

Lenguas **En** contexto



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector

Rene Valdiviezo Sandoval
Secretario General

Roberto Criollo Avendaño
Director

Celso Pérez Carranza
Secretario Académico

Verónica Sánchez Hernández
**Secretaria de Investigación y
Estudios de Posgrado**

José D. Julio González Martínez
Secretario Administrativo

Coordinadora Editorial Teresa A. Castineira Benítez

Comité Editorial

Jack A. Hardy Georgia State University • **Natalia Ignatieva** UNAM • **Leonor Juárez García** BUAP •

Martha Lengeling Universidad de Guanajuato • **Dora Lougier** BUAP • **Elizabeth Moreno Gloggner** Universidad Autónoma de Chiapas •

Gillian Moss Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia • **Moisés Damián Perales Escudero** Universidad de Quintana Roo •

Elizabeth Ruiz Esparza Barajas Universidad de Sonora • **Verónica Sánchez Hernández** BUAP • **Mia Thomas-Ruzic** University of Colorado •

Renate Marie Thummler Blum UNAM y British Council • **Michael Witten** BUAP

Comité de Arbitraje

Tom Bartlett
Cardiff University, UK

Sarah Brown
ITESO (Universidad Jesuítica
de Guadalajara), México

Anne Burns
Aston University, Birmingham, UK
& University of New South Wales,
Sydney, Australia

Ulla Connor
Indiana University Purdue
University Indianapolis, USA

Ma. del Carmen Contijoh Escontría
Universidad Nacional
Autónoma de México

Daniel Coste
École Normale Supérieure
de Lyon

Nick Elson
York University, Toronto, Canada

Francisco Galicia Ortega
Fundación Colegio Americano
de Puebla, México

Gloria Ginevra
Universidad del Aconcagua,
Mendoza, Argentina

Caroline Moore
Universidad de Guadalajara, México

Bonny Norton
University of British Columbia,
Canada

Jack Richards
University of Sydney
& RELC Singapore

Keith Richards
University of Warwick, UK

Karin Zotzman
University of Southampton, UK

Diseñador editorial y de portada Agustín Antonio Huerta Ramírez

Asistente Editorial Areli Nailea Flores García

Colaboradores especiales en este número

Silvestre Angoa Amador Fac. de Lenguas, BUAP • **Vicky Ariza Pinzón** Fac. de Lenguas, BUAP •

Leticia Estudillo León Fac. de Lenguas, BUAP • **Fátima Encinas Prudencio** Fac. de Lenguas, BUAP •

Martha Jurado CELE, UNAM • **Mary Elaine Meagher** CELE, UNAM • **Yonatan Puón Castro** Fac. De Lenguas, BUAP •

Publicación Periódica

Lenguas en Contexto, Año 11, No. 11, **Enero-Diciembre 2014**, es una publicación anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de la **Facultad de Lenguas**. Editora Responsable: **Teresa Aurora Castineira Benítez**. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo **04-2011-111716102300-203**, ISSN: **1870-1671**, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título: en trámite, Licitud de Contenido: en trámite, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por **Siena Editores, Calle Jade 4305 Col. Villa Posadas Puebla, Puebla, México**, este número se terminó de imprimir el **28 de noviembre de 2014** con un tiraje de **500** ejemplares.

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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

índice

- 02 Editorial**
Teresa Aurora Castineira Benítez
- 03 Percepciones sobre el rol del profesor en la enseñanza de lenguas a nivel licenciatura**
Oscar Manuel Narváz Trejo y Deon Victoria Heffington
- 15 EFL learners' preferences towards oral corrective feedback**
Lizbeth Gómez Argüelles y Ana Bertha Jiménez Castro
- 28 Resistencia al cambio de identidad en la redacción de una segunda lengua**
Troy Crawford Lewis, Irasema Mora Pablo, Martha Lengeling, Douglas Goodwin y Buenaventura Rubio Zenil
- 40 The representation of death by Hans Hobein: A multisemiotic analysis**
Andrea Gómez Cortés y Teresa Aurora Castineira Benítez
- 56 Multimodal analysis of classroom interaction**
Areli Nailea Flores García
- 66 Reseña de libro: "El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos"**
Natalia Ignatieva
- 69 Reseña de libro: "The pragmatics of requests and apologies"**
Michael T. Witten
- 71 Reseña de libro: "Corpus del Lenguaje Académico en Español (CLAE) El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional"**
Patricia Preciado Lloyd

EDITORIAL

Estimado(a)s lectore(a)s:

Nos da mucho gusto presentarles el número 11 de *Lenguas en Contexto*, revista de la Facultad de Lenguas, BUAP y que forma parte del sistema *Latindex*. En este ejemplar contamos con una variedad de temas relevantes tanto para profesores o alumnos de lenguas, como para investigadores en lingüística aplicada o áreas afines y traductores, entre otros.

En su artículo “Percepciones sobre el rol del profesor en la enseñanza de lenguas a nivel licenciatura”, Oscar M. Narváez Trejo y Deon Victoria Heffington nos presentan los resultados de un estudio interinstitucional titulado ‘Comparación de las percepciones de los profesores, estudiantes y las IES respecto al rol del profesor en un contexto de aprendizaje autónomo’. Los autores sugieren que las diversas percepciones de los diferentes actores involucrados en esta investigación podrían influenciar de manera significativa el proceso de aprendizaje del inglés. Por otra parte, Lizbeth Gómez Argüelles y Ana Bertha Jiménez Castro, en su artículo “EFL learners’ preferences towards oral corrective feedback” exploran las preferencias en cuanto a retroalimentación en la habilidad oral de alumnos de inglés en un contexto mexicano. Las autoras reportan sus resultados después de la aplicación de un cuestionario y concluyen que los alumnos prefieren obtener retroalimentación correctiva. Troy Crawford Lewis, Iresema Mora Pablo, Martha Lengeling, Douglas Goodwin y Buenaventura Rubio Zenil nos presentan su artículo “Resistencia al cambio de identidad en la redacción de una segunda lengua”. En este estudio, los autores exploran ciertos aspectos que se pueden considerar como resistencia cuando los alumnos de una segunda lengua deben adoptar diferentes convenciones a las de su lengua materna cuando realizan escritos académicos. Esta investigación se llevó a cabo tanto con profesores como estudiantes bilingües.

Las autoras Andrea Gómez Cortés y Teresa A. Castineira Benítez realizan un análisis multisemiótico/multimodal del discurso de ‘la

muerte’ en su artículo “The representation of death by Hans Hobein: A multisemiotic analysis”. Las autoras presentan una interpretación tanto de los elementos visuales como lingüísticos de cinco textos del artista. Ellas nos indican la importancia de realizar este tipo de análisis tanto para la interpretación de textos multimodales, así como para la traducción de los mismos. El artículo “Multimodal analysis of classroom interaction” escrito por Areli N. Flores García nos presenta un análisis multimodal de interacciones en el salón de clases de inglés. Este proyecto explora tanto la cultura como la estructura social y física en el aula y la manera en que éstas impactan el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés. La autora concluye que el análisis multimodal nos permite concientizarnos sobre las oportunidades y limitantes que este espacio social aporta.

En este número también encontramos las reseñas de algunos libros recientes y relevantes para nuestro quehacer cotidiano. Natalia Ignatieva nos reseña el libro *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*, editado por Norma Barletta Manjares y Diana Chamorro Miranda. Michael T. Witten nos presenta el libro de Elizabeth Flores Salgado, *The pragmatics of requests and apologies*. Por último, Patricia Preciado Lloyd, nos reseña el libro *Corpus del Lenguaje Académico en Español (CLAE) El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional* editado por Natalia Ignatieva y Cecilia Colombi.

