o valoración continua, permanente y sistemática del desarrollo educativo... la retroalimentación considerada como un acto formativo, en tanto es información procesada devuelta por el docente, con nuevo conocimiento para el alumno.

La retroalimentación se convierte en un acto formativo porque la información reflexionada que el tutor realiza sobre los trabajos y actividades que envía a los estudiantes se convierte en nuevo conocimiento para ellos.

Para Martínez (2011, p. 2) la retroalimentación:

constituye un terreno crucial en el ámbito académico, sobre todo cuando éste es virtual, pues representa una conversación con el estudiante como parte del ambiente formativo cuya misión será generar cambios, modificar diversas formas de producir los trabajos, de interpretar las finalidades educativas, asegurar la meta pretendida dentro de perfil de egreso de un programa educativo, un curso, un módulo de aprendizaje o una tarea concreta. Y esta actividad se realiza a través del uso de una importante herramienta cultural, base del aprendizaje: el lenguaje y, mediante él, el docente ayudará al alumno a crecer haciéndolo consciente de quién es mediante lo que él realiza.

Por lo tanto, la retroalimentación se convierte en un espacio cognitivo, puesto que el estudiante, a partir de las mismas observaciones y comentarios que el tutor hace, reflexiona frente a su propio proceso de aprendizaje, lo cual lo lleva a generar un aprendizaje autónomo y significativo.

Dentro de esta comunicación según Schwartz & White (2000), (en Contijoch *et al.*, 2012, p.24) se identifican dos tipos de comentarios en línea: “Retroalimentación formativa modifica el pensamiento de un estudiante o un comportamiento con el propósito de aprendizaje.

Retroalimentación sumativa evalúa qué tan bien un estudiante ejecuta una tarea con el propósito de clasificación”. También se identifican varias características deseables de los comentarios en línea:

- a. Multidimensional: Cubriendo aspectos como el contenido, habilidades de presentación, gramática y técnicas de comunicación.
- b. No evaluativa: Ofrecer información objetiva sobre el trabajo de los participantes, lo que permite a los participantes identificar las fortalezas y debilidades.
- c. Apoyo: Ofrecer información de manera tal que el estudiante puede ver cómo puede mejorar su trabajo.
- d. Alumno controlado: Ofreciendo opciones sobre cómo los participantes pueden responder a la información.
- e. Oportuna: Proporcionar información a la brevedad posible.
- f. Específico: Al describir las observaciones específicas y formular recomendaciones. (Traducción propia)

La comunicación que se presenta dentro del proceso de aprendizaje tiene dos objetivos: desarrollar pensamiento reflexivo o simplemente dirigir el cumplimiento de una tarea o actividad específica.

Se recomienda que la interacción realizada en los comentarios o mensajes cubra las características anteriormente mencionadas por Schwartz & White (2000), (en Contijoch *et al.*, 2012, p. 24), con el fin de lograr una comunicación asertiva para generar espacios de construcción del conocimiento y, a la vez, aprendizaje.

El diálogo o comunicación se establece con el objetivo de fomentar las relaciones académicas productivas, se presenta de dos maneras: individual cuando la comunicación se establece por correo, y grupal cuando el diálogo o retroalimentación se realiza en los foros.

Dentro de estas dos maneras de comunicación, se presenta la interacción y por ende la retroalimentación, como lo aclara Swales (2000) (en Contijoch *et al.*, 2012, p. 30) que la retroalimentación individual consta de tres etapas obligatorias: apertura, parte de la retroalimentación y cierre; y dos etapas opcionales: introducción a la retroalimentación y el pre-cierre.

Por consiguiente, es importante redactar el mensaje con un saludo, un cuerpo y un cierre, ya que no basta con una sola frase que explica el porqué:

“cuando te dicen: ¡buen trabajo!, pues en realidad no sabes a qué se refieren por “buen trabajo”, qué es bien o qué es mal entonces yo creo que deberían ser más específicos”. (Extracto de entrevista a estudiante)

Otro aspecto es la retroalimentación individual. Ésta establece una relación directa entre tutor y estudiante. Recibir respuesta a sus inquietudes le demuestra al estudiante que el tutor está interesado en su proceso de aprendizaje, y esto se percibe en la calidad y periodicidad del mensaje; por tal razón se sugiere dar respuesta a las dudas de los estudiantes lo más rápido posible, pues de no ser así, el estudiante puede interpretar que no se le dio la suficiente importancia a su interrogante o simplemente que el tutor no está haciendo un seguimiento.

Respecto a la retroalimentación individual oportuna coinciden Reid & Newhouse (2004) (en Contijoch *et al.*, 2012, p. 36), en que resulta ser un factor esencial para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se espera que esta comunicación bidireccional o respuesta, genere un impacto positivo para animar al estudiante a reflexionar y actuar sobre su propio aprendizaje.

Un elemento importante dentro de este proceso de aprendizaje es aislar el sentimiento de soledad por parte del estudiante dentro del ambiente virtual, ya que el mismo medio, la *internet*, se presta para que se generen esos espacios de aislamiento. Por tanto, se busca que el tutor por medio de sus mensajes o comunicaciones, guíe a los estudiantes en sus necesidades, aclare sus interrogantes, estimule la curiosidad y el conocimiento para que vaya más allá de lo que se le proporciona; igualmente esta interacción le da una mirada al tutor sobre el estudiante respecto al avance de su proceso de aprendizaje y su interés en el mismo, no sólo teniendo en cuenta las entregas finales sino las etapas para llegar a ellas.

Este diálogo entre tutor y estudiante permite a la vez que el estudiante se dé cuenta de su avance y progreso en el aprendizaje, es importante recordar que gran parte de la responsabilidad está en él mismo. Dentro de este proceso de aprendizaje tanto tutor como estudiante deben encaminar el proceso al mismo objetivo.

Al tener en cuenta los diferentes elementos y la importancia que tiene en el ambiente virtual la retroalimentación, no se puede dejar a un lado el propósito de ésta, y debe incluir (Contijoch, 2012, p. 29):

- a. La construcción de los conocimientos relacionados con los aspectos pedagógicos de aprendizaje, incluyendo guiar, dirigir, facilitar, y la enseñanza.

- b. Motivar a los alumnos constantemente para ofrecer apoyo psicológico.
- c. Promover las relaciones que inevitablemente se desarrollan en las interacciones sociales de esta naturaleza.
- d. La evaluación de rendimiento de los alumnos.

A partir de la observación de la práctica de un tutor registrada en rúbrica analítica, se pudo identificar que es importante para el tutor redactar su retroalimentación con el cuidado necesario para influir de manera positiva en el estudiante y que no haya malas interpretaciones del mensaje o hasta el abandono del curso. Por ello, el tutor virtual debe preocuparse por establecer buenas relaciones con los estudiantes, para incentivar el interés por los temas, trabajos y actividades que se van desarrollando en el curso por parte del estudiante. Esta buena comunicación ofrece la oportunidad de conocer más a los estudiantes, lo cual es relevante para el tutor, pues le da herramientas para el diseño y programación de sus actividades.

La interacción debe influir en el estudiante para que se involucre en su propio proceso de aprendizaje y a la vez llegue a acuerdos y negociaciones que favorezcan las estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de los dos entes activos del proceso.

A modo de conclusión

El trabajo que realiza el tutor virtual con sus capacidades cognitivas y a través de los diferentes elementos tecnológicos que ofrecen las plataformas, permite que el estudiante logre aprendizajes significativos, puesto que la presencia del tutor genera sensación de compañía y confianza, lo cual mejora el desempeño y trabajo en la educación a distancia, en la modalidad virtual.

La retroalimentación es la actividad más relevante dentro del proceso, de ella depende en gran parte el avance y alcance de los objetivos, a la vez le brinda elementos y herramientas importantes al tutor para orientar y planificar el proceso de acuerdo a las necesidades que los estudiantes presentan.

El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales ha girado tradicionalmente en torno al manejo de las herramientas técnicas y tecnológicas implicadas en los mismos. A esto se hace referencia cuando se habla de una perspectiva instrumental, que centraría la mirada en las características de la plataforma: capacidad de almacenamiento, facilidad o dificultad para operarla, su velocidad, diseño de la plataforma, entre otras cuestiones.

En esta forma de concebir la educación virtual, el rol del docente se ve reducido a ser un operador de las herramientas, de lo cual se deriva que los intentos de capacitaciones estén dirigidos al aprendizaje de habilidades informáticas.

Tomando distancia respecto a este enfoque instrumental, el estudio de caso aquí presentado sostiene la importancia de concebir al docente como un sujeto competente cuya labor es favorecer el desarrollo de un proceso de enseñanza a través de actitudes como acompañamiento, motivación y mediación. Esto implica considerar al tutor virtual como un sujeto activo, que construye una propuesta de enseñanza y que es capaz de reflexionar sobre su experiencia, como se manifiesta en las narraciones de los entrevistados, y no un mero ejecutor de un curso diseñado por otros.

Teniendo en cuenta que, a lo largo del texto, se hace hincapié en las competencias del tutor, cabe preguntarse cuáles serían los espacios de formación en los que éstas se aprenden. Al respecto, es habitual la idea de que aquel que posea un saber podría enseñarlo y también la premisa de que aquel que enseña a nivel presencial, podría hacerlo en ambientes virtuales sin adecuar la metodología. La primera idea puede ser cuestionada si se reconoce que el proceso de transmisión de cualquier conocimiento implica una formación, por lo menos, en dos sentidos: disciplinar (conocimiento del objeto de enseñanza por ejemplo la lengua inglesa) y didáctico (es decir un posicionamiento acerca de la enseñanza, las estrategias, recursos más adecuados, los tipos de aprendizaje del estudiante, el contexto educativo, entre otras cuestiones relevantes).

Con relación a la segunda idea, es importante tener en cuenta que los ambientes virtuales de enseñanza tienen unas particularidades como la no presencialidad y la mediación tecnológica y requieren por parte del tutor virtual una preparación específica; la experiencia en ambientes presenciales es importante pero no garantiza un buen desempeño en aulas virtuales.

Para atender estas especificidades, se espera que los tutores estén disponibles sólo para el trabajo en línea, puesto que para realizar procesos de aprendizaje y seguimientos adecuados a todos los estudiantes, el tutor debe estar en su horario normal de trabajo disponible al cien por ciento. Con lo anterior, se daría mayor valoración al trabajo a distancia, dado que según lo manifiestan algunos entrevistados, el tutor a distancia no tiene las mismas oportunidades que un docente presencial, más aún cuando se tiene la percepción equivocada que trabajar en línea no requiere mayor esfuerzo.

Otro elemento para un mejor desempeño se relaciona con el tamaño de los grupos. Deben tener un número de estudiantes adecuado para que el tutor pueda dedicar tiempo a cada uno de ellos. Recordemos que el trabajo a distancia exige que el docente haga seguimiento y retroalimentación personalizada a cada uno de sus estudiantes, y el hecho de tener cursos numerosos obstaculiza la enseñanza en línea y la reduce al envío de documentos y a la recepción de una calificación, impidiendo espacios de reflexión frente al aprendizaje.

En cuanto a las características de la comunicación no presencial en ambientes virtuales, se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje como un acto comunicativo. Este proceso de emisión y reconocimiento de mensajes ha sido abordado regularmente en ambientes presenciales, esto es, cuando la comunicación se produce cara a cara. Pero cuando se hace referencia al proceso de comunicación virtual, deben tenerse en cuenta las características propias que adquiere el proceso cuando los involucrados no están en una sincronía espacio temporal.

Cuando emisor y receptor se encuentran en un mismo espacio, la comunicación asertiva se logra no sólo mediante lo verbal, sino también a través de la interpretación de los gestos (proxemia) y las formas de la enunciación.

En los ambientes virtuales la única comunicación posible es la verbal escrita y para lograr ser exitosa se requiere un dominio de aspectos pragmáticos y semánticos, capacidad de síntesis y claridad en la exposición. El proceso de acompañamiento de un alumno en un ambiente virtual está estrechamente vinculado con esta competencia comunicativa.

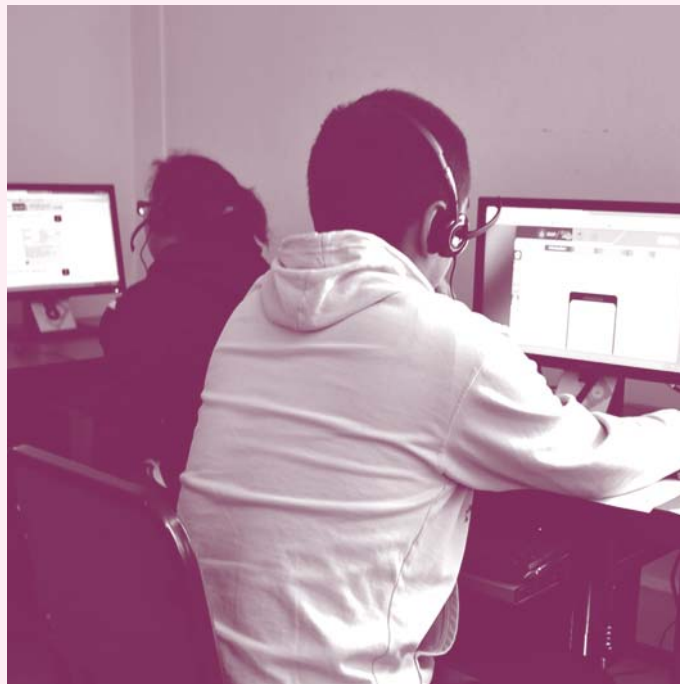
También se pueden reconocer otros procesos de interacción además de los que se dan entre el tutor y el estudiante. Este es el caso de la relación entre pares, por ejemplo en los foros de discusión, por lo cual es importante incentivar el trabajo cooperativo en línea.

A partir de lo observado en el estudio de caso, esta condición del trabajo cooperativo se presenta poco, debido a las dificultades (conexión, capacidad del equipo, falta de organización por las dos partes). Así, el proceso de comunicación virtual no se reduciría a la relación tutor – estudiante, sino que tendría en cuenta el trabajo con los pares *on line* que contribuyen en los procesos de retroalimentación.

Para una futura investigación, sería interesante complementar lo aquí expuesto analizando los procesos de aprendizaje, para comprender cómo las diferentes estrategias, actividades y recursos utilizados por el tutor inciden en el aprendizaje y reforzamiento del saber enseñado.

Referencias

- Contijoch, M.; Burns, A. & Candlin C. (2012). Feedback in the Mediation of Learning. In: England, L. (ed) (2012) *Online Language Teacher Education: TESOL perspectives*. London: Routledge. pp. 21-39.
- Esquivias, M. T., Gasca, M. A., & Martínez, M. E. (2009). Competencias del docente virtual universitario y a distancia: Sistema de evaluación por rúbricas. *Paper presented at the X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1657-F.pdf
- Mendoza, P. & Galvis, A. (1999). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: una metodología para su creación. *Informática Educativa Vol. 12, No. 2. pp. 295-317*. Bogotá: UNIANDES – LIDIE. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediate-ca/1607/articles-06223_archivo.pdf
- Martínez, P. (2011). Reflexiones sobre la retroalimentación en ambientes virtuales: II Encuentro Virtual Educa. *Ponencia Durango*, México. Recuperado de: http://www.virtualeduca.info/ponencias2011/160/PatriciaMtz_ReflexionesRetroalimentacionVirtual.docx
- Llorente, M. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. En: *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa. No. 20 enero*. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf>
- Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 26, febrero-mayo, 2009, pp. 1-18* Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215516009>
- Salinas, M. I. (Ponencia) (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Bs As: Universidad Católica de Argentina-UCA*. Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf
- Valverde, J. & Garrido, M^a C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 153-167*. Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm



Notas

- i Maestra en Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma del Estado de México y Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, Universidad de la Salle de Colombia, con experiencia en docencia presencial y virtual, con participaciones como ponente en congresos internacionales sobre temas de educación a distancia. Docente en instituciones educativas del sector privado y público. Actualmente, desempeña el cargo de docente virtual en la modalidad polimodal.
- ii La Bitácora en este caso fue un registro detallado de una observación minuciosa del trabajo realizado por el tutor dentro de una plataforma virtual.
- iii Las entrevistas aplicadas fueron de tipo abierto semiestructuradas con un guion de 10 preguntas, con el fin de tener conocimiento de la experiencia sobre el trabajo del tutor en la plataforma virtual.
- iv Para tener una mayor precisión semántica sobre los conceptos de Habilidad, Competencia y Rol podemos remitirnos al Diccionario de la Lengua Española de la RAE disponible para su consulta en línea <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF EFFECTIVE ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION

Oscar M. Narváez Trejo
onarvaez@uv.mx

Patricia Núñez Mercado
pnunez@uv.mx

Gabriela G. Estrada Sánchez
jyg00@hotmail.com

Universidad Veracruzana

Received on April 20, 2017
Accepted on August 26, 2017

Abstract

According to Hallinger, Heck & Murphy (2014), a large amount of research has been carried out indicating that the quality of teachers significantly affects student learning; therefore, it is important to consider the students' understanding of effective instruction in order to pursue success in their learning. This study, conducted in a Mexican university, examined undergraduate English BA students' perceptions of effective English teachers so as to contribute to the debate on what constitutes effective language teaching in higher education, this in order to improve students' learning achievement. A free composition activity, semi-structured interviews and a Likert-scale questionnaire were used to obtain students' insights and elicit a list of attributes regarded as contributing to effective English teaching. Students' insights about personal and professional characteristics are particularly revealing, indicating that in a combination of both types of attributes, the teacher's personality may play a more important role than it is thought.

Key words: Effective instruction, students' achievement, Language Teaching, undergraduates' perceptions.

Resumen

De acuerdo con Hallinger, Heck & Murphy (2014), investigaciones diversas indican que la calidad de enseñanza impacta significativamente el aprendizaje de los alumnos; por lo tanto es importante considerar lo que entienden los alumnos por instrucción eficaz para tener éxito en su aprendizaje. Este estudio en una universidad mexicana examina las percepciones de estudiantes de licenciatura sobre las características de los profesores de inglés para contribuir al debate acerca de lo que constituye una enseñanza eficaz en la educación superior, con el propósito de mejorar el aprovechamiento estudiantil. Se utilizaron una composición libre, entrevistas semi-estructuradas y un cuestionario Likert para obtener las percepciones de estudiantes sobre los atributos que consideran contribuyen a una enseñanza eficaz del inglés. Los hallazgos sobre las características personales y profesionales fueron particularmente reveladoras, indicando que en una combinación de estos atributos, la personalidad del maestro juega un papel más importante de lo que se cree.

Palabras clave: Instrucción eficaz, aprovechamiento estudiantil, Enseñanza de lenguas, percepciones de universitarios.

Introduction

Several authors have warned of the dangers of ignoring student beliefs about learning (Smyth & Hattam, 2001; Narváez, 2007) as there may be a mismatch between what students expect and what teachers provide (Narváez, 2009; Wulandari, 2016). If English teachers are truly to embrace a learner-centred methodology, reactive to student needs to improve student outcomes, they must first understand what students define as effective instruction. Nevertheless, this is not to suggest that teachers use information about student learning beliefs and preferences to surrender to student wishes; it is simply a recommendation that all information related to student beliefs and perceptions be used for self-reflection and to (re-)evaluate teaching practice. In some cases, teachers may aim to adjust to their students' ideas; in some other cases, the information about student beliefs may help teachers identify certain attitudes that students might need to change. In any case, the more information about students that teachers have at hand, the better equipped they are to overcome areas of conflict (Beaudrie, 2015; Tavakoli & Baniasad-Azad, 2017).

In previous papers, Narváez (2006, 2007, 2009) has highlighted the need to create opportunities for students to communicate their opinions about educational matters and the value of their views to improve our teaching practice. Nonetheless, students are not always willing to express their opinions openly to their teachers as they might be afraid of teacher reactions. This sometimes creates situations where teachers remain unmindful to the fact that some of their teaching behaviours or teaching practices are neither favouring their students nor favoured by them. Therefore, it is essential to establish channels of communication between teachers and students so as to identify students' concerns and opinions. An anonymous student evaluation of teachers is now an accepted way of obtaining general course feedback from students at the institution where this study took place. However, this evaluation is provided post-course when there is no opportunity to adjust or change the course direction. Furthermore, rather than being specific to a course or an instructor, it tends to be very general since a single questionnaire is used to evaluate all teachers regardless of the subject they are teaching, be it Biology, Physics or English. Consequently, these evaluations may not reveal particular opinions or concerns about specific teaching and learning behaviours. Therefore, research that provides additional information about students' perceptions of effective teachers and teaching is needed to fill this gap. Providing teacher-train-

ees and teachers with a broad base of information about students' perceptions in different contexts may help them to be better prepared to improve their teaching practices (Shahvand & Rezvani, 2016; Uygun, 2013).

In spite of the relevance of knowledge about students' perceptions as a source for more effective teaching, there is a lack of studies on this subject in the field of English as a Foreign Language (EFL), particularly in the Mexican context. The present study, therefore, addresses this knowledge gap. In particular, it identifies the characteristics of effective EFL teachers from the perspective of Mexican university students, and investigates why these attributes were selected. The outcomes of this investigation may contribute to providing fresh insights into students' views about effective EFL teaching, which may prove to be informative for teachers and teacher trainers working in higher education institutions in Mexico as well as in other contexts and/or educational levels.

A Review of Previous Studies

In recent years, a growing number of studies into students' perceptions of effective teaching and teachers have been published, mainly from outside the EFL field. Salient from all these are studies involving general university student populations. For the sake of space and focus of the research, only those studies carried out in university settings will be mentioned.

Research into learning and teaching in higher education over recent years has provided a variety of concepts, methods, and findings that are of both theoretical interest and practical relevance. Research has revealed the relationships between students' approaches to studying, their conceptions of learning, and their perceptions of their academic context (Axelrod, 2008; Georgakopoulos & Guerrero 2010; Mullock, 2003; Centra & Gaubatz, 2005). It has also revealed the relationships between teachers' approaches to teaching, their conceptions of teaching, and their perceptions of the teaching environment (Duarte, 2013; Harden & Crosby, 2000; Nonis & Hudson, 2004). In addition, it has provided a range of tools that may be used to develop our understanding of learning and teaching in particular contexts and for assessing and enhancing the student experience on specific courses and programs. In what follows, a brief discussion of the available literature will be presented.

Calaguas (2012), based on a study carried out with college students in the Philippines, suggests that both teachers' personal and professional characteristics are equally valued in higher education, and that effective

teacher characteristics can be categorized into four major themes: Teaching-related Behaviour, Relational Expertise, Subject Matter Expertise, and Personality. Exploring students' perceptions of effective and ineffective teachers in face-to-face classroom instruction, Johnson (2012) also concluded that both interpersonal attributes (including personality related traits) and professional attributes (teaching and preparation) were appreciated. Otani, Joon Kim and Cho (2012) found out that the four items rated as most influential in the overall effectiveness of instructors' teaching are clear explanation, effective use of class time, positive learning environment, and stimulating course materials. Therefore, teachers' efforts should be concentrated on improving these aspects to increase effectiveness and efficiency.

Delaney (2010) reports a study on both on-campus and distance instruction, and identified nine characteristics believed to be essential for effective teaching. Although different emphasis was placed on the significance of each characteristic, they were consistent across the two different settings, suggesting that effective in either environment teachers should be: respectful of students, knowledgeable, approachable, engaging, communicative, organized, responsive, professional, and humorous. It is clear that a combination of interpersonal and professional attributes appears to be the key to effective teaching; however, it can be observed that in this study, a greater number of characteristics related to personality were mentioned.

During an investigation in a British university, Allan, Clarke and Jopling (2009) identified four domains of what constitutes effective teaching: providing a supportive learning environment; having high expectations; scaffolding learning; and providing clear explanations. Again, we can observe both interpersonal and professional characteristics. Moreover, as in Delaney's (2010) study, it is suggested that notions of effectiveness are predicated less on university teachers having high academic expectations and more on the provision of a supportive environment in which teachers scaffold learning effectively and promote effective interaction with their students. This probably indicates a tendency to focus on interpersonal attributes, such as Tello (2015) focuses on affective factors as decisive in promoting language learning.

Similarly, Uche's (2012) findings about the students' perceptions of the quality of academic staff seem to indicate that students highly value communication skills and teachers' approachability as important elements for effective course delivery. Moreover, Wohlfarth, Sheras, Bennett,

Simon, Pimentel and Gabel (2008) found out that graduate students seem to develop their critical thinking skills and self-directedness more successfully in learner-centred classrooms where they feel respected as learners. These findings may also indicate that students tend to regard personality traits as highly valuable for effective instruction.

Other personal factors influencing students' perceptions of effective teaching that have been identified are gender, nationality and program-time of study (Pascarella, Trolan & Blaich, 2013). In this study, the team of researchers found out that a net of important confounding attributes increases students' overall exposure to clear and organized classroom instruction and enhances their use of deep approaches to learning.

Finally, Dable, Pawar, Gade, Anandan, Nazirkar & Karani (2012), in an observational study based on beliefs, opinions and personal experiences of senior faculty and students, observed that the respondents feel the need for student motivation more than beginner teachers do. They concluded that there is a need of a teacher development program in order to satisfy the teachers' demand for better educational policies. This appears to indicate that for effective instruction to be possible, it is also important to provide teachers with the appropriate conditions to develop themselves both professionally and personally.

Studies on EFL Teacher Effectiveness

As informative as the previous studies might be, we should bear in mind that, even though carried out in higher education settings, they involve general education students. A review of them is presented below.

Lee (2010) reported a study of Japanese EFL learners' perceptions of some of the unique characteristics of EFL teachers that distinguish them from teachers of other subjects. Students' responses were analyzed to identify the characteristics that are exclusive to EFL teachers. The results indicated that these learners perceive EFL teachers to be unique in four main ways: the complex nature of the subject matter, the content of teaching, teaching approach, and teacher personality. The findings also suggested that the particularity of the sociocultural and educational context may crucially influence how EFL teachers and their work are conceptualized by learners. Lee (2010) concluded that if language teacher education is to provide a more nuanced explanation of the uniqueness of EFL teachers and teaching that may be meaningful and relevant working within particular contexts, the voices of all stakeholders involved in EFL education need to be included in the dialogue on what it means to be an EFL teacher.

Chen (2012) investigated the favourable and unfavourable characteristics of the EFL teachers perceived by Thai university students by means of open-ended questionnaires and semi-structured interviews. Chen's findings are very useful and beneficial for the EFL teachers to reflect their personal characteristics and to reconsider their classroom teaching, which may enable them to make some adjustment and preparation in their teaching to achieve better education results.

As with studies in other fields, research into EFL effective instruction seems to indicate that interpersonal attributes are highly appreciated by students. Barnes and Lock (2010) studied student beliefs about the attributes of effective EFL lecturers in a Korean university. They found that rapport-related attributes were viewed as particularly important since student anxiety when interacting in English often inhibits effective English learning. Instruction-related attributes were generally supportive of participatory modes of teaching, but the students held different views about how aggressively lecturers should enlist participation. In 2013, Barnes and Lock carried out another study measuring the importance that students from a Korean university placed on a wide range of effective foreign language teacher attributes. Respondents placed high importance on rapport attributes, but also on delivery attributes. The former included characteristics such as friendliness, care, and patience while the latter included the provision of clear explanations, error correction, and a participatory mode of teaching. Impartiality, target language knowledge, and good preparation were also rated highly. Similar findings are reported by Taqi, Al-Nouh1 and Akbar (2014).

Likewise, Vo (2012), following a quantitative research methodology, explored the perceptions of English as Second Language (ESL) learners toward characteristics of effective ESL instructors at Marshall University concerning what they perceive to be good qualities and characteristics of ESL instructors. The findings suggested that the ESL students highly value respect and rapport from their instructors. The research also unveiled that it is important for them that their teachers explain everything clearly, engage students in learning, and care about their students.

When comparing teachers' and students' perceptions of effective EFL instruction the literature seems to indicate that they differ on what they perceive as the most important characteristics of an effective EFL teacher. The findings of a study in a high school in Korea, by Park and Lee (2006), indicate that the teachers ranked English proficiency as one of the most important characteristics, while students considered pedagogical knowledge more

significant. Student subgroups also held different perceptions of effective teaching. The high achieving students reported different characteristics in pedagogical knowledge and socio-affective skills from the low achieving students, whereas male and female students demonstrated different perceptions regarding socio-affective skills; which seems contradictory to those reported by Taqi1, Al-Nouh1 and Akbar's study (2014) which reported no gender differences in perceptions.

Shishavan and Sadeghi (2009) attempted to characterize qualities of an effective English language teacher (EELT) as perceived by Iranian English language teachers and learners in universities, high schools and language institutes. In this study, teachers seemed to agree more strongly than students that an effective English teacher should assign homework and include group activities into the classroom. Other areas deemed more important by teachers included preparing the lesson well, using lesson plans and assessing what students have learned reasonably. Students, on the contrary, agreed more than teachers that teaching English in students' L1 was one of the prominent characteristics of an effective teacher of English. Moreover, Shishavan and Sadeghi's qualitative analysis indicated that teachers perceived features such as the mastery of the target language, good knowledge of pedagogy and the use of particular techniques and methods as well as a good personality to make an effective teacher. Whereas, learners gave more weight to characteristics relating to teachers' personality and the way they behave toward students as also supported by Hegde and Tungesh (2016).

Despite the scarcity of literature from the EFL field, the findings of the studies mentioned are informative to this research as the characteristics identified are often applicable to other disciplines or teaching settings. The present study seeks to contribute to the EFL-related studies by investigating the perceptions of Mexican EFL university students. Moreover, the present study helps to address the apparent dearth of literature about students' perceptions of a wide range of teacher attributes in the EFL field.

As in Barnes and Lock's research (2010) the findings of the present study emerged from the data, without consideration of, or influence from, previous studies. That is, they were emically produced, grounded in the data. In fact, this study can be described as the result of progressive ethnographic work; details of this will be provided below, in the Methods section. Nonetheless, the findings are remarkably similar to and can thus be framed according to

the attributes described by Barnes and Lock’s (2010) for easy cross referencing between this study, their study and other literature.

The Study

Context

This study took place at a public university English Department in Mexico in 2013. The aim of the programme is twofold. First, it aims to help students reach a good command of English equivalent to C1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Additionally, it aims to provide students with the necessary competences to teach EFL adequately at different levels of education. Given the characteristics of the major, English Language courses are a strong component; these range from Beginners to Advanced, corresponding to the CEFR levels A1+ to C1 (Table1).

Table 1. BA English courses levels

BA English Course	CEFR level
Beginners	A1+
Elementary	A2
Pre-intermediate	B1
Intermediate	B2
Upper-Intermediate	B2+
Advanced	C1

The English courses are complemented by other courses in other areas of knowledge, in which English is the means of instruction; thus, students not only improve their English levels but also complement their professional formation.

The teaching staff within the program comprises 66 professors, of which 32 are full time teachers, 22 are permanent teachers and 12 have term-long contracts. 12% of the professors hold a PhD degree, 75% hold a masters’ degree, 6% have a Diploma in TEFL while 7% have only a BA degree.

Participants

The population under study was a group of students from all the different English levels studying a major in English language as prospectus EFL teachers. The total sample comprised 195 students, representing 40% of the total students registered in the major at the time of the study. From this sample, 35 students were asked to write the five most significant characteristics of good/effective teaching

in a free composition activity, 67 were interviewed and 100 students were surveyed.

Methodology

The present study employed a multi-method approach to data collection in an attempt to enhance validity in the findings. It followed a mixed-approach since it included the collection and analysis of qualitative and quantitative data not only to enhance and enrich students’ perspectives but also to develop a more complete understanding of the issue. The research consisted of three stages. In the first stage, a sample of 35 students from different English levels was asked to write the five most significant characteristics of effective teaching and why they considered them important. The researcher provided a table in which students were asked to write, in Spanish, the top five characteristics and the reasons why they consider them relevant. The responses were analysed following the Constant Comparative Method (Strauss, 1987) by listing the characteristics identified by two or more participants and discarding features identified by only one participant. After the compilation of the inventory, the answers were translated into English and further elaborations were collated under each identified attribute. These elaborations contained information about why certain attributes were selected.

The second stage consisted in interviewing 67 students from different English levels using an interview guide. During the interviews participants were asked to describe, in Spanish, the characteristics of effective EFL teachers as well as the reasons why they perceived these features as important. These interviews allowed the researcher to further elaborate on what students had mentioned previously. All interactions were recorded digitally, transcribed and translated into English.

The third and final stage of the study comprised surveying 100 students. The instrument employed: Barnes and Lock’s questionnaire (2013) which was translated into Spanish and slightly adapted to suit the context. All the stages gathered data in Spanish as the participants are Spanish speakers and the intention was to obtain more accurate information and giving them freedom to express themselves in their mother tongue. In what follows, the main findings of the study are presented.

Findings

Data was analysed in the same order as it was collected. Analysis of the **free composition** data resulting from 35 students (FC1 to FC35) listing the top five characteristics

of good/effective teachers produced a list of 59 features. After discarding those features only mentioned once (34), an inventory of 25 was created. The top ranked attributes of effective teachers were: Knowledge (23), Patience (22), Instruction (16), Respect (11), and Responsibility (10). Surprisingly, three of these have to do with 'personal' attributes rather than 'technical' features, which seems to indicate that even at university level, the affective domain prevails.

Knowledge

Regarding this 'technical' attribute, students approved of teachers of English who

- ✓ Know about the topic they are teaching
- ✓ Have a high level of English
- ✓ Have good pronunciation and accent
- ✓ Have a wide vocabulary

Similar to results reported by Kepol (2017) on teaching quality, students want their teachers to be fully proficient in the English language. They elaborated on this issue by providing interesting insights as to why this attribute is relevant. The following verbatim quotations serve as illustration:

- *[Teacher knowledge is important] so they are confident about what they are doing. (FC7)*
- *This [teacher knowledge] is important so that students understand better and grasp the contents of the course more easily. (F8)*
- *Teachers who know more can teach better. (FC22)*
- *A teacher who knows what s/he is teaching is really valuable. (FC24)*

Patience

It is relevant to observe how students perceive this 'personal' feature to be almost as important as knowledge and more important than the actual *instruction*. The fact that *patience* is given almost an equal value as *knowledge* might imply that teachers at the investigation site may need to work on this. When explaining why patience is important, students revealed that,

- *In order for students to be confident to approach the teacher any time he or she needs to, to get students' confidence. (FC2)*
- *Because some students learn slowly. (FC27)*
- *This is important so they can solve our doubts. (FC32)*

It can be inferred that sometimes teachers may lose sight of the importance of providing time for students to assimilate the information; it appears that students feel resentment when teachers do not take into consideration that learning a foreign language is a slow, long process that needs explanations and clarifications on their part. It seems that students favour -and grow confident- when teachers not only give them time to grasp the contents, but are also willing to explain as many times as necessary for the 'slow' learners to understand. Students expect teachers to clarify any doubts and when this is not done, they believe that the teacher lacks patience.

Instruction

The second of the 'technical' attributes, ranked third, *instruction* was closely related to dynamics and the ability to explain clearly. Students were able to express some of the characteristics commonly found in the literature. In students' words, it is not only important for teachers to be proficient in the language, but they must also be able to 'teach well'. To describe what they consider as efficient teachers, students used words such as dynamic, prepared, humour, flexibility, confidence, good mood, interested in teaching, easy going, as well as being able to provide explanations and clarify doubts. However, something worthwhile highlighting is the emphasis they place on the teacher's effect on student learning. This is illustrated in the following extracts:

- *... [the teacher] must know how to explain because if he/she doesn't, nobody will learn anything. (FC2)*
- *Each student has a different learning style; therefore, the teacher has to find the best way to teach them. (FC6)*
- *It is important that their lessons are not boring so we can understand the topic well. (FC8)*

It is clear that the students participating in this study are quite aware of the features a good, effective teacher must possess to teach at university level, particularly on an English BA degree. They consider that teachers still have a main role in their learning, that learning is the result of what teachers do within the classroom to promote this process.

Respect

This other 'personal' aspect is also somewhat surprising considering that it was university students who participated in the study. The fact that this attribute was included

among the most important characteristics of good/effective teaching seems to indicate that students have experienced some sort of disrespectful attitude from some of the teachers at the institution. By reading the exemplary extracts below, it becomes clear why these students emphasise this aspect:

- *Teachers must be ethical and respect students, without discriminating them in any way. (FC4)*
- *Respect is important to work in a nice environment. (FC8)*
- *Equality and respect are important in order not to affect students' motivation. (FC14)*
- *Respect is important because teachers and students must have a good relationship in and outside the classroom. (FC30)*

Respect is expected among all the parties involved at school. Teachers usually promote respect amongst classmates and also expect it for themselves; however, it appears that sometimes they may act in ways that students interpret as disrespectful. That is, if teachers want to establish a pleasant, respectful environment they must set the example and be careful not to act in ways that may be understood as a lack of respect towards students. As one of the student mentioned, not showing respect to them may affect students' motivation to learn.

Responsibility

Ranked fifth, another personal attribute comes into play. Being responsible implies different things from the student perspective: preparation, punctuality, organization, professionalism and commitment. These are exemplified in the extracts below.

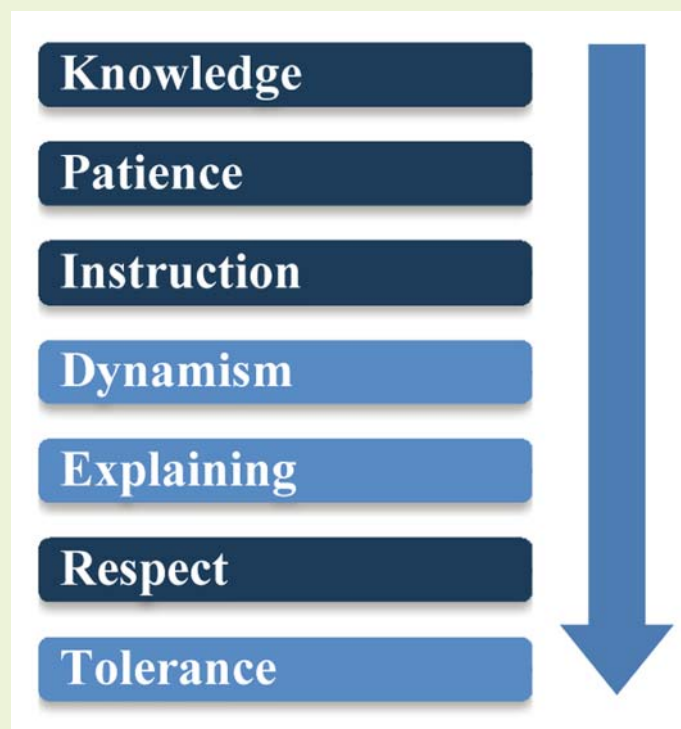
- *It is important because they set the example. If they are responsible, we are responsible too. (FC8)*
- *Every single thing the teacher does, every activity he does/sets must be done responsibly, acting at the top of his capacity. (FC17)*
- *When [the teacher] sets homework, he [has to] review [it], [make] observations and [give it] back to the student. (FC27)*
- *In that way, if the teacher goes to classes always, is likely that students attend the classes too. (FC31)*

As may be understood, students are quite aware of teachers' behaviours. Students' interpretation of teachers' actions is relevant and seems to be sending a cry for teachers to assume their job and perform professionally.