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

Teresa A. Castineira Benítez
Coordinadora Editorial
lenguascontexto@gmail.com
Facultad de Lenguas, BUAP

Percepciones sobre el rol del profesor en la enseñanza de lenguas a nivel licenciatura

Oscar Manuel Narváez Trejo, onarvaez@uv.mx
Universidad Veracruzana

Deon Victoria Heffington, deon@uqroo.edu.mx
Universidad de Quintana Roo

Resumen

En el ámbito internacional, varios autores han investigado las percepciones de estudiantes y profesores respecto al rol del maestro en el aula (Barcelos, 2000; Block, 1992, 1994, 1996; Fisher & Fraser, 1983; Tsai, 2003). En México, son pocos los estudios realizados en el área (Fabela, 2006; Narváez, 2006 y 2007). Adicionalmente, hasta donde los autores tienen conocimiento, ninguno de estos estudios ha analizado las percepciones de los tres actores principales del proceso educativo: estudiantes, profesores y la institución misma. Este artículo reporta los hallazgos obtenidos del proyecto de investigación "Comparación de las percepciones de los profesores, estudiantes y las IES respecto al rol del profesor en un contexto de aprendizaje autónomo", financiado por la Universidad de Quintana Roo. Su objetivo es presentar las percepciones de los tres actores mencionados sobre el rol del profesor. Esta investigación se llevó a cabo en dos universidades públicas en México, que a pesar de ser geográficamente distantes, tienen características similares en sus programas de Licenciatura en Lengua Inglesa. Los resultados obtenidos en ambas universidades sugieren que las percepciones de los estudiantes, profesores y la propia institución difieren considerablemente y que esta diferencia pudiera afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa.

Palabras clave: percepciones, estudiantes universitarios, enseñanza del inglés, rol del profesor.

Abstract

In different countries, several authors have researched the perceptions of students and teachers regarding the role of the teacher in the classroom (Barcelos, 2000; Block, 1992, 1994, 1996; Fisher & Fraser, 1983; Tsai, 2003). However, in Mexico, few studies have been carried out in this area (Fabela, 2006; Narváez, 2006 y 2007). Additionally, to the authors' knowledge, none of

these projects has made a comparison of the three main actors involved in the educational setting: students, teachers and the institution itself. This paper reports on the results obtained from the research project "Comparación de las percepciones de los profesores, estudiantes y las IES respecto al rol del profesor en un contexto de aprendizaje autónomo", financed by the University of Quintana Roo. Its main objective is to reveal how EFL teachers are perceived by these three actors. This study was carried out in two Mexican institutions that despite being geographically distant, share similar characteristics in their corresponding undergraduate programs in English Language. The findings, in both universities, seem to indicate that the perceptions teachers, students, and the institution have concerning the teacher's role in the classroom vary greatly and that this difference could affect students' learning process.

Key words: *perceptions, university students, English teaching, teachers' roles.*

Introducción

"Un buen profesor es el que verdaderamente sí se dedica a darlo todo, a mostrar el respeto hacia los demás, a mostrar valores." (ALMA)

La mayoría de las universidades públicas en el país se encuentran en constante proceso de rediseño curricular con el fin de mejorar la calidad de sus programas educativos para que sean más congruentes con las tendencias educativas actuales. Entre éstas, se promueve un aprendizaje autónomo, esperando que cuando el estudiante egrese, sea un individuo competente en su especialidad y que posea una formación integral, cívica y ética.

Block (1992) y Barcelos (2000) señalan que el aprendizaje de un idioma depende de la participación activa tanto del profesor como del propio estudiante. Sin embargo, Chan (2001) hace referencia a una problemática común: en muchas ocasiones, existe un rechazo, ya sea por parte del estudiante o, bien, del profesor, hacia el uso de técnicas que promuevan un rol de aprendizaje más autónomo.

Este artículo tiene como objetivo principal informar sobre los hallazgos obtenidos en una investigación de índole cualitativa respecto a cómo perciben el rol del profesor los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el profesor y la propia institución.

Se considera que este artículo será de interés para profesores y estudiantes que se encuentren en el proceso de transición de un método de enseñanza-aprendizaje tradicional a uno de aprendizaje auto-dirigido. Asimismo, estudios previos (Barcelos, 2000; Block, 1992, 1994, 1996; Fisher & Fraser, 1983; Tsai, 2003) han analizado las percepciones de los estudiantes, profesores así como la comparación entre ellas; sin embargo, en ninguno de ellos se analiza cómo la institución concibe el rol del profesor en el aula. Por ende, esta investigación servirá como referencia para futuros estudios sobre el tema.

Antecedentes

Según el Diccionario de la Lengua Española (2001), una percepción es la “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”. Cada individuo percibe las cosas que suceden a su propia manera. El rol que tienen los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje también es percibido de forma muy diferente, lo cual según Chan (2001) podría ser una barrera que obstaculice el aprendizaje significativo.

Considerando lo anterior, algunos autores han investigado las percepciones de los estudiantes respecto al rol del profesor. Ejemplo de ello, es Kinchin (2004) quien subrayó la importancia de que tanto los estudiantes como los profesores estuvieran conscientes sobre cuál es el rol que deberían desempeñar (activo o pasivo). Investigó las preferencias de estudiantes de nivel secundaria con respecto a un ambiente de

aprendizaje tradicional en la cual el profesor es concebido como un transmisor de conocimientos “*objectivist*” o uno constructivista “*constructivist*”. Como instrumentos, utilizó entrevistas y dibujos de caricaturas. Los resultados indican que los estudiantes prefieren un ambiente de aprendizaje constructivista “*constructivist*”. Asimismo, concluye que si los profesores no utilizan un método de enseñanza más *ad hoc* a estas expectativas, se podría retrasar o impedir un aprendizaje significativo.

De manera similar, Chan (2001) investigó mediante una encuesta a un grupo de 20 estudiantes universitarios con el fin de identificar sus percepciones sobre el aprendizaje de un idioma. Con respecto al rol del profesor, concluye que el profesor es considerado como el responsable del proceso de aprendizaje; más aún es visto como la fuente de poder, autoridad y de control.

Utilizando la Teoría de la Voz, la cual se centra en explorar temas de interés de los participantes y darles ‘voz’, Narváez (2006, 2007) investigó las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios con respecto a su vida académica y el rol del profesor en su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que el profesor es concebido como la figura principal en el aula de clases.

Fabela (2006) investigó las percepciones de los estudiantes respecto al rol del profesor en el aula. Al igual que Narváez (2006 y 2007), concluye que los estudiantes dependen en gran medida del profesor y consideran a éste responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Otros autores han abordado la comparación de percepciones de estudiantes y profesores respecto al rol que cada uno espera. Fisher y Fraser (1983) analizaron las percepciones de un grupo de estudiantes y profesores sobre el ambiente de aprendizaje en un aula en Australia. Los resultados indicaron que existía una diferencia entre las percepciones de estos actores. Tsai (2003) obtiene resultados similares, los estudiantes percibían como un contexto ideal de aprendizaje aquel que fuera más independiente y autónomo, mientras que sus profesores se mantenían arraigados a un método más tradicional, en la cual los profesores eran transmisores y los estudiantes receptores de toda la información.

Como ya se mencionó, las percepciones han sido estudiadas por varios autores a nivel internacional (Chan, 2001; Fisher y Fraser, 1983; Kinchin, 2004; Tsai, 2003) y en algunos casos, autores nacionales (Fabela, 2006; Narvaez 2006 y 2007). Los resultados dejan entrever que la mayoría de los estudios se centran en dos aspectos: 1) las creencias de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje y el rol del estudiante y del profesor, y 2) la importancia de comparar las percepciones de los profesores y estudiantes respecto a lo que sucede en el aula de clases.

Debido a la variedad en los contextos, niveles y disciplinas en que se han realizado estas investigaciones, y que dependiendo del contexto, se han encontrado diferencias en los resultados obtenidos, se optó por ver cuáles de estos resultados coincidirían con los que se encontrasen en el contexto mexicano. Asimismo, se observa que en ninguno de los estudios mencionados anteriormente se incluye cómo la propia institución concibe el rol del profesor.

El estudio

La investigación a la que se refiere el presente artículo está enmarcada como un estudio cualitativo que pretende identificar las percepciones de los diversos actores educativos participantes en la formación de profesores de inglés. La pregunta de investigación que el estudio buscaba indagar fue: ¿Cómo perciben los profesores, estudiantes y las instituciones el rol del profesor universitario de inglés? Esta investigación es de índole cualitativo, con un corte interpretativo ya que se efectúa en un ambiente natural y el análisis de datos es realizado de forma inductiva. Es decir, en el presente estudio se concibe a los involucrados como sujetos activos, que interpretan su realidad educativa, que valoran y revaloran su trayectoria y que nos ayudan a conocer sus intereses, preocupaciones y aspiraciones. El diseño de la investigación se sustenta en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y a la vez en varias teorías sustantivas como son la Teoría de la Voz (Smyth y Hattam, 2001).

Como métodos principales de recolección de datos, utilizamos entrevistas y análisis de documentos institucionales. Creemos que una de las formas más simples de acercarnos a las per-

cepciones de los participantes es, precisamente, consultándolos. Drever (Drever, 2003:1, traducción nuestra) sucintamente lo expresa: 'en la docencia, cuando se requiere obtener información, examinar opiniones o intercambiar ideas, lo más natural es hablar con la gente'. Del mismo modo, este tipo de enfoque nos permite no tan solo capturar las voces de los participantes, sino también su comportamiento durante los intercambios verbales.

La entrevista ha sido reconocida como el método más directo de obtener información y conocimiento acerca del objeto de estudio (Drever, 2003; Gillham, 2000; Kvale, 1996), por lo que consideramos que ésta nos permitiría adentrarnos en las representaciones que los participantes tienen acerca del fenómeno estudiado. Se adoptó esta técnica para lograr inferir las percepciones de los participantes a partir de sus declaraciones e intenciones expresadas en intercambios verbales que mantuvimos con ellos.

En la literatura especializada se han categorizado diferentes tipos de entrevistas (estructuradas, semi-estructuradas, libres) de acuerdo al grado de control que el entrevistador ejerce sobre el contenido y la dirección de la entrevista (Roberts, 2002). Sin embargo, cabe mencionar que una mayor variedad de 'entrevistas' ocurre en el campo de las que son reconocidas por los investigadores. El tipo de intercambio verbal que más se acerca a lo realizado para este estudio es el que Burgess (1998) define como 'conversaciones con propósito' o 'conversaciones propositivas'.

Apegados a los principios de la Teoría de la Voz (Narvaez, 2006), durante las conversaciones propositivas utilizamos un estilo casual, permitiendo que los participantes se expresaran libremente sobre el tema. Hicimos lo posible para que ellos fueran los que dominaran la interacción, dándoles tiempo para expresar sus ideas a los cuestionamientos planteados. Las preguntas no siguieron un estricto orden ni fueron leídas, sino insertadas en el flujo de la conversación. Si se daba la oportunidad, guiábamos la interacción hacia los temas que nos interesaban y que motivaron el encuentro. Nos preocupaba más el escuchar a los participantes y aprender de ellos que seguir fielmente la guía. En todos los inter-

cambios, las preguntas eran abiertas para que los participantes pudieran expresarse en los temas y expresarse en sus propios términos.

Se llevaron a cabo un total de diez entrevistas individuales con profesores de ambas instituciones con una duración aproximada de veinte minutos cada una. Del mismo modo, se entrevistaron ocho estudiantes. Todas las interacciones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Escuchar las diversas opiniones que los participantes expresan de viva voz es una labor muy importante que le puede permitir a las instituciones considerar sus fortalezas e identificar sus flaquezas. Para la Teoría de la Voz, es indispensable incluir la opinión de los actores educativos con el objetivo de profundizar el entendimiento del contexto escolar en el que se encuentran inmersos. Permitir que los participantes se manifiesten rompe con las estructuras hegemónicas y de control para ponerse en un plano horizontal donde el entendimiento del fenómeno estudiado sea realmente 'a profundidad', desde la perspectiva propia de los participantes.

Estamos conscientes de que cuando llegamos al plano de las percepciones nos adentramos a niveles cognitivos y socio-afectivos del individuo y los riesgos que esto conlleva. Sin embargo, creemos firmemente que hay que proporcionar los espacios para que los actores educativos se expresen libremente sobre los temas que a ellos conciernen si es que realmente queremos entender cómo es que ellos perciben el entorno en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo.

Igualmente importante es la experiencia de nosotros los investigadores. Como docentes, convivimos día a día con los participantes; a través de este contacto diario y guiados por nuestro interés en conocer sus perspectivas, fuimos más perceptivos a los comentarios que hacen entre ellos respecto al tema bajo estudio. Esta estrategia fue muy útil a la hora de hacer el análisis de datos puesto que comenzamos a relacionar lo expresado en las entrevistas con lo percibido en nuestro trato diario con colegas y alumnos; es decir, los datos 'experienciales' (Strauss, 1987:10) también informan y contribuyen al entendimiento del fenómeno estudiado.

Los datos que se recolectaron en este estudio tomaron la forma de:

- 'Datos experienciales': Son datos obtenidos a través de la convivencia diaria con estudiantes; generalmente efectuada fuera del ámbito formal de una investigación (cafeterías, pasillos, encuentros casuales).
- Relatos orales o testimonios: Pláticas con estudiantes sobre el tema en específico a tratar, sin tener una guía de entrevista específica.
- Documentos institucionales: Documentos oficiales de ambas universidades que contienen información relevante para el tema (Portal digital, Modelo Educativo, Misión, Visión, etc.).

Para el análisis de los datos se empleó la Teoría Fundamentada (Glaser and Strauss, 1967; Strauss, 1987). La idea central de ésta es que la teoría se desarrolla inductivamente de los datos. La teoría es fundamentada cuando emerge de los datos a través de 'interpretaciones sucesivas hechas en el curso de la investigación' (Strauss, 1987:10). Pensamos que el uso de la Teoría Fundamentada se justifica ya que dicha metodología no busca una verdad lógica, sino representaciones y explicaciones fiables, objetivos éstos de nuestro estudio.

La Teoría Fundamentada que se utilizó en este proyecto nos permitió la identificación de temas significativos. Posteriormente, utilizamos el método de comparación constante para integrar los datos en categorías. Es decir, los temas surgen de los datos mediante un proceso cíclico de codificación y revisión de las conversaciones.

El procedimiento seguido en el análisis de los datos incluyó los siguientes siete pasos:

1. Grabación digital de las entrevistas
2. Transcripción
3. Lectura de las transcripciones
4. Identificación de temas emergentes
5. Identificación de categorías
6. Codificación de categorías
7. Revisión por parte de pares académicos

La Teoría Fundamentada sugiere que los datos son necesariamente interpretados por los investigadores y que los valores y experiencias de éstos obviamente influyen en dicha interpretación. Es importante resaltar que al utilizar el método de comparación constante, el proceso comienza desde el mismo momento que se generan los datos. Es decir, el estar *in situ* y realizar la transcripción de las primeras entrevistas facilita el análisis y la organización de las ideas expresadas dado que los temas comienzan a ser identificados. Esto permite que en entrevistas posteriores las preguntas que se planteen sean más enfocadas a asuntos que ya han sido mencionados por los participantes. Este proceso facilita la indagación ya que permite explorar los temas más a fondo con cada participante. En nuestro caso particular, los pasos seguidos para el análisis fueron los siguientes:

- Codificación Abierta: Se revisan los datos recolectados y se establecen categorías iniciales. Se elimina la redundancia.
- Codificación Axial: De las categorías conformadas en la Codificación Abierta, se selecciona la más importante, denominada Categoría Central y se buscan relaciones secundarias con las otras categorías, conformándose los temas.
- Codificación Selectiva: Se regresa a los segmentos y se comparan con el esquema generado en las codificaciones anteriores para fundamentarlo.

Para la perspectiva institucional, se consultaron documentos oficiales de cada universidad como para conocer cómo es que conciben el rol del profesor de acuerdo al modelo educativo empleado en cada una de ellas (Portal digital, Modelo Educativo, Misión, Visión, etc.).

Participantes

Se entrevistaron diez profesores de tiempo completo de dos universidades públicas en México cuyas edades fluctúan entre los 30 y los 72 años. Su experiencia docente varía entre los 4 y 42 años. Todos los profesores entrevistados realizaron estudios de posgrado en algún área afín a la enseñanza de lenguas y/o educación.

En cuanto a los estudiantes, participaron ocho estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, cuatro por cada institución, todos alumnos regulares en el último año de estudios (6º y 7º en el caso de la Universidad Veracruzana y 8º y 9º en el caso de la Universidad de Quintana Roo). Las edades varían entre los 19 y 23 años de edad. En esta selección no se consideró el género o las calificaciones pues no buscamos representatividad, sino explorar el fenómeno a profundidad.

Hallazgos y discusión

En este apartado presentaremos los hallazgos principales del estudio. Sin embargo, debemos aclarar que las voces y los testimonios aquí presentados son representativos del conglomerado de datos obtenidos y analizados. Debido a la imposibilidad de incluir toda la gama de opiniones recogidas durante la investigación, nos vimos en la necesidad de hacer una selección de los datos que a nuestro juicio responden a las preguntas planteadas y que mejor representan las percepciones de los participantes. Las voces que se incluyen en esta sección simplemente representan y ejemplifican las opiniones y percepciones expresadas por los participantes en el estudio; decidimos usar sus palabras *verbatim* en un intento de proporcionarles voz a aquellos que normalmente son silenciados. Debemos resaltar que la tipología de los roles del profesor surge directamente de los participantes ya que no se utilizaron categorías previas. Esto es, las categorías y temas aquí presentados surgen de los datos mismos.