In short, students want teachers to be committed to their learning, and perform according to what is expected from a teacher.

The second set of data emerged from **interviews** to 67 students (I1 to I67) from three different proficiency levels (beginners, intermediate and advanced). Resulting from the analysis, the following seven features were considered as the most relevant for an efficient teacher to possess:

Figure 1. Features emerging from interviews



As can be seen in Figure 1, the findings from the interview data are consistent with those of the free composition exercise described above; four of the characteristics are the same: knowledge, patience, instruction and respect (dark blue). These attributes emanating from the interview data can be further divided into personal and technical characteristics; that is, *Knowledge*, *Instruction* and *Explaining* can be catalogued as technical features as they have to do with the kind of abilities and competencies that can be developed in language teaching courses and programs.

In relation to *Knowledge*, as we are talking about EFL teachers, students mostly emphasized that teachers should be proficient in the language, which is consistent with the data obtained with the free compositions. The following, are the most representative mentions of this:

- *Full command of the language (I28)*
- *Command of the language in every skill (I29)*
- *The four skills writing, speaking listening and reading. General knowledge of grammar (I35)*
- *That s/he knows how to use the language well (I67)*

There were also some students who made reference to knowledge of the subject in general, without mentioning the language proficiency: "Knowing their subject very well in order to be able to answer any questions" (I10). "S/He must know what s/he is teaching very well" (I17). "It is essential that s/he fully masters the topic" (I35), and "To know his/her subject very well" (I56), but they were being asked about the qualities a good English teacher should have, which implies they all refer to language proficiency.

Other important aspects to mention about the *Knowledge* feature is that some other students paid special attention to pronunciation: "Good language command or to have a good pronunciation" (I6). "Good pronunciation in English" (I7); "Good pronunciation or very good" (I8), and "S/He must have knowledge of the language, good pronunciation" (I24), for example, which is also consistent with what students mentioned in the free compositions.

Moreover, as in Demiroz & Yesilyurt's (2015) study, some students considered knowledge about culture an important element of language teaching effectiveness: "S/He must have a wide knowledge of the language and culture of the English-speaking countries" (I26), "Knowledge of the language, knowledge of the culture of the language" (I12), and "To have a wide knowledge of the language. Cultural knowledge" (I4).

The features of *Instruction* and *Explaining* correspond to the feature of *Instruction* mentioned in the free compositions. Regarding *Instruction*, just as in the free compositions, students refer to the importance of having efficient teaching methods in order to be able to teach, to transmit the knowledge:

- *Good teaching method (I8)*
- *That s/he knows how to teach (I30)*
- *To have good teaching strategies (I56)*
- *Capacity of knowledge transmission according to the context and the individuals immersed in it (I11)*

It is also important for them that the teacher knows how to *explain* and answer their questions when they have them, which was also mentioned as part of the feature of *Instruction* in the free compositions. However,

it appeared more times and more explicitly mentioned in the interviews, as can be seen in the following examples:

- *S/he must have the ability to explain the students' questions clearly, whether they are about the language or the culture (I25)*
- *To know how to explain and clarify doubts (I27)*
- *That s/he explains well, that s/he answers my questions and in some cases that s/he repeats something I didn't understand (I53)*

The remaining attributes: *patience, dynamism, respect, and tolerance*, two of which were also mentioned in the free compositions, entail personal attributes that are neither the content of teaching programs nor part of professional development courses; they are more innate attributes. In the interviews, *Patience* was often mentioned along with *Respect* and/or *Tolerance*, and often making reference to the importance of understanding that students will make mistakes and that every student is different. As follows, the most representative examples of this:

- *Patient and respectful (I31)*
- *Patience and awareness that not every student learns at the same pace (I42)*
- *Patience: since every student learns in a different way, respect: it is not right to make students feel stupid (I46)*
- *Patience... respectful (I47 and I 48)*
- *To be patient with his/her students and tolerant, that s/he knows how to listen to different opinions and worries (I60)*

Regarding *Dynamism*, the most representative examples are:

- *S/he must stimulate his/her group with dynamics which are not very complicated and which are fun (I18)*
- *S/he must be able to maintain his/her students' attention and do not give a boring lesson, because many times students show lack of interest and this results in not attending to his/her class (I20)*
- *S/he must be dynamic, know how to manage a class, not like those who make you asleep when they start giving a lesson (I24)*

Although this feature might be related to *Instruction*, as it deals with the way of teaching, it was considered as a different feature because it rather reflects a personal attribute. A teacher may have knowledge about efficient

teaching techniques, but they might not necessarily be always dynamic. Moreover, *Dynamism* could be related to an extrovert teacher's personality.

Two other attributes that were identified in the interviews should be highlighted: *devotion to the profession* and *youth*. The former has to do with the teacher's involvement in the profession because they like it, and not just because they 'landed' in the job:

- *Good attitude and actually enjoy teaching. Vocation. (I9)*
- *To be committed to students' learning (I29)*
- *To have the vocation, not only stand up there and talk (I61)*
- *That s/he is willing to teach, not only because s/he has to give a course (I67)*

Students recognize when teachers are passionate about teaching and respond similarly. Youth is also interesting since these students match youth with good teaching, when asked about why this is relevant, students mentioned that usually, young teachers - recently graduated, younger than long-standing teachers are more prone

to prepare, more active and tend to include visual material other than the textbook. This may have to do with older teachers' burnout or with the fact that young teachers want to create a good impression and be hired permanently. Whatever the case, this is an issue that demands further study.

The third set of data emerged from a **survey** answered by 100 students from different levels. The questionnaire used was based on the one administered by Barnes and Lock (2013), then, translated into Spanish and slightly adapted to suit the context. The questionnaire is divided into three main categories. The first one relates to the features that a good English teacher must possess; the second section of the questionnaire refers to a general overview of English teachers; the final section is designed to collect information about the students' English learning background.

The results in the first section of the survey showed that from the 41 attributes of effective teachers depicted in this instrument, the following 5 top ranked attributes emerged: Knowledge of vocabulary, Knowledge of grammar, Good planning of the class, Teaching of grammar and Error correction while speaking.

Figure 2. Top 10 characteristics of a good English teacher

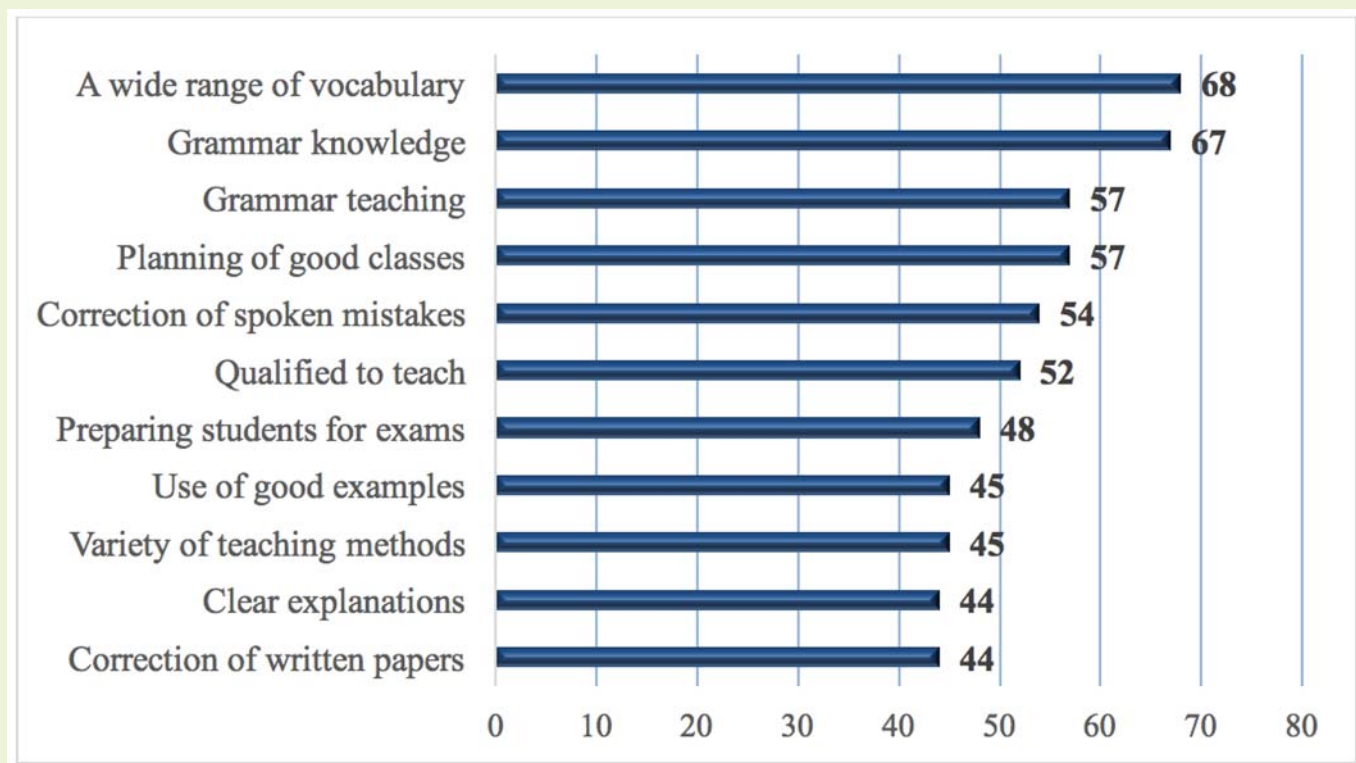
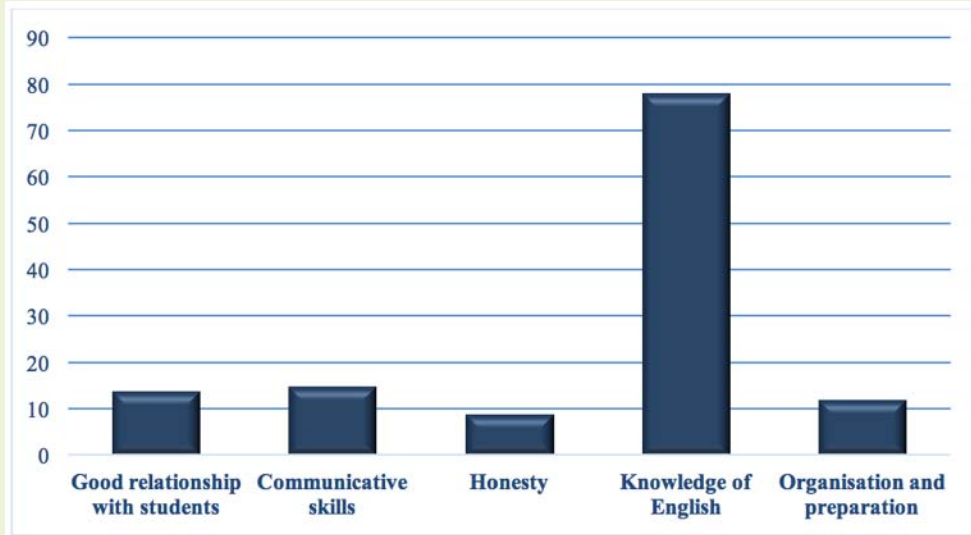


Figure 2 presents the top 10 characteristics from the 41 answers provided in the survey. These findings are closely related to what the qualitative data showed. It is confirmed that knowledge is an important attribute as it is planning and actual instruction. Regarding this last point, students consider important, and regard as a positive attribute, when teachers actually *teach* grammar. Whether this perception comes from experiencing grammar instruction or from a lack of, it is worth investigating. Nonetheless, this expectation may go counter current teaching theories which tend to emphasize more the development of competences and/or language skills, an issue that many teachers have interpreted as overlooking grammar instruction.

From Figure 2, a feature that also needs to be highlighted since it had not been mentioned before is the one referring to *teacher's correction of the spoken skill*. It seems that students like it when teachers correct their mistakes while speaking, contrary to the belief that doing so may affect student self-confidence. It would be worth investigating why these students expect teachers to correct them and whether doing so may help them build their confidence.

Figure 3. General overview of teachers



The second section of the questionnaire asked for a wide overview about the characteristics of English teachers. As can be seen in Figure 3, the results showed that, knowledge of the language is again the main factor to consider when describing a good English teacher. The second most important aspect for students is communication and teaching skills. These attributes can be divided into personal and technical characteristics as knowledge

and teaching skills are acquired at school, but the communication skills have to do more with the teacher's personality, and therefore cannot be learnt. These findings from the questionnaire data are consistent with those of the interview and the free composition discussed above.

Conclusions and Implications

Figure 4 summarizes the outcomes of the study. It includes the five most important teaching attributes identified in each set of data.

All attributes identified were taken into consideration as a way to make visible how the axiological attributes are as relevant as the theoretical and heuristic attributes. Nonetheless, this does not mean that a teacher who may possess all of the personal attributes can be an effective teacher as students demand that they also master the language and instructional skills. In a nutshell, an efficient EFL teacher is one third knowledgeable about the subject and teaching theories, one third practicum skills and one third personal values. It seems that in order to be considered a good teacher, an amalgam of knowledge, skills and values is needed. This is in line with what Celik, Arikan and Caner (2013) found in a study on the qualities of successful language teachers in Turkey. The extent to

which each element in the amalgam is more emphasized than the others may depend on many contextual conditions such as the content and aim of the lesson, purpose of the program, age of students, etc.

From these elements, both theoretical and heuristic attributes are usually the content of teaching programs and teaching manuals which may lead us to think that they can be transferred somehow in a classroom. However, the axiological attributes are rarely considered in such courses and handbooks.

This study has established what the participating students perceived to be the attributes of effective EFL teachers. Data indicates that students think that good teachers have a combination of characteristics. Ideally, teachers should master the English language, have optimal teaching skills in order to be able to 'transmit the knowledge' they possess to students as well as a positive personality. This includes being patient and aware of the

students’ development through the course considering that not all students learn at the same pace. EFL teachers should be responsible so that students can be responsible too; that is, they are still role models for these students. The explanations of why such characteristics have been singled out were also quite informative and useful for gaining deeper insights into the motivations behind the students’ perceptions. Zadeh (2016) and Kourieos & Evripidou, (2013), have reported similar findings.

Figure 4. Five most important teaching attributes

Free composition	Interviews	Survey	Survey wide view
Knowledge	Knowledge	Knowledge of vocabulary	Knowledge
Patience	Patience	Knowledge of grammar	Communication skills
Instruction	Instruction	Good planning of the class	Instruction
Respect	Dynamism	Error correction while speaking	Organization and preparation
Responsibility	Explaining	Grammar Instruction	Honesty

These findings have the following specific implications for existing and prospective EFL teachers in Mexico and elsewhere.

- a) Considering the fact that teachers’ personal traits are considered as relevant as knowledge and instruction, it may be a good idea to include these in personal development courses in the curricula of EFL teacher training programmes.
- b) Given that how students interpret events in the classroom shape what they think, feel and (re)act, we should pursue understanding from the learners’ perspective. Identifying what they expect from teachers in every single course should be the basis for course development, regardless of course level or content.
- c) Considering the data hereby discussed, teachers face the challenge of attaining information about the lived experience of students to make sense of what learning EFL means to them and use this information for (self) development.
- d) Data seems to indicate that, even at this level of education, students consider that it is still the teach-

er’s task to provide the conditions for learners to meaningfully engage in learning activities. That is, university students expect teachers to create appropriate learning conditions, including a pleasant working atmosphere in which they feel confident to participate.

Effective teaching at EFL contexts and settings such as the one investigated is crucial to the development of improved and new EFL curricula, and, as Zhang and Ben Said (2014) suggest, teacher training and professional development are key to achieve it. Considering that the site of investigation forms future teachers of English, this in turn may help to eventually overcome the deficient teaching of English in Mexico, which currently permeates all levels of education. This study has attempted to build on existing knowledge of how effective EFL teaching is regarded at university level by

gathering both qualitative and quantitative data in order to identify what are perceived to be optimal ways in which a range of main attributes involved in effective EFL teaching can be configured. It is hoped that the resulting picture of ‘effective teaching’ will be of value to others working in similar contexts elsewhere, as the final goal is the students’ success in their learning.

Further research

Even though this investigation provided valuable suggestions about EFL teacher effectiveness, more in-depth studies are merited in order to have better tools to improve students’ achievement. First, a broader quantitative follow-up would add significant value to the findings in the present study. This would include researching another body of students such as those attending English courses that the same university offers on different campuses. This, in turn, could provide a wide picture of university students’ perceptions of effective English instruction. By broadening the scope of the study, generalizations of teacher attributes that Mexican university students favour could be made. Second, further investigations into preferences for diverse teaching modalities or modes are also

needed. Third, broadening the focus of the investigation to include the perceptions of students from other majors would also be worth pursuing. Finally, including teachers' perspectives on effective teaching could not only be enriching but also help to broaden our understanding of the issue from the other main actor of the teaching/learning encounter.

References

- Allan, J. Clarke, K., & Jopling, M. (2009). Notions of Effective Teaching: An Exploration of Students' and Lecturers' Perceptions of First Year Education Graduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909070.pdf>
- Axelrod, P. (2008). Students' perspectives on good teaching: What history reveals. *Academic Matters. The Journal of Higher Education*, 24-27. Retrieved from: http://www.academicmatters.ca/assets/AM_FEB_08.pdf
- Beaudrie, S. M. (2015). Instructional Effectiveness in the SHL Classroom: Comparing Teacher and Student Perceptions. *Journal of Hispanic Higher Education*, 14(3), 274-297.
- Barnes, B. D., & Lock, G. (2010). The Attributes of Effective Lecturers of English as a Foreign Language as Perceived by Students in a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1). doi: 10.14221/ajte.2010v35n1.2
- Barnes, B. D., & Lock, G. (2013). Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2). doi: 10.14221/ajte.2013v38n2.2
- Centra, J. A., & Gaubatz, N. B. (2005). *Student's Perceptions of Learning and Instructional Effectiveness in College Courses*. Retrieved from: <https://www.ets.org/Media/Products/perceptions.pdf>
- Celik, S., Arikan, A., & Caner, M. (2013). In the Eyes of Turkish EFL Learners: What Makes an Effective Foreign Language Teacher? *Porta Linguarum*, 20, 287-297. Retrieved from: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/18%20Servet%20Celik.pdf
- Chen, J. (2012). Favourable and Unfavourable Characteristics of EFL teachers Perceived by University Students of Thailand. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 213-219. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v2n1p213>
- Dable, R. A., Pawar, B. R., Gade, J. R., Anandan, P. M., Nazirkar, G. S., & Karani, J. T. (2012). Student apathy for classroom learning and need of repositioning in present andragogy in Indian dental schools. *BMC Medical Education*, 12(118). doi: 10.1186/1472-6920-12-118
- Delaney, J. (2010). *Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education*. Retrieved from: http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf
- Demiroz, H., & Yesilyurt, S. (2015). Effective Foreign Language Teaching: Perception of Prospective English Language Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 862-870. doi: 10.13189/ujel.2015031112
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1). Retrieved from: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>
- Georgakopoulos, A., & Guerrero, L. (2010). Student Perceptions of Teachers' Nonverbal and Verbal Communication: A Comparison of Best and Worst Professors across Six Cultures. *International Education Studies*, 3(2), 3-16. Retrieved from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/5868/4636>
- Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2016). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26. doi: 10.1007/s11092-013-9179-5
- Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). The Good Teacher is More Than a Lecturer: The Twelve Roles of the Teacher. *AMEE Medical Education Guide*, 20. Retrieved from: <https://www.amee.org/getattachment/AMEE-Initiatives/ESME-Courses/AMEE-ESME-Face-to-Face-Courses/ESME/ESME-Online-Resources-China-Dec-2015/AMEE-Guide-20-Roles-of-the-teacher.pdf>
- Hegde, R., & Tungesh, G. M. (2016). Teacher Portfolio to Reflect and Interpret ELT Teaching Effectiveness. *European Journal of English Language Teaching*, 1(2), 92-103.
- Johnson, L. M. (2012). College Students' Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers in Higher Education: A Qualitative Study of the Students' Voice. *Teaching Matters: Center for Teaching Excellence Hampton University*, 7(4). Retrieved from: http://provost.hamptonu.edu/cte/docs/cte_newsletter_7_4.pdf
- Kepol, N. (2017). Quality Malaysian English Language Teachers: Examining a Policy Strategy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 187-209. Retrieved from: <http://mjli.uum.edu.my/images/pdf2/vol14no1jun17/8.-QUALITY-MALAYSIAN-ENGLISH.pdf>
- Kourieos, S., & Evripidou, D. (2013) Students' Perceptions of Effective EFL Teachers in University Settings in Cyprus. *English Language Teaching*, 6(11), 1-16.
- Lee, J. J. (2010). The Uniqueness of EFL Teachers: Perceptions of Japanese Learners. *TESOL Journal*, 1(1), 23-48. doi: 10.5054/tj.2010.214881

- Mullock, B. (2003). What makes a good teacher? The perceptions of postgraduate TESOL students. *Prospect*, 18(3). Retrieved from: http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_18_no_3/18_3_1_Mullock.pdf
- Narváez, O. (2006). Teachers as Ethnographers: Listening to Students' Voices for (Self) Development. *MEXTESOL Journal*, 30(2), 71-82.
- Narváez, O. (2007). Students' Expectations of Teachers. The Case Study of Students at a Mexican University English Department. *MEXTESOL Journal*, 31(2), 57-64.
- Narváez, O. (2009). University students' beliefs about teaching and teachers. In Reyes, R. (Ed.), *Creencias y Estrategias y Pronunciación en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (pp. 183-206). Chetumal: Universidad de Quintana Roo.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2004). Measuring student perceptions of teaching effectiveness. Retrieved from: www.sbaer.uca.edu/research/1988/SMA/98sMA064.txt
- Otani, K., Joon Kim, B., & Cho, J. (2012). Student Evaluation of Teaching (SET) in Higher Education: How to Use SET More Effectively and Efficiently in Public Affairs Education. *Journal of Public Affairs Education (JPAE)*, 18(3), 531-544. Retrieved from: http://www.naspa.org/jpaemessenger/Article/VOL18-3/08_OtaniKimCho.pdf
- Park, G. P., & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248. doi: 10.1007/BF03031547
- Pascarella, E. T., Wang, J. S., Trolan, T. L., & Blaich, C. (2013). How the instructional and learning environments of liberal arts colleges enhance cognitive development. *Higher Education*, 66(5). doi:10.1007/s10734-013-9622-z
- Shahvand, M., & Rezvani, E. (2016). Iranian EFL Teachers' Beliefs and Practices on Effective Teaching: The Case of Gender and Level of Experience. *IJRELT*. 3(2), 30-43.
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English, in *English Language Teaching*, 2(4), 130-143. Retrieved from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4462/3803>
- Smyth, J., & Hattam, R., (2001). 'Voiced' Research as Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. doi: 10.1080/01425690120068006
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Taqi, H. A., Al-Nouh1, N. A., & Akbar, R.S. (2014). The Perspectives of Students in the College of Basic Education on the Characteristics of Effective English Language Teachers. *English Language Teaching*, 7(3), 121-133. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n3p121>
- Tavakoli, M., & Baniasad-Azad, S. (2017). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. *Teachers and Teaching*, 23(6), 674-688. doi 10.1080/13540602.2016.1218326
- Tello Loyarte, L. (2015). *Foreign Language Anxiety: Students' Perspectives and Pedagogical Implications*. BA. Universidad del País Vasco.
- Uche, C. M. (2012). Students' Perception of Academic Staff Quality: A Measure of Quality Assurance in South-South Nigerian Higher Institutions. *International Journal of Educational Science*, 4(2), 163-173. Retrieved from: <http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-04-0-000-12-Web/IJES-04-2-000-12-ABST-PDF/IJES-04-2-163-12-154-Uche-C-M/IJES-04-2-163-12-154-Uche-C-M-Tt.pdf>
- Uygun, S. (2013). How to Become an Effective English Language Teacher. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 303-311. doi:10.5901/jesr.2013.v3n7p306
- Vo, T. T. T. (2012). English as a Second Language (ESL) Students' Perception of Effective Instructors in the LEAP Program at Marshall University. *Theses, Dissertations and Capstones*. Paper 209. Retrieved from: <http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1209&context=etd>
- Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J., Simon, B., Pimentel, J., & Gabel, L. (2008). Student Perceptions of Learner-Centered Teaching. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ888411.pdf>
- Wulandari, D. (2016). *Comparative Analysis between Students' and Teachers' beliefs on Effective English Language Teaching*. BA. Syarif Hidayarullah State Islamic University.
- Zadeh, R. F. (2016) EFL Learners' Attitudes and Perceptions about an Effective English Language Teacher. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 148-156.
- Zhang, L. J. & Ben Said, S. (2014). Towards a Global Understanding of Local Initiatives in Language Teaching and Teacher Education – Global Rules, Local Roles. In S. Ben Said and L. J. Zhang (Eds), *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives, Local Initiatives* (p. xix – xxx). New York: Routledge.

Mundos figurados en dos contextos de enseñanza del inglés

Juan Alberto Amador Cruz
jaamadorc@gmail.com

Leonel Ojeda Ruiz
leonelojedaruiz@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Recibido el 7 de julio de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

El objetivo de este estudio de caso cualitativo es doble: primero, intenta identificar las tareas de construcción (Gee, 2014a; 2014b) que los participantes expresan en relación a dos contextos de enseñanza del inglés, a saber, un programa obligatorio en sus facultades y un centro de lenguas de la misma universidad como programa opcional; segundo, intenta explorar y describir los mundos figurados que los participantes construyen con respecto a su aprendizaje del idioma inglés. La investigación sigue un enfoque cualitativo dentro del marco de la teoría de análisis del discurso de Gee (2014a). Los participantes fueron nueve alumnos universitarios que habían estudiado inglés en los dos contextos educativos previamente mencionados. Un relato reflexivo se usó como el instrumento principal para recolectar la información. El análisis reveló que las tareas de construcción describen dos mundos figurados opuestos donde distribuyen bienes sociales de forma desigual, como la preparación docente, el nivel de inglés y un mejor sistema de evaluación.

Palabras Clave: Mundos figurados, tareas de construcción del lenguaje, análisis del discurso, aprendizaje del inglés.

Abstract

The objective of this qualitative case study is twofold: first, it intends to identify the building tasks (Gee, 2014a) that the participants express vis-à-vis in two ELT contexts: namely, a compulsory program at their faculties and a lan-

guage center as optional lessons; second, it intends to explore and describe the figured worlds that they construct regarding their English language learning. The research follows a qualitative approach within the framework of Gee's (2014a) theory of discourse analysis. The participants were nine university students who had studied English in the two language contexts previously mentioned. A reflective account was used as the main instrument to collect the data. The analysis revealed that the building tasks describe two contrasting figured worlds where social goods are distributed unevenly, such as teacher preparation, language level, and a better system of assessment.

Key Words: Figured worlds, building tasks, discourse analysis, english language learning.

Introducción

Como resultado de enseñar inglés en la variedad de contextos que ofrece el lugar de la presente investigación, hemos recogido diferentes perspectivas de estudiantes respecto al aprendizaje de dicha lengua. Algunos han expresado ideas opuestas entre los programas de inglés obligatorios y optativos. Estas ideas aisladas, pero conectadas en cuanto a contenido, requieren ser investigadas metódicamente para validar la veracidad de dichas aseveraciones. Lo anterior nos condujo a explorar las diferencias entre dos contextos de aprendizaje del inglés, uno curricular, es decir obligatorio, y el otro opcional en un centro de lenguas universitario.

En México se ha hecho poca investigación acerca de las experiencias de aprendizaje del inglés de alumnos en un programa de inglés obligatorio y en un centro de idiomas con el propósito de entender los mundos figurados (Gee, 2014a)

que ellos construyen de acuerdo a estos contextos de enseñanza. Por esta razón, este estudio intenta alcanzar dos objetivos específicos: en primer lugar, siguiendo el marco de la teoría del análisis del discurso de Gee (2014a), identificar las tareas de construcción que los participantes expresan con relación a dos contextos de enseñanza del inglés, a saber, un programa obligatorio en sus respectivas facultades y en un centro de idiomas de carácter opcional. En segundo lugar, explorar y describir los mundos figurados que los participantes construyen de acuerdo a los dos contextos previamente mencionados. Para alcanzar estos objetivos, este estudio se propone contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. De acuerdo a la teoría de análisis del discurso de Gee (2014a; 2014b), ¿qué expresan los participantes en sus relatos reflexivos que dan evidencia de las tareas de **relevancia, conexiones y política**?
2. Tomando en cuenta las tareas de construcción de Gee (2014a), ¿qué mundos figurados construyen los participantes de acuerdo a sus experiencias en estos dos contextos de aprendizaje del idioma inglés?

Marco Teórico

Análisis del discurso

La idea de discurso a la que se refiere en este estudio es que éste es una práctica social; una forma de acción que las personas llevamos a cabo a través de la lengua en uso, ya sea de carácter oral o escrita (Calsamiglia & Tusón, 2007; Martín, 2006). Fairclough & Wodak (2000) argumentan que el discurso es socialmente constitutivo a la vez que constituido, de esta manera “constituye las situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí” (p. 367). El discurso, entonces, permite construir formas de representar el mundo o mundos ya sean “reales” o “imaginarios” aunque no precisamente “correctos” (Calsamiglia & Tusón, 2007; Gee, 2014a), ya que estos varían dependiendo de los contextos.

Visto el discurso como práctica social, Gee (2014a) indica que el significado de la lengua se genera precisamente dentro de ésta donde se ponen en juego bienes sociales. Los bienes sociales se refieren a aquello que un grupo de personas en la sociedad busca obtener o valora como importante, ya sea de forma simbólica o material. En este tenor, los bienes sociales son un asunto de política, ésta definida, a un nivel más profundo y no relacionado con los partidos políticos, como la distribución de los bienes sociales en la sociedad.

Por lo anterior, el discurso como práctica social, donde “las personas llevan a cabo acciones de índole política y social cuando utilizan textos o hablan” (Van Dijk, 2000), es

un asunto político, ya que las personas distribuyen bienes sociales entre ellas mismas y a otros miembros de la sociedad a través de la lengua en uso (como prestigio, aceptación, importancia, etcétera).

Al definir el discurso como asunto político, la postura de Gee (2014a; 2014b) es que el discurso es por naturaleza crítico y no sólo descriptivo. Es así que, en este estudio, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) es el enfoque que se utiliza cuyo propósito es “investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera” a través del discurso o usos del lenguaje (Wodak, 2003, p. 19), a sabiendas que en esta investigación, es imperante develar la distribución de bienes sociales a los actores y actividades en los dos contextos mencionados sobre la enseñanza del inglés en una universidad pública.

Mundos Figurados

Se ha expresado anteriormente que la lengua en uso permite socialmente constituir formas de representar el mundo o mundos y que éstos no precisamente deben ser “correctos” en todos los contextos. Los mundos figurados son teorías o historias simplificadas o inconscientes que contribuyen a interpretar y dar sentido a los mundos en los cuales las personas se desenvuelven. En este sentido, Gee (2014a) indica que los mundos figurados son aprendidos a través de las experiencias de los individuos dentro de los grupos sociales o culturales a los que pertenecen. Debido a la experiencia obtenida de dichas teorías o historias, los mundos figurados establecen en cada situación enfrentada, y desde una perspectiva en particular, lo que es **típico** o **normal**. Es preciso enfatizar que estos mundos o teorías típicas no son correctas o incorrectas, sino diferentes de acuerdo al contexto y los grupos sociales.

Holland et al. (1998) definen mundo figurado como:

A socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts and particular outcomes are valued over others. Each is a simplified world populated by a set of agents who engage in a limited range of meaningful acts and changes of state as moved by specific set of forces (p. 52).

A este respecto, es de suma importancia tener claro que los mundos figurados no son estáticos, ya que lo que la gente toma como típico o normal puede cambiar (Gee, 2014a).

Los mundos figurados, de acuerdo con la propuesta de Gee (2014a; 2014b), son una herramienta teórica para el análisis del discurso. Para darle sentido a un mundo especí-

fico (como qué es ser un “buen” profesor de inglés), se hace uso de palabras, frases, historias, basadas en dichas teorías simplificadas.

Como herramienta para el análisis del discurso, se sugiere hacer las siguientes preguntas: ¿Qué historias típicas o mundos figurados asumen o invitan a asumir las palabras, frases o estrofas de la comunicación? ¿Qué participantes, formas de interactuar, formas de lenguaje, instituciones, identidades, etcétera, están involucrados en estos mundos figurados? Gran parte de estas preguntas ayudarán a la vez a alcanzar los objetivos establecidos en esta investigación.

Mundos Figurados e Ideología

Las teorías simplificadas mencionadas permiten que, sin pensar en detalles y excepciones, podamos conducirnos por la comunicación y actuación del mundo, haciendo uso de lo “típico”, “normal” o lo más convencional en diferentes contextos. Es así que los mundos figurados son útiles en tanto que no tenemos que crear nuevas ideas en variadas situaciones; sin embargo, son contraproducentes en el sentido que dichas historias típicas podrían marginalizar a individuos y objetos que no sean considerados como “normales” o “típicos” en ciertas teorías o mundos (Gee, 2014b).

Por lo anterior, se toma en cuenta que el discurso, visto como práctica social donde siempre existen bienes sociales en juego, es ideológico (Gee, 2014a; Wodak 2003). En este tenor, Van Dijk (2003) expresa que “la mayor parte de nuestro discurso, especialmente cuando hablamos como miembros de un grupo, expresa opiniones con un fundamento ideológico” (p. 17), y que muchas de las ideologías se aprenden al leer, escuchar, vivir experiencias, es decir, estar involucrado en las prácticas sociales con otros integrantes del grupo. Como se argumentó más arriba, al tomar como premisa que el discurso es una práctica social y asunto político, es necesario tomar una postura crítica en el sentido de incluir las implicaciones de la manera en que los bienes sociales son distribuidos en lo que respecta a los contextos de enseñanza del inglés de este estudio.

Tareas de Construcción de Lenguaje

Austin (1962) argumentó que, al hablar, el enfoque no estaba en que se expresaba algo, sino en que se hacía algo. Íñiguez (2006) expresa que la aportación de Austin a la metodología del análisis del discurso está en que sostiene que “cuando hablamos no estamos expresando un significado, sino que estamos haciendo alguna cosa” (p. 53). De forma similar, Gee (2014a) argumenta que cuando hacemos uso de la lengua, tendemos a construir “cosas”. En este sentido, él propone siete tareas de construcción del lenguaje como herramientas para el análisis del discurso, las cuales son: 1. **relevancia**, 2.

prácticas o actividades, 3. **identidades**, 4. **relaciones**, 5. **política**, 6. **conexiones** y 7. **sistemas de signos y conocimiento**.

1. **Relevancia** se refiere al uso de las palabras o frases o elementos paralingüísticos que funcionan como marcadores del lenguaje para darle importancia y/o énfasis a algo o a alguien. También de forma contraria, esta tarea puede dar cuenta de la minimización en cuanto a la importancia que se le asigna a algo. Este tratamiento de significación se lleva a cabo en un lugar y tiempo determinado en el discurso.
2. **Prácticas** se refiere a actividades social, institucional y culturalmente reconocidas en un grupo de personas. Es decir, utilizamos el lenguaje para ser reconocidos al involucrarnos en ciertas actividades.
3. **Identidad**. En esta tarea, los individuos utilizan el lenguaje para ser reconocidos como cierto tipo de persona en el contexto aquí y ahora. Al momento de hablar o escribir, llevamos a cabo diferentes identidades a lo largo de nuestras vidas en los diferentes contextos en los que nos involucramos.
4. **Relaciones**. A través del lenguaje se señala qué tipo de relación tenemos, queremos o tratamos de establecer con nuestro interlocutor, lector u otras personas, grupos o instituciones con los cuales queremos comunicarnos. Esta tarea va de la mano con la tarea de identidad, ya que se puede establecer una relación como profesional, colega, amigo, entre otras, con el interlocutor.
5. **Política**. Usamos el lenguaje para comunicar una perspectiva sobre la naturaleza de la distribución de bienes sociales que están en juego en la comunicación, cuya posesión es establecida como valiosa por grupos humanos. Los bienes sociales se construyen o destruyen a través del discurso, y también determinan lo adecuado, normal, bueno o aceptable (o bien lo inadecuado, incorrecto, inaceptable, etc.) en un grupo de la sociedad.
6. **Conexiones**. Se hace uso del lenguaje para establecer relevancia (o no establecerla) entre cosas. Los acontecimientos (u objetos) en el mundo podrían o no estar conectados relevantemente, y el lenguaje nos permite construir conexiones cuando pareciera que no existen o desconexiones cuando dichos vínculos parecieran naturales.
7. **Sistema de signos y conocimiento**. Las personas tienden a crear conocimientos y creencias sobre algunos sistemas de signos. En esta tarea, se hace uso de la lengua para privilegiar o denigrar dichos sistemas de signos y diferentes formas de conocer el mundo. Ejemplos de sistemas de signos son: diferentes lenguas (español, inglés, francés, náhuatl, etc.), variedades de una lengua (dialectos, así como el lenguaje de abogados, profesores, químicos, médicos, raperos, etc.) y sistemas comunicativos como ecuaciones, gráficas, imágenes entre otros.

Gee (2014a) refiere que todas las **tareas de construcción del lenguaje** están ligadas integralmente y con frecuencia mutua y simultáneamente sustentadas por las mismas palabras o frases. En esta investigación, las tareas que se utilizaron son **relevancia, conexiones y política**. Es importante mencionar que no se descarta la existencia de las otras tareas de construcción del lenguaje, sino que las tres mencionadas anteriormente contribuyen en mayor grado al entendimiento de los mundos figurados en estos contextos del aprendizaje del inglés.

Metodología Este estudio puede ser considerado un estudio cualitativo ya que “intenta entender el comportamiento humano y social desde la perspectiva del involucrado – es decir, cómo es vivido por los participantes en un escenario social particular” (Ary, Jacobs, & Razavieh, 2002, p. 422). Así mismo, este proyecto se considera un estudio de caso puesto que “involucra el estudio de un asunto explorado a través de uno o más casos dentro del sistema unido” (Creswell, 2007, p. 73). En este estudio intentamos explorar y describir los mundos figurados (el asunto) que construyen los participantes con respecto a sus experiencias de aprendizaje del inglés (el comportamiento humano y social) en dos contextos de enseñanza del inglés diferentes (el escenario social). En las siguientes secciones se proporcionará información detallada de los participantes y el contexto educativo, el instrumento usado y los procesos de recolección y análisis de datos llevados a cabo en el estudio.

Participantes y Contexto Educativo

Nueve estudiantes universitarios fueron los participantes de este estudio, cuyas edades oscilaban entre los 19 y los 24 años de edad al momento de la investigación. Tres eran hombres y seis eran mujeres. Estos participantes han estudiado inglés tanto en un programa obligatorio en sus respectivas

facultades como en un centro de lenguas de carácter opcional. Por razones éticas, en lugar del término original que utilizan los participantes de este estudio para referirse al centro de lenguas de la universidad, a partir de este momento se hará uso de la abreviación CI que se referirá a centro de idiomas. Del mismo modo, los nombres de los participantes no se mencionan; en lugar de ello se usarán etiquetas como P1 (Participante 1), P2 (Participante 2), P3 (Participante 3), y así sucesivamente.

En el momento de la investigación, la universidad contaba con dos modalidades en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas: curricular y de requisito. Algunas carreras universitarias optaron por enseñar inglés como lengua extranjera de forma curricular, es decir, los alumnos debían tomar inglés como parte de su plan de estudios. En la otra modalidad llamada requisito de titulación, los alumnos tenían la opción de estudiar la lengua de su preferencia en cualquier institución educativa, demostrando al final de su carrera el dominio de dicha lengua a través de una certificación.

El CI de la universidad donde se lleva a cabo la investigación, ofrece a la comunidad universitaria el aprendizaje de 6 lenguas: inglés, francés, alemán, italiano, japonés y portugués. Muchos alumnos de las diferentes carreras optan por estudiar la lengua extranjera en el CI por variadas razones, dos de estas son: 1) para certificar el idioma y poder titularse, 2) para revalidar sus materias de lengua extranjera curricular. Los participantes de este estudio se refieren principalmente al punto 2. Los alumnos cursaron una o dos materias de la lengua extranjera en su facultad y después optaron por tomar los cursos en el CI para revalidarlas. Una característica de la revalidación es que las calificaciones obtenidas en el CI no afectan su historial académico, de esta manera, los alumnos deciden si les conviene revalidar.

La siguiente tabla muestra la información de los participantes:

Tabla 1. Información de los participantes

	Edad	Género	Cursos Tomados	Facultad
P1	19 años	Hombre	2 en su facultad; 2 en CI	Ingeniería Química
P2	19 años	Mujer	2 en su facultad; 3 en CI	Contaduría Pública
P3	20 años	Mujer	2 en su facultad; 3 en CI	Diseño Gráfico
P4	21 años	Mujer	1 en su facultad; 3 en CI	Cultura Física
P5	20 años	Mujer	2 en su facultad; 3 en CI	Contaduría Pública
P6	20 años	Mujer	2 en su facultad; 2 en CI	Ingeniería Química
P7	24 años	Mujer	2 en su facultad; 2 en CI	Filosofía y Letras
P8	19 años	Hombre	2 en su facultad; 4 en CI	Arquitectura
P9	23 años	Hombre	2 en su facultad; 2 en CI	Cs. de la Electrónica

Instrumento

Para recolectar la información necesaria para responder las preguntas de investigación, los participantes escribieron un relato reflexivo (ver apéndice A). En estos relatos expresaron sus experiencias con respecto a su aprendizaje del inglés en dos contextos diferentes: un programa obligatorio y un centro de idiomas (opcional). Los participantes escribieron su relato reflexivo en español, sin límite de palabras, de modo que pudieran expresar sus experiencias con mayor confianza (ver apéndice B).

Procedimientos de Recolección y Análisis de Datos

Una vez que los participantes terminaron de redactar sus relatos, éstos fueron leídos varias veces para un mayor análisis. Pequeñas muestras de texto fueron marcadas en los relatos para generar categorías que permitieran entender cada tarea de construcción. Como resultado de este análisis minucioso, las tareas de construcción mencionadas en la teoría de análisis del discurso de Gee (2014a) pudieron ser identificadas. Este proceso facilitó el entendimiento de los mundos figurados que construyeron los participantes con respecto a los dos contextos de enseñanza donde han tomado clases de inglés. El análisis de la información se presentará en la siguiente sección.

Análisis y Resultados

Tres categorías surgieron como resultado del análisis de los relatos reflexivos. Estas categorías son las siguientes: **a) mejores maestros y clases más dinámicas, b) nivel del idioma y c) sistema de evaluación.** Es necesario recordar que este análisis se enfoca en tres tareas de construcción: **relevancia, conexiones y política**, así como se explicó al

final del marco teórico de este artículo. Como evidencia de cada una de las categorías, se tomarán pequeñas muestras de texto de los relatos reflexivos. Con respecto a la primera categoría, los participantes 3, 6, 7 y 9 mencionaron lo siguiente:

“Las clases de inglés en la facultad sí tienen desventajas en comparación con las del CI porque no profundizan demasiado en los temas y tal vez, por cuestiones de tiempo se limitan a contestar el libro...En cambio las del CI son más dinámicas y cuentan con maestros más preparados para impartir la materia y al ser más horas de clase a la semana son más demandantes de esfuerzo y dedicación, algo que me parece bueno si realmente se quiere aprender una segunda lengua” (P3).

“Me gusta muchísimo más aprender en el CI, siento que los profesores son muchísimo más preparados” (P6).

“...las clases [en el CI] son más dinámicas aunque a veces se avanza muy rápido lo que no permite la retención permanente de los conocimientos” (P7).

“...por el hecho de no pertenecer a algún plan de estudios propio de alguna carrera posibilita un mayor alcance en el aprendizaje, con más niveles de los que se tienen pensado para un alumno en el plan curricular de cualquier carrera... en general considero que las clases que ofrece el CI superan por mucho, teniendo más que ofrecer a los alumnos que las clases que se imparten en alguna facultad...” (P9).

El discurso que refleja las tareas de construcción es analizado en la siguiente tabla:

Tabla 2. Categoría a) Mejores maestros y clases más dinámicas

	Relevancia	Conexiones	Política
P3	Tienen desventajas; no profundizan demasiado; se limitan; más dinámicas; más preparados; más horas de clase; más demandantes; me parece bueno	Clases en su facultad – desventajas y no profundizan los temas; CI – más dinámicas, maestros más preparados, más horas, más demandantes	A los maestros en el centro de idiomas se les confiere un bien social (mejor formación docente y mejores clases)
P6	Me gusta muchísimo más; muchísimo más preparados	Maestros – más preparados; clases – más dinámicas	
P7	más dinámicas; muy rápido	muy rápido – menos retención	
P9	Mayor alcance; más niveles; superan por mucho; más que ofrecer	Clases en el CI – ventajas y más horas de clase; clases en su facultad – menos cursos y menos nivel	

En esta tabla se puede observar que los participantes expresan la tarea de **relevancia** con palabras como *desventajas, no profundizan, se limitan, más demandantes, me gusta, muchísimo más, muy, mayor, mayor, y superan*. Estas palabras enfatizan un sentimiento positivo o negativo hacia sus maestros y sus clases. Las **conexiones** que se encontraron en estos textos están enfocadas a los docentes y a su formación docente y su forma de enseñanza. Además, el ritmo de las clases está conectado a cuánto aprenden los alumnos en cada contexto. Finalmente, la tarea de **política** se entiende como un bien social otorgado a los maestros de CI y no a los de sus facultades. Este bien social se entiende como mejor preparación docente y clases más dinámicas.

La segunda categoría se ilustra con los textos tomados de los participantes 4 y 8, quienes expresaron lo siguiente:

“El nivel de Inglés en el CI es mucho más exigente y te piden 2 horas más que en la facultad pero está bien para reforzar el idioma” (P4).
“Hay ventajas de tomar clases en el CI ya que ahí hay 9 niveles del idioma mientras que en la facultad solo hay 4, y para eso es como si cursáramos 3 niveles equivalentes en el CI además que en este último, son más horas de clases” (P8).

La tabla 3 facilita el análisis de los textos para identificar las tareas de construcción.

Tabla 3. Categoría b) Nivel de inglés

	Relevancia	Conexiones	Política
P4	Mucho más exigente; está bien	Nivel de inglés – más exigente en el CI que en su facultad.	Los alumnos le dan al CI un bien social (ser una buena institución)
P8	Hay ventajas; sólo hay 4; más horas de clase		

En esta tabla se puede notar que los participantes mencionan palabras como *mucho más exigente, está bien, ventajas, sólo y más* para referirse al nivel de inglés en cada contexto educativo. Estas palabras reflejan la tarea de **relevancia**. Ambos participantes expresan la tarea de **conexión** con respecto al nivel del idioma y la institución, el cual es más exigente en el CI que en sus facultades. Finalmente, la tarea de **política** se entiende como un bien social otorgado al CI, el cual es visto como una buena institución.

La última de las categorías se ilustra con los comentarios de los participantes 1, 2 y 5. Estos participantes comentaron lo siguiente:

“Respecto a la forma de evaluar en la facultad de ingeniería química desde mi perspectiva es más accesible ya que la evaluación es continua y los exámenes son distribuidos por unidades a lo largo del curso, en comparación con el CI que es un único examen con un porcentaje bastante significativo. Y que en muchas ocasiones por la cantidad de información que contiene es más confuso y por lo tanto no se logra obtener una buena nota” (P1).
“Respecto a la forma de evaluar en las clases de mi facultad considero que es justa y por lo tanto buena, ya que se evalúan diferentes aspectos que al sumarlos considero es un buen promedio. Por otra parte, en cuanto a la evaluación que se hace en el CI me parece un tanto exigente; sin embargo me parece que el examen final es un tanto pesado y en varias ocasiones los audios no son nada buenos, lo que afecta a las respuestas que se puedan dar” (P2).
“La forma de evaluar es muy diferente, en mi facultad vale 60% examen y 40% trabajos y tareas y en el CI no, aquí le dan mucho peso al examen y no cuentan las tareas, aunque los profesores te digan que sí, no las cuentan y es un tanto injusto” (P5).

En la tabla 4 se indica el análisis de cada tarea de construcción de dichos participantes.

Tabla 4. Categoría c) Sistema de evaluación

	Relevancia	Conexiones	Política
P1	Más accesible; bastante significativo; más confuso	Menos contenido – más accesible; más contenido – más pesado y más confuso	El bien social (buen sistema de evaluación) se le otorga a las facultades, no al CI
P2	Justa y buena; un tanto exigente; un tanto pesado; nada buenos		
P5	Muy diferente; mucho peso al examen; un tanto injusto		

En la tabla 4 los participantes expresan la tarea de **relevancia** con palabras como *más, bastante, justa y buena,*

un tanto, nada, muy y mucho. Estas palabras reflejan actitudes tanto positivas como negativas hacia los sistemas de evaluación usados en las facultades de los participantes y en el CI. Las **conexiones** que hacen los participantes tienen que ver con el contenido del curso respecto a su aprendizaje. En otras palabras, ellos expresan que entre más contenido estudian, menos aprenden. Finalmente, la tarea de construcción **política** indica que el bien social, el cual es entendido como el buen sistema de evaluación, es otorgado ahora a las facultades de los participantes, no al CI.

Con el análisis previo, se puede observar el siguiente mundo figurado construido por los participantes respecto a la experiencia en el programa curricular (obligatorio): la preparación académica de los profesores en las facultades tiende a ser incompleta. Su manera de enseñar es poco exigente y monótona, afectando el alcance de un aprendizaje sólido. También, el nivel de inglés es bajo, sólo pocos cursos y el tiempo asignado al estudio de la lengua es limitado. Sin embargo, el sistema de evaluación en las facultades es más equitativo ya que toma en cuenta no únicamente el examen, sino otros criterios como las tareas, posibilitando mejores calificaciones.

Del mundo figurado respecto al CI, los profesores tienen una preparación académica alta con un mejor nivel de idioma que genera clases más dinámicas y prácticas más demandantes. Los participantes ven la oportunidad de prepararse más en el idioma extranjero ya que dedican más horas al aprendizaje y el CI cuenta con más niveles. Por otro lado, el sistema de evaluación del CI es más exigente pero injusto para los estudiantes, debido a que se aplica un solo examen para evaluar todo el curso y se torna pesado.

Discusión

Las categorías que resultaron en este análisis arrojan una representación de dos mundos figurados opuestos de acuerdo a tres aspectos: la práctica docente, el nivel del idioma y el sistema de evaluación usados en cada contexto de aprendizaje. Estas categorías reflejan fortalezas y debilidades en los programas obligatorios en las facultades de los alumnos y en el centro de idiomas.

Las primeras dos categorías indican una fortaleza del CI con respecto a la preparación docente y el nivel de inglés. Se debe concientizar sobre los bienes sociales distribuidos al CI, ya que mientras se privilegia a este con el otorgamiento de ciertos bienes positivos, automáticamente se denigra al otro al restringírselos. Otros tipos de investigación son necesarios para verificar la veracidad de los mundos expuestos en esta investigación. De esta ma-

nera, se podrían mejorar los aspectos negativos en ambos contextos.

La última categoría indica una debilidad para el CI, ya que los participantes consideran mejor el sistema de evaluación de sus facultades. De forma similar a lo mencionado arriba, se debe concientizar sobre la forma de evaluar en el CI tomando en cuenta lo expresado por los participantes acerca del sistema de evaluación en las facultades y así poder tener una perspectiva más justa.

Conclusiones

Este proyecto presentó los mundos figurados que los participantes construyeron de acuerdo a sus experiencias de aprendizaje en dos contextos de enseñanza del inglés. El análisis de la información permitió obtener diferentes categorías, las cuales fueron: **a) mejores maestros y clases más dinámicas, b) nivel del idioma y c) sistema de evaluación**. Estas categorías ayudan a entender que los participantes han construido mundos figurados opuestos, en donde los maestros, sus clases y su nivel de idioma son enfatizados positivamente en el centro de idiomas, mientras que en las facultades son desfavorecidos. Los participantes indicaron que el centro de idiomas tiene una debilidad en su sistema de evaluación, ya que lo consideran injusto; y aseveraron que en sus facultades se les evalúa mejor que en el centro de idiomas. Con todo esto, puede decirse que el objetivo del proyecto se pudo alcanzar exitosamente.

Lo anterior puede servir para concientizar a la planta docente y a las autoridades administrativas sobre la distribución desigual de los bienes sociales en estos contextos educativos, así como dar seguimiento a los resultados obtenidos y tomar medidas ya sea para mejorar el desarrollo profesional de los docentes (en cuanto a nivel de idioma, clases dinámicas, formas de evaluar) o equilibrar la distribución de los bienes sociales. De esta manera, las futuras generaciones de alumnos que estudiarán en los contextos explorados en este proyecto podrán tener mejores experiencias de aprendizaje y, consecuentemente, se podrán modificar los mundos figurados que han construido nuestros participantes.

Referencias

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2002). *Introduction to research in education*. (6th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. A. Van Dijk. (Ed.), *El discurso como interacción social*. (pp. 367-404). Barcelona, España: Gedisa.

Gee, J. P. (2014a). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.

Gee, J. P. (2014b). *How to do discourse analysis: A toolkit*. New York: Routledge.

Holland, D., Skinner, D., Lachicotte, W., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Íñiguez, L. (2006). El lenguaje en las ciencias sociales: Fundamentos, conceptos y modelos. En L. Íñiguez. (Ed.), *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: UOC.

Martín, L. (2006). El análisis crítico del discurso: Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez. (Ed.), *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: UOC.

Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk. (Ed.), *El discurso como interacción social*. (pp. 19-64). Barcelona, España: Gedisa.

Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. España: Ariel.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer. (Ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 17-34). Barcelona, España: Gedisa.

Apéndice A: Instrumento

Opiniones sobre la evaluación en el aprendizaje del inglés en la Universidad

Estimado participante,

Pido por favor me compartas un poco sobre tu experiencia en el aprendizaje del inglés en la universidad. Los datos recogidos serán utilizados para una investigación que nos podrían ayudar a entender la enseñanza de lenguas desde nuevas perspectivas. **Sus nombres se omitirán y en su lugar se utilizarán seudónimos.**

Instrucciones:

- No hay límite de palabras (no tienes que seguir necesariamente una secuencia especial; siéntete en libertad de escribir en el estilo y orden que prefieras [en español o inglés]).
- Tomando en cuenta que las clases de inglés en la facultad son parte de la currícula y los del CI son opcionales, **cuéntame cuáles son las ventajas y desventajas (si las hubiese: académicas y no académicas) de ambos contextos.**
- Comparte tu opinión sobre si las clases de inglés deberían **ser parte de las materias de tu carrera o extracurricular (aprender inglés en el centro de idiomas que tú prefieras)** teniendo que certificar un cierto nivel (A2 en este caso).
- En tu opinión, **cómo debería ser evaluado el aprendizaje de una lengua**, en este caso inglés.
- Por último, ¿qué podrías decir sobre **la utilidad del inglés aprendido en ambos contextos?**

Cualquier información adicional que quieras incluir seguro será muy útil.

Datos personales (es sólo para contextualizar a los participantes, recuerda que no se usarán seudónimos) Nombre, edad, carrera, cuatrimestre, cuántos niveles de inglés has cursado en tu facultad y cuántos en el CI)

Apéndice B: Relato Reflexivo del Participante 1

Respecto a la forma de **evaluar en la facultad** de ingeniería química desde mi perspectiva es **más accesible** ya que la evaluación es continua y los exámenes son distribuidos por unidades a lo largo del curso.

En comparación con el CI que **es un único examen** con un porcentaje **bastante significativo**. Y que en muchas ocasiones por la cantidad de información que contiene es **más confuso** y por lo tanto **no se logra** obtener una buena nota.

Las ventajas que hay en el CI en comparación con la facultad es que en el **CI cuentan con el equipo multimedia** (pantallas, computadoras y pizarrones con sensor) que permiten utilizar el **material** del CD que contiene más ejemplos y **dinámicas** que para mí son de gran ayuda para el aprendizaje. Además el **CI tiene los niveles de inglés más avanzados** (del 4 en adelante). Una desventaja podría ser que **en el CI se le debe dedicar más tiempo a la materia en cuestión de tareas.**

Una ventaja de la facultad es que son menos horas aunque se avanza un poco menos y es más fácil obtener una buena calificación ya que en la facultad importa mucho una buena calificación para cargar materias.

Siento que el nivel de inglés como materia en mi carrera es básico y deberíamos tener más materias de inglés. En lo personal creo que **el CI es de gran ayuda para los que queremos tener un nivel más alto de inglés** ya que los cursos son buenos y a precios muy accesibles.

Para mí la lengua extranjera en este caso inglés debería ser evaluada diariamente mediante la participación del grupo así **como varios exámenes no tan pesados** a lo largo del curso.

En general podría decir que **ha sido de utilidad en ambos casos la enseñanza impartida** para la continuación de los cursos. Porque en realidad el idioma en la vida cotidiana **no es muy útil** aunque en estos tiempos para la vida laboral es indispensable y no dudo que el aprendizaje obtenido sea muy útil en la vida profesional futura de cada uno de nosotros.

Conscious inferences as a while-reading strategy to cope with unknown vocabulary

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía
estebanzm202@gmail.com
Universidad Veracruzana

Received on June 30, 2017

Accepted on August 26, 2017

Summary

Reading in a foreign language is a difficult endeavor. The main difficulty English as foreign language learners face when reading an English text is to deal with unknown words. The aim of the present study is to discover the while-reading strategies five students from a beginning reading and writing course at the School of Languages, University of Veracruz applied when reading a non-academic text. For achieving the research purpose, it is conducted a qualitative case study which research instrument is a think-aloud protocol. This study reveals that there are three reading strategies used to cope with unknown words: combining reading styles, combining skills and strategies, and making conscious inferences, which was the most used reading strategy. The conclusion of this study states that students should be encouraged to use more strategies for decrypting vocabulary.

Key Words: Reading, vocabulary, strategies, think-aloud, conscious inferences.

Resumen

La lectura en lengua extranjera resulta ser una tarea difícil. La principal dificultad que un estudiante de inglés como Lengua Extranjera enfrenta al leer un texto es encontrarse con palabras desconocidas. El propósito del presente estudio es descubrir las estrategias de lectura que cinco alumnas de un curso de Iniciación a la Lectura y Redacción de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana usaron al leer un texto no académico. Para lograr el propósito de

la investigación, se realizó un estudio de caso cualitativo, cuyo instrumento principal para recabar datos fue el protocolo de verbalizar los pensamientos. Esta investigación revela que las estrategias de lectura empleadas para tratar vocabulario desconocido fueron: combinar estilos de lectura, combinar habilidades y estrategias y hacer inferencias conscientes, estrategia que resultó ser la más usada. Este estudio concluye diciendo que los alumnos deben ser animados a emplear más estrategias para descifrar vocabulario desconocido.

Palabras clave: Lectura, vocabulario, estrategias, verbalizar pensamientos, inferencias conscientes.

INTRODUCTION

No one could deny that the most common difficulty a foreign language learner faces is dealing with unknown words. No matter which language a student is learning, reading strategies for understanding unknown vocabulary are vital. For instance, Rousoulioti & Mouti's (2016) study reveals that the use of lexical inferencing is a reading strategy applied by Greek learners to cope with unknown words. In the case of English as a Foreign Language, Akpinar (2013) indicates that readers use a variety of strategies when they encounter new words in a text. For instance, inferring the meaning of unknown words.

The present study has the aim to analyze the reading strategies five students from a group of a beginning reading and writing course at the School of Languages from the University of Veracruz applied to understand unknown vocabulary. This study is a qualitative case study (Hancock,

Windridge & Ockleford, 2009) whose findings state that the strategy all the participants apply for dealing with unknown words is making conscious inferences.

This study is organized as follows. The first section reviews the related literature on reading concept, purpose, process, problems and strategies. The second section describes the research methodology. The third section presents the results and analysis. The final part shows the conclusions of this research.

THEORETICAL FRAMEWORK

The concept and purpose of Reading

Different authors have tried to give a definition of reading (Gervais, 2013; Hughes, 2007; Aebersold & Field, 1997). All of them affirm that reading is a complex interaction between the text, the reader and the purposes for reading. This concept considers reading as the act of communication in which the reader has an active participation in the creation of meaning. Therefore, this perspective considers the reader as an active constructor of knowledge throughout decoding and interpretation of the written text. In other words, the reader identifies the communicative purpose on the writer's part and tries to construct his own knowledge based on writer's ideas (Wallace, 2004).

Another aspect related to the concept of reading is the purpose for developing this activity. For instance, in daily life when a reader pays attention to the schedule in a bus station. Additionally, a reader may experiment pleasure when he reads a written text. Furthermore, at school students read because the information of a reading passage is necessary for an examination or for other academic purposes (Zárate, 2017). In sum, daily life, leisure or academy needs determine the purpose for reading a text. Finally, according to the purpose of reading, the reader develops a process in which -either consciously or unconsciously- uses one or more strategies to achieve understanding of the written text.

The Reading process

Theorists about how a person processes the information a text contains have designed four well-known models of reading. The first one is the *bottom-up*. Grabe (2009) argues that this model perceives the reader as a meaning constructor from letters, words, phrases and sentences. Therefore, the reader processes the text in a linear way. This model seems to be the most applied by second language readers due to their "lack knowledge of the code, as well as knowledge of the cultural context of the reading material" (Omaggio, 1993, p.196).

The second model is the *top-down*. In this model, readers actively control the comprehension process directed by their goals, expectations, and strategic processing through the use of their background knowledge or schemata (Grabe, 2009). Singhal (1998) reports that there are three types of schemata: Linguistic Formal and Content. The first one refers to "decoding features we need to recognize words and see how they fit together in a sentence" (Aebersold & Field, 1997, p.17). Readers activate this schema when they study a word and a grammar rule in the foreign language. The result of activating this schema is that readers solve their vocabulary difficulties while reading a text (Luna, 2003).

Formal schema -also known as textual- refers to the organizational forms and rhetorical structures of written texts. The use of this schema when reading a foreign language text might allow the reader arrange text information in memory. This is possible due to this schema allows readers to define their expectations of how pieces of textual information relate to each other and in what order details appear (Grabe, 2009). Finally, content schema refers to a reader's background or cultural knowledge. Research on second language reading has concluded that second language readers do not possess the same degree of content schema as first language readers, which in turn affects the reading process (An, 2013; Singhal, 1998).

The third model is called *interactive*. According to Grabe (2009, p. 90), this model consists of:

"useful elements from bottom-up and top-down views [...] combined in some massively interactive set of processes. For example, it might be proposed that word recognition and syntactic parsing strategies need to be fast and automatic, and both of these processes contribute to the comprehension of a text. "

The final model, named *reading/writing* model (Barnett, 1989) requires the reader to adopt different roles. These roles requires the reads to act as planners, composers and editors. Readers are planners when they create goals and decide how to deal with the author's text ideas. They are composers when they search for text coherence. Additionally, readers act as editors when they write some notes - ideas that come to their mind- on the margin of the text page (Zárate, 2017).

The four above-mentioned reading models give an account of how readers may proceed to read texts. However, they do not mention the problems readers face when they are reading. Additionally, they do not give an account

on the way readers solve problems that arise at the moment of reading a text in a foreign language. For this reason, it is necessary to include in this theoretical discussion both issues.

Reading problems

Foreign language readers' most common reading problem is dealing with unknown words. This fact may happen due to some language items that are difficult for readers to understand. Such items can be complex syntax -long sentences with subordinate clauses that may result unintelligible-; advanced cohesion -refined writing style peculiar of literature-; and poor writing -a text that contains ambiguous punctuation or ideas illogically ordered- (Frankfurt International School, 1996).

For Díaz Barriga & Hernández (2002), reading problems may have a cognitive element. For instance, readers may have some troubles at relating ideas that express commentary with ideas that concern the topic of the text. Additionally, they may not be able to identify easily the formal structure of the text. Therefore, they have trouble at understanding what the text is trying to tell them. Moreover, Lau (2006) making reference to other authors (Afflerbach, 1990; Stahl, Jacobson, Davis & Davis, 1989) argues that reading problems can arise due to readers may have little prior knowledge about reading topic, which in turn make difficult for readers to draw inferences so that the text can be understood.

However, the before mentioned reading problems can be surpassed if readers develop some of the qualities of good readers (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Specifically, those qualities are the use of reading strategies or goal-directed actions (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008, in Tompkins, 2014).

Reading Strategies

Reading strategies are those conscious actions that readers apply when they are reading a text (Coiro & Dobler, 2007). For instance, relate what they are reading to what they already know, identify and learn unknown words, comprehend and study a written text (Tompkins, 2014; Upton, 2004). Theorists (Brown, 2007; Glendinning & Holmström, 2004; Díaz Barriga, 2002; Brown, 2014) have classified reading strategies into three general branches: cognitive, socioaffective and metacognitive. The first one encompasses specific learning tasks. For instance, translation, note taking, and contextualization. Additionally, skimming and scanning, identifying main ideas, analyzing vocabulary, and summarizing.

Socioaffective strategies have to do with interacting with others. For example cooperating and questioning for clarification (Brown, 2014). Finally, Metacognitive strategies are related to planning how to deal with a task, being aware of the conditions that facilitate the development of a task, self-monitoring how one is carrying out a task, and what one can do to overcome problems that emerge during the execution of a task (Zárate, 2017).

METHODOLOGY

This section describes the methodological framework followed to develop the present study. First, it explains the context, the participants and the research instruments used. It also gives an account of data collection procedures, the criteria for data selection and the analytical framework used to analyze the data.

Context

This research was developed within the BA in English Language, Curriculum 2008, at the University of Veracruz. The general objective of this curriculum is to develop professional competencies in EFL students. For this reason the curriculum incorporates a series of subjects that promote English literacy training. The first subject is *Beginning reading and writing* (BRW), which is taken in conjunction with *Elementary English* (level A2 of the Common European Framework, CEF). BRW was designed for students with basic knowledge of English. Therefore, the aim of BRW is that students develop some reading strategies that allow them to understand different types of texts on specialized and abstract topics (Universidad Veracruzana, 2012).

The second course is *Reading and Writing Skills in English*, which is taken alongside with Pre-Intermediate English (level B1+ of the CEF). The third course is *Reading and Writing Academic Texts in English*, which should be taken at the same time as Upper-Intermediate English (B2+ of the CEF). The last course is a *Thesis Writing Seminar* that should be coursed at the same time as Advanced English (C1 of the CEF). The current study was developed with some students of one of the groups of *BRW* writing course.

Participants

The informants of this research were five students from one of the groups of BRW. The five informants, who willingly decided to participate, were five girls aged between eighteen and twenty. The five informants, who belonged to the same group, were attending second semester at the time they participated in this research. At the same

time, they were enrolled in the Elementary English course. All the informants claimed to have studied English at high school.

Research Instruments

The instrument used in the two stages in which this research was carried out was the think-aloud Protocol. It is also known as verbal report and verbal protocol. This instrument was used since it is a useful method of eliciting the strategies used by participants when they are performing a task as shown in Tabataba'ian's (2011) case study. This study explored the strategies some EFL learners studying in an upper-intermediate level at College of Ferdowsi University in Mashhad, Iran, used in an ESP (English for Specific Purposes) reading course. The results showed that students applied cognitive strategies-especially the use of background knowledge- rather than socio affective ones.

The same instrument was used in Lau's (2006) study, which aimed to explore the differences between good and poor Chinese readers and their use of strategies. The results of this study showed that Chinese good readers used more strategies and had better ability and knowledge of strategy use than did poor readers. In sum, this instrument helps the researcher to retrieve inner information from the participant. In both studies, the inner information was the use of reading strategies.

Think-aloud Protocol is defined by Nunan (1992, p.117) as "techniques in which subjects complete a task or solve a problem and verbalize their thought processes as they do so." Additionally, in this technique the researcher collects the think-aloud protocol on a tape and then analyses it or the thinking strategies involved. In the field of reading research, the think aloud protocol aims to assess students' strategy use in a specific reading task. For instance, students' ability to apply reading strategies to identify and make sense of text clues (Wilhelm, 2001). In other words, the think-aloud method:

... provides both product data (the reading test results) and [a] process report (the think-aloud protocol) that helps us to access students' reasoning underlining sophisticated cognitive processes. Moreover, it also allows for the analysis of affective as well as cognitive processes in reading.

(Ericsson & Simon, 1993, in Lau, 2006, p.384-385)

This method offers some advantages. For instance, it gives the researcher data about working memory dur-

ing task execution. This means that the participant "does not need to recall from long-term memory events that have taken place earlier" (Chong, 2003, para.7). However, it has some limitations. The protocol might modify the participant's performance of a task because participants are not usually accustomed to hearing their own voices during task performance. As a result, the verbalization of thoughts may be difficult because it implies a high cognitive load due to its form (Adapted from Branch, 1994 in Young, 2005).

Procedure

Participants were invited to participate in this research study on a voluntary basis. In order to develop this inquiry, two sessions were programmed attending to participants' availability. The first session, two participants attended. They read two different texts they chose from the Speak Up magazine. According to this magazine, both texts were of an advanced language level or C1 from the Common European Framework (CEF). Text 1, used by participant 1, was a world report about what the Americans expect from the former US president Barack Obama. Text 2, used by participant 2, was about an interview to an American pop singer Moby.

The second session, three participants were available. In this session, the researcher provided the text. The text was a reading passage about the wedding of a film star downloaded from the website <http://www.englishexercises.org>. According to this website, the text was of an intermediate language level, or B1 from the CEF. This text also contained words that are usually not seen in courses of Elementary English. In both sessions, the researcher modeled for the participants how to verbalize their thoughts so that the think-aloud protocol was smoothly administered.

In both sessions, which took place in a classroom next door to the one where they usually attended their BRW lessons, the researcher proceeded to administer the protocol with the help of a tape recorder. All the five participants lasted among twelve to fifteen minutes. The development of the protocol was monitored with all the participants by asking spontaneous questions such as: are there any queries about vocabulary? or Is the idea of the text clear to you? It was decided to ask them such questions based on the knowledge that the use of spontaneous questions is a useful interview technique, since they make evident that the interviewer – the researcher – is actively listening to the interviewee – the reader – (Kvale, 1996).

For ethical reasons no names were used in the transcriptions. Rather, it was used a coding system in which it only appeared the number of the participant. After each sessions, the protocols were transcribed and analyzed.

Framework for this study

The framework that was used to analyze the think-aloud protocols is a modified version of the list of reading strategies for successful readers of Pressley and Afflerback (1995) as it appears in Upton (2004). The original list deals with reading strategies used in the three stages of reading, which are pre-reading, while reading, and post-reading. In the modified framework, pre-reading and post-reading stages were not taken into account because of the nature of the think-aloud sessions. All of the participants went straight into reading and commenting on their reading. Based on this framework, the data was analyzed by identifying which while-reading strategies were the most applied by the participants during the reading session.

Concerning the while-reading strategies, there are six while-reading strategies: combining reading styles, combining skills and strategies, using the main ideas in the text to help one's understanding, identifying important information, making conscious inferences, and integrating different parts of the text. The combination of reading styles refers to reading the text from beginning to end in a straight manner. While doing so, readers can keep a steady pace or, if the text is easy, readers can increase their reading speed and decrease it when they do not understand an idea, or when they do not know the meaning of unfamiliar vocabulary. Additionally, readers can skim or scan the text to look for main ideas or to identify difficult information.

When readers combine skills and strategies, they can read aloud or look for the author's main idea. Furthermore, readers can repeat difficult ideas in order to remember them better or to guess the meaning of unfamiliar vocabulary. In the same way, readers can paraphrase a section from the text. Additionally, readers use the ideas in the text in order to understand it when they predict by themselves about the content and structure of the text and these predictions help them to make sense of what they are reading.

If readers identify important information, they look for key words, topic sentences or paragraphs, and they underline important points or examples that facilitate their understanding of the text. Furthermore, readers make conscious inferences when they infer the meaning of unknown words by means of internal or external clues. They can also use their background knowledge by relating

words in the text to previous texts they have read, or they can relate the content to important themes in a specific field. Additionally, readers can create their own examples of similar concepts.

Finally, readers who integrate different parts of the text may make a visual aid such as a spider diagram or a chart with the main ideas, as well as tables or figures that the text contains for understanding what they have read. Additionally, readers may look for logical connectors, such as "on the one hand" or "in conclusion", to clarify content and text organization.

Results and Discussion

The results of the five protocols reveal information about the use of while-reading strategies. According to Upton's (2004) framework used for analyzing the data, only three out of the six while-reading strategies were present: combination of reading styles, combinations of skills and strategies and making conscious inferences. The common reading strategy that the five participants applied was making conscious inferences. Two participants used a combination of skills and strategies and one participant identified important information.

On the other hand, none of them used the text and main ideas to help their own understanding or to integrate different parts of the text. The fact that all the participants made conscious inferences, as a reading strategy was an interesting fact because this reading strategy was the most used to deal with a common problem all the participants faced when reading their texts: dealing with unknown vocabulary.

Regarding a combination of reading styles, it was identified that all participants showed reading styles, but exclusively related to reading speed. None of the participants skimmed or scanned the text, despite the fact that these are very common reading styles of competent readers. When the participants dealt with unknown vocabulary, most of them kept a steady pace when reading the text and decreased their reading speed when they found an unknown word or phrase. In example 1, Participant 1 (P1) did not know the meaning of the expression *led to*. Therefore, when she found that expression, she decreased her reading speed.

Most of his professional life has been spent as a leader of organizations that provide assistance to residents of poor neighborhoods. Obama's experience working in those organizations soon led to... (Participant 1 decreased her reading speed at the

moment of reading the word *let to*)

P1: No entiendo *soon led to*

R: y... ¿ya no puedes recurrir a tu glosario?

P1: mmmm....

(silence)

P1: ah, ok, ya le entendí

(silence)

his interest in politics. Now, the former town organizer is the leader of 300 million people.

(Example 1)

In this example, Participant 1 read a text that had a glossary with unknown words or phrases and their equivalences in Spanish. This was the reason why this participant mentioned that she could figure out the meaning of the unknown word. In the following example (number two), it can be seen that despite not having a glossary for the text, Participant 3 also kept a steady pace when reading the text and decreased their reading speed when they found an unknown word or phrase. Specifically, the following example shows how Participant 3 (P3) decreased her reading speed when she read the unknown word *bash*.

Surprisingly, she did not meet Evans at any high-class, exciting Hollywood bash but at a park in Los Angeles.

(Participant 2 decreased her reading speed at the moment of reading the word *bash*)

P3: No entiendo l... la palabra *bash*

(Example 2)

The above two examples illustrate how these two participants used a combination of reading styles. This reading strategy consisted in keeping a steady pace when reading the text and decreasing the reading speed when finding an unknown word or phrase. In example 1, Participant 1 used a text taken from the *Speak Up* magazine. This text had a glossary in which there were some words or phrases with their corresponding translation in Spanish. This was the reason why this participant mentioned that after consulting the glossary she could figure out the meaning of the unknown words or phrases. In contrast, the text read by Participant 3 did not contain a glossary. However, this fact did not prevent Participant 3 from using the same reading strategy to deal with unknown vocabulary.

Another reading strategy mentioned by Upton (2004) is using a combination of skills and strategies. All the participants read the text aloud, since this was what they

were supposed to do for the reading protocol. Participant 1 paraphrased a section of the text for understanding unknown words. In contrast, Participant 2 repeated difficult ideas after reading them. In the following example, Participant 2 (P2) after having dealt with the unfamiliar word *subdued*, repeated the sentence in which it appeared.

Moby: I've got my studio here in my home and almost every day I go in there and I work on music and slowly, as I was working on this record there, there basically there were two records coming out of it, one that was very quiet and very *subdued*

P2: Este... esta si palabra ya no...

R: ¿ya no supiste?

P2: Exacto

R: ¿y tendrás un glosario por ahí?

P2: mmm... si, este... bueno, ya... está en el glosario, entonces ya puedo seguir con la lectura porque es una palabra nueva para mí, entonces yo no la sabía (Participant 2 laughed)

R: ah, bueno

...one that was very quiet and very subdued and one that was more danced-oriented.

(Example 3)

Example 3 makes evident how important it was for Participant 2 to repeat the sentence in which the word *subdued* appeared. She probably did this in order to complete her own understanding of the idea of the paragraph where it appeared (Upton, 2004). What this example shows is that she unconsciously applied a reading strategy to deal with the unknown vocabulary.