Los resultados están organizados de tal manera que iremos intercalando las preguntas de investigación con las que creemos son voces que dan respuesta a cada una. Iniciaremos con las percepciones que los profesores tienen acerca de su rol; posteriormente, presentaremos las perspectivas sobre el rol del profesor de acuerdo a los estudiantes; después, describiremos el rol de los profesores de acuerdo a los documentos oficiales de las instituciones y, para concluir, resaltaremos las coincidencias y divergencias que existen entre estas perspectivas.

Utilizaremos nombres ficticios de los participantes no solo para personalizarlos como recordatorio que estamos hablando de gente que tiene voz sino también para mantener su anonimato.

¿Cuál es la percepción de los profesores de lenguas respecto a su rol?

La mayoría de los profesores perciben su rol como un **guía o facilitador** en el proceso educativo. Los datos recabados indican que los profesores perciben que su rol es guiar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje más que la transmisión de conocimientos. En las siguientes citas se aprecia cómo los profesores expresan esta idea:

“El maestro es como un facilitador del proceso porque te ayuda a desentrañar los patrones de la lengua. El maestro facilita y acelera el proceso al tratar de proveerle de los momentos o de las actividades que te ayuden (a los estudiantes) a agilizar el aprendizaje.” (SARA)

“Debe ser un facilitador del aprendizaje, darles las herramientas y que ellos busquen por su lado.” (ANA)

Sin embargo, a pesar de que parece ser que los académicos consultados concuerdan en definir su rol de acuerdo a las tendencias pedagógicas actuales de facilitador, existen ciertas variantes que ellos mismos detallan. De acuerdo a los datos, los profesores perciben que su rol puede variar de acuerdo a varias situaciones.

Una de éstas es el **nivel educativo**. De acuerdo a los maestros participantes, se percibe que el rol del profesor varía de acuerdo al nivel. En la licenciatura, los profesores parecen considerarse más paternalistas y transmisores de conocimiento. En el posgrado, se percibe que los estudiantes están preparados para un estudio más independiente.

“En la licenciatura los maestros te guían más...Apapachan mucho al estudiante, lo guían mucho, le dan así el paquete didáctico súper detallado, con toda la información, con todo lo que tienen que consultar, todo lo que tienen que usar. En maestría y doctorado, sienten que están trabajando incluso con colegas, entonces creen que los estudiantes no necesitan tanto...Si tienes problemas, tú resuélvelo, tú checa, tú busca.”(SARA)

“Hay una diferencia en cuanto al nivel de exigencia entre la Licenciatura y la Maestría. Todo es muy controlado en la Licenciatura.”(FISHERMAN)

En las intervenciones anteriores se aprecia cierta contradicción con lo expresado cuando definen su rol como guía y facilitador. Es decir, en estas frases se percibe que cuando hablan de su rol como profesor de licenciatura adoptan un papel más paternalista y/o más tradicional que parece contradecir la descripción del profesor-facilitador. Este rol va más de acuerdo a lo que describen como el rol del profesor de posgrado.

Una situación más que influye en el rol adoptado tiene que ver con el **semestre de estudios**. Dentro del nivel de Licenciatura, las percepciones de los profesores indican que en los primeros semestres, los estudiantes requieren de un profesor cuya acción sea más directiva en el aula. Mientras que en semestres más avanzados, el rol del profesor cambia hacia uno más independiente, como guía o facilitador. Esto se aprecia en las declaraciones siguientes:

“Yo creo que depende más que nada de los niveles. Entre mayor sea el nivel, si, mayor es la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos... Con los de los primeros semestres, mi directriz es más directa que con los otros muchachos.”(GIANNI)

“Cuando entran y están recién egresados de la prepa su manera de trabajar es que el maestro les diga todo lo que tienen que hacer y que sea como medio paternalista...En los avanzados no, ellos saben que temas hay, muchas veces investigan por su cuenta y me he encontrado que ya cuando vamos a ver el siguiente tema ellos ya investigaron, ya traen un conocimiento.” (MAESTRA X)

Otro factor que influye es la **naturaleza de la materia** que se imparte. Los profesores creen que el rol del profesor cambia de acuerdo a la materia impartida. Por ejemplo, en el caso de materias teóricas, el rol de profesor es más dominante; mientras que en materias más prácticas,

el rol del maestro es más bien de revisor, asesor, evaluador. En el caso de inglés, es notorio que se combina una serie de roles que van desde un rol de autoridad para la presentación de contenidos gramaticales, hacia un rol de guía en la selección de materiales para desarrollar habilidades fuera del aula. Los siguientes extractos son más que explícitos:

"... es una materia muy teórica, son cuestiones que yo tengo que explicar. Aquí no hay tanto de aquello que llamamos aprendizaje auto dirigido, por la naturaleza del curso. Yo me he chutado todas las lecturas, me las aviento y yo hago la exposición principal, yo llego y les preparo el tema y ellos escuchan." (MARÍA)

"Creo que nuestro rol es guiarlos, aconsejarlos. Pero éste rol cambia...ahorita es este rol porque es una clase de práctica docente, que tiene características especiales, se enseña diferente que una clase de inglés." (ROSA)

"Yo me he encontrado que la manera de impartir cada una (de las materias) es diferente...en dicha materia, teórica, el alumno tiene que memorizar o al menos salir con un bagaje de conocimientos; pero en el trabajo recepcional me he encontrado que yo he servido más como guía, como... la seguridad de los alumnos en que están avanzando, yo solo les doy las herramientas: esto es así, si tiene preguntas o dudas vienen y me preguntan." (MAESTRA X)

Es evidente en las palabras de los docentes que el rol del profesor es variable, no se puede asumir un solo rol y mantenerse en el mismo durante un curso ya que éste varía de acuerdo a diversas cuestiones que intervienen en el proceso educativo. Éstas van desde el nivel de estudios hasta la naturaleza del curso del cual estén a cargo.

Otro aspecto a resaltar es que los profesores participantes en el estudio manifiestan que han cambiado su rol a través de la **experiencia adquirida** en el transcurso de los años:

"Antes era muy estricta, yo les daba toda la información. Ha sido difícil cambiar esto, pero creo que lo he logrado hacer de forma gradual."(ANA)

"Al principio, era muy exigente, más de lo que debía esperarse." (FISHERMAN)

"Yo he bajado un poco mi nivel de exigencia pero nunca lo voy a bajar por encima de mis principios. He ido adaptando a los estudiantes a que suban a mi nivel de exigencia."(ALMA)

"He sentido que de ser una maestra más relajada en mi clase, he tenido que pasar a ser más estricta porque ellos (los estudiantes) no me dejan otro camino."(SARA)

"Empecé como que exigiendo mucho y dando mucho, y los exámenes, mis exámenes eran terribles, mortales."(GIANNI)

Las voces aquí presentadas nos dan la idea de que el rol del profesor es dinámico y cambiante. El profesor debe saber interpretar el momento y el ambiente, las condiciones educativas que permean el encuentro académico para adoptar un rol que responda al contexto y/o momento educativo.

Un hallazgo a resaltar es la conciencia que demuestran los profesores entrevistados sobre la importancia de considerar aspectos no solo académicos sino también sociales. En repetidas ocasiones los profesores expresaron que consideran que el rol de un profesor abarca no solamente enseñar el soporte académico, sino que es necesario tomar en cuenta el lado humano y/o la condición social de los estudiantes:

"El rol del profesor es similar al de un doctor o al de un sacerdote, somos guías de la sociedad. Tenemos un compromiso social y ético muy, muy grande con la sociedad que es la formación de capital humano. Es necesario proporcionar, además de los elementos académicos, ética, principios y valores."(MARÍA)

“Identificamos cuáles serían los valores que deberíamos nosotros promover aquí en el salón de clases y se cumplen... Hay que tratar de hacer una educación muy humanista... El rol del profesor es enseñar al alumno a ser un humano integro, respetuoso de sí, respetuoso de los demás, que vea por su bien y por el bien de los demás, que sea una persona que esté en continua formación. No únicamente sobre su área de saber, sino sobre de muchas otras cuestiones que le interesen o que le puedan ayudar en donde esté.”(GIANNI)

¿Cuál es la percepción de los estudiantes de lenguas respecto al rol del profesor?