Paraphrasing a section was a strategy used by Participant 1 after she received some help from the researcher since she was unable to guess the meaning of some unfamiliar words. In the following example, Participant 1 (P1) was not able to guess the meaning of the unfamiliar word *reversing*. When the researcher suggested that she should think of a Spanish word similar to the word in English, she was unable to find a cognate in Spanish. Thus, the researcher suggested that she should paraphrase the section in the hope that she would be able to guess the meaning of the unknown word.

A NEW DIRECTION

What can the world expect from the new American President? The day after he was elected, rumors had already begun about what the new government would be like. The first job that Obama is expected

to take on is *reversing* the Bush administration's approach to terrorism.

P1: Mmm... aquí en *reversing* no entendí.

R: si tienes, este, un glosario...

(Silence)

R: o ¿a qué te suena *reversing*?

P1: mmm... (Participant 1 made a long pause)

R: ¿te suena algo parecido al español?

P1: (made a pause) No, no me suena al español.

R: de acuerdo a lo que... fuiste leyendo desde el principio del a new direction, ¿de qué se trata ese pequeño párrafo?

P1: Ehh... o sea, está, te hace la primera pregunta, no, ¿Qué le va a esperar el mundo del nuevo presidente Americano? Te dice que... que... después de que él sea ele..., fue electo, empezaron los comentarios acerca de... de cómo sería su gobierno

R: aja

P1: y... y... dice que el primer... el primer trabajo que, a lo que Obama se va a dedicar es a... quizá a... esa... (Participant 1 made a pause) cómo se llama... a actuar contra el terrorismo.

R: ah, bueno

(Example 4)

Even though this participant was unable to guess the correct meaning of the word *reversing*, she tried to decrypting its meaning by paraphrasing the section she read (Upton, 2004). In her attempt to paraphrase the section she was reading, she also used her content schemata (Sigal, 1998) as a strategy to solve her problem.

On the other hand, the most frequently applied while-reading strategy was making conscious inferences. Although the five participants made conscious inferences, there were two variations of this strategy: some of them inferred the meaning of unknown words by using internal clues and external clues, while the others related information in the text to their prior knowledge (Upton, 2004). The use of internal clues was a strategy explicitly used by one participant. In the following example, Participant 1 (P1) attempted to guess the meaning of the unknown word *its* by using internal clues (Upton, 2004). In other words, she appealed to the word structure.

A NEW US PRESIDENT: WHAT TO EXPECT FROM OBAMA

Barack Obama's election to the White House is historic in many ways. He is American's first black

President, of course, and he is one of *its* youngest, only 47.

P1: Aquí en...he is one of *its*... youngest

R: mmm

P1: No entiendo

R: ¿Tienes duda?

P1: Si, tengo una duda

R: ¿Sobre qué?

P1: Aquí en...he's...he's one of *its*... *its* youngest porque está en superlativo es un, es un adjetivo, pero el *its* no sé cómo... no se aquí cómo va.

R: mmjm... ¿puedes así seguir leyendo o necesitas a fuerza regresar?

(silence)

P1: mmm... no, sigo leyendo

R: bueno

(Example 5)

This example shows that Participant 1 appealed to the structure of the word *its*. However, she was not successful at deciphering the meaning of that word. She was not successful at applying this strategy because she did not realize that working out the meaning of a word from its structure could only be done with a minority of English words (Glendinning & Holmström, 2004).

Most of the participants attempted to infer the meaning of unknown words by using external clues, such as neighboring words, or the main idea of the text (Upton, 2004). One participant (P1) was successful in her attempts; three out of five participants (P3, P4, and P5) were not successful. In the following example, Participant 1 (P1) guessed the meaning of the unfamiliar word *entry* by using external clues (Upton, 2004). In this case, she probably looked for neighboring words and translated the meaning of such neighboring words into Spanish.

But as an adult, Obama came home to America. His *entry* into

(Participant 1 made a pause)

politics was only fifteen years ago,

P1: No entiendo his *entry*

R: Si la tienes en tu glosario, busca, y si no trata de regresarte.

P1: mmm...

(Silence)

P1: ¿Podría ser entrada? ¿Su entrada dentro de la política?

R: mmm, podría ser

(Example 6)

In this example, Participant 1 was successful at working out the meaning of that word. Her guessing was effective because the word *entry* resembles the Spanish word *entrada*. Additionally, the neighboring word *politics* also resembles the Spanish word *política*. In other words, Participant 1 looked for cognates (Bories, 2005).

Another useful strategy used by four out of the five participants was to relate the information in the text to their background knowledge or Content Schema (Singhal, 1998). In the following two examples, Participant 5 (P5) attempted to guess the meaning of the expression *long-awaited* and *found out* by using her own knowledge of the world and information from the text (Glendinning and Holmström, 2004).

Yesterday on a beautiful beach near Malibu, California, the actor Henry Evans prepared for his *long-awaited* wedding this weekend to actress Jennifer Miller.

(After having finished reading the entire excerpt)

P5: Ok... creo que en el primer párrafo, mmm... yesterday on a beautiful beach near Malibu, California, the actor Henry Evans prepared for his *long-awaited*, *long-awaited*, creo que se refiere a su compromiso.

(Example 7)

Since the days of Clarke Gable, Hollywood has not seen such a Casanova. At the age of 19 Evans—who was once voted by People magazine the sexiest man alive—had a love affair with Robin Givens, which came to an end when her then husband, the boxer Mike Ollies, *found out* what was going on.

(After having finished reading the entire excerpt)

P5: Y... en... el otro párrafo... At the age of 19 Evans—who was once voted by People magazine the sexiest man alive—had a love affair with Robin Givens, which came to an end when her then husband, the boxer Mike Ollies, *found out* what was going on. Mmm... *found out* ...se refiere... mmm... a la relación, mmm... encontrando algo... sobre la relación.

(Example 8)

In Example 7, Participant 5 was successful in working out the overall meaning of the section but not of the unknown word *long-awaited*. Her strategy was to make use of the immediate Linguistic Schemata (she probably used the neighboring word *wedding* as a clue for guessing the meaning of the unknown word *long-awaited*) and Content Schema (she probably related the word *wedding* to a

previous occasion where the word might have appeared). In contrast, in example 8, Participant 5 was successful in working out the overall meaning of the section in the text and of the unknown expression *found out*. She applied the same strategies: inferring the meaning of the unknown word by using the main idea of the paragraph and by relating the word *found out* to a previous text she might have read (Upton, 2004).

The strategy identifying important information was present only once in the data and not in a straightforward manner. The strategy consists in looking through the text for key words, which facilitates text understanding. In the following example, Participant 1 (P1) tried to work out the meaning of the unknown verb *beaten* with an unsuccessful result. However, when the researcher asked her if it was necessary to know its meaning, Participant 1 answered that the verb *beaten* was a key word that would help her to understand the paragraph she was reading.

He tried again and won. And only a few years later he won a race for a seat in the national Congress.

He had some luck as well. His opponent for the Senate probably would have *beaten* him.

P1: No entiendo el *beaten*.

(Participant 1 makes a pause)

R: ¿*Beaten* aparece en tu glosario?

P1: Mmm... no, no aparece aquí.

R: por el contexto ¿podrías entenderlo?

P1: (makes a pause) mmm... (makes another pause)

R: ¿y es necesario que sepas qué significa?

P1: mmm... si

R: ¿por qué?

P1: mmm... porque la palabra me está... tiene que ver porque me explica el... párrafo, entonces conociendo ese párrafo puedo ya seguir entendiendo más o menos el que viene

R: ajá

P1: sigo o tengo que..

R: Como tú veas

P1: ok, bueno voy a seguir a ver si le puedo entender.

(Example 9)

This example showed that Participant 1 failed to question herself about the necessity of knowing the exact meaning of the unfamiliar word *beaten* (Glendinning & Holmström, 2004). She perceived the value of applying this strategy only after the researcher explains how to use the strategy.

Conclusion

As stated at the beginning, this small-scale qualitative research aimed at analyzing the while-reading strategies used by five students from one group of the subject Beginning Reading and Writing to understand unknown vocabulary. The instrument used for gathering data was a think-aloud protocol. This instrument allowed the researcher to obtain inner thinking information from participants when they were required to read a passage and voice the strategies they used.

After having conducted this study, the following conclusions emerged. First, making conscious inferences was the strategy that the five participants applied. There were two variations of this strategy: some of them inferred the meaning of unknown words by using internal and external clues, while the others related information in the text to their prior knowledge (Upton, 2004). When participants used internal clues, they appealed to the structure of the word and looked for cognates. On the other hand, when participants searched for external clues, they activated their content Schema (Singhal, 1998) and inferred the meaning of the unknown word by identifying the main idea of the paragraph where it was the word.

Second, despite the fact that all the participants made conscious inferences when dealing with unfamiliar vocabulary, three out of the five participants were not able to activate their Content Schemata when attempting to deal with unfamiliar vocabulary. This could have been because they did not know how to activate their previous knowledge about the topic of the text or perhaps they did not have any previous knowledge of the topic of the text they read. Therefore, it is essential readers have previous knowledge about the topic of the reading.

Third, only two participants applied a combination of reading styles and a combination of skills and strategies. The first strategy implies that participants read at a steady pace until an unknown word appeared. The second one showed two variations. The first variation implied that participants paraphrase the paragraph or section in which the unknown word appeared. However, their attempts were unsuccessful. The second variation was the identification of important information. Despite participants' attempts, they were not able to question themselves if the unknown word was transcendental for understanding the reading passage.

Finally, the conclusions allow the researcher to make some suggestions. First, more attention should be paid to encourage students to develop their reading skills and train them in the use of reading strategies for decrypt-

ing vocabulary. Secondly, a further study should focus its attention on strategies students can apply to activate their schemata for dealing with unknown vocabulary. Additionally, a further research should inquire how students apply metacognitive strategies to deal with unknown words.

References

- Aebbersold, J. & Field, M. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Afflerbach P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31-46.
- Akpınar, K.D. (2013). Lexical inferencing: perceptions and actual behaviours of Turkish English as a Foreign Language Learners' handling of unknown vocabulary. *South African Journal of Education*, 33(3). Retrieved from <https://www.ajol.info/index.php/saje/issue/view/10303>.
- An, S. (2013). Schema Theory in Reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1). Retrieved from <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/01/19.pdf>.
- Barnett, M. (1989). *More Than Meet the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. USA: Prentice Hall Regents.
- Bories, C. (2005). Comprensión de Lectura. In C. Bories, M. Dettmer & B. Palacios (Ed.), *Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas* (2nd ed). (pp.46-73). Mexico: UNACH.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching* (6th ed). US: Pearson.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). US: Pearson Education Inc.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp.214-257. Retrieved from <http://ila.onlinelibrary.wiley.com/hub/issue/10.1111/rrq.2007.42.issue-2/>

- Chong, S. (2003). *What is "Think-Aloud Protocol"?* Retrieved from <http://scwong.myweb.uga.edu/edit8350/task1/task1.htm>.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista* (2nd ed). Mexico: Mc Graw Hill.
- Frankfurt International School. (1996). *Helping ESL Students Understand Written Texts*. Retrieved from <http://esl.fis.edu/teachers/support/commun.htm>.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. US: Cambridge
- Gervais, B. (2013). Is There a Text on This Screen? Reading in an Era of Hypertextuality. In R. Siemens and S. Schreibman (Eds.), *A Companion to Digital Literary Studies*. UK: Blackwell Publishing.
- Glendinning, E.H. & Holmström, B. (2004). *Study Reading. A Course in Reading Skills for Academic Purposes*. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hancock, B., Windridge, K. (2009). The Nature of Qualitative Research. In E. Ockleford (Ed.), *An Introduction to Qualitative Research* (pp. 6-9). Nottingham & Sheffield, England: The NIHR RDS EM/YH.
- Hughes, J.M. (2007). *Teaching Language and Literacy, K6*. Retrieved from <http://faculty.uoit.ca/hughes/Reading/ReadingProcess.html>.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. US: Sage
- Lau, K. (2006). Reading Strategy use between Chinese Good and Poor Readers: a Think –Aloud Study, *Journal of Research in Reading*, 29(4). US: Blackwell Publishing Limited.
- Luna, J. (2003). *How Good Readers Read Academic Texts: a Case Study of Two Students from the 902 Group at the Language School, Universidad Veracruzana*. Xalapa, School of Languages, UV: Unpublished dissertation of the BA in English.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle
- Rousoulioti, T. & Mouti, A. (2016). Dealing with Unknown Words in L2 Reading: Vocabulary Discovery and Lexical Inferencing Strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), pp 56-70. Retrieved from <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/9171>.
- Singhal, M. (1998). A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema, *The Internet TESL journal*, IV, (10). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>
- Tabataba'ian, M. (2011). Strategies Used by Four Iranian EFL Learners in Reading ESP and GPE Texts: A Think-aloud Case Study. *World Journal of English Language*, 1 (1) (pp.53-62). Retrieved from www.sciedu.ca/wjel.
- Tompkins, G.E. (2014). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach* (6th Ed.). USA: Pearson.
- Universidad Veracruzana, (2012). *Beginning Reading and Writing course syllabus*. Retrieved from <https://www.uv.mx/docencia/programa/DetalleMateria.aspx?Programa=LEIN-08-ECR&cur=28010&mat=LEIN>
- Upton, T. A. (2004). *Reading Skills for Success. A Guide to Academic Texts*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.
- Wallace, M.J. (2004). *Study skills in English*. New York: Cambridge University Press.
- Wilhelm, J.D. (2001). *Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies*. New York, USA: Scholastics Professional Books.
- Young, K.A. (2005). Direct from the Source: the Value of 'Think-Aloud' Data in Understanding Learning, *Journal of Educational Enquiry*, 6(1). Retrieved from <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/499/368>.
- Zárate Mejía, E.J.B. (2017). *While-Reading Strategies Used in an Initial Reading and Writing Course*. Germany: Lambert Academic Publishing.

Facebook groups as an interactive learning resource

Héctor Rubén Luna Martínez
hectorRluna@outlook.com

Rebeca Elena Tapia Carlín
rebeca.tapia@correo.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Received on June 5, 2017

Accepted on August 26, 2017

Abstract

This study explores students and teachers' perspectives on the use of Facebook groups as an interactive learning resource. The aim is to identify if Facebook groups are an effective resource to teach and learn a language. Taking into consideration the aim of this research project, a qualitative methodology considered as a case study was used (Richards, 2003). Focus groups and interviews were applied to teachers and students to collect the data. This paper shows that students think the implementation of Facebook groups in their lessons has helped them to interact more with the class and the subject. However, teachers and students agreed that the effectiveness of this resource depends on how this social network is managed. In addition, the study shows some potentially dangerous issues that Facebook groups may present. Findings suggest that teachers and students are currently using Facebook group technology to take learning beyond the classroom.

Key words: Facebook groups, interactive learning resource, implementation of Facebook groups

Resumen

Este estudio explora las perspectivas de los estudiantes y de los profesores sobre el uso de grupos de Facebook como recurso de aprendizaje interactivo. El objetivo del estudio es identificar si los grupos de Facebook son un recurso eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Tomando en cuenta el objetivo de este proyecto de investigación, se usó una metodología cualitativa considerada como un estudio de caso (Richards, 2003). Los grupos de muestra y las entrevistas se aplicaron a profesores y estudiantes para recopilar los datos. El estudio muestra que los estudiantes creen que la implementación de grupos de Facebook en sus lecciones ha sido de utilidad para tener más interacción con la clase y el tema. Sin embargo, tanto profesores como estudiantes concuerdan en que la eficacia de este recurso depende del cómo y para qué usan esta red social. Además, el estudio muestra algunos riesgos potenciales que los grupos de Facebook pueden incluir. Los resultados indican que los profesores y los estudiantes usan la tecnología de los grupos de Facebook para llevar el aprendizaje más allá del aula.

Palabras clave: Grupos de Facebook, recurso interactivo de aprendizaje, implementación de los grupos de Facebook



facebook

Facebook helps you connect and share with the people in your life.

Introduction

Teachers from universities around the world are currently using e-learning platforms such as *Blackboard*, *Edmodo*, *Schoology*, among others. Coates, James, & Baldwin (2005) agree that these resources are designed to provide a web presence outside the classroom. Nevertheless, these kinds of programs do not have the essential elements which today's students are familiar with. Those essential elements are social connectivity and personal profile spaces (Mazman & Usluel, 2010) in constructing the model, the relationship between users' Facebook adoption processes and their educational use of Facebook were included indirectly while the relationship between users' purposes in using Facebook and the educational usage of Facebook was included directly. In this study, data is collected from Facebook users with an online survey developed by the researchers. The study group consists of 606 Facebook users whose answers were examined by using a structural equation model. The analyses of the 11 observed and 3 latent variables provided by the model showed that 50% of educational usage of Facebook could be explained by user purposes along with the adoption processes of Facebook. It was also found that Facebook adoption processes could explain 86% of all user purposes. Finally, while Facebook adoption processes explained 45% of its educational usage, it could explain 50% of variance in educational usage of Facebook when the user purposes were added into the analyses.

"author" : [{ "dropping-particle" : "", "family" : "Mazman", "given" : "Sacide G\u00f6lcin", "non-dropping-particle" : "", "parse-names" : false, "suffix" : "" }, { "dropping-particle" : "", "family" : "Usluel", "given" : "Yasemin Ko\u00e7ak", "non-dropping-particle" : "", "parse-names" : false, "suffix" : "" }], "container-title" : "Computers & Education", "id" : "ITEM-1", "issue" : "2", "issued" : { "date-parts" : [["2010"]] }, "page" : "444-453", "title" : "Modeling educational usage of Facebook", "type" : "article-journal", "volume" : "55" }, "uris" : ["http://www.mendeley.com/documents/?uuid=aa95026f-802b-3555-9054-d75ee2a490bc"] }, "mendeley" : { "formattedCitation" : "(Mazman & Usluel, 2010. Nowadays, several teachers are choosing to use Facebook instead of e-platforms.

According to Boyd & Ellison (2007) Facebook is a website that allows interaction and collaboration among people within a pre-defined virtual community. In addition, Facebook is a tool with which everyone can communicate online with people who belong to the extended social network by creating a public or private profile. In 2010, Facebook made it possible to create closed groups that allow asynchronous and synchronous interactions among members. In these groups, it is easy to share infor-

mation in the form of websites, text documents, pictures, and so on (Meishar-Tal, Kurtz, & Pieterse, 2012).

The motivation to carry out this research project emerged from the author himself, who noticed that many teachers at the English and French department from *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) use Facebook groups instead of using e-learning platforms to keep in touch with their students when classes are over. As a consequence, it is clear that social networks can become a significant resource for teachers and students in their learning process. This research intends to be significant for both, experienced and novice teachers because it raises awareness about the use of Facebook groups for the teaching-learning process of a foreign language. Additionally, this research focuses on finding out how Facebook can be an effective learning resource and what teachers and students' assumptions on social networking are.

Literature Review

Teaching and Learning a Foreign Language in the 21st Century

The process of teaching and learning a foreign language has changed a great deal over the last few years due to the interactive and imaginative advances in technology which have made an impact on pedagogical practices which have turned the classroom into a more participative place (Kramsch, 2014). On internet we can find authentic material available through interaction on social networks with real native speakers in actual cultural environments.

There has been some lively debate from people about how technology will revolutionize students' learning in the 21st century, but the research-based fundamentals of what it takes to learn have not been questioned. However, pedagogy has a close relationship to learning technologies and, unavoidably, the scope and style of pedagogy change as technology changes. A range of learning technologies beyond the classroom and away from the teacher opens up new opportunities for education (Laurillard, 2002).

Computer-Assisted Language Learning (CALL)

This approach first appeared in the second half of the 20th century with the introduction of computers into schools and has been one of the most developed areas worldwide. However, its outlook has not changed a lot over the years and more memory capacity for data processing is still under development to become more powerful, faster, and easier to be accessed almost all around the world (Gündüz, 2005). Nowadays, computers are no longer a simply tool for data processing and video or image displaying, but they are also a tool for communication. Nonetheless, as

Dhaif (1989) claims, computers may never replace a 'live' teacher, especially in language teaching, where there is an emphasis on mutual communication among people. The only role computers can play in teaching a second or foreign language is that of a teaching assistant.

Social Networking and Learning Platforms

In this paper social networks and learning platforms are defined as two different items. The former is not oriented toward an educational environment because it was not designed for that purpose, whereas the latter's main purpose is to help teachers and students in their courses from an educational point of view. Boyd & Ellison (2007) define online social networking sites as websites that enable users to build a self-descriptive profile, to show who they feel connected to, and to view other individuals' connections. Furthermore, many users join in with the goal of demonstrating their social networks, connecting to a larger extended network, gaining access to job or travel opportunities, and communicating with geographically distant friends.

Facebook Groups as a Learning Resource

Selwyn (2007) suggested that Facebook is better used in an informal way for school-related activities rather than for enhancing students "front-stage" engagement with their formal studies. Another study found that Facebook was used mainly for social reasons and was occasionally informally used for learning purposes (Madge, Meek, & Wellens, 2009).

The existing body of research on Facebook and education includes a variety of different subjects. Among them, there are many studies carried out exploring Facebook potential for education (Bosch, 2009; Kabilan, Ahmad, & Abidin, 2010; Madge, Meek & Wellens, 2009). Kent & Leaver (2014) report that, despite the wide array of active research topics, there are few studies done on how Facebook can be used in higher education with a focus on a teaching-learning environment for supervision purposes and as the main venue of communication, rather than as a supplement for the traditional classroom. This study is based on the following research questions:

1. What are the effects of using Facebook as an interactive learning resource according to teachers?
2. What are the effects of using Facebook as an interactive learning resource according to students?
3. How effective is combining the use of Facebook groups with the lessoning the classroom?

Methodology

A qualitative methodology was chosen to carry out this research. More specifically, this is considered as a case study (Richards, 2003). This case study analyzes a unit, a particular group that shares certain characteristics in common, such as the goals of the participants, the use of Facebook groups, and the level of language. This kind of study was done to have a clearer idea of this topic from teachers and students' perspectives. The qualitative methodology was useful to answer the three research questions. Specifically, "this type of methodology is design to reveal a target audience's range of behavior and the perceptions that drive it with reference to specific topics or issues" (Qrca.org, 2017).

To carry out this study, two experienced teachers from *Licenciatura del Inglés* and *Centro de Lenguas Extranjeras* at *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* were interviewed. In addition, four students from the same professional curriculum were asked to participate in a focus group. A Target Language V group from *Licenciatura del Inglés* and a French as a Foreign Language group from *Centro de Lenguas Extranjeras* were chosen. The students interviewed at the focus group ranged from 19 to 25 years old. It is necessary to mention that the interviewed teachers were over 30 years old and they were the students' teachers who took part in this research. The teachers and students were chosen due to their experience with the use of Facebook groups in their lessons.

The instruments used to carry out this project were two interviews for two teachers and a focus group of four students (see Appendix 1). The main purposes were to collect data about the teachers' experiences and points of view on the use of Facebook groups in their classes, to know how they use them, and to know whether they consider it as a useful learning resource. An interview is not simply a matter of gathering facts. It is needed to establish a relationship among people to know how they perceive the world (Richards, 2003). The focus groups included open-ended questions. This instrument was used because it is an appropriate resource to know what the students really mean on a face-to-face encounter and on an interaction with each other.

The use of interviews and focus group produced meaningful information for this study. This research needed rather qualitative than quantitative information to get a comprehensive interpretation of the participants' words. See the interview and focus group questions at the appendix.

Findings

The information obtained from the two instruments described above was useful to answer the research questions that led this research project. After analyzing the data the information was classified into three sections; analyzing the focus group, analyzing the teachers' perspectives, and contrasting teachers and students' perspectives. The results are presented in three tables (see appendix) in an emoji way, as well as in participants' quotes.

Table 1 shows how the students and teachers' answers were interpreted through "Facebook reactions symbols" that were implemented by Facebook in April 2016. All this with the purpose of a better understanding and a more interactive way of the answers explanation (see appendix).

Analyzing the Focus Group

The students' perspectives regarding the use of Facebook groups as an interactive tool in the regular classes are presented in Table 2 (see Appendix 1).

Discussion of Table 2

Students believed that the implementation of Facebook groups in their lessons has helped them. In this way, students have the opportunity to interact more with the class and the topic seen. According to Gündüz (2005) computers are not only a resource for processing and showing information but also for communication. Some students mentioned the following:

"I think that in a Facebook group you have feedback from your partners. It is something that doesn't happen in a normal classroom, because in a normal classroom they don't want to participate, they are just quiet"

"I agree with my partners because, well, I think that Facebook is a tool which is helping people for not to be shy"

Finding Facebook groups as an efficient interactive learning resource, students believe that it depends on both: teachers and students to maintain the good interaction. Dhaif (1989) claims that computers are not good at teaching by themselves. How effective computers are in the language classroom depends on the way the teacher and the students use them. The next students found Facebook groups as an efficient interactive learning resource:

"I think, it depends on the teacher. I remember, when I was in French, there was a teacher who used a Facebook group. She asked us to participate, to comment, and to upload images or assignments"

"I also think that is a good option because nowadays it's all about social networks. Teachers need to use these kinds of tools"

Students embrace a learning process when the teacher involves as many resources as he / she can.

Analyzing Teachers' Perspectives

Teachers' perspectives regarding the use of Facebook groups as an interactive tool in their lessons are presented in Table 3. As mention above, the following tables illustrate with emojis the answers from the teachers. This will be followed by the complete answers from the teachers in their own words.

Discussion of Table 3

One teacher believed that Facebook groups have been an efficient tool on the learning of their students. The other teacher does not thought so. In spite of that, both teachers said that they do not really know if it is true, probably because they have not evaluated it systematically yet. The following quotes are some ideas that the teachers had:

"I have seen an improvement in the class dynamic, in everybody knowing the same thing. I've seen, from my point of view that helps me to keep the class in line, to keep things moving"

"From my point of view, yes. It has been an efficient tool on the learning of my students"

Kramsch (2014) claims that nowadays is incomparable with the past about teaching and learning a language. Thanks to the great interactive and imaginative world that technology offers. On internet we can find authentic material, and social networks open the doors to students to real native speakers in real cultural environments.

Both teachers agreed that one of the potential issues that the use of Facebook groups may include is misunderstandings; regarding the fact that people do not see what kind of facial expressions or vocal intonation people make when writing comments. The next quotes shows the teachers believes:

"We see a lot of misunderstandings. Maybe I say something in a certain way and because you didn't hear with intonation and you didn't see the facial expressions you misunderstand what I said, so you start having conflicts"

"Some problems that happen are that sometimes there are comments that are not related to the class."

This depends, very much, in the mood of the person who is reading or writing the comments"

Contrasting Teachers and Students' Perspectives

Similar believes on the efficiency of the Facebook groups were expressed by teachers and students. They found Facebook as a very popular social network that most of the students use; which is an advantage that teachers considered it to support their lessons. Students and teachers said the following:

"Yes, I think it is the most used tool. Nowadays, most of the people has a Facebook account so it is very easy for teachers to keep in touch with their students"

"I also think that it is a good option, because nowadays it's all about social networks"

"I do, I like them because like I said, everyone gets involved. It is not like e-mails that work in one direction and back again"

"I think, it is a good interactive tool to keep students going; maybe they don't have anything to say about it but the press the "like" button, you know what I mean. It gets everyone knows somehow"

Although the content of tables 2 and 3 (see appendix) may seem to have similarities in the results, there are some points that teachers ignore about their students. For example, some students mentioned that they liked to work with Facebook groups but their teachers do not know it. These points are actually important to study in order to have a better understanding about the use of Facebook groups as an interactive learning resource when teaching.

Conclusion

The results suggest that students and teachers consider Facebook groups an efficient tool for the teaching and learning of a language. Questions were answered on the basis of the findings shown in Tables 2 and 3, which indicate that most students agreed that a teacher plays an important role for an efficient use of resources such as technology. The third research question was related to the effectiveness of mixing the use of Facebook groups with traditional lessons. These findings are shown as a contrast between teachers and students' perspectives. Findings show that teachers and students' attitudes on the use of a social network, such as Facebook, for learning or educational purposes are crucial to actually get some kind of benefit from these resources. This study shows that a lot of people around the world are currently taking advantage of technology to make the way knowledge and information is conveyed easier and more effective for future generations.

References

- Boyd, Danah, & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Coates, H., James, R., & Baldwin, G. (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, 11(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967137>
- Dhaif, H. (1989). Can computers teach languages. *English Teaching Forum*. Retrieved from http://www.uhu.es/antonia.dominguez/proyectorecursos/Can_Computers_Teach_Languages.doc
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jlls/article/view/5000084154>
- Kent, M., & Leaver, T. (2014). An Education in Facebook?: Higher Education and the World's Largest Social Network. Retrieved from [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fdcABAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kent,+M.+and+Leaver,+T.+\(2014\).+An+education+in+Facebook%3F+Higher+education+and+the+world's+largest+social+network.&ots=jfKw9-HrK0&sig=smvNsYEPra_iD82MX6U_w5i0z68](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fdcABAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Kent,+M.+and+Leaver,+T.+(2014).+An+education+in+Facebook%3F+Higher+education+and+the+world's+largest+social+network.&ots=jfKw9-HrK0&sig=smvNsYEPra_iD82MX6U_w5i0z68)
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x/full>
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE Review*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu017.pdf>
- Madge, C., Meek, J., & Wellens, J. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880902923606>
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55(2), 444–453. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 33. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1294>
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in Tesol*. London: Palgrave Macmillan.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2006.00204.x/full>
- Qrca.org. (2017). *What is Qualitative Research? - Qualitative Research Consultants Association*. [online] Available at: <http://www.qrca.org/?page=whatisqualresearch> [Accessed 13 Aug. 2017].

Appendix 1

Table 1 Emoji interpretation

	Students and teachers like the situation.
	Students and teachers enjoy the situation.
	Students and teachers laugh about the situation.
	Students and teachers are surprised about the situation.
	Students and teachers do not feel good about the situation.
	Students and teachers get mad about the situation.



Table 2 Questions and answers obtained according to the previous interpretation.

In your opinion, do you think that the implementation of Facebook groups in your class has helped you in your learning? Why?		
	Student 1	
Do you find Facebook groups as a good interactive learning resource? Why?		
	Student 4	
From your point of view what could be some potential issues using Facebook groups?		
	Student 3	Student 2
Is it possible to identify why your teacher is using Facebook groups?		
	Student 4	
Do you consider yourself as an autonomous student?		
	Student 3	
How often do you participate in the Facebook group?		
	Student 4	
How often do you check what the teacher has posted on the Facebook group? Why?		
	Student 4	

Table 3 questions and answers "teachers"

From your point of view has Facebook groups been an efficient tool for the learning of the students?		
	Teacher 1 and 2	
Do you find Facebook groups as a good interactive learning resource?		
	Teacher 2	
How effective has been combining Facebook groups with your regular classes?		
	Teacher 1 and 2	
What could be some potential issues using Facebook group?		
	Teacher 2	Teacher 1
What it's the main purpose of using Facebook groups?		
	Teacher 1	
How often do you use Facebook groups in your courses?		
	Teacher 1 and 2	
What suggestions would you make to teachers that are considering the use of Facebook groups as a potential tool to support their courses?		
	Student 4	

Appendix 2

Instruments

Interview – Instrument 1

1. When did you start using Facebook groups in your classes?
2. What was the reason or the reasons for doing it so?
3. What is the main purpose of using Facebook groups in your classes?
4. How often do you use Facebook groups in your course? Why?
5. What type of tasks do students do on Facebook groups?
6. From your point of view have Facebook groups been an efficient tool for the learning of the students?
7. Do you find Facebook groups as a good interactive learning resource? Why?
8. Do you take into consideration if students have a Facebook account? Why?
9. Have you asked students if they like to use Facebook groups?
10. In your opinion what could be some potential issues using facebook groups?
11. What type of instruction do you give your students about the use of Facebook groups?
12. What suggestions would you make to teachers that are considering Facebook groups as a potential tool to support their courses?

Focus group Instrument 2

1. When was the first time that you were part of a Facebook group in class?
2. How long was it?
3. What course were you taking?
4. Is it possible for you to identify why your teacher is using Facebook groups?
5. How often do you check to what the teacher posts on the Facebook group? Why?
6. Do you consider yourself as an autonomous student?
7. In your opinion, do you think that the implementation of the Facebook groups in your class has helped you in your learning? Why?
8. Do you find Facebook groups as a good interactive learning resource? Why?
9. How often do you participate in the group? Why?
10. Did your teacher consider if you have a Facebook account?
11. From your point of view what could be some potential issues using Facebook groups?
12. What advice would you give to teachers that are considering Facebook groups as a potential tool to support their courses.

Students' beliefs towards the University cross curricular subjects in the English class

Maritza del Carmen Rosas Álvarez
maritza.rosas@correo.buap.mx

Araceli Tecuatl Cuautle
aratecu@yahoo.com

Concepción Gutiérrez Aguilar
Guti_aguilar@yahoo.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Received on June 30, 2017
Accepted on August 26, 2017

Abstract

The *Modelo Universitario Minerva* (MUM) includes cross curricular subjects called *Formación General Universitaria* which must pervade the competences they develop among the other subjects that are part of the student's curricula from the different careers offered by the *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. However, to what extent is this purpose fulfilled? The objective of this research was to know the students' beliefs about this topic. For this reason, it was asked to a group of 30 students to record a video in which they will answer some questions to express their opinions and describe their experiences during the English course as foreign language. Students were asked to focus their reflections not on what they have studied about the English language but on the abilities, strategies or knowledge that they have learnt or acquired especially those that have been useful for their development during their studies. First, the project involves a phase of qualitative data collection through the videos then, there was a phase of quantitative data analysis and therefore, a Sequential Exploratory method was applied.

Key words: MUM, cross-curricular, reflections, videos, english teaching.

Resumen

El *Modelo Universitario Minerva* (MUM) incluye asignaturas denominadas *Formación General Universitaria* (FGUM) las cuales deben permear las competencias que desarrollan en el resto de materias que conforman las distintas carreras universitarias ofertadas por la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Sin embargo ¿hasta qué punto se cumplen este propósito? el objetivo de esta investigación fue conocer la perspectiva de los estudiantes sobre este tema. Por lo anterior, se pidió a un grupo de 30 alumnos grabar un video en el que, al contestar ciertas preguntas, expresarían sus opiniones y describirían sus experiencias durante su curso de *Lengua Extranjera Inglés*. Las reflexiones de los alumnos debían enfocarse en aquello que aprendieron o adquirieron durante el curso y que no estuviera relacionado con el aprendizaje del idioma inglés sino con aquellas habilidades, estrategias y/o conocimientos que esta asignatura desarrollo en ellos y que le sirvieron para un mejor desempeño académico e incluso social durante su estancia en la universidad. La primera fase consistió en la recolección de información de una forma cualitativa posteriormente vino la fase de análisis cuantitativa, es decir, se empleó el método exploratorio secuencial.

Palabras clave: MUM, cross-curricular, reflexiones, videos, enseñanza del inglés.

Introduction

In 2007, the *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* started the design of a new education model to guide the educational everyday work following general rules with a psycho-pedagogical approach considering a social development in the students. This approach is named *Modelo Universitario Minerva* (MUM) which promotes the incorporation and development of competences related to technology, values, critical thinking, research work and language skills in all the careers offered by this university; therefore, each subject must contribute to the development of those competences. The MUM includes a commitment with society, it promotes responsibility for students' own learning while generating knowledge with social effect and contributing to science and technology advance. All of this in order to have empowered leaders.

Above all, the MUM curricula proposes: a) a social-oriented approach; b) an organization with a cross curricular curriculum where foreign language, social and human development, critical thinking skill development, ICTs, and research skills are integrated; c) a credit system; d) a temporary organization where each academic program establishes specific requirements and academic characteristics; e) subjects that are organized in a basic and constructive level; f) flexibility; and g) collateral sides (BUAP, 2007).

At the BUAP there is an area called *Formación General Universitaria*, where English language courses take place, among its purposes the area asks teachers to reflect upon their performance and at the same time to consider what activities were carried out to learn the foreign language and which proved to be useful in their professional development (BUAP, 2007). Considering what was mentioned before, this academic proposal had as a main purpose to determine how English, as a cross curricular subject, supports students to fulfill the university model's purposes.

As part of this research, teachers asked students to reflect on their learning process not only about their foreign language learning but also about other aspects that the language class had developed including the use of technology, the contribution of situations to foster critical thinking and the awareness of social responsibility. Paris & Ayres (1999) stated that a reflection made by students about a final product, learning content or strategies used during a course. This reflection must be done to acquire knowledge as students must have a moment to think about what they have learnt during their English courses. Therefore, after the course finishes, students have to answer a variety of questions and during a first stage they should share their ideas for this they could write their reflections down on a final paper or have some informal

talks among others, it means they have to give feedback. As Blanchard (2014, p.1) claims feedback is a conversation; one that provides personally relevant information that helps a person make informed decisions about how to behave and issues or stakeholders to consider.

Having this in mind, students were asked to record a video in which they will share opinions about how they have integrated the English language in favor of their development along their staying in the university regarding the different contexts they have been immersed. This information may help to understand whether English, as part of the cross curricular subjects, is supporting to fulfill the MUM vision or not. Thus, the hypothesis stated was: the foreign language subjects activities contribute to the values mentioned in the university documents as students are helped in the different axes the MUM curricula proposes.

Context

Minerva Model and the cross curricular subjects at BUAP

In essence, the cross curricular curriculum at BUAP centers on the purpose of using technology, critical thinking and the awareness of social responsibility to fulfill the basic and constructive levels of their learning. Teachers have to plan and develop different skills to show specific situations where students improve and use all of them. Therefore, the cross curricular axes set characteristics that make a distinction from a traditional model to develop new spaces throughout the curriculum in different disciplinary and thematic areas. Besides, the cross curricular skills make students for one side develop within the disciplines of studies and program content, and on the other become independent. Skills and abilities impact each stage of student development and have different levels of achievement. Also, attitudes provide ethical, aesthetic and artistic values students internalize with the aim of incorporating those values to family, work and social life (BUAP, 2007).

To clarify, some of the axes in the cross curricular area are subjects whose main aim is to support the basic and constructive levels with content and knowledge valuable for students' formation. Those subjects have to develop skills, activities and values, among others within the purpose of issue resolution according to the degree they study. Here is where English, as foreign language subject, takes part.

English as a cross curricular subject

As it was mentioned before, the foreign language subject is part of the cross curricula subjects, has as a purpose to promote the use of the language through multidisciplinary projects to develop the rest of the axes. The competence

this subject develops is to use a foreign language in an integrated way to make communication processes available for different disciplines, by using activities which allow students to establish intercultural and collaborative relationships to explore and build knowledge in their area, as well as develop ethics and social responsibility supported by technological tools (*Vicerrectoría de Docencia*, 2016).

According to the MUM vision (BUAP 2007), the language in the curriculum is the communication medium to transmit knowledge, so that learning a foreign language opens access to other value systems and ways of interpreting the world and its cultural understanding. Moreover, it is mentioned cross curricular subjects must develop students' skills for their future profession where teachers have to use integrative activities, in this case to permeate their professional area knowledge in English.

Agreeing with Kelly (2016) there are several ways to make a cross curricular connection in a subject: Parallel curriculum integration, teachers from different subject areas focus on the same theme with a variety of assignments; Infusion curriculum integration, a teacher infuses other subjects into a daily lesson; Multi-disciplinary curriculum integration, two or more teachers of different subject areas agree to address the same theme with a common project; Trans-disciplinary curriculum integration, it combines all types of curricular integration where classes are joined together. In consequence, as this is a single activity with a particular purpose, the kind of model selected for this research was the infusion curriculum integration. Teachers will try to identify in the activity which other subjects from the cross curricular axis are presented in the English class.

Hence, English has an important role at university because students develop different abilities that are implemented also in their mother tongue and make them learn not just a language but different strategies for life. "Language is a humanitarian factor and allows people to know their reality (physically and mentally), communicate and socialize [...] languages assist students to be critical and creative. In addition, English helps students to have a real vision of the world and their traditions" (BUAP, 2007, p.41).

Rationale

Immerse in the MUM guiding principles, English teachers at FGU have taken their own strategies to follow the BUAP vision, trying to integrate processes where the nature of MUM philosophy permeates the English lessons; and correlates the curriculum organization with other cross curricular subjects which include the whole subjects of the curriculum: Social and human development, Critical think-

ing skill development, Teaching ICTs and Research skills (Buap, 2007). Teachers who participate in this project have tried to include the other axes from FGU in the language classes and the results from this research may help the area to improve teaching practices regarding the university model.

In this case, writing final feedback was not enough for teachers; however, the use of videos was an option to make students aware of their own progress. The particular challenges when making those videos represents a deep vision about the work in the four English courses where much still needs to be done. Since this work relies upon reflections, it is important to contemplate what Costa & Kallick mention (2008, p.221) regarding the cognitive and emotional information students use (visual, auditory, kinesthetic, and tactile) to support their opinions since these aspects will also include significant data.

Particularly, it is expected that a more detailed study of such students' videos will provide pupils, teachers and scholar managers with valuable information about the ways FGU teachers have tried to offer an alternative to improve their language classes, along with making teachers conscious of their students outlooks when having the English class just as the MUM proposes.

Theoretical Framework

To begin describing awareness, the metacognition concept will be remarked, it is mainly focused on interrelated areas, although not the main discussion on this paper. For Lai (2011, p.1) "metacognition is defined most simply as thinking about thinking". Flavell (1979), defined two areas as metacognitive knowledge (awareness of one's thinking) and metacognitive regulation (the ability to manage one's own thinking processes). He describes three kinds of metacognitive knowledge: awareness of knowledge by understanding what one knows, what one does not know, and what one wants to know; awareness of thinking (understanding cognitive tasks and the nature of what is required to complete them); and awareness of thinking strategies (understanding approaches to directing learning).

However, even when metacognition is a deep process and takes time to develop; students may be aware about what they know or knew about the four English lessons. That means the first step for a whole process. Now, focusing on awareness as the first step in the metacognition process, Duval & Wick Lund (1972 cited in Morin, 2011, p.1) mentioned self-awareness represents the capacity of becoming the object of one's own attention. In this state one actively identifies, processes, and stores information about the self. Just as Morin (2011, p.2) says, "One becomes self-aware when one reflects on the expe-

rience of perceiving and processing stimuli". For Benson & Voller, (1997), self-awareness includes a sense of autonomy and helps to understand assumptions and perceptions about the practices in the classroom.

Once, the person becomes conscious about practices, the role of reflection starts to act. Learning then takes place when conclusions are drawn by associating practices with the own understanding experiences of others. Reflection process is managed in figure 1.

Figure 1. Reflection Model by MIRROR project.

Experience(s)	Reflective process	Outcomes
Behavior	Returning to experience	New perspectives on experience
Ideas	Attending to feelings	Change behavior
Feelings	Re-evaluating experience	Readiness for application
		Commitment to action

The first step is related to remember behaviors, ideas and feelings; the person brings to mind some situations, once they are collected, the person goes back to those experiences trying to remember as much as he can. Finally, find out new perspectives from those experiences.

So then, Schon (cited in Reed & Koliba, 1995, p.4) suggests several properties related to thinking:

"There are actions, recognitions, and judgments, which we know how to carry out spontaneously; we do not have to think about them prior to or during their performance. We are often unaware of having to learn to do these things; we simply find ourselves doing them. In some cases, we were once aware of the understandings which were subsequently internalized in our feeling for the stuff of action. In other cases, we may never have been aware of them. In both cases, however, we are usually unable to describe the knowing which our action reveals".

Certainly, people may find out worth to recapitulate all those experiences, and in that case learn about them. So forth, how to collect those reflections? Following to that how, the use of videos will be held in the next section.

Use of videos

As the interest of this paper was focused on students' opinions about their own work, reflective process, as a project, means to plan, organize, write, communicate, collaborate,

and analyze (edtechteacher, 2016). For Bartolomé (1999) the video is a mean of expression that can cause feelings. He says students can reflect by using a video, expressing feelings and they need to show deep meanings as a necessity to know more about that reflection. Recording videos does not mean to use moralist speech but waking up critical thinking skills.

First of all, Anderson (2007) considers the material produced by an electronic media has a more dynamic role in its own production. Multiple video formats are available, including mp4, mov, and avi. Students can use different electronic tools and applications to record videos. Among them, the most common are: 1.screencast-O-Matic that is a digital video recording that captures actions taking place on a computer desktop; vivavideo, it is a free video camera and video editor to create easily video story; and Movenote, a one-of-a-kind video presentation tool online or for portable devices which it is used for educational purposes. Students had the option to select one option to record themselves giving opinions about their progress (opinions, feelings, and self-evaluation) in class. Their choice depended on the usefulness, ease, free of charge or if tutorials were available for each tool.

On the other hand, Abrahamson, (2010, cited in Henderson & Phillips, 2014) mentions video as a visual medium; therefore, it has the potential to enhance learning in different ways to other technologies, including the potential for demonstrations. Besides this potential, video files provide a permanent record, which can be stored online and replayed at the students or teachers' convenience, as opposed to handwritten feedback forms which can be lost or damaged (McCarthy, 2015).

Going back to feedback, Henderson & Phillips (2014, p.5), states the benefits of audio and screen casting feedback, they say videos as screen casts are:

"greater detail in feedback, faster or just as efficient to create feedback (in comparison with text feedback), clearer meaning (audio visual cues such as tone perceived as conveying meaning easier), feedback is perceived as more individualized, and students feel a stronger connection with their teacher, or stronger social presence of teachers".

These authors mention screen casts typically include a video recording of the computer screen while the marker uses the cursor to point to examples, makes edits, highlights or annotates sections. Alternatively, Denton et

al. (cited in Costello & Crane, 2009) argues video feedback affords multiple communication benefits not otherwise possible such as body language, facial expressions, objects, demonstrations, etc.

However, to conclude, Henderson & Phillips (2015, p.52) has affirmed that the “use of video recordings of educators as part of assessment feedback in academic studies, has received little consideration in the research literature”. Also, it is difficult to find empirical studies relating to the use of video-based feedback in response to academic tasks. And as part of those studies, this paper would try to contribute to high light the use of videos as an *element of a final feedback aligned to the particular context of a public university*.

Methodology

Kind of study

This study had a sequential exploratory design “to explore a phenomenon” (Creswell, 2003) where documented analysis of the proposal was used to identify how the cross curricular subjects are presented in the English classes; all of this based on gathering data through video material.

For instance, the analysis of the qualitative data was writing down students’ opinions about the five axes meanwhile the quantitative data followed the path of grouping the different cross curricular subjects into five categories and in the end, the repetitions from the different subjects were counted.

Participants

The subject of Foreign Language English in this school is taught in different modalities (face to face, blended and distance); specifically, in the face to face courses, the FGU English language subjects have four levels with 64 hours each to cover. The first two courses belong to the basic levels, the next two to the pre-intermediate ones.

In brief, the Faculty of Public Accounting, which is located in the main campus of the BUAP, has a large number of enrolled students, and groups are formed with a range of 40-55 students each, who take courses at different schedules from 7 am to 9 pm. There are English teachers who can teach up until 5 groups, enriching the teaching and learning processes due to the large number of students and diversity in classrooms. So, the accounting school features helped to develop the activity considering the large groups, different kind of students and the different schedules.

Then, the participants in this process were 30 volunteer learners from the fourth level, ages among 20-24. They were in three different schedules (morning, noon and afternoon) and were invited to participate in the re-

flections as part of a final reflection activity. All of them had taken the previous courses with different teachers from the ones gathering this information. Hence, they had different contexts and ways of developing in classes.

Instruments

a) The activity

This activity was part of a task designed to collect data remembering it was a volunteer activity which permitted to identify and understand assumptions and perceptions about the practices in the classroom (Benson & Voller, 1997). The first process was personal and the final reflection was the data chosen to analyze.

For this reason, it allowed participants to reflect about how they had performance in the English language and their development along the four English courses regarding their different contexts. Designing the activity, researches focused on what Degeling & Prilla (2012) established as a process to provide reflection.

Students were, then, asked to record a reflection about their experiences in the four level English courses considering everything they learnt and/or acquire. One of the conditions to do it was to record 5-minute-long video using a web 2.0, all of this to have the potential to enhance learning in different ways (Abrahamson, 2010, cited in Henderson & Phillips, 2014). Besides video files provided a permanent record (McCarthy, 2015) what allowed researchers to play the video as many times as necessary to understand the students’ point of view related to the axes in MUM.

As a result, students had a three-step process, and as all this process was conducted in the target language, it made them to use the language and at the same time plan their final outcome. Firstly, they remembered experience(s) from the four levels thinking about behaviors, ideas or feelings attached to those courses, all of this in an one-hour class; the introduction to the project was to remember in groups what they had learnt in their different classes. At this point, they were asked to describe information about their past performances (Blanchard, 2011) trying not to judge themselves; meaning to think about positive aspects and the best part in each English level. The teachers’ role was to encourage cooperation among students in the class and inspire discussion; they were just monitors and didn’t participate in the reflection at all. Students began the process as a chat where there were five questions to discuss. These questions were part of the class activity previous to the video recording:

1. What activity do you remember the most?
2. Who was there?

3. What did you do or say?
4. Why do you remember it?
5. What did you learn or acquire for that activity?

Secondly, they began a reflective process at home. The teacher requested them to identify experiences, more than one, when having classes, attending to feelings and evaluating what they had done more than learning the language. They had to write down a list to share next class with the same group they worked in. Doing again the process at home, students began a self-aware process reflecting on previous experiences and making them conscious of all the content, values, behavior and practices they learned just as Morin (2011) also remarked.

Finally, the process of the recording required a long and well-structured process in which students had to think, plan, organize, learn, practice, record and edit, if deemed appropriate. Students designed how to present the outcomes commitment to action.

b) The check lists

The findings were divided into six sections for its understanding (Language and Communication (English Language Skills), ICTs (Use of Technology), Social and Human Development (Values), Thinking Skills (Reflecting, explaining, reasoning) and Researching (Right to pursue, enquiring). All of this with the main purpose to identify how the FGU English language contributes to the students' formation based on the cross curricular axes (see appendix A).

Therefore, qualitative data gathering was taken from the analyzed videos using an observation sheet (see appendix A) where comments about the MUM axes were written down. On the other hand, in the quantitative section repetitions related to the five axes were controlled in a small chart containing the times they were mentioned in the videos (see appendix B) and a graphic summarizes what students mentioned about the different axes from the MUM.

Findings

This activity allowed students to create cross cultural and cooperative connections to explore and build knowledge in their areas, as well as develop ethics and social responsibility supported by technological tools (Vicerrectoría de Docencia, 2016).

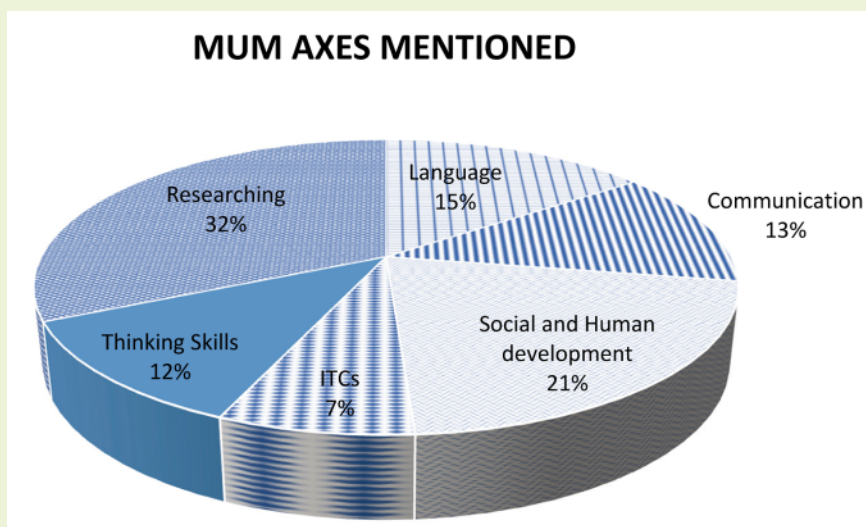
Figure 1 shows the times an axis was mentioned during the videos. The language and communication skill

had opinions with different interpretations; some of them were just for the English language and others to generalize communication. The rest of the axes were analyzed in the same way the MUM presents them, (2007).

a) ICTs

Based on what Paris y Ayres (1999) stated, reflections presented here as a final product may make students acquire knowledge in a greater or lesser degree with different strategies depending on the teachers and relationships in classes. Thus, beginning with the ICTs axis, it was the area having the least mentions. A few students commented the English teachers taught them to use some applications. They had to develop some projects using technology and that was part of their final evaluation. Students says using technology was an extra they had in their classes even they had problems when using it. Using technology was a problem when not having the teacher's support, because the expert was the teacher and they were just students learning more than English. However, students also stated they could use those applications in different classes having success in their presentations by being pioneering when not using the traditional power point.

Graph 1. Axes mentioned



Therefore, the beliefs students had were about using different audiovisual materials on line, they thought that using basic pages as Facebook or mails were enough but in the English class they learnt about the use of more applications: *"Teacher make us use tools we didn't know were on line!"* (Student 20). Other student mentioned *"Thanks to the tool the teacher taught me I could present my work in the cost subject"* (Student 10). Finally, other student mentioned *"I remember the most when the teach-*

er made us use Pixton to represent a situation... I didn't know how to use the application but when I practiced at home I got an excellent work" (Student 30).

Basically, this axis was mentioned as the following rank order:

1. Using new tools
2. Using tools with the English teacher help
3. Using the tools for other class
4. Identifying how to use different tools by themselves
5. Understanding why to use technology in the English class.

Thus, the English teachers are using tools to support their practice, and it can be stated the subject is following the cross curricular connections in this axis. However, this axis was not as mentioned as others, inferring the conditions of large groups could be a weakness to use technology for learning activities.

b) Thinking skills

Taking about the thinking skills with 12%, students remarked in some classes games, readings and essays made them think and reflect about their lives and school problems because teachers set situations they had to solve. Having tasks allowed them to simulate an everyday situation which makes them appreciate what we had, therefore students used cognitive and emotional information in order to plan, synthesize and evaluate data (Costa & Kallick, 2008).

Generally, students showed interest and motivation to do activities when dealing with difficulties and finding alternatives to accomplish the real situations. Even more, the best answers were the winners for extra participations in classes, developing a sense of competence and in this case the class was also empowering leaders (MUM, 2007).

To practice, English students had to perform different activities where teachers reflected about situations according to the book content. *"...in one activity, the teacher made us to evaluate information and choose relevant bits and pieces [...] she taught us how to summarize information" (Student 2).* Other student stated, *"For the final exam I had to do a presentation and the teacher made us use just photos, no words..." (Student 25).* Another said *"My English teacher 1 always asked me WHY, I couldn't take [uh-eh] make it, it was hard working but for level 4 I can explain everything... (Student 3).*

The thinking skill axis was mentioned as follows:

1. Writing summaries.
2. Reflecting in class with questions.

3. Understanding why I selected a specific option.
4. Trying not to write everything and speak more.
5. Making mind maps.

English teachers now recognize the direction of making a school curriculum thinking-integrated. In different levels teachers are trying to employ thinking strategies to help students. But, even this axis was mentioned more than the ICTs, it didn't have a high remark neither an indication on how those activities helped students in their other subjects.

c) Researching

The 32% corresponded to the researching area. This axis was an important one in English classes, as they learnt to look up for specific information previous to lessons. The main allusions were related to flipping the class to contextualize it *"the teacher made me research about the culture all the classes" (Student 19)* in a negative opinion one student mentioned in the video *"I failed the oral exam because the teacher didn't accept my project... I learnt to pay attention to instructions" (Student 29).* What meant by reflecting on videos not to use moralist speech but waking up critical thinking skills and being honest about the use of sources (Bartolomé, 1999). On second place, pupils say the English classes also helped them to distinguish about reliable sources. Thus, skills and abilities impacted student development even then such students may have different grades of achievement *"my English teacher in level 3 told us to do a project... and ... I had to look for information but she told me -do not use Wikipedia-" (Student 3).* *"I learnt not to use el "Rincón del vago", copy and paste were not good ideas in the papers" (Student 14).*

To sum up, the reflections given in the videos students provided personally relevant information to help teachers or stakeholders make informed decisions about how to behave in their teaching practices (Blanchard, 2014). This axis is a strong point in English classes, as it was indicated many times in videos basically according to two aspects:

1. To look up for previous information (flipped classroom).
2. As support for projects in classroom or oral exams/presentations.

Just to conclude the axis and to clarify, students didn't mention if what they learnt about researching in the classes helped in other subjects; thus, this axis didn't achieve completely the cross curricular action.

d) Language and communication

Next in the graphic, the language axis had 15% of the total mentions. Students revealed aspects such as the different skills they learnt in their four level classes, giving emphasis to the interactions they had in classes. Examples of the above said are exemplify in here: *"I learnt to speak and organize my ideas in English!"* (Student 16), *"Activities I like the most were reading and speaking about the reading"* (Student 7). Moreover, students said the listening comprehension was the most difficult in the four levels as they were not used to the different accents *"I didn't like the book, well the listening, I preferred when my teacher used songs"* (student 17). Other said, *"I remember the listening exercises, they were difficult for me because people speak too fast!"* (Student 6).

Talking about the 13% in communication, students said they achieved other language skills such as improvise when speaking in front of the class and put away nervousness; so pupils did not only develop those strategies for the English classes, but for their other subjects in their professional areas. With the above statements, students accomplished one of the facts in MUM (2007) because this is a cross curricular subject developing skills for their own bachelor's degree. *"I remember when I couldn't speak in front of the class and my teacher told me -look at their head not their eyes-"* (Student 10). On the other hand, also they mentioned *"sometimes I didn't remember what I had memorize (giggling) but my teacher told me I was the expert I can say about my topic what I remember not all"* (Student 8). *"The teacher I like the most was from English 1, he told me invent but do not be quiet... I practice that and I had a ten in the end but also I did my presentation in laws and I invented some information, sorry but it was a good tip"* (Student 24).

Summarizing other opinions expressed for this axis, students pointed out improvement in their language skills. Readings, allowed them to learn topics that were useful in their daily life because the books contained information from many diverse themes made them know culture of other countries. The written skill allowed them to clarify on formality and informality written.

Therefore, skills as they were numbered by students:

1. Speaking
2. Reading
3. Writing
4. Listening

Meanwhile the communication skills were related to:

1. Doing presentations
2. Techniques for nervousness
3. Improvising

So, focused on language and communication students clarify their performance delivering high quality information about their learning (Nicol & Macfarlane, 2006); students obviously mentioned several skills related to the language but working as a cross curricular subject it helps students in other subjects, at that point it is working as the MUM presented it.

e) Social and human development

Finally, the 21% was for the social and human development area. Students' opinions were related to values. According to students, the English teachers developed better practices and made them improve their punctuality, tidiness, responsibility, respect to each other (tolerance) and some students mentioned when working in teams they could have better relationships or friendships which other subjects in the accountancy area did not enable them to make. What means, English classes also fulfill the MUM vision when considering the inclusion, promoting responsibility for students' own learning, and generating knowledge that affects social development.

Students said, *"My teacher always arrived on time... I had to make an effort to get up earlier"* (student 9). Other two teachers emphasized, *"I had to clean up my room because the activity was to describe a photo of my room (giggling) and my mom was happy"* (Student 27). *"I remember when the teacher told us, please write date, it's important for you to order...then I began to do it in other subjects, it really helps me"* (Student 17).

One point stressed by 11 students was teamwork. English teachers emphasized teamwork because of the number of pupils; thus they used the team's strategy to make presentations more agile and in less time. In addition, teamwork allowed them to meet different partners when working with different people in the classes and not just with friends, strengthen new relationships.

In relation to this context, students cited, *"Thanks to the class I could make more friends and now they are with me in other classes"* (student 2). *"I liked the English students because we were in teams; in other classes we don't work in teams"* (student 30). *"I like the concursos (contests) [in Spanish] they make me pay attention and try to win"* (Student1).

For those opinions, this axis was related to:

1. Values
2. Team work
3. Make new relationships

English teachers distinguish the path of making students work together to construct knowledge. They are employing collaborative works to help students and to

work better in large groups. Moreover, they teach giving example to show values as punctuality and respect which help students in other subjects. Thus, this last axis is also fulfilling the challenges immerse in the cross curricular subjects.

Conclusions

In this section relevant information related to *Lengua Extranjera Inglés (English as a Foreign Language)*, as part of the cross curricular subjects that BUAP students must course at the beginning of their major, is presented. In this article important ideas and analysis are shown as future work to be developed in order to continue searching for students' opinions about diverse topics.

In this project a sequential exploratory method was applied through qualitative data collection and quantitative data analysis in order to identify the contribution that the foreign language courses have in students' learning process as part of the different axes of the MUM curricula. It was shown that in the English classes it is possible to work on multidisciplinary projects to promote the use of the foreign language.

Talking about the data, on the one hand, we have students who learnt about the language, culture and established friendly relations in class learning how to be respectful, tolerant and organized in their group work. On the other hand, English subject does contribute in the cross curricular aspects of the university taking part in their higher education and vocational training.

Performing in front of a camera was a great challenge and most of the actions, recognitions and judgments were carried out consciously. Videos allowed students to construct concepts and relationships in different contexts that involved different teaching styles, making the teacher become a guide to produce the recording. Using videos, thus, is a good option to receive final feedbacks focused on previous experiences to reevaluate a subject. Images, faces, movements and the way to interpret a story make them a valuable option for the Formación General Universitaria (FGU) English classes. Videos, recorded at the end of the course in the English class, mean a way of expression showing deep meanings as a necessity to know more about that reflection (Bartolomé, 1999).

After analyzing the results of this project, the stored data may not be lost even if the use of the activity was the ending of a learning process. The next part of the work will fall in being evaluated by the FGU English Academy to corroborate the shortcomings of this teaching practice as well as listing the benefits of having the English subject in the transverse axes fulfilling the MUM requirements (2007), trying to adopt the use of videos as a way to do final feedbacks.

The use of videos incorporates what is stated in the Modelo Universitario Minerva (MUM) since it promotes the development of competences by applying the use of technology, critical thinking, research work and language skills, as well. For this reason, video recordings allow students to be conscious of their own learning process since they analyze the progress they achieved along their four English courses by giving opinions not only about the foreign language, but also about others aspects involved in their education.

Thus, English teachers guide students in such a way that it helps them realize about the importance of the English language inside and outside their classrooms, integrating abilities and knowledge of other subjects since the moment they organize their work and select appropriate technological tools until they finally decide to record their videos.

Once students have had enough practice to express their opinions in class, they become conscious about the reflective process in which they are going to be involved when recording in a video since they create cross cultural and cooperative connections during the time they take the four courses assigned in the curricula of their major. It is a learning process where students strengthen their communicative abilities and feel self-confident when speaking in English in front of a video camera and/or mobile phone.

Finally, it is asserted that with the use of videos students are conscious of their own planning, progress, work and learning which lead to an adequate reflective process where students express their opinions about the learning environment.

References

- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? : Ideas, technologies and implications for education* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-64). Bristol: JISC. Retrieved from: <http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula, guía de supervivencia*. Barcelona: Graó. Retrieved from: <http://abartolomepina.wixsite.com/nntt>
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Routledge.
- Blanchard, K. (2011). *Take the Fear Out of Feedback*. The Ken Blanchard Companies. Retrieved

- from: <https://www.blanchardnederland.nl/wp-content/uploads/2014/08/Blanchard-Take-the-Fear-out-of-Feedback.pdf>
- Blanchard, K. (2014). *Tips for Giving and Receiving Feedback Effectively*. Dartmouth Web. Retrieved from: http://www.dartmouth.edu/~hrs/profdev/performance_management/feedback.pdf
- BUAP (2007). *Propuesta Curricular en el Modelo Universitario Minerva. Estructura curricular*. Modelo educativo-académico. http://www.minerva.buap.mx/MUM_Des-cargasPDF/Documentos_MUM/MUM_03_Estructura_Curricular.pdf
- Costa, A. & Kallick, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind 16 Essential Characteristics for Success*. Virginia: ASCD.
- Costello, J. & Crane, D. (2009). Providing learner-centered feedback using a variety of technologies. Paper presented at EDGE 2009 conference, St. John's, Newfoundland.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240.
- Degeling, M., & Prilla, M. (2012). Improving Social Practice: Enhancing Learning Experiences with Support for Collaborative Reflection. In *ECTEL 2013, ARTEL 2013*. https://www.researchgate.net/publication/278797814_Improving_Social_Practice_Enhancing_Learning_Experiences_with_Support_for_Collaborative_Reflection
- EdTechTeacher Inc. (2016). *Video in the classroom*. Retrieved from: <http://edtechteacher.org/tools/multimedia/video-classroom/>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34 (10), 906. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232599909_Metacognition_and_Cognitive_Monitoring_A_New_Area_of_Cognitive-Developmental_Inquiry
- Henderson, M., & Phillips, M. (2014). Technology enhanced feedback on assessment. In *Australian Computers in Education Conference*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/266855674_Technology_Enhanced_Feedback_on_Assessment
- Henderson, M. & Philips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarcely personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66. Retrieved from: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/1878/1247>
- Kelly, M. (2016). *Ways to Make Cross-Curricular Connections in Instruction Four Ways to Integrate Curriculum*. <http://www.about.com/education/>. Retrieved from <http://712educators.about.com/cs/integratingcurr/a/integrating.htm>
- Lai, E. (2011). *Metacognition: A Literature Review Research Report*. USA: Pearson Education Press.
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169. Retrieved from: <http://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.pdf>
- Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and personality psychology compass*, 5(10), 807-823.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218. Retrieved from: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>
- Paris, S. & Ayres, L. (1999). *Becoming reflexive students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington: British Library cataloguing in publication data.
- Reed, J., & Koliba, C. (1995). Facilitating reflection: A manual for leaders and educators. Retrieved from: <http://www.uvm.edu/~dewey/reflect.pdf>
- Vicerrectoría de Docencia, (2016). *Planeación didáctica Lengua Extranjera. Programa de estudio*. Puebla: BUAP.

Appendix A

OBSERVATION SHEET (Per video)

Student: _____

Duration: _____

INSTRUCTION: Watch the video and identify characteristics for the MUM axes presented.

Write important opinions.

Language and Communication (English Language Skills)	ICTs (Use of Technology)	Social and Human Development (Values)
Thinking Skills (Reflecting, explaining, reasoning)	Researching (Right to pursue, enquiring)	Others (Different experiences and useful activities mentioned)

Appendix B

Repetitions about the five axes

Axes	
Language	
Communication	
Social and Human Development	
ICTs	
Thinking Skills	
Researching	

ANUNCIANDO LA MUERTE: ANÁLISIS CONTRASTIVO DE ASPECTOS CULTURALES Y EUFEMISMOS DE MUERTE EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

Isabel Montserrat López Delgado

shabe_lod@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido el 29 de mayo de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

La muerte es un tema tabú en muchas culturas, un tópico que se evita, una noticia difícil de enfrentar para la que rara vez se está preparado. Ser el portador de tan mala noticia, como es el fallecimiento de un ser amado, es en sí difícil, en ocasiones la tarea se vuelve aún más tormentosa cuando ha de anunciarse el triste suceso a un niño. El presente artículo tuvo como objetivo determinar las semejanzas y desemejanzas en el discurso de nativos del inglés en comparación con el de nativos del español, observando el posible uso de eufemismos, al decir a un niño que su padre ha muerto. Se utilizó un método cualitativo de recolección de datos a través de entrevistas grabadas y se analizó la información para especificar los contrastes culturales y el uso de recursos evasivos entre ambas lenguas.

Palabras clave: eufemismo, muerte, contraste, inglés, español.

Abstract

Death is a taboo topic in many cultures, a topic to avoid; news hard to face and for which we are rarely prepared. Being the bearer of bad news, such as the passing of a loved one, is difficult, even more when the sad event involves the death of a child. The purpose of this article was to determine the similarities and differences in the speech of English native speakers in comparison to that of Spanish native speakers, observing the possible use of euphemisms, when giving the bad news to a child about her father's death. A qualitative method was employed to collect the information through recorded interviews, the analysis of information was carried out to specify cultural contrasts and the utilization of hedging resources in both languages.

Keywords: euphemism, death, contrast, English, Spanish.

Introducción

La muerte es un tema tabú en México. Si bien se celebra el Día de los Muertos, el tema sólo se toca a modo de broma con las calaveras literarias y los dulces típicos, se evade la seriedad del tópico y se percibe engorroso ser el responsable de anunciar el triste evento del fallecimiento de un ser amado; más tortuoso aún es transmitir la noticia a un infante.

Surgen preguntas sobre cómo se anuncia la muerte, los recursos que se utilizan y si tales características son culturalmente compartidas por hablantes de distintas lenguas. La mayoría de las sociedades no suelen educar sobre la muerte como proceso natural, sino más bien se observa como un suceso trágico e inesperado. Dar tal noticia a un menor es particularmente complicado.

Al respecto, Pérez-Islas (2011) argumenta que, en México, los niños son culturalmente excluidos y sobreprotegidos de aquello referente a la muerte, se les habla de forma romántica sobre lugares y se les hacen promesas sobre un futuro del que realmente no se tiene conocimiento. Los niños perciben la gravedad de una situación y el egocentrismo infantil los lleva a creerse culpables del dolor que notan, por lo que es esencial explicar la situación. La autora también enfatiza la importancia de contestar sus preguntas con respuestas acordes a su nivel de entendimiento, y considera como vital que los niños crean en algo y sean conscientes de que la muerte no es un final absoluto. Su enfoque es más bien espiritual, pero cada cultura ve a la muerte de distintas formas, no todas usarán recursos religiosos para hablar sobre un deceso.

Para lograr una mayor comprensión, partimos del concepto de eufemismo que se define como “the use of a mild or vague or periphrastic expression as a substitute for blunt precision or disagreeable use” (Modern English Usage, citado en Holder, 2008, p. vii). Esto nos sirve para comprender más a fondo el significado del término, que se refiere a palabras o frases que se usan de manera oral o escrita para tratar con temas tabúes o sensibles. Bien podemos decir que los eufemismos son el lenguaje de las evasivas, aunque existen otros recursos y distintas situaciones en las que se tiende a evadir un tema.

Para complementar lo anterior, en palabras de Samoskaite (2011, p. 6), eufemismo es “a substitution of an agreeable or less offensive expression in place of one that may offend or suggest something unpleasant to the receiver, or to make it less troublesome for the speaker.” En ambas definiciones observamos que un eufemismo reemplaza a otra expresión, ahora bien, el significado que se le da a las palabras es de vital importancia y los eufemismos tienen una función importante en el lenguaje, sirven para atenuar información que se percibe como delicada.

La verdadera incógnita es el porqué de la necesidad del uso de eufemismos. Para tener una visión más amplia de un eufemismo, recurrimos a Holder (2008) en cuanto a la razón de ser de la atenuación de la idea de muerte; él declara que es un acto de nobleza que se concede a un niño o a la persona afligida a través de las palabras más aceptables para suavizar la realidad de su mortalidad. Así pues, el eufemismo es un escudo protector que custodia al destinatario de una realidad difícil de enfrentar, los eufemismos esconden aquello a lo que tememos.

Por otro lado, Rawson (1980) llama a los eufemismos, la “**lingua non franca**” de la sociedad que está inmersa en ansiedades, conflictos, miedos y vergüenzas. El autor plantea la clasificación de eufemismos, dividiéndolos en positivos y negativos. Los primeros son aquellos que magnifican la realidad, mientras que los segundos la minimizan. De ahí que, al hablar de un concepto tabú como la muerte, los eufemismos tienden a ser del tipo negativo, empequeñeciendo la idea de mortalidad para presentar la información de la forma más sutil posible, evadiendo ser directo para no agravar al receptor del mensaje.

A lo anterior, Samoskaite (2011) añade que los eufemismos son necesidades sociales y emocionales para abordar temas tabúes como el sexo, la apariencia personal o la religión. Se infiere entonces que son las emociones precisamente las que hablan de manera extensa de la sociedad y sus esquemas preconcebidos. Es el modelo cultural, es decir, el acumulado de conocimiento implícito y representaciones mentales aprendidos sobre aspectos del mundo (Holland & Quinn, 1987), lo que determina aquello que encontramos ofensivo o lo que se debe evitar. Al contrastar el anuncio de la muerte en dos culturas se ven reflejados los modelos culturales de los hablantes de ambas lenguas, el contraste se realiza con la idea de observar similitudes y diferencias en la comunicación de la misma noticia y el poder que se les otorga a ciertas expresiones.

Por supuesto las palabras y el significado que les damos juegan un papel importantísimo en nuestro día a día. Comenzando con la denotación de una palabra (Kearns, 2011), es decir lo que es, esa parte de la realidad a la que está vinculada la expresión y que depende del sentido, en otras palabras, del contenido o definición de una palabra. La muerte denota fin de vida y connota tristeza, impotencia y demás emociones negativas, por lo cual no es de sorprenderse que el sentido que se le impregna lleve al hablante a evitar su uso directo.

Adentrándonos en el plano semántico, el referente o denotación (Saeed, 2009) es la acción de identificarse con las palabras y cómo usamos el lenguaje para describir el mundo. Los eufemismos denotan una relación entre la expresión lingüística y el mundo donde el hablante selec-

cional las palabras adecuadas que conecten con el contexto en el que se encuentra, evitando romper el vínculo con el destinatario.

Saeed (2009) describe un enfoque representacional donde el significado deriva del lenguaje como reflexión de estructuras conceptuales. Esto va de la mano con el modelo cultural y los esquemas preestablecidos del hablante a la hora de tratar el tema del concepto de muerte, es decir que, dependiendo las palabras que se usen, será el resultado de la reacción que obtendrá del destinatario. El significado que lleva la expresión utilizada, dependerá de la estructura que se emplee.

Acercándose al plano pragmático, la orientación va a la idea de **“face work”**. **“Face”** (Brown & Levinson, 1987) es la imagen pública que desea proyectar un individuo y consiste en dos aspectos: negativo (territorio, conservación, distracción) y positivo (imagen personal, personalidad). En el uso de eufemismos de muerte, el hablante desea conservar **“face”** ante el oyente y esto requiere el uso de las palabras adecuadas, el hablante sabe que el destinatario espera frases evasivas y puede ofenderse si la muerte se menciona de forma directa. Así pues, el hablante usa eufemismos a la hora de dar información sobre la mortalidad como un recurso para mantener su imagen pública íntegra y mostrar comprensión ante la situación. Los eufemismos a utilizar no son necesariamente culturalmente intercambiables, por ejemplo, no todas las sociedades tienen un enfoque espiritual.

Aunado a lo anterior, Leech (citado en Archer, Ajmer & Wichmann, 2012) reconoce que la presión de ser cortés puede ser muy poderosa y propone seis máximas de cortesía interpersonal -tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía- que han de seguirse para no perder la elegancia del discurso. Los eufemismos van ligados a dichas máximas ya que se requiere de tacto para hablar sobre la muerte, se demuestra generosidad al usar otros recursos de evasión, con lo que el destinatario de la información aprueba el mensaje, se despierta su simpatía, pues al usar eufemismos el hablante se muestra comprensivo y humilde, lo que lleva al oyente a estar de acuerdo con la información dada.

Una vez establecidas las bases teóricas, se presenta el proceso metodológico desarrollado con base en los conceptos expuestos.

Método

La investigación que aquí se presenta enfocó su interés en contrastes culturales a la hora de comunicarle a un niño la noticia sobre un fallecimiento, por lo que se consideró apropiado usar un método cualitativo que permitiese observar el fenómeno como un todo. La investigación cuali-

tativa se basa en la descripción de datos que no requieren del uso de procesos estadísticos para su análisis (Mackey & Gass, 2010).

Refiriendo a la investigación cualitativa, Duff (2010) expone que ésta es hermenéutica y es más apropiada para contextos educativos, ya que se asocia con etnografías, estudios de caso, observación, interpretación, orientación humanista y realidades múltiples. La esencia del actual estudio requirió interpretar la realidad vista por distintos sujetos sobre un mismo fenómeno, la muerte, explicando la naturaleza del lenguaje en un contexto sumamente específico.

El estudio realizado se basa en un análisis contrastivo de aspectos lingüísticos y culturales de hablantes nativos del inglés y del español sobre el anuncio del deceso de un familiar. A continuación, se detalla la investigación.

Descripción de la investigación

Por principio de cuentas, se plantearon las preguntas de investigación que rigieron el camino a seguir y moldearon el objetivo, elección y diseño del instrumento. Las preguntas se plantearon de la siguiente manera: ¿Qué similitudes y diferencias culturales se identifican en el discurso de nativos del inglés en comparación con el de nativos del español al dar la noticia a un niño sobre la muerte de un ser querido? ¿A qué eufemismos de muerte recurre el hablante nativo?

Como propósito general se buscó determinar las semejanzas y desemejanzas en el discurso de nativos del inglés en comparación con el de nativos del español, observando el posible uso de eufemismos, al decir a un niño que su padre ha muerto.