En esta sección presentaremos las percepciones de los estudiantes tal y como las manifestaron verbalmente durante el proceso de colecta de datos. Las citas textuales presentadas en esta sección sirven de ilustración y derivan del análisis de la totalidad de las entrevistas. Cabe mencionar que la cantidad de datos recabados debe de alguna manera hacerse manejable pero al mismo tiempo representar los temas más relevantes y frecuentes.

Tal y como lo explicamos en la sección correspondiente, no utilizamos un instrumento previamente elaborado por lo que la siguiente tipología se puede caracterizar como *émica*, a pesar de que algunos términos se han utilizado en la literatura.

La primera categoría, tal y como lo expresan Karen y Esther, está íntimamente relacionada con los modelos educativos que permean la educación actual: el profesor **guía u orientador**. En general, los alumnos esperan a un profesor que sea guía y orientador aunque también resaltan su rol como apoyo:

*“Pues que nos sepa **guiar** bien en el curso. O sea, que más que nada que nos **oriente** bien, que sea como un **apoyo** para lograr pasar el curso.” (KAREN)*

*“hay cosas que sí están medio complejas y necesitamos el **apoyo** del maestro o, más bien, nos **oriente** o nos **explique** ... que él [el maestro] nos oriente en algo, que nos explique, eso es todo.” (LINDA)*

*“Unos que han sido como compañeros, otros que han sido como **guías** para ti...” (ESTHER)*

Estos estudiantes manifiestan claramente cuáles son los roles que esperan de sus profesores de inglés para la promoción del aprendizaje. Cabe resaltar que Linda describe la función del profesor como relativamente sencilla: apoyar, orientar y explicar, *eso es todo*. Si el profesor cumple con estas tres funciones, estará llevando a cabo el rol esperado de un profesor.

Además de los roles anteriores, el profesor actúa como un elemento *motivante* en el aula de inglés:

*“... pero hasta ahorita solo dos maestros son los que realmente han valido la pena. Porque realmente sí te **motivan**, estar en esa clase” (LINDA)*

*“Un [rol del] maestro puede ser el de **motivador**, facilitador, de organizador, puede ser una persona que ayuda a encaminar los conocimientos de un alumno” (MANUEL)*

*“El profe es así muy te **anima**...” (KAREN)*

Tal y como lo expresa Linda sucintamente: para que un maestro *valga la pena*, el profesor debe actuar de tal manera que te motive, que te de ánimo, como lo pone Karen. Una característica más para que el profesor *valga la pena*, es el que sea capaz de adoptar un papel más tradicional, el del **profesor educador**.

Los estudiantes describen el rol de educador un tanto tautológicamente como lo ilustran las siguientes intervenciones:

*“como maestros ellos tienen que sustentar un rol de **educador** a nosotros...” (TOÑO)*

*“el maestro debe de tener el rol de **maestro** ...pero también el rol de estudiante porque él debe de ponerse en su lugar*

para que podamos tener una cooperación y que podamos aprender juntos”
(MANUEL)

Se puede inferir que las perspectivas que tienen estos estudiantes pueden estar relacionadas con un concepto del profesor tradicional como proveedor del conocimiento. Ambos términos, educador y maestro, son comúnmente utilizados para hablar de la persona que enseña, que transmite conocimiento dado su dominio de la materia a enseñar. Además de esto, Manuel destaca que el profesor también debe adoptar un rol de par, de *estudiante*, para poder acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto es relevante puesto que muchas veces los profesores suelen perder de vista que la cuestión afectiva es tanto o más importante que la cognitiva. Según Manuel, el hecho que el profesor sepa ponerse al nivel de los estudiantes permite trabajar conjuntamente para la promoción del aprendizaje.

Esta idea del profesor educador se ve reforzada con el siguiente tipo de profesor descrito, el profesor **estricto**. Las expectativas en cuanto a este rol parecen indicar cierta preferencia por un tipo de profesor que sabe exigir, tal y como lo plasma Agustín:

“Era un poco más estricta pero era lo que me gustaba de ella”. (AGUSTÍN)

Esther expresa que prefiere al profesor que sea autoritario y estricto:

“En el salón con un poco más de autoridad...siendo un poco estricto que te pida ‘tienes que hacer esto porque’... y... ‘tienes que saber esto porque puede venir’ ... eso es...sí me gusta”. (ESTHER)

En ambas intervenciones se percibe cierta inclinación hacia el profesor que adopta un papel de autoridad tanto en el salón de clases como en la materia. Un profesor estricto que no tan solo exige sino que también explica las razones por las cuales es necesario o pertinente realizar las actividades solicitadas. Este último detalle parece marcar la diferencia en la respuesta de los estudiantes ante la tarea solicitada ya que parece ser que los estudiantes lo perciben positivamente.

En el papel descrito a continuación, el **profesor conocedor**, se resalta una cualidad más del profesor de inglés: el conocimiento de la materia. A este respecto, los estudiantes esperan que el profesor ‘sepa’ de lo que habla. Agustín y Esther, en los extractos que se incluyen a continuación, lo plasman de manera clara:

“Son especialistas en la materia que dan, entonces por eso lo saben”. (AGUSTÍN)

“Es una persona que tiene un amplio conocimiento...que te puede explicar... Bueno, tal vez un maestro no lo sepa todo, no, pero que sepa que te pueda ayudar... que te pueda tal vez despejar esa duda que tenías”. (ESTHER)

El profesor **conocedor** domina el tema de su materia y lo sabe transmitir. Para que esto suceda, debe estar consciente de que su rol es ayudar a aprender; es decir, debe *saber que te puede ayudar*, que su papel es de explicar y despejar dudas.

Un último rol descrito por los estudiantes participantes en este estudio está íntimamente relacionado con la cuestión afectiva: el profesor **consciente**. Este rol implica, según Toño,

... que el maestro se pregunte qué está pasando en la mente del alumno independientemente de lo académico, en lo personal... no hacerse su amigo o su mejor amigo pero sí que pudiera aglutinar todo ese bagaje que trae el alumno en la mente, en cuestiones personales, en cuestiones académicas y ese sería mi rol ideal de un maestro para mí que no nada más se enfocara en lo académico. (TOÑO)

Es claro que además de los roles descritos anteriormente, relacionados con cuestiones de dominio del tema y conductas del profesor en el salón de clases, los estudiantes perciben que el profesor también debe preocuparse por cuestiones afectivas tal y como son el hacer sentir al estudiante que también son personas; que el profesor conozca a los estudiantes no solo en un plano *académico* sino personal; que el profesor esté

consciente de que trata diariamente con personas que también atienden *cuestiones personales* que pueden influir en su desempeño académico.

En esta parte, hemos tratado de ilustrar, usando la voz de los estudiantes participantes, cómo ellos perciben el rol del profesor, destacando los siguientes: **guía u orientador, el motivador, el educador, el de autoridad-estricto, y el profesor consciente.**

¿Cómo definen las instituciones el rol del profesor?

Como se mencionó anteriormente, se consultaron los planes de estudio de ambas instituciones y otros documentos oficiales con el propósito de encontrar descriptores de cómo estas universidades definen el rol de los profesores. Al respecto, nos encontramos con que hay escasa información. En el caso de la Universidad Veracruzana, no se encontraron descripciones claras del rol del profesor; sin embargo, en el Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana (1999) se describe el enfoque centrado en el aprendizaje y desarrollo de competencias por lo que se **infiere** que el rol del profesor es el de **facilitador** del aprendizaje. Lo que sí queda claro en los documentos es el rol del profesor-tutor: *“El profesor también asume la responsabilidad de ser **tutor académico**, quien acompaña al estudiante durante su trayectoria académica.”*

Por su parte, la Universidad de Quintana Roo describe los roles esperados del profesorado, claramente plasmados en los siguientes extractos del Modelo Educativo de la Universidad de Quintana Roo (2010):

*“El papel del profesor es **coordinar** las actividades de aprendizaje, de las cuales el estudiante es el centro y ejecutor.”*

*“El profesor ya no se concibe como la fuente única de transmisión del conocimiento mediante la docencia y la cátedra. Su función es fungir como **tutor y asesor del alumno.**”*

*“El profesor universitario es el **facilitador, el promotor y supervisor** del proceso de aprendizaje autónomo realizado por el estudiante...”*

Cabe resaltar la falta de descripciones específicas en el caso de la Universidad Veracruzana lo que contrasta con la claridad con la que se describen los roles en la UQRoo.