La investigación tuvo lugar en la ciudad de Toluca de Lerdo, capital del estado de México ubicada a corta distancia de la capital del país. En Toluca, el español es la lengua principal de comunicación, sin embargo, el interés de saber una lengua extranjera, específicamente inglés, es notable. Gracias al alto estatus del que goza la lengua inglesa en la educación, es posible ubicar nativos del inglés establecidos en la ciudad, usualmente laborando como docentes de la lengua.

Participantes

Respecto al número elegido de participantes, se utilizó una muestra intencional seleccionada con base en criterios específicos (Mackey & Gass, 2010). La investigación se llevó a cabo con la colaboración voluntaria de 6 participantes: 3 hablantes nativos de diferentes variantes del inglés (canadiense, estadounidense y británico) y 3 hablantes nativos del español de México. Cada trío estuvo conformado por dos mujeres y un hombre, y el rango de edad

iba de 35 hasta 65 años, con un promedio de edad de 48.5 años. Todos los participantes son docentes de inglés como lengua extranjera en distintas instituciones en la ciudad de Toluca.

A continuación, se describe el instrumento empleado en la investigación.

Diseño de los instrumentos

El instrumento utilizado (Ver Anexo I y II) fue una entrevista donde los participantes recreaban una situación dada al realizar un juego de roles con la investigadora. El instrumento se elaboró y se aplicó en la lengua madre de los participantes, en inglés y en español.

Al comienzo, se les mostró una fotografía de una niña y se les solicitó que calcularan la edad de la misma, dato a tomar en cuenta más adelante. El siguiente paso en el protocolo fue dar una idea general de la actividad, la razón de la misma y pedir el consentimiento para grabar la conversación.

Después, la investigadora comenzó la grabación solicitando datos personales como: nombre, edad, lugar de nacimiento y profesión. Se procedió a pedir al participante, en su lengua madre, que imaginara la siguiente situación:

Usted conoce a esta pequeña —el investigador muestra la foto— Ella es familiar suyo o una de sus alumnas. Desafortunadamente, su padre acaba de morir en un accidente automovilístico, su madre está indispuesta y se le ha pedido a usted que dé la mala noticia a la niña acerca de la muerte de su padre. Ahora imagine que yo soy la pequeña Mary y estoy jugando en mi cuarto. Usted entra a darme la mala noticia ¿Qué me dice?

Cada participante dio la noticia mientras la investigadora, representando el papel de la niña, hacía preguntas cortas o daba indicación que estaba escuchando el mensaje, permitiendo que los entrevistados fueran los que controlaban la conversación. Los resultados presentados son una pequeña muestra del contraste cultural entre el inglés y español a la hora de anunciar la muerte de un ser amado.

Resultados

La muestra analizada arrojó gran cantidad de información que ayudó a dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas:

¿Qué similitudes y diferencias culturales se identifican en el discurso de nativos del inglés en compa-

ración con el de nativos del español al dar la noticia a un niño sobre la muerte de un ser querido?

Similitudes

1. Se tiene en cuenta el contexto o ambiente preparatorio antes de dar la noticia.

La mayoría de los participantes tuvo cuidado de establecer un diálogo preparatorio y de establecer un entorno agradable antes de dar la noticia. Para ilustrar:

♦ **“Mary, come sit next to me”.**

♦ *Te ves muy linda hoy ¿Qué estás jugando? Quiero jugar contigo, vamos a jugar. Te voy a contar un cuento.*

♦ *Mary, vamos a jugar al parque.*

2. Se hace mención de distintos sentimientos y emociones. En todos los casos se hace uso de palabras como amor, preocupación, felicidad, enojo; con el predominio en el uso de la palabra *triste*/ “*sad*”.

3. Se ofrece apoyo.

En cuatro de los seis casos, dos hablantes del español y dos del inglés, ofrecen su apoyo emocional a la pequeña:

♦ **“You can be with me and I’ll give you a big hug.”**

♦ **“We’re going to do everything possible to make her (mom) feel better.”**

♦ *Cuentas conmigo.*

♦ *Ven, te voy a dar un abrazo.*

♦ *Voy a estar aquí contigo, no vas a estar sola.*

Diferencias

1. El hablante nativo del español explica la mortalidad. Los tres participantes se dieron a la tarea de explicar, a su manera, la mortalidad del ser humano. En ninguna de las contribuciones de los hablantes del inglés se presentó esta característica a la hora de dar la noticia del fallecimiento. Aquí los ejemplos:

♦ *Las personas tenemos un tiempo para convivir contigo... es un ciclo de vida*

Todas las personas nos tenemos que ir en un momento, no damos aviso, no decimos como, pero está bien. Está en otra parte que muy pronto tal vez cualquier persona puede llegar.

♦ *Mary, tú sabes que todos en la vida vamos al cielo y que el cielo es un lugar maravilloso y cuando las personas van al cielo están cerca de Dios y se convierten en ángeles, en ángeles que nos cuidan y que velan por nosotros donde quiera que vayamos.*

- ◆ ¿qué vas a hacer cuando *Fluffy (tu mascota) ya no esté aquí en este mundo?*

Todas las personas y todos los seres vivos que estamos en este mundo en algún punto dejamos de estar aquí porque nos vamos con Dios.

Pasa con todas las cosas vivas en este mundo, igual que las florecitas.

Dios también nos tiene a todos en la tierra prestados. Que en algún punto él nos va a llamar porque también nos necesita él allá, es porque también hemos cumplido una misión aquí y ahora debemos ir con él.

2. El hablante nativo del español pregunta por el estado.

El nativo del español comienza la charla solicitando información sobre el estado emocional de la pequeña con la pregunta ¿Cómo estás Mary? Los nativos del inglés comienzan con la preparación para dar la noticia sin necesidad de indagar sobre el estado de la niña.

3. El hablante nativo del español tiende a tomar un enfoque espiritual.

Los participantes de habla española, sin excepción hacen mención de figuras religiosas, mientras que el hablante del inglés es más práctico y conciso y no hace uso de tales recursos. Algunos ejemplos son:

- ◆ *Se ha ido al cielo.*
- ◆ *Está con papá Dios.*
- ◆ *Tú tienes un súper ángel que te va a cuidar.*
- ◆ *Dios nos llama.*

4. El hablante nativo del inglés da una misión.

Los hablantes del inglés llevan la atención a lo que aún se tiene, en este caso la madre. Además, le dan a la receptora de la noticia un propósito o tarea en la que enfocarse, ejemplo:

- ◆ **“Your mom is still here.”**
- ◆ **“Your mom needs your attention and you need her attention so you two should try to be close, as close as you can, be there for each other.”**
- ◆ **“Your mom needs you, she’s not well. We’re going to do everything possible to make her feel better.”**

5. El hablante nativo del español habla de la posibilidad de un encuentro futuro.

A diferencia de los nativos del idioma inglés que hacen patente que no hay retorno de la muerte, el mexicano hace referencia a un reencuentro futuro, dando al receptor de la noticia la esperanza de ver a su ser querido una vez más o informa que la presencia del fallecido sigue

en este mundo. Ilustrando lo anterior están las frases siguientes:

- ◆ *Siempre va a vivir en tu corazón y siempre va a estar viendo y te va a cuidar.*
- ◆ *Muy pronto cualquier persona puede llegar con él.*
- ◆ *Lo vas a visitar cuando Dios te llame y vas a volver a estar con papá.*
- ◆ *Tú tienes un súper ángel que te va a cuidar toda la vida.*

6. El hablante nativo del inglés usa más estrategias evasivas.

Uno de los participantes hablante del inglés, evitó ser directo al utilizar frases introductorias como: **“It’s possible that”... “I’ve heard that”... “I don’t think”... “If he’s not coming back”... “Ehrrm... your dad, you know, well”...**

Otra de las participantes llevó las evasivas al extremo al decir a la niña que su papá se encontraba en el hospital y no podía recibir visitas, esto dice mucho sobre la dificultad de hablar sobre la muerte.

En cuanto a la segunda pregunta planteada en la investigación:

¿A qué eufemismos de muerte recurre el hablante nativo?

Al examinar las grabaciones se pudo constatar el uso de eufemismos para atenuar la noticia de la muerte del familiar. Los eufemismos más utilizados son aquellos que se refieren a un viaje en el que el fallecido ha tenido que partir y del que no le es posible regresar, aquí algunos ejemplos:

- ◆ **“He’s not going to come back or Daddy is not coming back.”**
- ◆ **“Your dad is not going to be with you anymore.”**
- ◆ *Tu papá ya se ha ido lejos.*
- ◆ *En algún punto dejamos de estar aquí. Nos vamos con Dios.*
- ◆ *Ya no está aquí en la tierra, está en un lugar muy bonito.*

El eufemismo más utilizado por hablantes nativos del inglés es **“He is not coming back”**. Es la frase que predominó en la conversación, seguida de otras frases como: **“He didn’t survive”** e incluso una de las participantes mintió, usando una estrategia para retrasar la noticia al utilizar frases como: **“He is very sick in the hospital”** and **“He’s too ill to have visitors”**.

Otro elemento interesante es el eufemismo con tintes religiosos al que todos los hablantes del español

recurrieron, frases que ejemplifican este fenómeno son: *Está con Dios, se convierten en ángeles, hemos cumplido una misión y ahora debemos ir con Dios*. Como estos, más ejemplos pueden ilustrar el enfoque espiritual del mexicano al hablar sobre la muerte.

Un detalle interesante es que los dos participantes varones se notaron más directos, el participante canadiense utilizó la palabra tabú al decir **“Daddy died in the accident”**, por otro lado, el participante mexicano utilizó un eufemismo que no minimiza con gran intensidad la mortalidad, esto al decir *Él ha fallecido*. La muestra no es lo suficientemente significativa para hablar de generalidades, pero es, a lo menos, un dato curioso que ambos participantes del sexo masculino eligieran ser más explícitos en la noticia.

Otros aspectos

Además de las similitudes, diferencias y eufemismos encontrados en las muestras, se observaron frases recurrentes al dar la mala noticia. Las frases más comunes son:

Nativos del inglés	Nativos del español
We need to talk	Tú debes de saber que
I have some bad news...	Lo que te quiero decir es que
I’m afraid that...	Quiero que entiendas que
I know this is very difficult for you...	Tengo que decirte algo...
I’m really sorry to say this but	
This is awful for you to hear but	

Discusión

Al considerar los resultados obtenidos, se observa el aspecto espiritual mencionado por Pérez-Islas (2011) apoyado por recursos religiosos que estuvieron presentes en todas las muestras de hablantes del español mexicano. Sin duda alguna la palabra muerte se ve atenuada con el uso de eufemismos que dan evasivas y suavizan la realidad; los eufemismos latentes son, en su mayoría, negativos (Rawson, 1980) pues minimizan la realidad de la muerte, sin embargo, los eufemismos de tintes religiosos suelen ser positivos porque magnifican la realidad hablando de una presencia espiritual y un reencuentro futuro.

Sin duda los eufemismos son necesidades sociales y emocionales de ambas culturas analizadas donde sus esquemas preconcebidos (Samoskaite, 2011) y modelos culturales (Holland & Quinn, 1987) contrastan en ciertos aspectos, mientras que comparten elementos, como la tristeza que connota la muerte en las dos lenguas.

El emisor del mensaje busca utilizar su expresión lingüística eligiendo las palabras apropiadas que se adecuen a la situación y las estructuras conceptuales del infante para conservar su imagen pública y mostrar comprensión ante la situación. También, se observan las máximas de cortesía de Leech (citado en Archer et al., 2012) al contemplar la noticia con tacto al usar eufemismos, con generosidad al mostrar apoyo, con modestia, y sobre todo con simpatía.

En cuanto a la muestra utilizada, se sugiere que se realice una réplica de la investigación analizando una muestra más significativa. Lo ideal sería que las conversaciones fueran tomadas de situaciones reales, sin embargo, la muerte es un tema delicado, con comunicaciones difíciles de capturar en grabaciones. Otra recomendación es establecer variables sociolingüísticas como un rango de edad específico de los participantes y un dialecto fijo.

Conclusión

Hablar sobre la muerte se tornó invariablemente difícil para los hablantes, tanto de inglés como de español, sin embargo, incluso con una muestra de seis participantes se pudieron observar claros contrastes culturales entre el discurso de los nativos de una lengua en comparación con los de la otra.

El contraste de los distintos aspectos del intercambio comunicativo analizado arrojó datos que permiten echar un vistazo a la psique del nativo hablante y sus supuestos culturales. Más aún, despierta la curiosidad sobre otras diferencias relacionadas con la visión lingüística de aspectos del día a día y genera nuevas incógnitas sobre el uso de la lengua en contextos tabúes o poco estudiados.

En definitiva, acaecen fenómenos que esperan ser explorados con mayor profundidad para dejar su huella en el mundo, tanto del investigador como del diseñador de materiales o del profesor en el aula. Así pues, ampliar el conocimiento sobre diferencias culturales y lingüísticas de aspectos específicos, como los eufemismos de muerte, puede ser de gran ayuda a la hora de preparar al estudiante para desempeñarse en dichas situaciones, así como promover cambios en los libros de texto, agregando actividades que equipen a sus usuarios para desenvolverse en situaciones relevantes en distintas culturas, pero amoldándose a los esquemas de la lengua de estudio.

Finalmente, hablar de muerte está vetado en muchas culturas, pero es labor del investigador adentrarse en temas que causen incomodidad para develar conocimiento nuevo y adentrarse un poco más en la comprensión del funcionamiento de las lenguas.

Referencias

- Archer, D., Ajmer, K., & Wichmann, A. (2012). *Pragmatics: An advanced sourcebook for students*. Abingdon, UK: Routledge Applied Linguistics.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2010). Research approaches in applied linguistics. En R. Kaplan. (Ed.), *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Holder, B. (2008). *A Dictionary of Euphemisms: How not to say what you mean*. Nueva York: Oxford University Press.
- Holland, D., & Quinn, N. (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kearns, K. (2011). *Semantics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mackey, A., & Gass, S. (2010). *Second Language Research: Methodology and Design*. Nueva York: Routledge/Taylor and Francis.
- Pérez-Islas, M. G. (2011). *Cómo Curar un Corazón Roto: Ideas para sanar la aflicción y la pérdida*. Cd. de México, México: Diana.
- Rawson, H. (1980). *A dictionary of euphemisms & other doubletalk*. Nueva York: Crown Publishers, Inc.
- Saeed, J. (2009). *Semantics*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Samoskaite, L. (2011). 21st century political euphemisms in English newspapers: Semantic and structural study. Recuperado de: <http://gs.elaba.lt/object/elaba:2084534/>

ANEXO I

How old do you think this girl is? Keep that in mind, please.



Mary

I'm going to ask you to imagine a situation to role play with me. This is for one of my master's degree projects and I need your permission to record this conversation.

(Recorder on)

First I need some information about you:

What's your name?

How old are you?

Where are you from?

What do you do?

Ok. Now...

Picture this scene: You know this little girl –researcher shows a picture- She is your relative or may be of your students. Unfortunately, her father has just died in a car crash. Her mother is unwell and you've been asked to break the bad news to her about her father's death.

Now, imagine I am this little girl, Mary, and I'm in my room playing. You come in to tell me the bad news. What do you say to me?

Thank you. Was that difficult? Why?

One last question: Is it different to inform about someone's death to a child than an adult? How is it different?

ANEXO II

¿Cuántos años crees que tiene esta niña? Tenlo presente, por favor.



Mary

Voy a pedirle que imagine una situación para actuar conmigo, esto para un proyecto de maestría y requiero su autorización para grabar la conversación.

(Comienza la grabación)

Primero necesito algunos datos personales.

¿Cuál es su nombre?

¿Cuántos años tiene?

¿De dónde es originario?

¿A qué se dedica?

Bien, ahora...

Imagine lo siguiente: Usted conoce a esta pequeña —*el investigador muestra la foto*— Ella es familiar suyo o una de sus alumnas. Desafortunadamente, su padre acaba de morir en un accidente automovilístico, su madre está indispuesta y se le ha pedido a usted que dé la mala noticia a la niña acerca de la muerte de su padre.

Ahora imagine que yo soy la pequeña Mary y estoy jugando en mi cuarto. Usted entra a darme la mala noticia ¿Qué me dice?

Gracias. ¿Le pareció difícil la tarea? ¿Por qué?

Una última pregunta: ¿Es diferente dar la noticia de una muerte a un niño y a un adulto? ¿De qué forma?



La cortesía verbal en la cultura mexicana: Los halagos

Sayan Itzel Sánchez Bautista

kaisercito3@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido el 3 de julio de 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

La cortesía verbal en el español está determinada de acuerdo a las reglas y los componentes de proximidad social. Al conocer de manera más profunda los aspectos socioculturales y lingüísticos que subyacen en el español, nos adentraremos en el entendimiento de los elementos de la cortesía. Los datos se analizaron a partir de las respuestas brindadas por ocho informantes mexicanos en un cuestionario que abarca ocho situaciones, las cuales dan cuenta de tres indicadores importantes: el contexto situacional, la configuración de los factores sociológicos y el tema del cumplido, además del grado de familiaridad, distancia y jerarquía. Los resultados muestran que, en la emisión de los halagos, los mexicanos prefieren utilizar formas directas; mientras que, en las respuestas a los cumplidos, sobresalen las estrategias de aceptación, estrategias que expresan incredulidad y resignación, estrategias de desvío relacionadas con las bromas y de otro tipo como el silencio y los gestos.

Palabras clave: cortesía verbal, imagen, actos del habla, cumplido, estrategias en el cumplido.

Abstract

Politeness in Mexico is conveyed by the rules and components of social closeness. By deeply understanding the sociocultural and linguistic aspects that underlie Spanish language, we will look into the elements of politeness in this country. The data was analyzed based on the answers given by eight Mexican participants in a questionnaire containing eight situations which account for: the context, the

social factors and the compliments, as well as the degree of familiarity, distance and hierarchy. The results show that, when giving compliments, Mexican people choose direct forms, while when answering to compliments, they prefer: acceptance, deference, and incredulity strategies, apart from those concerned with jokes, silence and gestures.

Key words: Verbal Politeness, image, acts of speech, compliments, compliments' strategies.

INTRODUCCIÓN

Gracias a que el ser humano cuenta con un sin número de opciones para utilizar la lengua, cada individuo elige las estructuras sintácticas que más le convienen para sus propósitos comunicativos. Es por ello que, a pesar de que las oraciones enunciadas por los hablantes sean idénticas, la intención con la que se dicen puede recrear acciones tales como peticiones, mandatos, promesas, halagos, reclamos, entre otros. En cada acto del habla intervienen elementos de cortesía que, de no ser llevados a cabo de acuerdo a los estándares socioculturales, interrumpen el proceso de comunicación efectiva.

A cada comunidad lingüística corresponden también diferentes reglas de cortesía, las cuales guían el comportamiento de los hablantes y dan cuenta del grado de asertividad o desasertividad que alcanzan las interacciones comunicativas. Lo que es aceptado en una cultura puede ser muy mal visto en otra debido a los patrones preestablecidos y aceptados por los hablantes.

Los actos del habla, la imagen y la cortesía verbal

Partiendo del concepto de la pragmática como el estudio de la acción comunicativa en su contexto social, el estudio de los actos del habla se vuelve imprescindible. Austin

(1962), quien es el primero en dirigir un estudio sobre los actos del habla resalta la idea de que emitimos enunciados que van más allá de un mero propósito descriptivo, de un hecho o estado de las cosas, ya que al emitirlos realizamos actos performativos (Archer, Ajmer & Wichmann, 2012). Es decir, actos que pueden estar realizando una sugerencia, una petición, un rechazo, una disculpa, un desafío, un halago o una despedida (Volio, 2010).

De acuerdo con Austin (1962), la emisión de los enunciados se divide en tres facetas: lo locutivo (la emisión misma), lo ilocutivo (la fuerza o intención que tiene el hablante al emitirlo) y lo perlocutivo (los efectos que el enunciado produzca en el oyente). Sin embargo, Searle (1969) menciona que existen enunciados que por ser indirectos no muestran una relación entre la proposición y la fuerza ilocutiva del mismo. El realizar un acto de habla, por lo tanto, supone un análisis lingüístico de los participantes, cuyas emisiones están basadas tanto en procesos cognitivos como en elementos contextuales. Brown y Levinson (1987), por su parte, asumen tres elementos que subyacen al proceso de comunicación: el principio de cooperación, las máximas conversacionales de Grice (citado en Curcó 1998), así como la teoría de los actos del habla (Herrero, 2006).

Derivado de las propuestas de Brown y Levinson sobre los actos del habla, también se atiende al concepto de imagen propuesto por Goffman en 1959. Brown y Levinson (1987) sugieren que la imagen social conlleva acciones cooperativas basadas en la vulnerabilidad de las interacciones y que son cooperativas debido a que su último fin es preservar la imagen de los individuos. Dentro de este concepto se asumen elementos relevantes como el poder relativo, la distancia social, el grado de imposición y el nivel de cortesía empleado. Asimismo, destacan que a pesar de que el concepto de imagen pública varíe de acuerdo a cada cultura, la imagen pública y la necesidad de interacción son factores universales.

En 1996, Haverkate define los componentes de la imagen social, mencionados por Durkheim y Goffman: la imagen positiva y la imagen negativa. La primera hace alusión a la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por otros miembros de la sociedad de la que forma parte, mientras que la segunda se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros. Es decir, al deseo de mantener su libertad personal de acción que se aleja de la imposición. Cabe señalar que el uso de la imagen positiva o negativa depende de las convenciones

sociales y culturales. En las culturas de mayor solidaridad los interlocutores valoran la proximidad (Haverkate, 1996; Briz, 2007), mientras que en las culturas mayormente individualistas se prefiere el distanciamiento. El desconocimiento del tipo de cortesía que se maneja en cada grupo lingüístico puede causar disrupción en la comunicación entre los participantes.

En el ejercicio de salvaguardar la imagen pública, los actuantes manifiestan actos de (des) cortesía. Betti (2009, p. 15) menciona que la cortesía es la base de las relaciones sociales. Ferguson (en Betti, 2009), Brown & Levinson (1987) y Briz (2007) la consideran como un fenómeno universal que busca un equilibrio social. Oropeza (2007) añade otro elemento esencial a tomar en cuenta al hablar de cortesía que se refiere a los patrones conversacionales de cada cultura, los cuales marcan tendencias de interpretación para el logro o fracaso de la comunicación eficiente. Leech (1983), por su parte, toma en cuenta los costes y beneficios que resultarán de este proceso interactivo y Fraser & Nolan, la relacionan con los derechos y obligaciones del hablante y el oyente (citados en Briz, 2005). El hablar de cortesía implica, por lo tanto, el conocimiento de las dinámicas de las que cada cultura se vale, así como del predominio de las estructuras lingüísticas para poder llevar a cabo las prácticas comunicativas de manera eficaz.

A fin de interpretar los enunciados emitidos por los participantes mexicanos, me apegaré a los supuestos propuestos por Brown & Levinson sobre los factores que interfieren en la preservación de la imagen pública. En este trabajo, nos concentraremos en la distancia social para lograr conocer el nivel de cortesía que se maneja en diferentes contextos.

La cortesía verbal en el español de México

El hablar de la cortesía supone considerar aspectos de la imagen positiva y negativa. Bravo (2004) argumenta que existe una configuración sociocultural para cada grupo o sociedad. Es decir que para cada grupo cultural existen patrones sociolingüísticos propios y funcionales acordados por sus miembros y que, de ser trasladados a otras culturas, podrían afectar la comunicación de los miembros implicados.

La cortesía mexicana, así como la imagen social han sido analizadas en trabajos anteriores por Curcó (1998) y Briz (2012) en donde se expresa la preferencia de los mexicanos por incorporar a sus interacciones la cortesía positiva, ya que es a través de los estilos comunicativos

que los seres humanos damos cuenta de los valores culturales establecidos por la sociedad a la que pertenecemos. Es por ello que la universalidad expresada por Brown & Levinson (1987) quedaría descartada como fenómeno aplicable a la cortesía verbal.

Tomando en cuenta que la sociedad mexicana está regida por el respeto, la confianza y la reciprocidad, podemos establecer que estos rasgos se orientan a la salvaguarda de la imagen grupal sobre la imagen individual y, a pesar de pertenecer a una cultura occidental, pareciera que los rasgos se asemejan a las culturas orientales también. Esto no significa, sin embargo, que los mexicanos dejen de lado la independencia en algunas de sus interacciones verbales ya que resultaría extremista generalizar los contextos y situaciones dadas.

El español usado en México pertenece a las lenguas románicas, por lo tanto, las convenciones de cortesía están marcadas de acuerdo a las reglas sociales y a los componentes de honor y dignidad. En este sentido, la lengua y la cortesía parecieran ser dos elementos que actúan de manera independiente, aunque se entrelazan en la interacción.

El acto del cumplido

El cumplido dentro de la teoría de los actos del habla está clasificado de diferentes maneras de acuerdo al punto de vista del autor del que se hable. Choi (2008, p. 146), menciona que puede ser presentado como un acto comparativo, expresivo y representativo.

Cuando halagamos o elogiamos a alguien realizamos actos de habla que parecieran realzar la imagen positiva. Sin embargo, dentro de la literatura se encuentran opiniones encontradas al respecto. Algunos autores como Brown & Levinson (1987) hacen referencia a estos actos como actos que amenazan la imagen del interlocutor ya que al realizar una valoración de algún objeto o característica del oyente se está dañando su imagen (Reyes, 2014). Kerbrat-Orecchioni (1996) y Haverkate (citado en Reyes, 2014) hacen referencia a Leech (1983) y Bernal (2007), quienes los ubican dentro de la categoría de **“Face-Flattering Acts”** al considerar que realzan la imagen positiva del interlocutor.

A pesar de las discrepancias, el cumplido tiene rasgos que comparten las diferentes culturas. Manes & Wolfson (citados en Reyes, 2014) lo expresan de la siguiente manera: 1) siguen patrones formulaicos de tres tipos: aceptación, mitigación y rechazo; y, 2) expresan soli-

daridad entre los interlocutores. Derivado de los patrones formulaicos mencionados en el primer inciso, Pomerantz (1978) menciona que existen dos posibilidades ante el halago: a) estar de acuerdo o, b) evitar el auto halago. Ante cualquier decisión, el oyente tendrá que activar ciertas estrategias conversacionales que le permitan actuar de acuerdo a la situación presentada. Las reacciones que se den a partir de este acto del habla dependerán de la comunidad lingüística a la que nos referimos. Es tarea del interlocutor, por lo tanto, interpretar y saber responder a las intenciones de los hablantes. Las elecciones que realice para dar respuesta al halago emergerán de factores varios como: la temática del cumplido, el contexto, la distancia social entre los interlocutores, la jerarquía o el poder del otro, así como el sexo de quien realiza el halago y de quien lo recibe (Choi, 2008).

Cabe resaltar que, en estudios realizados por Rodríguez et Jiménez (citado en Orletti & Mariottini, 2010) y Reyes (2014), se menciona la importancia que tiene para los mexicanos la valoración de la parte humanitaria por sobre la parte material. Además, en cuanto a la valoración de la persona, los mexicanos toman más en cuenta la apariencia y cualidades naturales que aquellas que conllevan un esfuerzo. Por otra parte, se observa que, al dar respuesta a un cumplido, sobresalen las estrategias de aceptación.

El estudio

El presente estudio es un estudio de caso que indaga sobre los halagos en la cultura mexicana. Se describe el comportamiento de dicha entidad social y se analizan los resultados para proporcionar un panorama general de la actuación de los mexicanos ante este acto del habla en cuanto a la emisión y contestación del mismo.

La información se obtuvo a partir de la aplicación de un cuestionario para la población mexicana. El cuestionario consta de ocho situaciones que se seleccionaron de un estudio realizado por Choi en el 2008, las cuales dan cuenta de tres indicadores importantes: el contexto situacional, la configuración de los factores sociológicos y el tema del cumplido. De las doce situaciones que presenta Choi en su estudio, se tomaron dos situaciones bajo el tema de apariencia física, dos bajo el tema de habilidades, dos bajo el tema de pertenencias y otras dos bajo el tema de personalidad. Además de lo planteado, las ocho situaciones contienen variables como: grado de familiaridad, distancia social y jerarquía (véase Tabla 1).

Tabla 1. Variables contextuales de cada situación

Situación	Grado de familiaridad	Distancia	Jerarquía	Tema
S1	Alto	Corta	Superior	Apariencia
S2	Alto	Corta	Igualdad	Habilidad
S3	Baja	Grande	Superior	Habilidad
S4	Alto	Grande	Igualdad	Pertenencias
S5	Baja	Grande	Igualdad	Apariencia
S6	Alto	Corta	Inferior	Personalidad
S7	Alto	Corta	Superior	Pertenencias
S8	Alto	Grande	Igualdad	Personalidad

Cabe mencionar que el cuestionario está diseñado para analizar tanto las estrategias al decir un halago como el tipo de respuesta al mismo que se elige de acuerdo al contexto. El análisis de estas estrategias está basado en el estudio de Choi (2008), las cuales se presentan a continuación:

- **Estrategias de referencia directa:** Están definidas por sus características sintácticas y semánticas, cuya fuerza ilocutiva determina su directividad y las cuales son reconocidas como cumplidos.
- **Estrategias de referencia indirecta:** Se realiza el acto del cumplido, aunque de manera indirecta, es decir que el halago recae sobre un objeto o situación y no sobre el sujeto. Dentro de esta categoría se encuentran estrategias como: identificar, hacer preguntas, dar opinión personal o evaluación y añadir explicación, hacer bromas, hacer peticiones o sugerencias, expresar envidia, comprometerse a emular al destinatario, además de las interjecciones exclamativas que sirven como intensificadores del cumplido.
- **Estrategias mixtas:** Se usan estrategias directas e indirectas para expresar el halago.

En cuanto a las respuestas se refiere, se realizó una adecuación a la lista propuesta por Fernández (2015) y se incluyeron posibles respuestas dejando también una línea en blanco con opción a otra respuesta diferente a las propuestas.

1. Silencio
2. Gracias

3. Muchas gracias
4. Muchísimas gracias
5. Se lo agradezco
6. Te lo agradezco
7. No sabe cuánto se lo agradezco
8. No sabes cuánto te lo agradezco
9. Otra respuesta: _____

Con el fin de saber la estrategia usada para cada tipo de respuesta seleccionada, se tomó también la clasificación de Choi (2008, p. 309-322), quien presenta las estrategias de la siguiente manera:

- Aceptación
- Rechazo
- Elaboración positiva: dar explicaciones, responder el cumplido, ofrecer, recomendar o dar consejo, expresar alegría, expresar esperanza.
- Elaboración negativa: quitar importancia o rebajarse, expresar incredulidad, reasignar y expresar sorpresa.
- Desvío: hacer bromas, cambiar el tema, hacer preguntas, responder al reconocimiento, pedir consejo o ayuda, comprometerse.
- Elaboración neutral: afirmaciones breves.
- No decir nada.

Dentro de estas categorías se añaden dos más debido a que estas respuestas forman parte de los hallazgos encontrados

- Gestos
- Resignación

Los informantes que se seleccionaron para este estudio son ocho: cuatro mujeres y cuatro hombres de edades entre 19 y 28 años de edad, alumnos de una universidad de Toluca en el Estado de México.

Resultados

Los resultados presentados son una muestra de la sociedad mexicana ya que dan cuenta de la forma en la que se expresan los cumplidos y la forma de cortesía verbal que

utilizan, así como de las estrategias en la realización del halago y en la manera en la que responden al mismo.

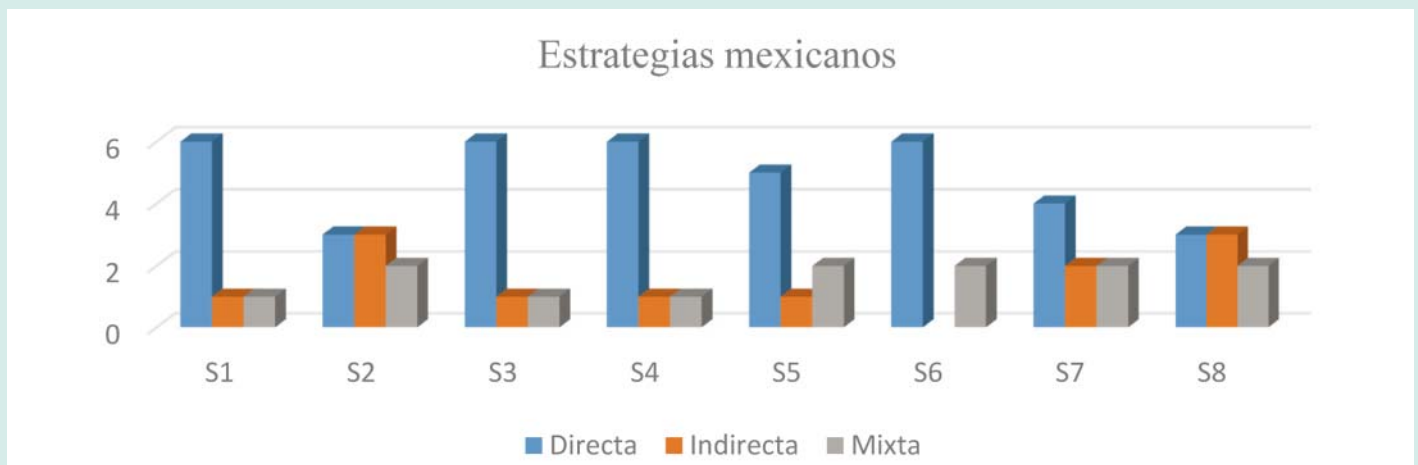
Se analizan los datos a través de la comparación y el contraste de los mismos y se procede a su clasificación en concordancia con los temas y las variables presentadas. En la Tabla 2 se describen las situaciones presentadas y se etiquetan como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 y S8 para referirse al número de situación.

Tabla 2. Situaciones contextuales

Situación	Español
S1	La profesora a la que ves casi todos los días se ha cortado el pelo de una forma diferente de lo habitual.
S2	Descubres que una amiga habla muy bien inglés, que tiene un nivel muy alto.
S3	En la fiesta que se celebra en la empresa en la que estás haciendo prácticas desde hace poco, pruebas la comida que ha traído el jefe. La comida está muy rica.
S4	Una chica que se acaba de incorporar a la organización y con la que has estado hablando un rato ofrece darte un <i>ride</i> a tu casa en su carro. Es un carro bueno y de último modelo.
S5	Te encuentras al portero de la comunidad después de las vacaciones y él se ve más joven y tiene un aspecto saludable, porque ha adelgazado mucho.
S6	Un chico con el que trabajas se comporta muy amablemente con todo el mundo y tiene buen sentido del humor.
S7	El jefe que dirige un proyecto de la universidad se compró un celular nuevo. Es último modelo y el diseño es precioso.
S8	Una señora que acaba de incorporarse al club cumple con su trabajo con buena cara a pesar de las broncas continuas con el presidente del club.

En la Tabla 3 se presentan las estrategias de cumplido usadas en cada situación.

Tabla 3. Estrategias usadas por los mexicanos



En la situación 1 (ver Tabla 3) se puede observar una alta tendencia por parte de los participantes mexicanos a usar estrategias directas, seis participantes recurrieron a ellas, seguidas de las estrategias indirectas y mixtas que fueron usadas el mismo número de ocasiones. En lo que respecta a la situación número 2, encontramos que las estrategias directas e indirectas son usadas a la par por seis interlocutores, mientras que los dos restantes prefirieron usar estrategias mixtas. La situación 3, por su parte, muestra una mayor preferencia por parte de seis interlocutores por las estrategias directas, en tanto que solo uno prefirió usar una estrategia indirecta y el otro una mixta. Se observa, en la situación 4, el predominio de las estrategias directas por parte de seis de los ocho participantes, solo uno usó la estrategia indirecta y uno la mixta. Con respecto a la situación 5, podemos notar que cinco prefieren usar estrategias directas, dos estrategias mixtas y solo uno opta por la estrategia indirecta. La situación 6 denota una

alta preferencia por las estrategias directas también, aunque aquí no se refleja la selección de estrategias indirectas ya que los dos participantes restantes eligen estrategias mixtas. En cuanto a la situación 7, es la que presenta mayor equilibrio en la elección de sus estrategias al reflejarse cuatro veces el uso de la estrategia directa y dos veces el uso de la mixta y la indirecta. Como en la situación anterior, la situación 8 también presenta un uso equilibrado de las estrategias, ya que tres de ellos eligieron las estrategias directas, otros tres las indirectas y dos de ellos, las mixtas.

Tipo de respuestas y estrategias usadas al responder el halago

Como se puede notar en el siguiente gráfico (véase Tabla 4), el tipo de respuestas que predomina es la de “gracias” en las situaciones 1 y 6, seguidas de “muchas gracias” en la situación 4; además de que llama la atención la prominencia de “otro tipo de respuesta” para la situación 8.

Tabla 4. Tipo de respuesta

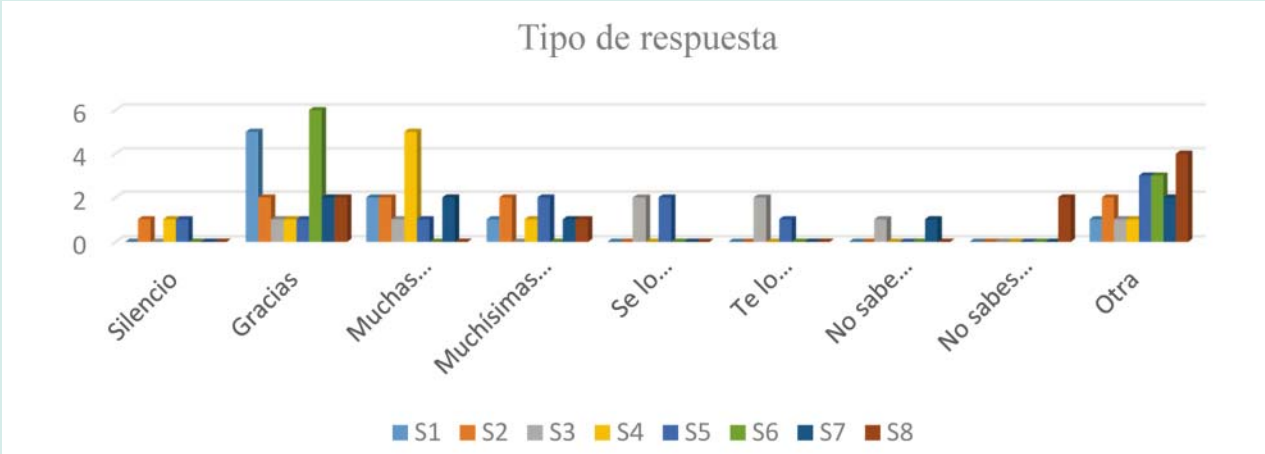


Tabla 5. Tipo de estrategia para responder el halago



La tabla anterior muestra las estrategias más recurrentes en cada situación. Como se puede observar, los mexicanos utilizan mayormente las estrategias de aceptación en cada situación, exceptuando la situación 7, seguidas de las estrategias de elaboración negativa, las cuales se observan en las situaciones 1, 7 y 8. En lo que respecta a las estrategias de elaboración positiva, solo se observa su aparición en las situaciones 3, 4, 5 y 7. Posteriormente encontramos las estrategias gestuales y de silencio, las cuales se encuentran al mismo nivel, aunque en diferentes situaciones. Las estrategias gestuales se hallan presentes en las situaciones 1, 2 y 5, mientras que las de silencio en las situaciones 2, 4 y 7. El penúltimo lugar de frecuencia de uso lo ocupan las estrategias de desviación las cuales fueron usadas por los participantes en dos ocasiones en la situación 6 y, por último, las de elaboración neutral a la que se recurrió únicamente en una ocasión.