Conclusiones

Podemos concluir que no hay variación entre las expectativas de los profesores de ambas instituciones en cuanto a su rol en el aula de lenguas. Es decir, ambos grupos estudiados parecen concebir el rol del profesor como un guía/acompañante del proceso de aprendizaje. Tampoco parece haber variación entre los profesores jóvenes y los de mayor experiencia en cuanto a la definición de su rol principal dentro del aula, que parece coincidir con los roles establecidos en cada institución: el de guía, facilitador y promotor del aprendizaje autónomo. Sin embargo, hay que resaltar el hecho de que los profesores participantes en el estudio mencionan variar su rol de acuerdo al semestre de estudios, tipo de materia, etc. Esto es, no se definen con un rol estático sino variante de acuerdo a diversos factores.

En cuanto a los estudiantes, los resultados de ambos grupos de estudiantes participantes son similares en cuanto a los temas identificados y a las expectativas que tienen sobre el rol del profesor de lenguas. Existen coincidencias en cuanto a que el profesor debe ser un guía y apoyo para el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes tienden a resaltar roles más relacionados con las cuestiones afectivas como: ‘motivante’, ‘consciente’, entre otros. Este hecho tiene implicaciones pedagógicas importantes pues al haber discrepancias entre lo esperado y lo que los profesores ofrecen puede afectar el rendimiento escolar. Llama la atención que un grupo de estudiantes universitarios, jóvenes adultos, busquen que ciertas necesidades afectivas sean consideradas y valoradas en el salón de clases por sus profesores.

Resalta el hecho de que los estudiantes esperan que el profesor tome un papel más activo en el proceso de enseñanza explicando claramente los contenidos; asimismo, el profesor universitario parece ser concebido como el responsable de transmitir conocimiento dado su dominio de la materia a enseñar. Esta percepción pudiera considerarse un poco contraria o aislada de la percepción de los profesores y las mismas

instituciones, quienes ven al profesor más que un transmisor de conocimientos, como una guía o un facilitador en el aprendizaje de los estudiantes. Como mencionamos anteriormente, las diferencias entre las expectativas de los estudiantes y los profesores sobre su rol, pueden ocasionar que el proceso de aprendizaje se vea afectado.

Las definiciones institucionales del rol del profesor coinciden en ambas pues lo marcan como un facilitador y promotor del aprendizaje. Sin embargo, debemos señalar que los roles definidos institucionalmente son muy limitados comparados con las concepciones de profesores y estudiantes; i.e. tanto profesores como estudiantes conciben al profesor de múltiples maneras mientras que la institución sólo lo define como facilitador y tutor del alumno. Esta limitación institucional parece no ser tan importante dado que cada profesor ha expresado que su rol cambia y se adapta de acuerdo a los diversos factores, como los arriba mencionados; es decir, el profesor no se restringe a lo establecido en los documentos sino que busca satisfacer las necesidades contextuales y de aprendizaje de sus estudiantes, modificando su rol de acuerdo a las exigencias del momento.

En este artículo hemos presentado los resultados de un estudio cuyo objetivo fue identificar las percepciones que profesores, estudiantes e instituciones de educación superior tienen acerca del rol del profesor de lengua. Los resultados obtenidos en el grupo de estudiantes son muy parecidos en la UV y en la UQRoo, al igual que la de los profesores; es decir, los datos indican que no hay mayores discrepancias en los resultados obtenidos en la comparación de grupos de participantes entre instituciones. Quizá en cuanto a las instituciones, se percibe de forma general el mismo rol del profesor, variando el grado de detalle y especificidad. Sin embargo, existen diferencias remarcadas entre las percepciones de los estudiantes, profesores e instituciones al interior de cada universidad. Esto conlleva a la necesidad de hacer una labor de concientización para alinear las percepciones de profesores y estudiantes respecto a las perspectivas institucionales. También sería conveniente explorar la posibilidad de realizar talleres para fomentar en los estudiantes habilidades de aprendizaje autónomo y realizar este proceso de transición de forma gradual. ■

Referencias

- Barcelos, A. (2000). *Understanding teachers and students language Learning beliefs in experience*. Tesis Doctoral. Universidad de Alabama. Disponible en http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2005-01-18T12:45:24Z-65/Publico/AnaMariaAFBarcelos.pdf
- Block, D. (1992). Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, 7(3), 42-55.
- Burgess, R. (1998). Conversations with a Purpose: the ethnographic interview in educational research. *Studies in Qualitative Methodology*, 1, 137-155.
- Chan, V. (2001). Readiness for Learner Autonomy: what do our learners tell us?, *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 505-518.
- Diccionario de la Lengua Española (2001). Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Drever, E. (2003). *Using semi-structured interviews in small-scale research: A teacher's guide*. Birmingham: University of Birmingham Press.
- Fabela, M. (2006). Las actitudes de los estudiantes frente a la educación antes de convertirse en maestros. *Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas*, Universidad de Quintana Roo, 77-88. Disponible en <http://fel.uqroo.mx/index.php?id=5>
- Fisher, D. & Fraser, B. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students, *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 55-61.

- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company. Disponible en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfe-tad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo.pdf>
- Kinchin, I. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners, *Educational Research*, 46(3), 301-312.
- Kvale, S. (1996). *Inter Views: an introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE
- Modelo Educativo de la Universidad de Quintana Roo (2010). Disponible en <http://www.uqroo.mx/modeloeducativo/modeloeducanew.pdf>
- Narvaez, O. (2006). Teachers as Ethnographers: Listening to Students' Voices for (Self) Development, *MEXTESOL Journal*, 30 (2), 71-82.
- Narvaez, O. (2007). Students' expectations of teachers: the case of students at a Mexican University English Department, *MEXTESOL Journal*, 32 (4)
- Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana (1999). Disponible en <http://www.uv.mx/dgda/documentos/documents/nmelinea.pdf>
- Percepción. (2001). Diccionario de la Lengua Española: Vigésima segunda edición. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/>
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smyth, J. & Hattam, R. (2001). 'Voiced' research as a sociology for understanding 'dropping out' of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsai, C. (2003). Taiwanese science students' and teachers' perceptions of the laboratory learning environments: exploring epistemological gaps, *International Journal of Science Education*, 25 (7), 847-860.

EFL Learners' Preferences towards Oral Corrective Feedback

Abstract

Modern language pedagogy has been working increasingly on researching corrective feedback

in second language acquisition. However, learners' preferences and opinions regarding feedback have been less investigated. To address this gap in the field of knowledge, we conducted a questionnaire-based study of students' oral feedback preferences with the following goals: a) to identify whether students were aware of making errors; b) to identify whether students preferred self-correction, peer-correction, or teacher correction; c) to identify whether students preferred explicit or implicit oral corrective techniques. This research was conducted in four different levels of English as a foreign language at a public Mexican university during 2011. A 44-item questionnaire data was analyzed to identify the error and techniques preferences of two hundred students. Results showed that learners seemed to have a positive attitude toward oral Corrective Feedback (CF). There was a balance between implicit and explicit techniques. Learners tended to prefer teacher-correction rather than peer-correction, especially in beginner levels. Also, students tended to prefer the correction of pronunciation errors.

Key words: Oral corrective feedback, implicit techniques, explicit techniques, self-correction, peer-correction, teacher-correction.

Resumen

Las investigaciones sobre la retroalimentación correctiva han sido tema recurrente en la pedagogía de idiomas. Sin embargo, las preferencias y opiniones respecto a la retroalimentación han sido menos investigadas. Para abordar esa falta de información en el campo del conocimiento, aplicamos un cuestionario de las percepciones de los estudiantes respecto a las percepciones de la retroalimentación oral con los siguientes objetivos: a) identificar si los estudiantes estaban conscientes de los errores que cometían; b) identificar si los estudiantes preferían la autocorrección, la corrección en pares o la del maestro; c) identificar si los estudiantes preferían las técnicas de corrección oral explícitas o implícitas.