Análisis de la información

En este apartado observaremos y analizaremos los supuestos sobre los que se basa la emisión de los halagos expresados, es decir las estrategias que eligen los participantes al expresar el halago, así como la respuesta a estos cumplidos según la situación y las variables propuestas (grado de familiaridad, distancia, jerarquía y tema) conforme a los datos obtenidos. Presentaremos primero el análisis de la emisión de los halagos para cada situación y, posteriormente, la emisión de las respuestas.

En función de los datos obtenidos en la emisión de los halagos, podemos notar que los mexicanos prefieren utilizar formas directas, es decir que la acción del halago recae directamente sobre el sujeto. Es importante destacar que en las situaciones 1, 3, 4 y 6, las formas directas fueron mayormente usadas, a pesar de que el grado de familiaridad fuera bajo; es decir: en donde la distancia social era mayor. Estos datos concuerdan con el estudio de Choi (2008), en cuanto a la emisión de los halagos por parte de los españoles, quienes también emplearon estrategias de referencia directa en situaciones donde la distancia social era grande. Es decir que, a mayor distancia social, los mexicanos tienden a emitir realizaciones directas que denotan amabilidad y sensibilidad hacia los interlocutores.

En cuanto a la distancia social, las formas indirectas son mayormente utilizadas en situaciones donde el grado de familiaridad es alto y la distancia social es corta. Es decir, en las situaciones 2 y 7, lo cual refleja que, a mayor cercanía, los hablantes se atreven a dar opiniones

personales o a hacer bromas por la confianza que existe entre los interlocutores. En grado de jerarquía destacan, de nuevo, las estrategias directas debido al bajo grado de familiaridad y la gran distancia social. En cuanto al tema, se observa que se prefieren las formas mixtas al hablar de personalidad, específicamente en las situaciones 5 y 8.

Las estrategias de aceptación que destacaron en las respuestas emitidas por los participantes de mayor a menor frecuencia son: “gracias”, “muchas gracias”, “muchísimas gracias”, “se lo agradezco”, “te lo agradezco”, “no sabe cuánto se lo agradezco” y “no sabes cuánto te lo agradezco”. Por otra parte, no se presentaron estrategias de rechazo, más sí se encontraron estrategias de elaboración negativa como la expresión de incredulidad y la resignación (que proponemos aquí como estrategia de elaboración negativa, aunque no se menciona en Choi). Las estrategias de desvío que se presentaron están relacionadas con las bromas y, por último, se usaron afirmaciones breves que pertenecen a la elaboración neural. Además de que se encontraron otro tipo de estrategias como el silencio y los gestos.

Conclusiones

Al emitir un cumplido y al responderlo interfieren factores socioculturales que marcan la elección de las estrategias a usar. La cultura mexicana opta por las estrategias directas en cuanto a la emisión y por las estrategias de aceptación en cuanto a la respuesta. Las formas indirectas y mixtas se prefieren con grados de familiaridad y cercanía mayores.

De acuerdo con el tipo de estrategias usadas tanto en las emisiones de los halagos como en las respuestas presentadas, se encuentran características que se adhieren a la cortesía positiva en las diferentes situaciones ya que se denotan rasgos de amabilidad y sensibilidad hacia los interlocutores; además de que resalta el trato de calidez e involucramiento con las personas en general sin importar su nivel de jerarquía.

En las respuestas destacan las estrategias de aceptación, estrategias que expresan incredulidad y resignación, estrategias de desvío relacionadas con las bromas y de otro tipo como el silencio y los gestos.

Es importante hacer notar que este estudio ofrece una aproximación a la cortesía verbal al expresar el halago; sin embargo, los hallazgos manifestados por los mexicanos reafirman las manifestaciones expresadas en los trabajos presentados sobre la cortesía verbal en México.

Referencias

- Archer, D., Ajmer, K., & Wichmann, A. (2012). *Pragmatics: An advanced Sourced Sourcebook for Students*. Abingdon, UK. Routledge Applied Linguistics.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Recuperado de books.gogle.com
- Bernal, M. (2007). Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación social española. (Tesis doctoral). Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockhlom: Stockholm University.
- Betti, S. (2009). Análisis contrastivo y cortesía: “¿El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice?”. BIBLID 1133-1127, 13-38.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo y A. Briz Gómez (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios del discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2005). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. Recuperado de <http://www.cervantes.es>.
- Briz, A. (2007). Conferencia “Atenuación y cortesía verbal en español” dictada en Primer Coloquio de Humanidades en el Posgrado en la Universidad de Nuevo León, México.
- Briz, A. (2012). La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? En J. Escamilla Morales y G. H. Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla/Estocolmo: CA-DIS-Programa EDICE.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, United Kingdom. Cambridge University Press.
- Choi, J. (2008). Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las cultura española y coreana, Tesis doctoral, Madrid, España.
- Curcó, C. (1998). ¿No me harías un favorcito? reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular. En Haverkate, et.al. *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*. (pp.136). Amsterdam-Atlanta. Rodopi.
- Fernández, A. (2015). La Cortesía Verbal en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para alumnos coreanos.
- Haverkate, H. (1996). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. Centro Virtual Cervantes. Actas VII. 45-57.
- Herrero, J. (2006). *Teorías de Pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Murcia, España. Universidad de Castilla- La Mancha.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). La conversation. Mémo Seuil. La conversation. Vol 25. P.92
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres, Longman. Edición en castellano: *Principios de pragmática* (1997), Logroño, Universidad de la Rioja.
- Orletti, F., & Mariottini, L. (2010). (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio. Recuperado de books.google.com.mx
- Oropeza, V. (2007). *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Recuperado de ela.cele.unam.mx.
- Pomerantz A. (1978). Compliment Responses. En Scheinkein (Ed.) *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press Inc.
- Reyes, M. (2014). ¡Qué gusto verte! El acto del cumplido, su respuesta y su comportamiento cortés en diálogos cinematográficos mexicanos. En J. Infante y M. Flores (Eds.), *La (des)cortesía en el discurso. Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos del habla y atenuación)*. Nuevo León, México. Secretaría de publicaciones y extensión cultural.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Volio, G. (2010). El desarrollo de estrategias lingüísticas pragmáticas en juegos infantiles. *Reflexiones*, 89 (1), 1

Acoplamiento de los sistemas de transitividad y valoración en introducciones de tesis de licenciatura en antropología social

Moisés Damían Perales Escudero
mdperales@uqroo.edu.mx

Belem de los Ángeles Mendoza Jarillo
angeless0308@hotmail.com

Ana Bertha Jiménez Castro
anajim@uqroo.edu.mx

Universidad de Quintana Roo

Recibido el 28 de julio 2017

Aceptado el 26 de agosto de 2017

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir los recursos de construcción del mundo experiencial – **transitividad** - y de posicionamiento interpersonal – **valoración** - en introducciones de tesis de licenciatura en antropología social de la Universidad de Quintana Roo. A partir del análisis de un corpus de 20 introducciones, encontramos que prevalecen los procesos materiales, seguidos por los relacionales y que la mayoría de las cláusulas no presentan recursos de **valoración** propios del subsistema de la **actitud**. La actitud se acopla en mayor medida con los procesos relacionales que con los materiales a pesar de que los segundos ocurren con mucha mayor frecuencia, lo cual apunta a la existencia de una preferencia semántica o coligación en este subgénero. A la luz de la escala de la Individuación, estos resultados sugieren que los tesisistas usan la valoración positiva de su propio trabajo para establecer vínculos de filiación con la comunidad de discurso meta.

Palabras clave: LSF, Valoración, Transitividad, Individuación, Acoplamiento

Abstract

*The goal of this paper is to describe the resources used to construct experience – **transitivity** - and interpersonal positioning- **appraisal** - in introductions of BA theses in social anthropology of the university Universidad de Quintana Roo. From an analysis of a corpus of 20 introductions, we find that material clauses are the most prevalent, with relational ones at a distant second. Most clauses do not*

*realize **attitude**, but those who do couple mostly with relational processes rather than material ones despite the latter's much higher frequency. This suggests the existence of a semantic preference or colligation in this subgenre. From the perspective of Individuation, the results suggest that the students use positive appraisals of their own work to establish bonds with their target discourse community.*

Keywords: SFL, Appraisal, Transitivity, Individuation, Coupling

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de los resultados de un proyecto de investigación que examinó los recursos semióticos para la construcción del mundo experiencial – **transitividad** - y del posicionamiento interpersonal – **valoración** - en un corpus de tesis de licenciatura en antropología social de la Universidad de Quintana Roo. El trabajo se enmarca en la Escuela de Sydney de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), la cual modela los recursos lexicogramaticales que realizan la semántica discursiva en el nivel textual.

La escritura estudiantil de nivel universitario en lengua española ha sido abordada recientemente desde diversas perspectivas funcionales. Por ejemplo, varios estudios han analizado la estructura de movimientos retóricos de los subgéneros que componen las tesis de pregrado y de grado en varias disciplinas (Perales, Sima & Valdez, 2012; Tapia, 2012; Jara, 2013). Una línea de investigación en LSF, muy fructífera en México, es la que surge del proyecto CLAE (Corpus del Lenguaje Académico en Español). Los estudios emanados de este proyecto de LSF se han ocupado de la expresión de la **transitividad** y, en particu-

lar, de los procesos verbales en el género del ensayo de nivel licenciatura (Ignatieva & Zamudio, 2013; Ignatieva, Herrero, Rodríguez & Zamudio, 2013). En otra línea de investigación, Castro y Sánchez (2013) se han centrado en la expresión de la **actitud**, también en el género del ensayo. Estos estudios son significativos ya que contribuyen a revelar las particularidades de la escritura estudiantil universitaria. Así, comienzan a ofrecer una radiografía del estado de los géneros y registros universitarios en México, es decir, de los significados que textualizan los estudiantes universitarios en nuestro país. De esta forma, proporcionan valiosos datos de partida que pueden alimentar tanto la realización de diagnósticos lingüísticos como el diseño de intervenciones y programas educativos de alfabetización académica.

La investigación informada en este artículo continúa la línea de estudios de la **transitividad** en la escritura estudiantil y se enmarca en el proyecto “Procesos verbales y afines en la escritura académica estudiantil”. Al enfoque dedicado al estudio de la **transitividad** añadimos la perspectiva interpersonal de la **actitud**. Esta adición nos parece relevante debido a que, como se explicará más ampliamente en el marco teórico, es en parte a través de los recursos de **actitud** y de otros más de la **valoración** que el investigador novel puede expresar su posicionamiento respecto del conocimiento generado por otros y del propio. Como han señalado diversos autores, esta tarea discursiva de corte retórico reviste importancia para los procesos de enculturación disciplinar y para la textualización del conocimiento. Esto se debe a que permite al investigador en formación construir y manejar el paisaje interpersonal de su disciplina (Perales & Reyes, 2014) e insertar su trabajo dentro de las pautas de construcción de conocimiento que corresponden a su comunidad discursiva (Swales, 1990). Adicionalmente, un interés de los estudios sistémico-funcionales es investigar el **acoplamiento** o combinación de significados propios de diferentes sistemas ya que ello permite arrojar luz sobre la forma en que el significado se textualiza en las diferentes escalas postuladas por la LSF (Martin, 2008). En particular, Knight (2009) postula que el acoplamiento entre significados ideativos y valorativos sirve para textualizar vínculos de filiación entre miembros de un grupo. Si consideramos que los procesos de alfabetización académica (a los cuales pertenece la tesis) implican el establecimiento de este tipo de vínculos por parte del novicio con los miembros de una comunidad de discurso, el estudio de los acoplamientos textuales de ideación y valoración y los vínculos resultantes puede permitir aproximarse a esta dimensión de la alfabetización académica.

Sin embargo, no hemos encontrado estudios publicados que examinen el acoplamiento de la **transitividad** y la **actitud** en el género de la tesis. No encontramos tampoco estudios que den cuenta de este fenómeno desde la escala sistémica de la Individuación, misma que da cuenta de la forma en que ciertos tipos de recursos de significación se distribuyen entre grupos sociales y se usan para darles cohesión a los mismos (Martin, 2009). Con el objetivo de llenar estas lagunas en la caracterización de la escritura académica estudiantil, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la proporción de cada tipo de proceso del sistema de **transitividad** en un corpus de introducciones de tesis de licenciatura en antropología social de la Universidad de Quintana Roo?
2. ¿Qué proporción de las cláusulas expresan significados valorativos de **actitud**?
3. ¿En qué proporción se acoplan los diferentes tipos de procesos con la **actitud**?
4. ¿Qué revelan los resultados sobre la Individuación de los significados de **transitividad** y **actitud** y el establecimiento de vínculos con la comunidad de discurso en el subgénero meta?

Tras responder estas preguntas, adelantamos algunas interpretaciones acerca de la construcción del mundo experiencial y del posicionamiento interpersonal en el corpus analizado. Discutimos las implicaciones que estos fenómenos lingüístico-discursivos tienen para los procesos de alfabetización académica.

Marco Teórico

El sistema de transitividad

El sistema de **transitividad** de la LSF es un sistema de significados ideativos que construye la realidad en el nivel clausular, reelaborando los conceptos tradicionales de transitividad, verbos, sustantivos y complementos en términos de procesos, participantes y circunstancias. Como señala Halliday (1970/1976, p. 159)

Transitivity is the representation in language of PROCESS, the PARTICIPANTS therein, and the CIRCUMSTANTIAL features associated with them. This is an extension of a narrower meaning whereby the form refers simply to the types of process, as in “transitive and intransitive verbs”; we shall use it in the wider sense, so that transitivity here refers to the “content”, or factual-notional structure of the clause in its entirety. In other words, all those features of the clause which contribute to the linguistic repre-

sensation of the speaker's experience come under this heading.

El análisis de **transitividad** se enfoca fundamentalmente en la adscripción del verbo principal de la cláusula a uno de los tipos de procesos mediante pruebas sintácticas y semánticas (Gwilliams & Fontaine, 2015). Los procesos modelan los tipos de experiencias internas y externas susceptibles de ser percibidas por los seres humanos, y los participantes a las entidades involucradas en las experiencias. Halliday & Matthiessen (2004) postulan la existencia de tres tipos de procesos principales:

1. Procesos materiales, que construyen las acciones de participantes del mundo externo.
2. Procesos mentales, que construyen los eventos del mundo interno.
3. Procesos relacionales, que identifican y clasifican a los participantes internos o externos.

Además de estos tres tipos principales, Halliday & Matthiessen (2004) plantean que existen otros tres tipos de procesos localizados entre los linderos de los tres anteriores:

4. Procesos conductuales, que representan la externalización de procesos internos, psicológicos o fisiológicos y se ubican entre los procesos materiales y los mentales.
5. Procesos verbales, o relaciones simbólicas construidas en la psiquis y actualizadas en el lenguaje, en las lindes entre los procesos mentales y los relacionales.
6. Procesos existenciales, mediante los cuales se reconoce la existencia u ocurrencia de un fenómeno en el mundo externo, situados en la frontera de los procesos relacionales y materiales.

Típicamente, los procesos se realizan en el grupo verbal, o segmento de la cláusula que expresa la acción. Para los distintos tipos de procesos existen distintos tipos de participantes realizados por grupos nominales, los cuales mantienen distintas relaciones semánticas con los procesos. De hecho, una de las formas para adscribir un verbo a un tipo de proceso, que fue seguida en este trabajo, consiste en identificar los tipos de participantes en la cláusula. A continuación, se revisan estos tipos de participantes y se ilustran con ejemplos del corpus.

Los procesos materiales (procesos de creación o transformación) involucran a un Actor como único participante inherente, y opcionalmente pueden tener una Meta (a quién se dirige la acción), un beneficiario o un rango, así como circunstancias. Responden a las preguntas “¿qué hizo x?” o “¿qué le hizo x a y?” o “¿qué sucedió?” (Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2003).

El Beneficiario es un participante, típicamente un ser humano, que se beneficia de la realización del proceso, ya sea porque se le dona un bien (en cuyo caso se le llama Recipiente) o porque recibe un servicio (en cuyo caso se le denomina Cliente). El Rango es un participante que no es afectado por la realización del proceso, sino que construye el rango de acción del proceso o le da un sentido específico al verbo principal del grupo verbal. Ello lo ejemplifican las siguientes cláusulas que, al igual que todos los ejemplos restantes, han sido extraídas de nuestro corpus.

Ejemplo 1.

Las prácticas culturales	generan	una continuidad de la danza.
Actor	Proceso	Meta

Ejemplo 2.

El ritual	juega	un papel	en los jóvenes danzantes.
Actor	Proceso	Meta	Rango

Los procesos mentales (procesos de emoción, percepción, cognición o deseo) se refieren a cambios en el flujo de eventos de nuestro mundo sensorial interno. Los participantes en una cláusula mental son el **Sensor**, o **entidad consciente** que experimenta el evento y el **Fenómeno**, aquello que es sentido, percibido, pensado o deseado. Cualquiera de los dos puede funcionar como sujeto. Un aspecto gramatical crucial es que los procesos mentales de cognición y deseo suelen construir gramaticalmente el Fenómeno como una cláusula proyectada, externa a la cláusula que contiene al Sensor y al proceso mental. Siguiendo a Eggins, Wignell & Martin (1993, p. 246) una proyección existe cuando una cláusula es proyectada en una segunda que puede ser de carácter dependiente o independiente (hipotaxis, enganche o parataxis); la cláusula que proyecta contiene el proceso Mental o Verbal en tanto que la proyectada puede tener cualquier tipo de proceso. Esto lo muestra el ejemplo 3.

Ejemplo 3.

Los hombres y mujeres artesanos	piensan	que el mercado es importante.
Sensor	Proceso	Proyección

que existen dentro de la LSF dos posiciones respecto a la clasificación de los procesos verbales. La primera considera que el criterio definitorio

Los procesos relacionales (procesos de ser o tener) construyen relaciones de identidad o de descripción y categorización entre los participantes de la cláusula. Pueden ser atributivos e identificativos, y éstos pueden ser a su vez intensivos, circunstanciales o posesivos. Los participantes de los identificativos pueden ser ***Símbolo*** (instancia) o Valor (tipo, clase o caso general); los participantes de los atributivos pueden ser Portador y Atributo. Estos aspectos se resumen en la Tabla 1, cuyos ejemplos están tomados del corpus que sustenta este trabajo.

Tabla 1. Resumen de tipos de procesos Relacionales y sus participantes.

Modo	Atributivos	Identificativos
Tipos		
intensivos	Portador/ Atributo Ej. 4. Conocer las funciones básicas de los miembros es necesario	Identificado/identificador Ej. 5. La globalización es el tema principal de debate de diversos académicos
circunstanciales	Ej. 6. La tesis se divide en cuatro capítulos	No aparece en el corpus
posesivos	Ej. 7. La presente tesis tiene por objeto la danza	No aparece en el corpus

Los procesos verbales son procesos de decir. Construyen la experiencia en términos de participante Hablante y otro Receptor a quien se le dirige el Informe (“**verbiage**”). Este último elemento corresponde a lo dicho y se realiza típicamente, pero no necesariamente, en una cláusula proyectada. Una aclaración importante es

Ejemplo 8. El capítulo tres Hablante
Ejemplo 9. Los danzantes Actante
Ejemplo 10. Surgieron dueños Proceso Existente

de los procesos verbales es la posibilidad de proyectar cláusulas. Bajo esta postura, procesos como **hablar o justificar** no son verbales, sino conductuales (Matthiessen 1995; Martin, Matthiessen & Painter, 1997). La segunda postura, que sostienen Caffarel (2006), Banks (2016) e Ignatieva (2014), es que todos los procesos que implican actos de decir son procesos verbales. En este trabajo, nos adherimos a esta segunda postura ya que es la asumida por la línea de investigación a la que damos continuidad, además de que, como ha señalado Banks (2016) e Ignatieva (2014), la argumentación que sustenta la primera postura presenta inconsistencias con respecto a la clasificación que hace Halliday de los tipos de procesos. Desde esta postura, el Hablante es el único elemento obligatorio en una cláusula verbal, como lo ejemplifica la cláusula del ejemplo 8.

Los procesos conductuales se refieren a comportamientos psicológicos o fisiológicos observables, como reír, llorar o respirar. Halliday & Matthiessen (2004) afirman que este tipo de proceso es el menos distintivo ya que no presenta características propias. El participante inherente, o Actante, se parece al Sensor de los procesos mentales en que es un ser consciente, pero el proceso es más parecido a uno material en el sentido de que implica un hacer. Como ilustra el ejemplo 9, una cláusula conductual se compone del Actante, proceso y, opcionalmente, un Comportamiento, participante análogo al Rango de los procesos Materiales.

Los procesos existenciales, como su nombre lo indica, se refieren al estado de existir, suceder o venir a la existencia. Los típicos procesos que funcionan como existenciales son **existir, presentarse, ocurrir, surgir, aparecer o suceder**. El participante en un proceso existencial se denomina Existente, y puede ser una entidad o un evento.

Ejemplo 8. El capítulo tres menciona las consecuencias que trajo en diversos sectores.		
Hablante	Proceso	Informe

Ejemplo 9. Los danzantes	lloran	de emoción.
Actante	Proceso	Comportamiento

Ejemplo 10. Surgieron dudas durante la realización de esta tesis.

Proceso	Existente	Circunstancia
---------	-----------	---------------

La Teoría de la valoración

Un sistema semántico discursivo creado por la Escuela de Sydney de la LSF es el sistema de la **valoración**, también llamado Teoría de la Valoración, postulado por White (2002) y refinado por Martin & White (2005). La Teoría de la Valoración “elabora la noción de significado interpersonal y explora, describe y explica el modo en el que el lenguaje se usa para evaluar, adoptar posiciones, construir personas textuales y manejar posturas y relaciones interpersonales” (González, 2011, p. 109). En otras palabras, la Teoría de la Valoración permite describir de manera sistemática “cómo se sienten los interlocutores, qué juicios emiten y qué valores asignan a los diferentes fenómenos de su experiencia” (ibid., 116), así como las identidades que crean en el discurso. La Teoría de la Valoración, fue formulada originalmente en inglés por White (2002) y Martin & White (2005). En este trabajo, se usa la terminología en español de González (2011) y Perales & Sandoval (2016).

La metodología de análisis de la **valoración**, trata de identificar los segmentos textuales que contienen instancia de evaluación y toma de posturas y clasificarlos conforme a las opciones sistémicas de la **valoración**. Como el sistema completo de la **valoración** es muy complejo, nos enfocamos solamente en el sub-sistema de la **actitud**, el cual incluye los recursos lingüísticos para evaluar a personas o cosas y expresar sentimientos.

Dentro de la **actitud**, los recursos que expresan emociones subjetivas forman parte del dominio del **afecto**; los recursos que expresan evaluación de entidades no humanas o aspectos estéticos (es decir, distintos de la conducta o el carácter) de los seres humanos forman parte de la **apreciación**, y los recursos para evaluar el comportamiento o carácter de sujetos humanos o entidades humanizadas forman parte del **juicio**. Martin & White (2005) indican que el **juicio** y la **apreciación** son formas de expresión institucionalizadas del **afecto**, es decir, que trascienden la subjetividad individual y se adentran en la subjetividad colectiva de valores compartidos por una comunidad. Desde esa perspectiva, el **juicio** reanaliza los sentimientos en términos de evaluación del comportamiento. La **apreciación**, por otro lado, reanaliza los sentimientos en términos de proposiciones sobre el valor (estético o de otro tipo) de las entidades evaluadas, sean humanas o no.

En cualquier secuencia de **actitud**, el sentido o polaridad de la **actitud** puede ser positivo, negativo, o ambiguo (dependiente del contexto). Cuando el sentido de la **actitud** es claramente positivo o negativo, se considera que la valoración es de tipo inscrito o explícito. Cuando el sentido de la **actitud** no es claro, y se tiene que recurrir al contexto o co-texto para determinarlo, se considera que la **actitud** es de tipo evocado o implícito. Además, en toda secuencia de **actitud** hay un Valorador

o fuente de la **actitud**, un Valorado u objeto de la **actitud**, y un Valorante o destinatario de la **actitud** (Perales & Sandoval, 2016).

La escala de individuación

El elemento final de nuestro marco teórico es uno aún poco conocido dentro de los estudios sistémicos en lengua española: la escala de individuación. Su exposición requiere una mirada breve a las otras dos escalas de la LSF: la realización y la instanciación. La descripción que realizamos líneas abajo se inspira en Martin (2009).

La arquitectura de la LSF como la postula Halliday se basa fundamentalmente en la noción de niveles anidados de la lengua (fono-grafémico, lexogramatical y semántico-discursivo) en las dos dimensiones de estrato y rango a las cuales se añaden las metafunciones lingüísticas ideativa, interpersonal y textual en todos los niveles y en las dos dimensiones (Halliday & Matthiessen, 2004). Cada nivel realiza a los niveles jerárquicos superiores y es realizado por los niveles inferiores, un fenómeno llamado metarredundancia (Lemke, 1990). A este modelo se le llama escala de la realización. Martin (2009) indica que la realización es una escala analítica de abstracción.

Adicionalmente, la LSF postula la existencia de otra escala, llamada escala de la instanciación (Halliday, 2005 [1995]). Esta escala se ocupa del hecho de que, del total de opciones ofrecidas a los usuarios por los diversos sistemas de la lengua en todos los niveles y dimensiones de la realización, las instancias individuales de uso del lenguaje (textos) y de reconstrucción de los significados del mismo (lectura) consisten necesariamente de un número limitado de opciones, es decir, de un subconjunto del total sistémico, cuya probabilidad de ocurrir en un texto específico es determinada por las variables de género y registro. Es decir, la escala de la instanciación va del nivel general del sistema de la lengua (todo el conjunto de sistemas) al nivel específico de un texto concreto, oral o escrito, pasando por el género y el registro. Siguiendo a Martin (2009), postulamos que la escala de la instanciación es una escala de generalización y especificación del potencial semántico de todos los sistemas y estratos en actos específicos de producción de significado (textos y lecturas).

A estas dos escalas postuladas por Halliday, Martin (2009) añade la escala de la individuación, con el objetivo de dar cuenta no sólo del uso de la lengua en abstracto, sino de los usos particulares de usuarios concretos de la misma en su dimensión de personas sociales. Para Martin (2009), la escala de la individuación consta de dos subescalas. La primera, basada en el trabajo de Bernstein (2000) y Hasan (2005, 2009), recibe el nombre de escala de la asignación (“**allocation**”) y se refiere a la distribución diferenciada de los recursos semióticos entre los usuarios de la lengua en términos de las opcio-

nes sistémicas a su disposición y de la probabilidad de que las usen en instancias particulares. Siguiendo la teoría de los códigos de Bernstein, se asume que no todos los usuarios disponen de todos los recursos sistémicos de la lengua. Bernstein (2000) emplea los términos “repertorio” (“**repertoire**”) y “reservorio” (“**reservoir**”) para describir las posibilidades semióticas de los usuarios en relación con el sistema como un todo:

I shall use the term repertoire to refer to the set of strategies and their analogic potential possessed by any one individual and the term reservoir to refer to the total of sets and its potential of the community as a whole. Thus the repertoire of each member of the community will have both a common nucleus but there will be differences between the repertoires. There will be differences between the repertoires because of the differences between members arising out of differences in members' context and activities and their associated issues. (Bernstein 2000, 157; citado en Martin, 2009)

La otra subescala de la individuación es la filiación (“**affiliation**”). Esta subescala captura las formas en que los individuos comparten recursos semióticos comunes para establecer vínculos grupales (Martin, 2009). De acuerdo a Martin (2009), estos vínculos pueden ser de orden local, como los vínculos entre colegas de un departamento, o de nivel general, en el cual se establecen “identidades maestras” como la clase social, el género, o el grupo étnico. Además, Knight (2009) distingue entre vínculo y vinculación; define el primero como la asociación entre significados ideativos e interpersonales, y la segunda como el efecto retórico interpersonal de los vínculos, que es la de establecer lazos de filiación.

Los planteamientos teóricos de la LSF expuestos arriba proporcionan herramientas robustas para examinar la textualización de significados de manera pautada en segmentos textuales más o menos largo, como las introducciones de tesis. La siguiente sección expone los elementos metodológicos que, junto con el marco teórico, sustentaron esta investigación.

Metodología

El corpus analizado en este trabajo consta de 19 introducciones de tesis de licenciatura en antropología social de la Universidad de Quintana Roo escritas y defendidas entre los años 2005 y 2015. Las mismas fueron elegidas al azar de entre un corpus más amplio de 53 tesis, que constituyen el total de las tesis de este programa desde que la primera generación egresó en el año 2000. Como puede apreciarse, se trata de un programa muy pequeño, lo cual corresponde al hecho de que la Universidad

de Quintana Roo, con una matrícula de menos de 5,000 estudiantes y fecha de fundación en 1994, se cuenta entre las más pequeñas y más jóvenes universidades estatales del país.

Estas introducciones fueron escaneadas y digitalizadas como archivos de texto sin formato (extensión. txt) mediante software de reconocimiento óptico de caracteres. Las mismas fueron analizadas manualmente por dos de los autores, cuyo análisis fue revisado y corregido de manera continua y sistemática por el primer autor. A cada texto se le asignó un código en función de un número consecutivo, del género del participante (femenino o masculino) y del año de defensa de la tesis. El propósito de asignar estas etiquetas de género tiene que ver con un estudio más amplio con una muestra más extensa de otros géneros textuales que indaga posibles asociaciones entre el género y el uso de recursos valorativos. En este trabajo en particular no se exploran tales posibilidades debido a la reducida muestra; se hace mención del procedimiento solo para efectos de descripción metodológica.

El análisis consistió en segmentar los textos en cláusulas (se consideraron para el análisis las cláusulas incrustadas y las proyectadas), identificar el tipo de proceso expresado por el verbo principal de cada cláusula, e identificar la presencia de **actitud** en cada proceso. Este análisis se fue capturando en una hoja de cálculo de Microsoft Excel ©, a partir de la cual se cuantificaron las ocurrencias de los tipos de procesos y de las instancias de **actitud**. Para este trabajo específico, se descartó la realización de análisis más delicados por limitaciones de tiempo, ya que el proyecto se enmarcó en una estancia de investigación de verano del segundo autor. Una vez completado el análisis, se buscaron tendencias en la individuación de los recursos semióticos de la **transitividad** y la **actitud** así como en su instanciación en los subgéneros.

Resultados

La Tabla 2 presenta los resultados totales por cada texto para el subgénero de la introducción en cuanto al número de cláusulas correspondientes a cada tipo de proceso. Los tipos de procesos se representan con sus iniciales por razones de espacio (V= verbales, R = relacionales, Mat = materiales, E = existenciales, Ment = mentales, C = conductuales). La penúltima columna de la derecha indica el número de cláusulas de cada texto. La última columna de la derecha indica la cantidad y proporción de cláusulas con presencia de **actitud** en cada uno de los textos.

Tabla 2. Resultados totales por cada texto y tipo de proceso.

Código	V	R	Mat	E	Ment	C	Total Cláusulas	Cláusulas actitud
7_M_2003	1/5.8%	3/17.6%	13/76.4%	0	0	0	17	4/23.5%
9_F_2005	0	16/44.4%	20/55.5%	0	0	0	36	7/19.4%
2_M_2000	2/6%	5/15.1%	25/75.7%	0	1/3%	0	33	5/15.2%
8_F_2003	0	14/25%	36/64.3%	1/1.8%	5/8.9%	0	56	5/8.9%
1_M_2001	0	13/16.4%	63/79.7%	3/3.8%	0	0	79	7/8.9%
10_F_2009	1/2.9%	4/11.8%	28/82.3%	0	1/2.9%	0	34	3/8.8%
4_M_2008	1/1.8%	14/25.5%	35/63.6%	3/5.4%	2/3.6%	0	55	4/7.2%
9_M_2008	9/6.4%	27/19.3%	89/63.6%	6/4.3%	5/3.6%	4/2.8%	140	10/7.1%
5_F_2011	3/2.5%	14/11.9%	93/78.8%	4/3.4%	2/1.7%	2/1.7%	118	13/5.5%
2_F_2000	0	16/17.6%	67/73.6%	3/3.3%	1/1.1%	4/4.4%	91	4/4.4%
7_F_2005	0	11/20.7%	35/66%	0	7/13.2%	0	53	2/3.8%
8_M_2005	6/7.9%	19/25%	47/61.2%	3/3.9%	1/1.3%	0	76	2/2.6%
5_M_2006	11/4.6%	43/17.9%	170/70.8%	0	16/6.7%	0	240	6/2.5%
6_F_2005	0	8/20%	28/70%	0	4/10%	0	40	1/2.5%
1_F_2009	3/4.3%	22/31.2%	30/43.5%	4/5.8%	7/10.1%	3/4.3%	69	1/1.4%
4_F_2005	0	12/12.8%	80/85%	1/1%	1/1%	0	94	1/1.1%
3_F_2005	2/2.8%	19/26.4%	50/69.4%	0	1/1.4%	0	72	0
3_M_2008	1/1.9%	25/47.2%	25/47.2%	1/1.9%	1/1.9%	0	53	0
6_M_1998	2/11.1%	2/11.1%	13/72.2%	1/5.5%	0	0	18	0
Totales	42	287	947	30	55	13	1375	75/5.4%

Como muestra la Tabla 2, la asignación de los recursos de **transitividad** entre los textos en el subgénero de la Introducción es relativamente pareja. Con la excepción de un caso en el que la proporción de procesos materiales y relacionales es igual (3_M_2008), los procesos materiales representan una mayoría del total en cada texto, seguidos por los relacionales. Es decir, en

este subgénero, los tesis de la licenciatura en antropología social tienden a construir, por un lado, un universo experiencial de entidades que realizan acciones en el mundo externo, y, por otro lado, uno de relaciones de atribución o identificación entre esas entidades. Los ejemplos 11 (material) y 12 (relacional) ilustran estas tendencias.

Ejemplo 11. De esta manera **se trabajó** con cuatro grupos juveniles...

Ejemplo 12. Los participantes **forman** parte de esos grupos domésticos.

En tercer y cuarto lugar aparecen los procesos mentales (ejemplo 13) y verbales (ejemplo 14), seguidos de los existenciales (ejemplo 15) y de los conductuales (ejemplo 16) en un lejano quinto lugar.

Ejemplo 13. **Observamos** cómo se manifiesta el apoyo mutuo en las mujeres...

Ejemplo 14. En el capítulo seis **se habla** sobre las relaciones de reciprocidad ...

Ejemplo 15. En la Villa **ha surgido** una historia en relación a la danza ...

Ejemplo 16. La investigación **avanzaba**...

La Figura 1 muestra la distribución global de los tipos de procesos en términos de porcentajes.

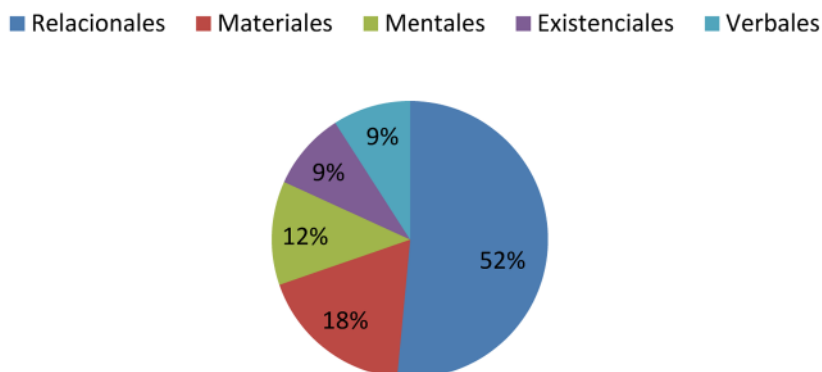
Fig. 1. Distribución porcentual de los tipos de procesos en cláusulas



En cuanto a la **actitud**, cabe destacar en primer lugar que el número de cláusulas con recursos de **actitud** es muy bajo. Las 75 cláusulas con presencia de **actitud** corresponden solamente al 5.4% del total de cláusulas. En lo que hace a la asignación, esta es muy desigual. Tres de los tesisas no hicieron uso de ningún recurso de **actitud** en las introducciones de sus tesis. En contraste, tres tesisas registran usos superiores al 10% de sus cláusulas, y uno de ellos (7_M_2003) los usa en un 23.5% de las cláusulas.

Analizamos ahora el acoplamiento entre los recursos de **actitud** y **transitividad** en el subgénero de la Introducción. La Figura 2 representa el porcentaje de cada tipo de proceso asociado a recursos de **actitud**.

Fig. 2. Acoplamiento de procesos y ACTITUD



Los datos muestran que las pautas de acoplamiento no obedecen a una simple relación de frecuencias. Si así fuese, la **actitud** se haría presente predominantemente en el tipo de proceso más frecuente en las cláusulas, que son los procesos materiales (69% del total, ver Fig. 1).

Sin embargo, ése no es el caso: Solo un 18% de las cláusulas con **actitud** son cláusulas materiales. Sí es el caso que la **actitud** se acopla con el segundo tipo de proceso más frecuente, los relacionales, ya que el 52% de las cláusulas con **actitud** corresponden a ese tipo de procesos. Este dato sugiere la existencia de coligación entre los procesos relacionales y la **actitud** por parte de los tesisas para la instanciación del subgénero de la Introducción. En tercer lugar, por la frecuencia de acoplamiento con recursos de **actitud** aparecen los procesos mentales, seguidos de los existenciales y verbales.

El predominio de la **actitud** acoplada con procesos relacionales se refleja en el uso frecuente de expresiones que valoran positivamente la importancia o relevancia del tema a investigar o de aspectos metodológicos, como lo muestran los ejemplos de abajo:

Ejemplo 17. La observación participante **fue de suma importancia**...

Ejemplo 18. Las creencias **son** parte **fundamental** de los rituales.

Ejemplo 19. Esperamos que este trabajo **sea** más **un deleite** para el lector...