La investigación fue llevada a cabo en cuatro diferentes niveles de inglés como lengua extranjera en el Departamento de Lengua y Educación en una universidad pública mexicana en el 2011. Se aplicó un cuestiona-

Lizbeth Gómez Argüelles lizgomez@uqroo.mx
Ana Bertha Jiménez Castro anajim@uqroo.mx
Universidad de Quintana Roo

rio de 44 reactivos a 200 estudiantes de los cuatro niveles de inglés, cuyos datos se analizaron para identificar sus preferen-

cias sobre los errores y las técnicas. Los resultados demostraron que los estudiantes tenían una actitud positiva hacia la retroalimentación oral correctiva. Se encontró un balance entre las técnicas implícitas y explícitas. Los estudiantes mostraron preferencia hacia la corrección del maestro en lugar de la corrección por pares, especialmente en los niveles iniciales. Aun cuando los estudiantes dijeron preferir la corrección del maestro especialmente en errores de pronunciación, este hecho parece haber cambiado en los niveles de inglés subsecuentes.

Palabras clave: Retroalimentación oral correctiva, técnicas implícitas, técnicas explícitas, auto corrección, corrección de pares, corrección del profesor.

Introduction

Modern language pedagogy has been working increasingly on researching corrective feedback in second language acquisition lately. The present study delimits the term *corrective feedback* (CF) in language teaching as “any indication to the learners that their use of the target language is incorrect” (Lightbown & Spada, 2006). Different research lines have been investigated regarding CF. In terms of its effectiveness, there is still disagreement over CF even though some recent research shows enough evidence that it can be beneficial to language learners. A meta-analysis of quasi experimental studies conducted in classroom settings by Lyster and Saito (2010) concluded that it is effective to employ CF in response to students' non target-like production because it contributes to target language development over time. Lyster and Saito recommend that teachers might consider using a variety of unambiguous signals and metalinguistic clues through various other types of CF.

Teachers' practice is another line of great importance for researchers. The results of this line of inquiry are worrying. For instance, Lyster and Ranta (1997) observed that the teacher's correction

targeted on a wide range of learner error types leading to an overwhelming amount of linguistic data in the form of CF, which meant an overload for learner's cognitive capacities. Lyster and Mori (2006) point out as a problem the random and unsystematic feedback on errors from teachers.

With the exception of a handful of studies, students preferences vis-à-vis corrective feedback have been somewhat neglected. Schurt and Gil (2004) carried out a study related to grammatical mistakes feedback in two English as a Foreign Language (EFL) classrooms and how learners view this kind of correction. One of the conclusions of the study was that most of the learners reacted to correction consciously, appreciated correction and considered it important for the development of their linguistic competence. However, Schurt and Gil limited their study to the analysis of feedback of grammatical items, leaving aside other kinds of feedback. The present study addresses this gap by focusing on different types of errors, specifically vocabulary, pronunciation and semantics, some oral corrective feedback techniques, and the agent from whom the learners accept correction

It would thus be of interest to learn what students perceive as an error that must be corrected with a specific type of CF and according to them, who is the right person to correct it. Perceptions that tend to mutate as they move from a starter level to an intermediate one. Showing that knowledge of what students think, might lead professors to a better practice and in some cases to start growing awareness on students about oral CF benefits.

Literature Review (Theoretical Perspective)

For the last two decades both empirical and theoretical research has demonstrated that explicit grammar, error correction and/or focus on form could promote Second Language Acquisition (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Doughty & Varela, 1998; Ellis, 1993, 1994; Long, 1996; Schmidt, 1990, 1993, 1995 cited by Russell, 2009). Long (1996), referring to SLA, claims that negative evidence is essential for L2 acquisition, especially among adolescent and adult L2 learners. These ideas gave way to research studies on corrective feedback in SLA based on cognitive theories. However, more recently, sociocultural theory has become another possibility of analysis for scholars interested in CF.

Cognitive Theory

Within Cognitive theory, which examines the cognitive processes in language learning, several models and hypotheses have been developed. One of the most salient ones is the Interactionist model, advanced by Long (1996) who proposes that selective attention (noticing) and the learner's developing L2 processing capacity play a fundamental role in the negotiation of meaning. This model of acquisition views corrective feedback (CF) as facilitative of L2 development. Mackey (2006) identifies attention and awareness as two cognitive processes that mediate input and L2 development through interaction.

This model finds some foundations on Schmidt's idea of noticing (1990, 1995, and 2001). This author argues that noticing is requisite for learning, and that learners must consciously pay attention to or notice input in order for L2 learning to proceed. CF is viewed as valuable for those adhering to the Noticing Hypothesis (Ellis, 1991; Gass & Varonis, 1994; Schmidt, 1990, 1995, 2001). From this perspective, CF motivates or drives learners' attention so that they notice the gap between their interlanguage and the target language form. Subsequent grammatical restructuring can take place triggered by the feedback.

In this respect, Gass (1991) points out that "nothing in the target language is available for intake into a language learner's existing system unless it is consciously noticed" (p. 136). She also claims that fossilization might occur without direct or frequent CF in the input, which would permit learners to identify incongruities between their interlanguage and the target language.

Sociocultural Theory

Most recently, SLA researchers have begun to examine CF through the lens of the Sociocultural Theory. From this perspective, language learning in particular is a dialogical process in which acquisition occurs in interaction and not as a result of interaction. That is, L2 acquisition is a process in which the learner and other people interact according to Vigotsky (cited by Sheen, 2011). CF episodes are viewed as the space for studying how interaction mediates learning through the construction of zone of proximal development (ZPDs) (Cf. Ellis, 2009). That is the ZPD consists of the skills that

the learner can do with help of others (the teacher), but this is only a stage towards the next one that will enable him to do something by himself. In CF, this can be applied providing gradual scaffolding (more implicit CF over time) as the learners assume more control over the L2.

The sociocultural theory has been applied to CF mainly in writing (Aljaafreh and Lantolf, 1994; Nassaji and Swain, 2000; and Hyland, 2000 cited by Ellis, 2009). These two theories have provided evidence of the positive role and importance of CF in SLA due to the fact that they complement each other. In other words, one has to do with the cognitive processes occurring in the learner and the other one highlights the importance of the external factors affecting the learning process. CF is an activity that involves both internal and external factors. For example, the language learner has to do something with the CF provided, either any repairing or ignoring; but opting for one of these may depend on the time the CF was provided, the strategy employed, the person who provides the feedback, the type of error, the way the learners prefer to be corrected or, in general, their own learning style. It is precisely the learning style, and particularly the learners' preferences towards CF strategies that have been also studied recently. In the following section a definition and taxonomy of learning styles is presented as well as a discussion of the previous studies on style and CF.

Individual Differences: Learning strategies.

Dörnyei (2005) defines individual differences as “enduring personal characteristics that assumed to apply to everybody and on which people differ by degree” (p. 4). Ellis (2004) analyzes individual differences grouping them into abilities, propensities, learners cognitions about L2 learning, and learner actions. Within abilities, the factors considered are intelligence, working memory, and language aptitude; within propensities, learning style, motivation, anxiety, personality and willing to communicate; within learner cognitions we have learner beliefs, and finally, learning strategies are under learner actions. This study focuses on learner's strategies or learners preferences towards oral corrective feedback.

Dörnyei (2005) distinguishes between cognitive style and learning style, being the former a

stable pervasive way in which people process information. On the other hand, learning styles are then seen as “mutable, changing according to experience, and potentially trainable” (Holec, 1987 cited in Ellis, 2008). Ellis (1994), with regard to defining learning styles, pointed out that “...One of the major problems is that the concept of “learning style” is ill-defined, apparently overlapping with other individual differences of both an affective and cognitive nature” (p. 508). Learning styles then seem an individual difference very important to consider when providing feedback. Recent research has studied the learner's preferences, perceptions, and attitudes towards corrective feedback in different parts of the world (Bargiel-Matusiewicz & Bargiel-Firlit, 2009; Katayama, 2007; Oladejo, 1993; Yoshida, 2008). Interestingly, Hernández & Reyes (2012) conducted a study about the teachers' perceptions about corrective feedback, and they found that EFL teachers show a great concern about students' attitudes and preferences towards CF. The following section will address some examples of types of corrective feedback and errors.

Corrective feedback and error types. Examples in EFL

This section presents a variety of corrective feedback techniques and error types. A definition and description of the corrective type is described. Furthermore, an illustration of its use is presented in order to have an overview and better understanding on how to deal with some possible errors the learner can make in a language class. The examples are given specifically in the context of learning English as a foreign language.

Error types:

When correcting, it is paramount to identify the type of error the learners make because it is not always the case teachers want or need to correct everything. Errors have been categorized by Mackey (2006) and Nishita (2004) (cited by Yoshida, 2008) as:

- 1) *Morphosyntactic error.* Learners incorrectly use word order, tense, conjugation and particles.
- 2) *Phonological error.* Learners mispronounce words (or we suggest it could also include supra-segmental errors).