Conclusiones

En este apartado, damos respuesta a las diferentes preguntas de investigación, para luego discutir las limitaciones e implicaciones de nuestro estudio. La primera pregunta se centró en la proporción de cada tipo de proceso del sistema de **transitividad** en el corpus. Como muestra la Figura 1, los procesos materiales se encuentran presentes en mucha mayor proporción que los demás (69%), seguidos de los relacionales (21%), mentales (4%), verbales (3%), existenciales (2%) y conductuales (1%). El predominio de los procesos materiales y de los relacionales en segundo lugar es consistente con estudios previos de la prosa académica, realizados en lengua inglesa. En contraste, la baja proporción de procesos verbales va en sentido opuesto de los hallazgos de Ignatieva et al. (2013), quienes encontraron una proporción mayor de procesos verbales. Esta discrepancia puede deberse a diferencias disciplinares y/o genéricas.

La segunda pregunta se refirió a la proporción de las cláusulas que expresan **actitud**. Como se indicó líneas arriba, la proporción es del 5.4%, la cual parece ser baja. En cuanto a la tercera pregunta, sobre el acoplamiento de los diferentes tipos de procesos con la **actitud**, la Figura 2 muestra claramente que la **actitud** se acopla preferentemente con los procesos relacionales, y en particular con “ser”, en este subgénero (52% frente al 18% correspondiente a los procesos materiales). Es decir, estamos ante un caso de preferencia semántica, que Hunston (2007, p. 266) define como “the frequent co-occurrence of a lexical item with items expressing a particular evaluative meaning”. Una mirada cualitativa indica que esta preferencia semántica se expresa particularmente en la frase “es importante.”

La cuarta pregunta de investigación indaga sobre la interpretación de los resultados a la luz de la escala de la individuación y de los vínculos de filiación. Para darle respuesta, resulta relevante recuperar los conceptos de vínculo y vinculación. Recordemos que, siguiendo a Knight (2009) el vínculo es una asociación entre significados ideativos e interpersonales, en tanto que la vinculación se refiere al efecto retórico interpersonal de los vínculos, que es la de establecer lazos de filiación. Entonces, desde la perspectiva de la filiación, la valoración positiva que hacen los tesisistas de constructos teóricos, procedimientos metodológicos y del propio trabajo a través de la asociación de la **actitud** con el verbo ser, puede interpretarse como un intento de establecer vínculos grupales con la comunidad discursiva de los antropólogos. Es decir, a través del reconocimiento del valor de los temas disciplinares y del trabajo propio, los tesisistas buscan ganar membresía y va-

loración positiva por su comunidad discursiva meta. Desde la perspectiva paralela de la asignación, destaca la restricción en el número de tipos para expresar **apreciación**, el cual se restringe a derivados sustantivos y adjetivos del lema “importan” y a los adjetivos “fundamental” y “necesario”. Al mismo tiempo, la escasa proporción de cláusulas con **actitud** sugiere que los tesisistas tienden a no ejercer el posicionamiento interpersonal en el apartado de introducción, o que quizás lo hagan preferentemente mediante recursos de **compromiso**.

Este trabajo resulta limitado debido al pequeño tamaño del corpus y al hecho de que todos los textos del mismo provienen de un único programa de licenciatura perteneciente a una universidad específica. Por lo tanto, no es posible generalizar los resultados al subgénero de la introducción en antropología. Sin embargo, los resultados sí parecen generalizables al contexto de la Universidad de Quintana Roo debido a la representatividad de la muestra. Futuras investigaciones deben hacer uso de corpus más amplios y de software especializado para su análisis. Asimismo, es necesario comparar los resultados con este mismo subgénero al ser realizado por estudiantes de maestría y doctorado y también en las introducciones de artículos publicados, ya que ello permitiría examinar la individuación a través de los procesos de enculturación disciplinar.

Referencias

- Banks, D. (2016). On the (non) necessity of the hybrid category behavioural process. En D.R. Miller & P. Bayley (Eds.), *Hybridity in systemic functional linguistics: Grammar, text and discursive context*. Sheffield y Bristol: Equinox.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S. Spinks, S., & Yallop, C. (2003). *Using functional grammar: An explorer's guide*. 2da edición. Sydney: Macquarie University.
- Caffarel, A. (2006). *A systemic functional grammar of French: From grammar to discourse*. Londres: Continuum.
- Castro, M., & Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 403-426.
- Eggins, S., Wignell, P., & Martin, J.R. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. En M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: theory and practice* (pp. 75-109). Londres: Pinter Publishing.

- González, M. (2011). La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49, 109-141.
- Gwilliams, L., & Fontaine, L. (2015). Indeterminacy in process type classification. *Functional Linguistics*, 2(8), DOI: 10.1186/s40554-015-0021-x.
- Halliday, M.A.K. (1970/1976). Functions and universals. En G. Kress (coord.), *Halliday: System and Function in Language*, (pp. 26-35). Londres: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2005 [1995]) Computing meanings: Some reflections on past experience and present prospects. In J. J. Webster (ed.) *Computational and Quantitative Studies*. Volume 6 in the *Collected Works of M. A. K. Halliday*, 239-267. London and New York: Continuum.
- Halliday, M. A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Hasan, R. (2005). Code, register and social dialect. En J. Webster (Ed.), *Language, Society and Consciousness: The Collected Works of Ruqaiya Hasan* (pp. 160-193). Londres: Equinox.
- Hasan, R. (2009). *Semantic Variation: Meaning in Society and in Sociolinguistics*. Londres: Equinox.
- Hunston, S. (2007). Semantic prosody revisited. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(2), 249-268.
- Ignatieva, N., & Zamudio, V. (2013). Perspectiva funcional de los procesos verbales en los escritos estudiantiles de literatura e historia en español. *D.E.L.T.A.*, 28, 551-569.
- Ignatieva, N., Herrero, L., Rodríguez, D., & Zamudio, V. (2013). Analizando procesos verbales en géneros académicos de las Humanidades en español. *Signos Lingüísticos*, (9)17, 53-79.
- Ignatieva, N. (2014). Participantes y proyección en los procesos verbales en español: un análisis sistémico de géneros académicos estudiantiles. *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, 8-20.
- Jara Solar, I. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein: Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 28, 72-87.
- Knight, N. (2009). Wrinkling complexity: concepts of identity and affiliation in humour. En M. Bednarek & J.R. Martin (coords.), *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation* (pp. 35-58). Londres: Continuum Press.
- Lemke, J. (1990). Text Production and Dynamic Text Semantics. En E. Ventola, (coord.), *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses* (pp. 23-38). Berlin: Mouton/deGruyter
- Martin, J.R. (2008). Tenderness: Realisation and Instantiation in a Botswanan Town. *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication*, 29, 30-62.
- Martin, J.R. (2009). Realisation, instantiation and individuation: some thoughts on identity in youth justice conferencing. *D.E.L.T.A.*, 25, 549-583.
- Martin, J, Matthiessen, C.M.I.M., & Painter, C. (1997). *Working With Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martin, J., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal systems in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C.M.I.M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers
- Perales Escudero, M., & Reyes Cruz, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 599-626.
- Perales Escudero, M.D., & Sandoval Cruz, R.I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En G. Bañales Faz, M. Castelló, & N. Vega López (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 55-76). Ciudad de México: Editorial SM.
- Perales Escudero, M., Sima Lozano, E., & Valdez Hernández, S. (2012). Movimientos retóricos en tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos: Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 45, 33-60.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M., & Burdiles, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. *Alpha*, 35, 169-184. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012012000200011>.
- White, P. (2002). Un recorrido por la teoría de la valoración [The Appraisal Web Site: Homepage] Recuperado de <http://www.grammatics.com/appraisal/>

PROEMIO EN LAS AUDIENCIAS PENALES EN EL ESTADO DE MÉXICO Y CHIHUAHUA

Miriam Almazán Torres
m_almazan_torres@outlook.com
Universidad Autónoma del Estado de México

Recibido el 28 de mayo de 2017
Aceptado el 30 de agosto de 2017

Resumen

El Código Nacional de Procedimientos Penales establece las normas en las que deben ser llevadas a cabo las audiencias en materia penal, con el sistema acusatorio, adversarial y oral, asumiendo por su mismo articulado que no deberían de existir diferencias en ninguna de las entidades federativas. El presente trabajo tiene por objetivo analizar el proemio, que se constituye en el primer elemento discursivo identificable en las audiencias penales, en los estados de México y Chihuahua, con el fin de corroborar si la estructura tanto formal como informal de esta sección es igual estructuralmente a pesar de la distancia geográfica y las variantes dialectales regionales.

Palabras claves: Introducción, juicio penal, análisis del discurso, legislación, homologación nacional

Abstract

The "Codigo Nacional de Procedimientos Penales" is a document where laws are written; these laws establish the regulations in penal hearings in Mexico. According to the new accusatory, adversarial and oral system, the hearings should not be different in any state of the Mexican Republic. This article has as its objective the analysis of the hearing's prologue, which is the first discourse element noticeable in penal hearings in the states of Mexico and Chihuahua, in order to assure if the formal and informal structure of this section in the hearings are structurally the same despite the distance and the variations of the language.

Key words: Prologue, penal hearings, discourse analysis, legislation, national homologation

Introducción

El Código Nacional de Procedimientos Penales establecía que la estructura del procedimiento de esta materia debe ser igual en todo el territorio nacional, pero también se consideraba que el uso de la lengua es una característica inherente de cada uno de los estados que conforman México.

Considerando estos dos elementos surgió la interrogante para conocer cómo se llevarían a cabo los dos supuestos de manera simultánea, ¿se homologaría el lenguaje en materia jurídica? o bien ¿las diferencias en cuanto al uso de la lengua cambiarían en alguna forma los procesos penales?

Se consideraron los estados de Chihuahua y el Estado de México porque el primero es la primera entidad que aplicó esta nueva forma de impartición de justicia y el segundo es donde se estaba haciendo otro estudio de investigación. Además, porque la distancia geográfica entre estas dos entidades ha marcado una diferencia en cuanto al uso del léxico y expresiones sociales, se estableció como objetivo corroborar si existían diferencias también en la impartición de justicia para, en el caso de encontrarlas, determinar si tenían un impacto en la estructura de esta sección de la audiencia o si era irrelevante.

Por lo tanto, se inició la observación de las estructuras de audiencias en los estados mencionados; para el presente artículo se realizaron 10 observaciones en el estado de México y 10 en el estado de Chihuahua, todas las audiencias eran aleatorias, de diferentes tipos: iniciales, intermedias o de juicio; de igual manera se buscó hacer la observación en diferentes distritos judiciales de las dos entidades federativas, con el fin de hacer la muestra representativa del estado.

El análisis del discurso

El análisis del discurso ha tenido muchas definiciones, como un método, como una metodología y como una téc-

nica de análisis (Sayago, 2014). Lo que resulta innegable es que se trata de una disciplina que surge en las ciencias sociales porque “amalgamaba desarrollos de la lingüística, de la filosofía, de la sociología, de la antropología, de la historia, de la psicología cognitiva y de la retórica” (Sayago, 2014, p.3). Sebastián Sayago (2014) destaca que el análisis del discurso es tanto un campo de estudio como una técnica de análisis, su explicación permite comprender sus argumentos. En cuanto a su técnica de análisis resalta la ductibilidad como una cualidad.

El análisis del discurso es una disciplina que permite estudiar lo que se dice, cómo se dice y el impacto que tiene lo dicho; por ello ha sido recurrente en las Ciencias Sociales y Humanas. Lingüísticamente hablando, se trata de un movimiento que en su origen estudiaba la relación entre la necesidad de estudiar el *lenguaje en uso*, es decir, emisiones realmente emitidas por los hablantes, superando el principio de inmanencia tan propio de la lingüística saussureana, interesada en el sistema formal del lenguaje (llamado *lengua*), antes que en su uso real (el *habla*) (Santander, 2011). A ello se suma la valoración de lo que Verón (2009) y otros autores de la llamada segunda semiología, denominan la *materialidad de los signos*, es decir, los efectos sobre la realidad social que tienen los discursos (constituidos por signos de diferente naturaleza) no sólo lingüísticos.

Como lo afirma puntualmente Ibáñez (2003), la dicotomía que surge entre la mente y el mundo es reemplazada por la dualidad que forma el discurso con el mundo. A la vez Sayago (2014) afirma que el Análisis del discurso tiene dos vertientes en las que puede ser usado por un método hipotético-deductivo, porque la instancia de la construcción teórica precede a la instancia del trabajo empírico. También pueden usarse mediante un método inductivo porque argumenta que la instancia del trabajo es anterior a la construcción teórica; y, finalmente pueden usarse métodos con diferentes visiones porque ambos métodos se pueden desarrollar al mismo tiempo, con la concientización de que se trata de un movimiento simultáneo entre las dos visiones.

Esta disciplina estudia dos vertientes: el discurso oral y el discurso escrito. El interés por la delimitación o comparación de las modalidades oral y escrita ha ido en aumento (Revuelta, 2014), porque los investigadores han encontrado diferencias entre ambas modalidades en cuanto a su producción, impacto e interacción. Se debe considerar que desde el análisis del discurso como desde la Pragmática se toma en cuenta lo que el emisor desea transmitir y se evalúan aspectos lingüísticos del discurso, como por ejemplo los medios empleados para hacerlo (Brown & Yule, 1983).

El artículo que publicó Inmaculada Anaya Revuelta (2014) señala que el tipo de modalidad depende de las necesidades porque “revelan diferentes relaciones; los discursos expuestos oralmente tendrían una mayor producción interactiva y los escritos una mayor producción informativa”. (Cortés Rodríguez & Camacho Adarve, 2003, p.18). Es decir, que se afirma la idea de que el análisis del discurso explica la distinción entre las formas discursivas, la parte que produce y la parte que recibe, esta sección o punto de partida como objetivo de esta disciplina, estudia las huellas, pistas, hebras, síntomas que el analista debe saber describir e interpretar (González-Cantalapiedra & Franco-Gámez, 2015).

De acuerdo a lo brevemente dicho, se sustenta la razón de que el analista del discurso debería asumir que el contenido manifiesto de un texto puede, en ciertas circunstancias, ser un dato engañoso, porque van a interferir con los resultados las intenciones y el público al que se dirigió el discurso. En ese sentido, antes que rectificarlo, a menudo hay que aceptar la relatividad del dato discursivo (Santander, 2011).

Para Cortés (2008) cualquier análisis del discurso comprende dos tipos de particularidades: los condicionantes y las realizaciones; los primeros van asociados a lo que este autor denomina variación externa y son previos al material discursivo; las realizaciones se asocian con la variación interna, lo escrito. Como principal diferencia Cortés (2011) establece dos planos: el secuencial y el enunciativo. El plano secuencial se debe centrar en el análisis de la secuencia, se forma por bloques relativamente amplios entendiendo ésta como una unidad del discurso superior al enunciado (Revuelta, 2014).

En el plano enunciativo se analizan las estrategias y repercusiones del discurso, es decir los efectos del mensaje, de hecho este plano es el más usado por los analistas del discurso (Revuelta, 2014). Se habla entonces de un nivel de ejecución, donde la producción del discurso va encaminada al cumplimiento de un objetivo. Este nivel es el marco en el que se analizan el empleo de las formas lingüísticas y los recursos retóricos, así como los efectos que producen dichas selecciones (Revuelta, 2014).

De acuerdo con lo planteado por John Langshaw Austin en 1962 y desarrollado posteriormente por John R. Searle en 1969 (ambos filósofos del lenguaje) el discurso tiene un contenido intencional. Ese contenido intencional puede ser constatado en los enunciados integrados por actos de habla, que son considerados unidades dinámicas del discurso. (González-Cantalapiedra & Franco-Gámez, 2015).

Por ello, la realización del acto de habla está condicionada, como mínimo, por los siguientes factores: El

sujeto y el destinatario (emisor y receptor) que poseen un fondo cultural general común. Estas son las condiciones de realización de la actividad discursiva, es decir, se constituyen en el fragmento de la realidad sobre el cual se hace la comunicación. Estos factores constituyen el lado pragmático del discurso y se relacionan con los usuarios del lenguaje, con sus intenciones comunicativas, con el carácter contextual y referencial del discurso.

Los actos del habla llevan asociados dos conceptos: el significado (lo que dicen las palabras) y la fuerza (lo que hacen las palabras: afirmar, jurar, pedir, ordenar...). Esto se produce en tres actos o fuerzas en conjunción: La fuerza locutoria (el significado) es el nivel semántico-sintáctico, donde las reglas gramaticales se presentan normalmente (González-Cantalapiedra & Franco-Gámez, 2015).

Un discurso en particular importante para los efectos de este artículo es el discurso jurídico. Este tipo de discurso está constituido sobre la base de enunciados connotativos en los que se establecen “determinados sincretismos entre miembros pertenecientes a diversos paradigmas léxico semánticos o sistemas semióticos” (Del Gesso, 1993, p.69)

Para Del Gesso (1993) la principal característica de este tipo del discurso es producida por quien lo emite, que se trata de la misma persona que ejerce el poder, es decir, para la autora el discurso “tiene la función de hacer-parecer-verdadero, aunque su ‘decir no sea verdad” (p. 69), esto quiere decir que el lector interpretará mensajes diferentes según sea su grado de injerencia en el discurso emitido. Esto porque la investigadora afirma que los textos jurídicos tienen una estrecha relación con el sistema significante albergado en él. Por ello concluye que el “discurso jurídico es una re elaboración de la lengua natural, ésta es el molde sobre el cual se redactan las leyes” (p.70).

Antecedentes de la Estandarización de Audiencias

El 18 de junio de 2008 se publicó, en el Diario Oficial de la Federación, el decreto por el que se reforman y adicionan diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mediante el cual se implanta el sistema de justicia acusatorio y oral para dejar a un lado el inquisitorio. Estas reformas modificaron la forma en la que se llevaban a cabo las actuaciones de las autoridades que intervenían en procesos judiciales, en todas las diferentes estancias, así, desde la etapa de investigación hasta la forma en que se procedía con los recursos posteriores a la publicación de la sentencia, se vieron modificadas.

Uno de los cambios que más llamó la atención fue el cambio de Juez¹ en un mismo procedimiento judicial. Este nuevo sistema investía de autoridad a un juzgador en

la etapa preliminar, es decir, desde el momento de la ejecución de un ilícito hasta el momento en que se empezara el juicio; a esta autoridad se le denomina Juez de Control.

Algunas funciones del Juez de Control son supervisar la investigación, dar un tiempo para que el investigador concluya sus funciones y determinar si es procedente llevar a juicio a la persona sujeta a proceso, o terminar con algún medio alternativo de solución de conflictos, entre otras.

Posteriormente, se presentará al juzgado ante el Juez de juicio, denominado de Juicio oral de primera instancia, ante el cual se desarrollará el desahogo de las pruebas y concluirá su participación con la emisión de una sentencia; documento en el que se contienen los argumentos de la resolución para determinar si existe culpabilidad o no, de la persona que fue sometida a juicio.

Finalmente, existe la intervención de un tercer Juez, que es quien se encargará en los casos en que se le haya impuesto a la persona una pena privativa de libertad, quien vigilará y controlará la ejecución de la pena, a este último Juez se le denomina Juez de Ejecución. La idea detrás de la implementación de estos tres juzgadores para un proceso penal es asegurar el debido proceso, que evite lo extenso de los procedimientos o que existan vicios por tener un solo juzgador.

El documento que se encarga de formar estas figuras y establecer estos nuevos procedimientos es el Código Nacional de Procedimientos Penales. En este ordenamiento, específicamente en su artículo segundo, transitorio, se supeditó su entrada en vigor a la legislación secundaria, es decir, se debía aplicar una vez hechas las adecuaciones a los Códigos Penales de cada una de las entidades federativas, sin exceder el plazo de ocho años contados a partir del día siguiente a la publicación de dicho decreto (18 de junio de 2008); término en el que las instituciones involucradas en el proceso penal realizarán los cambios necesarios –en sus ámbitos de competencia– para su implementación.

A partir del 2016 y acorde con la citada reforma constitucional, el Código Nacional de Procedimientos Penales, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 2014, impone el modelo acusatorio como obligatorio para todo el país.

La Nueva Ley Nacional

El Código Nacional de Procedimientos Penales es una norma federal de aplicación en todo el territorio de la República Mexicana, como lo establece el mismo ordenamiento en su artículo primero (CNPP, 2016). Se trata de una ley que tiene por objetivo: “establecer las normas que han de observarse en la investigación, el procesamiento y la sanción de los delitos, para esclarecer los hechos, proteger

al inocente, procurar que el culpable no quede impune y que se repare el daño...” (CNPP, 2016, artículo 1); es decir, presenta los principios sobre los cuales se desarrollarán los procesos penales.

Este documento consta de 490 artículos, organizados por libros, títulos, capítulos, secciones y apartados. Adicionales a ellos tiene trece numerales denominados Transitorios que se localizan al final del articulado. Para concluir con la obra, las legislaciones publican al final y en orden cronológico, los decretos por los cuales se modifican o reforman; en el caso de esta ley, se tienen tres decretos, el último de los cuales se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el 17 de junio de 2016 (CNPP, 2016).

El primer libro denominado Disposiciones Generales, aborda la parte dogmática necesaria para los procesos penales (CNPP, 2016), está conformado por seis títulos sobre: disposiciones preliminares, principios y derechos en el procedimiento, competencia, actos procedimentales, sujetos del procedimiento y sus auxiliares; y, medidas de protección durante la investigación, formas de conducción del imputado al proceso y medidas cautelares. Cada título se conforma por capítulos y en caso de ser necesario, como el capítulo tercero del título sexto, se divide en secciones, en cuyo caso tiene dos (CNPP, 2016).

Para el caso del libro segundo denominado Del procedimiento, se abordan las partes pragmáticas dentro de los juicios penales (CNPP, 2016). En este libro se encuentran trece títulos denominados: soluciones alternas y formas de terminación anticipada, procedimiento ordinario, etapa de investigación, de los datos de prueba, medios de prueba y pruebas, actos de investigación, audiencia inicial, etapa intermedia, etapa de juicio, personas inimputables, procedimientos especiales, asistencia jurídica internacional en materia penal, recursos; y, reconocimiento de inocencia del sentenciado y anulación de sentencia. De éstos últimos, el capítulo décimo segundo, en su capítulo dos, segunda sección, se divide en dos apartados, porque considera los dos recursos extraordinarios por separado (CNPP, 2016).

Esta organización es visible dentro del índice de la misma legislación, ya que cada una de las separaciones tiene un nombre que le permite al lector identificar cuáles serán los puntos que desarrolla el legislador. Debe mencionarse que es necesario conocer las partes esenciales dentro del procedimiento penal, porque las denominaciones que establece la legislación son las mismas que se usan para las etapas de los procesos penales.

Partes de la Audiencia

Las audiencias en materia penal, de acuerdo al Código Nacional de Procedimientos Penales, en su libro segundo,

títulos sexto y octavo, este último en su capítulo quinto (CNPP, 2016), establecen algunas de las formalidades que deben seguirse en las audiencias, como la forma en la que se notificará a las partes interesadas en el juicio, la definición de la etapa procesal que se trata, el orden de intervención en el que el Juez debe otorgar la palabra, y el producto formal con el que se cierra dicha etapa procesal. Pero al analizar las audiencias podemos determinar que se dividen en tres momentos pragmáticamente marcados; su discurso puede dividirse en el proemio, el cuerpo de la audiencia y el cierre.ⁱⁱ

El proemio es la introducción informal y posteriormente formal, del inicio de las audiencias. Empieza cuando las partes acuden puntualmente a la cita marcada en sus notificaciones. Se denominan en la jerga jurídica **partes** a los fiscales, el abogado defensor y el acusado, quienes deben estar en la sala de audiencias el día y la hora señalados en sus citatorios. Cuando el momento de la citación llega, el técnico auxiliar de sala en uso de la palabra, da a conocer a las partes las reglas propias de la audiencia y las normas de conducta, como la imposibilidad de usar celulares, grabar o hacer comentarios sobre lo que se desarrolle durante el desarrollo de la audiencia; del mismo modo señala las sanciones en caso de incurrir en alguna de las infracciones ya mencionadas y advierte al público de la autoridad que inviste al Juez.

Finalmente, solicita a los todos los que hayan acudido a la audiencia, ponerse de pie para la entrada del Juez y es el mismo auxiliar de sala quien abre una puerta dedicada exclusivamente a la entrada y salida del Juez o del Tribunal, según sea el caso. Después de la entrada de la autoridad, el Juez o el presidente del Tribunalⁱⁱⁱ, solicita a los presentes tomar asiento y es cuando empieza a cubrir las formalidades que establece la ley para las audiencias, es decir se apega al protocolo establecido en el artículo 308, si se trata de una audiencia inicial; en el numeral 344 para el caso de las audiencias intermedias, y en el 391 si se trata de una etapa de juicio (CNPP, 2016).

En las tres etapas, el Juez debe verificar la presencia de los demás jueces, si el caso así lo requiere, así como “de las partes, de los testigos, peritos o intérpretes que deban participar en el debate y de la existencia de las cosas que deban exhibirse en él y la declarará abierta”. (CNPP, 2016, Art.391). La norma también establece que es el propio Juez quien debe advertir de la importancia de lo que se va a desarrollar, así como invitar al procesado a poner atención en todo lo que suceda. Una vez verificado lo anterior, el Juez anuncia que una vez conformadas las partes, se declara formalmente abierta la audiencia; posterior a su declaración da un golpe con el malleto, que se constituye en un elemento paralingüístico que anuncia que empieza la siguiente etapa.

En el cuerpo de la audiencia, el Juez permitirá el uso de la palabra alternadamente para dar un control horizontal a las partes, y expongan lo que a sus intereses convenga. Los momentos en los que se desarrollan las audiencias en las diferentes etapas inicial, intermedia o de juicio, tienen sus normas específicas en cuanto a las formalidades en el mismo Código Nacional de Procedimientos Penales (2016). Sin embargo, el común denominador en las tres etapas procesales del cuerpo de las audiencias es un documento formal, marcado en la misma legislación, con las formalidades que deberán otorgar validez del documento; para el caso de la audiencia inicial, se concluirá con el Auto de Vinculación a Proceso (CNPP, 2016, Art. 316y 317). Para concluir la etapa intermedia se emitirá el Auto de apertura a juicio (CNPP, 2016, Art. 347), finalmente para concluir la etapa de juicio, se requiere de la emisión del documento que lo inviste de formalidad y es la sentencia (CNPP, 2016, Art.403).

Después de que se emite el documento, el Juez o el presidente del Tribunal da oportunidad a las partes de que expresen alguna petición final; generalmente esta pauta permite a los abogados solicitar copias de las audiencias o ratificar la fecha de la continuación de la audiencia, para el caso de la prórroga de las audiencias de juicio (CNPP, 2016, Art. 351). Una vez resueltas las peticiones, el Juez debe declarar formalmente suspendida o finalizada -según sea el caso- la audiencia, acto seguido da un golpe con el mallette, que se constituye otra vez en el elemento paralingüístico que anuncia la conclusión de esa etapa. Si esta declaración se hace al final de la etapa del juicio, significará que se ha concluido con el proceso penal.

Análisis Contrastivo del Proemio

Para verificar que la homologación que establece el Código se lleve a cabo en los mismos términos, el proemio debe considerarse desde el inicio de la videgrabación hasta el inicio del cuerpo de la audiencia, y se puede dividir en la parte informal y la formal. Entendemos por segmento informal a toda acción que no esté regulada por los artículos del ordenamiento jurídico, y como formal a los actos que estén así enunciados por los diferentes artículos aplicables al acto jurídico.

En total, podemos identificar tres momentos discursivos diferentes: La presentación de la audiencia, la enunciación de las normas para la dinámica de la audiencia y la identificación de las partes. Antes de iniciar con el análisis contrastivo, debemos aclarar que los dos primeros son ejecutados en la parte informal, por el técnico auxiliar, mientras que los dos últimos están regulados por la legislación y se llevan a cabo por el Juez.

Para la presentación de la audiencia, tanto en el estado de México como en el estado de Chihuahua, interviene efectivamente un auxiliar de sala quien es el encargado de realizar este elemento discursivo con la videgrabación; para ambos estados el inicio de la videgrabación comienza con la identificación del día, la hora y la causa penal por la que se encuentran reunidos en la audiencia. En el Estado de México, la técnico auxiliar al iniciar la grabación menciona qué tipo de audiencia se desarrollará, por ejemplo dice: “...nos encontramos aquí reunidos para desahogar la **audiencia de juicio** derivada de...” o bien “...nos encontramos aquí reunidos para desahogar la **audiencia intermedia** derivada de...”.

Esta presentación en el estado de Chihuahua cambia un poco en el orden de su emisión, dice por ejemplo “hoy siendo el... (día, mes y año)..., siendo las...(hora), en la **audiencia de juicio**, de la causa...” o bien dicen “hoy siendo el...(día, mes y año)..., siendo las...(hora), en la **audiencia intermedia**, de la causa...” A pesar de la diferencia en el orden estructural de la oración, las audiencias tienen el mismo mensaje: dar a conocer o publicitar la temporalidad de la audiencia, además hacerle conocer al público, qué tipo de audiencia se llevará a cabo, porque no debemos olvidar que las audiencias son públicas, es decir que cualquier persona puede ingresar a ellas, teniendo o no interés en las partes.

Se considera que este elemento del proemio es igual porque cumple con la misma función en ambas entidades federativas, además de que se considera que la variación en cuanto al orden de su emisión es natural. Es cierto que, a pesar de haber realizado observaciones en la misma entidad federativa, existen variaciones por parte de la técnico judicial, es decir que el orden puede cambiar, pero en todos los casos fueron mencionados los mismos elementos en el proemio, dentro de la primera idea enunciada en la presentación.

El segundo elemento que se identificó fue la enunciación de las normas para la dinámica de la audiencia, para este momento, el mismo auxiliar de sala es el encargado de mencionar las reglas generales de conducta que deben observar los asistentes durante el desarrollo de la audiencia. Para el caso del estado de México, la auxiliar menciona la prohibición de usar recursos electrónicos dentro de la sala, da a conocer a los asistentes las posibles sanciones en caso de presentar una conducta inadecuada a consideración del Juez, hace la identificación de la autoridad que debe presidir la audiencia –dando a conocer el nombre y grado académico- y concluye solicitando a los asistentes ponerse de pie para el ingreso de la autoridad.

Este elemento fue el que presentó más disparidad aun dentro del mismo estado de México, porque si bien

es cierto que en todas las audiencias se mencionaron todos los elementos, también lo es que el orden no siempre fue puntual, en algunas audiencias, el auxiliar omitía las sanciones que podían ser aplicadas por faltas a las reglas de conducta mencionadas; en otros casos, mencionaba primero el nombre de la autoridad que presidía, por ejemplo en una audiencia se dijo: “...derivada de la causa penal número XXX que es presidida por el Juez XXX quien tiene en todo momento control de la audiencia, así mismo les solicito apagar cualquier teléfono celular o aparato alguno que tengan en su poder...”; mientras que en otra se dijo: “...derivada de la carpeta de investigación número XXX se les recuerda a los asistentes que se tiene prohibido el uso de cualquier aparato de telefonía celular, queda prohibida la reproducción o videograbación de la presente para cualquier fin y que en todo momento el Juez tiene control de lo que aquí suceda. Les hago saber que la presente audiencia será presidida por el Juez XXX les pido ponerse de pie para que haga su entrada...”

Como se observa en estos dos ejemplos, mientras que un auxiliar de sala primero anunció la identificación de la autoridad, el otro, primero mencionó las reglas de conducta dentro de las audiencias; aunque son dos estilos discursivos diferentes, se considera que el objetivo se cumple, es decir, en ambos casos se enunciaron los datos que permiten al público en general conocer la naturaleza del acto jurídico, así como el procedimiento que se llevará a cabo dentro él.

Ahora bien, en lo que respecta a las audiencias del estado de Chihuahua, este segundo elemento discursivo dentro del proemio informal presentó también sus variantes en cuanto al orden pero, dentro de esta entidad federativa, sí tuvieron como coincidencia que seguida de los datos de identificación de la audiencia, se daban los datos de identificación del Juez, es decir los auxiliares de sala decían: “...audiencia de juicio, de la causa XXX, que es presidida por el Juez Maestro en XXX: XXX, nos encontramos aquí reunidos por la audiencia fijada para el día y la hora señaladas, haciéndoles saber que para su desarrollo...” o bien dicen “en la audiencia intermedia, de la causa XXX misma que será dirigida por el Juez Licenciado en Derecho XXX..., quien tendrá en todo momento la autoridad para solicitar a cualquiera de los presentes abandonar la sala en el caso de que...”

Más allá de la elección del vocabulario que presentaron los dos auxiliares de sala, se considera el orden en el que dan a conocer el nombre de la autoridad que conduce la audiencia, seguido de la identificación de la audiencia, esto indica que en el estado de Chihuahua es considerada la identificación del Juez, como parte inherente de la identificación de la audiencia, toda vez que es la persona que

impondrá el orden en el transcurso del acto procedimental penal. Sin embargo, esta diferencia no implica que al hacer un cambio geográfico se desconozca el contenido o cause desacuerdo, más bien se debe entender como estilos de presentación de las audiencias diferentes, sin que en ello permanezca alguna diferencia.

Hasta aquí hemos estudiado la parte no legislada de las audiencias, porque el actuar ha sido de los auxiliares de sala, elementos que tienen importancia para la forma de las audiencias. En cambio, para el fondo de ellas, se considera el actuar de las autoridades, quienes por mención expresa de las legislaciones solo pueden hacer lo que la ley les permita; además su actuar, el orden en el que introduzcan los actos y las formalidades deben estar justificadas por el artículo correspondiente de la ley.

Así, de acuerdo al Código Nacional de Procedimientos Penales, como ya se ha mencionado en el apartado anterior de partes de la audiencia, el Juez debe verificar la asistencia de las partes, lo que se observó en ambos estados es que los jueces efectivamente, después de tomar asiento, verificaban la identificación de las partes, esto con el fin de tener la respectiva publicidad y certeza que deben proporcionar a las contrapartes, más allá de la certeza de tener entre sus manos el documento que acredita la identificación de las partes.

Para el caso del estado de México la autoridad dijo: “Gracias, buenas tardes, pueden tomar asiento, da inicio la audiencia XXX indicada por el delito de XXX, en contra de XXX, bajo el número de causa XXX, les pido a las partes se identifiquen por favor, primero el ministerio público..., por la defensa..., el acusado, su nombre por favor... una vez identificadas las partes se declara abierta esta audiencia” y da un golpe con el malleto. En todos los casos observados la audiencia siguió exactamente el mismo protocolo, existieron variaciones en cuanto a dar las gracias por haberse puesto de pie, o en el saludo que puede ser buenos días o buenas noches, pero a partir de permitir a los presentes tomar asiento no existe variación, esto se debe a que efectivamente la ley establece que ese debe ser el orden en el que se lleven a cabo las audiencias.

Para el caso de las audiencias de Chihuahua, ocurrió bajo las mismas tesituras, puesto que la autoridad enunció: “Pueden sentarse, se inicia la audiencia XXX, iniciada por el delito de XXX, en contra de XXX, bajo el número de causa XXX, les pido a las partes se identifiquen, ministerio público..., defensa..., acusado... una vez identificadas las partes se declara abierta esta audiencia” y da un golpe con el malleto. Como se puede apreciar de la literalidad de sus palabras la autoridad presenta a la audiencia que va a presidir, y otorga la palabra en el mismo orden que en el estado de México, en todos los casos de ambos

estados las partes ya saben que al otorgarles la palabra deben decir su nombre, la identificación con que se presentan y el número de esa; para el caso del otorgamiento de la palabra al acusado, éste debe decir su nombre únicamente, porque lo que se verifica es que en el audio quede registrado que está presente en el desarrollo de la audiencia del proceso en su contra. Dado que este actuar por parte de las autoridades está puntualmente mencionado por los artículos del Código Nacional de Procedimientos Penales, no presentó ninguna variante estructural.

Conclusiones

Después de analizar cada uno de los componentes que forman los proemios en las audiencias penales, se puede concluir que tanto en la parte formal como informal se tiene la misma estructura en ambos estados analizados, por lo que el propósito del Código Nacional de Procedimientos Penales, sí se cumple, es decir, que logró la homologación de los actos penales en todo el territorio nacional, a pesar de las variantes dialectales propias del lugar de estudio, pero que de ninguna manera o forma alteran o modifican el proemio.

Referencias

- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Gredos
- CNPP. (17 de Junio de 2016). *Código Nacional de Procedimientos Penales*. Recuperado el 1 de Mayo de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP_170616.pdf
- Cortés Rodríguez, L. (2008). *Comentario pragmático de comunicación oral. Un discurso parlamentario*. Madrid: Arco/ Libros.
- Cortés Rodríguez, L. (2011). El plano secuencial en los debates. En torno al estado de la nación I. El discurso del presidente. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación* (46), 3-50.
- Cortés Rodríguez, L., & Camacho Adarve, M. M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Del Gesso Cabrera, A. M. (1993). *Lenguaje y derecho, el discurso jurídico, un discurso connotado*. Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (13), 65-75.
- González-Cantalapiedra, Z., & Franco-Gámez, L. (2015). La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa. *EduSol*, 15 (51), 107-115.

- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, (págs. 21-42). Barcelona: Editorial UOC.
- Revuelta, I. A. (2014). El análisis del discurso protocolario: elaboración y conceptualización. *Estudios Filológicos* (54), 7-29.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio* (41), 207-224.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio* (49), 1-10.
- Verón, E. (2009). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Madrid: GEDISA

- i Para este artículo se utiliza la mayúscula para el término porque se siguen los convencionalismos propios del lenguaje jurídico, ya que se trata de una autoridad.
- ii De acuerdo a las convenciones de las estructuras de los escritos legales en el sistema jurídico mexicano.
- iii Cuando se refiere al presidente del Tribunal, se refiere a los casos en los que por la naturaleza del delito no es un solo Juez el que preside las audiencias, sino que se trata de un tribunal conformado por tres Jueces: el presidente, el secretario y el vocal.

La revista **Lenguas en Contexto** de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 16 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 9 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto, 2018 - julio, 2019 de nuestra revista a:

lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

Fecha límite para el envío de contribuciones: 15 de abril, 2018.

CALL FOR PUBLICATION

Lenguas en Contexto published by the Facultad de Lenguas of Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 16 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 9 (ISSN 2007-3038) in the digital version of **Lenguas en Contexto** corresponding to the period from August, 2018 to July, 2019. All contributions must be sent to:

lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Lenguas en Contexto has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

Lenguas en Contexto is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the magazine can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

Deadline for the submission of contributions: April, 15th, 2018.