3) *Lexical error*. Inappropriate learners use vocabulary inappropriately or they codeswitch to their first language because of their lack of lexical knowledge.

4) *Semantic error*. Misunderstanding of a learner's utterance, although there is not any grammatical, lexical or phonological error.

Participants in the corrective feedback group

Considering the participant(s) in corrective feedback interaction, the following possibilities may arise:

Self-correction: Learners are aware of mistakes they make and repair them. It seems to be preferred by students because it is face-saving.

Peer correction: Learners correct each other in face-to-face interaction in a safe environment which helps students to protect their ego, increase their self-confidence and become more independent.

Teacher-correction: The teacher is perceived as a professional with a high level of English. S/he is the one who corrects learners' errors in a way that students can understand the mistake.

Implicit and explicit corrective feedback

According to Schachter (1991 cited by El-Tatawi) corrective feedback can be explicit (e.g., grammatical explanation or overt error correction) or implicit which includes, but is not limited to, confirmation checks, repetitions, recasts, clarification requests, silence, and even facial expressions.

3.3.1 *Oral CF strategies*

A description of the most frequent techniques used in error correction is listed below:

a) Recast: The teacher repeats what the learner has said, replacing the error. Some teachers' recasts can be one word, a grammatical or lexical modification or translations in response to a student's use of the L1. When recast is used, the teacher does not use phrases such as "You mean..." or "you should say..." (Lyster and Ranta, 1997).

Example: Students complete an exercise. After that, the teacher calls on students to check the sentences.

S: *Were you surprising by anything in the article?* (error-grammatical) T: *Were you surprised by anything in the article?* (feedback-recast)

b) Clarification request: The teacher asks for repetition or reformulation of what the learner has said. This is a feedback type that can refer to problems in either comprehensibility or accuracy, or both. A clarification request includes phrases such as "Pardon me". (Lyster and Ranta, 1997)

Example:

T: *What's your surname?*

S: *Lucy*

T: *"pardon me"? What's your surname?*

S: *López*

T: *Excellent!*

c) Metalinguistic feedback: The teacher provides, information, or questions related to an error the student has made without explicitly providing the correct form. (Lyster and Ranta, 1997).

Example: Students create a story with some pictures.

S: *When Androcles saw the lion he was ...*

T: *surprise, surprised, surprising.*

S: *surprised*

d) Elicitation: According to (Sheen, Y. 2011) in this type of feedback teachers repeat the learner's utterance and strategically pause to allow students to "fill in the blank".

Example:

S: *Androcles and the lion become good friends.*

T: *become?* (Emphasis) (1) S: *became*

e) Repetition of error: The teacher repeats the learner's error in isolation, in most cases, teachers adjust their intonation so as to highlight the error. (Lyster and Ranta, 1997).

Example: Students work in pairs discussing about their future plans.

S: *I going to visit my parents next week.*

T: *I going to...* (emphasis)

S: *I'm going to...*

f) Interruption: The teacher corrects students' error in the middle of their sentences before they have a chance to finish them. (Yao, S. 2000).

Example:

T: *What are you going to do in your leisure time next weekend?*

S: *My lei... leish...*

T: *leisure time or free time.*

g) Body Language: The teacher does not use an oral response to indicate an error. He/she uses either a facial expression or a body movement instead. (Shujen S. Yao, 2000).

Example: Students work in pairs. They ask and answer to each other the question. *What are you doing after this class?* The teacher moves around the classroom listening to their answers and correcting them using body language.

S: *I go to have lunch after this class.*

T: (moves her head indicating something is wrong)

S: *I'm going to have lunch after this class.*

The information above can be summarized in a map including types of errors, participants and strategies used (See figure 1).

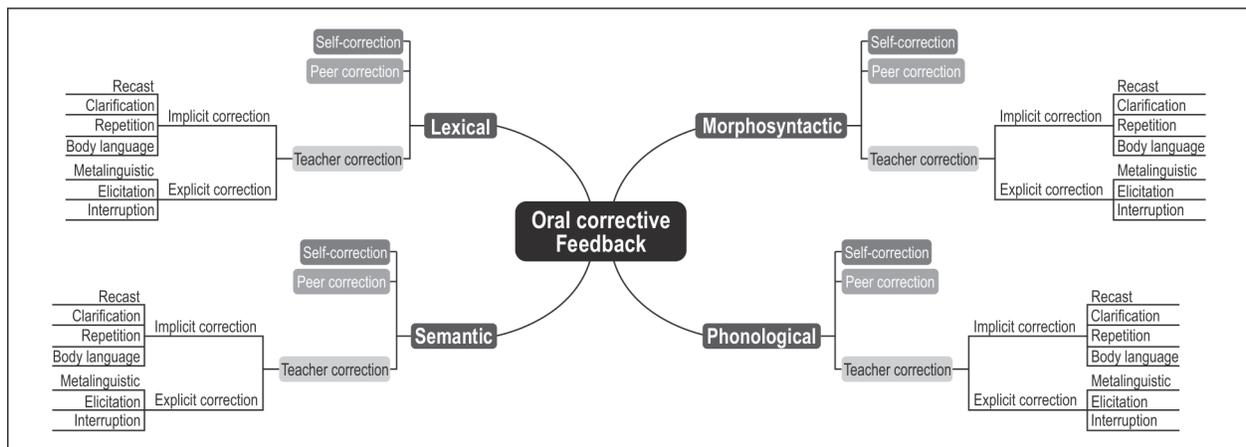


Fig. 1 Oral Corrective Feedback: errors, agents and techniques

Method

Participants/Sampling

The population for this study consisted of 200 students of English language. These were taken randomly from 17 different majors distributed among four different levels: introductory, basic, pre-intermediate and intermediate at the University of Quintana Roo. The unit of analysis was to compare students' preferences toward oral corrective feedback according to their level and major.

The instrument

A 44 item questionnaire containing demographic variables (sex, age, type of student, major, semester, level of English, native language, time studying English and other languages) was given to students who were taking English classes in the spring of 2011. The instrument also contained 44 questionnaire variables related to implicit and explicit techniques (see Appendix). The researchers of the present study had to create an instrument that allowed them to know some information about this theme because a questionnaire with the characteristics needed for the present research was not found. The questionnaire was submitted to four experienced researchers who observed the instrument, and made meticulous comments about it. Subsequently, the questionnaire was adjusted to meet the required standards for the purpose of improving it.

As mentioned above, the design of an instrument that integrates the different aspects the study intended to investigate (explicit, implicit techniques, agents and types of errors) was necessary in order to achieve the objective of the present research. The items were five- point Likert-scale statements and ranged from 1 ("totally agree") to 5 ("totally disagree").

Data Collection

The questionnaire was piloted using a convenience sample of approximately 50 EFL students in pre-intermediate level at the University of Quintana Roo, in the spring of 2011. The selection of explicit and implicit techniques with agents and types of errors contained in the questionnaire was adapted from: Selection of explicit and implicit techniques (Lyster and Ranta, 1997) (Yao, S. 2000). Data for the main study was collected over the next two scholar periods, summer and fall, 2011 via questionnaires conducted at EFL classrooms from levels 1 to 4 out of 7 in the university. Before conducting the surveys, a decision of choosing the four first levels was made because of their mandatory nature in the curricula of students in most of the majors offered at the UQRoo.

Measurement Preference

The data collected from the questionnaire was analyzed by using the Software Package for Statistical analysis SPSS. Cronbach's alpha for the 44 items was 89. Descriptive statistics such as cross tabulation and frequencies were used to explain the results.

Results and Discussion

In order to gain knowledge about the participants, this study used *age* and *gender* as demographic variables.

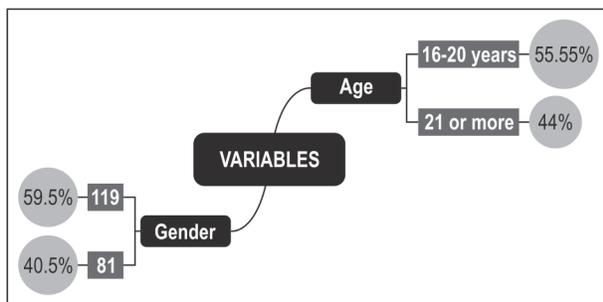


Fig. 2 Demographic variables data

The sample was collected from University students (95.5%) and “non-university students enrolled in university English courses” (4.5%) who attended English classes 200 subjects from 17 different majors took part in the present study.

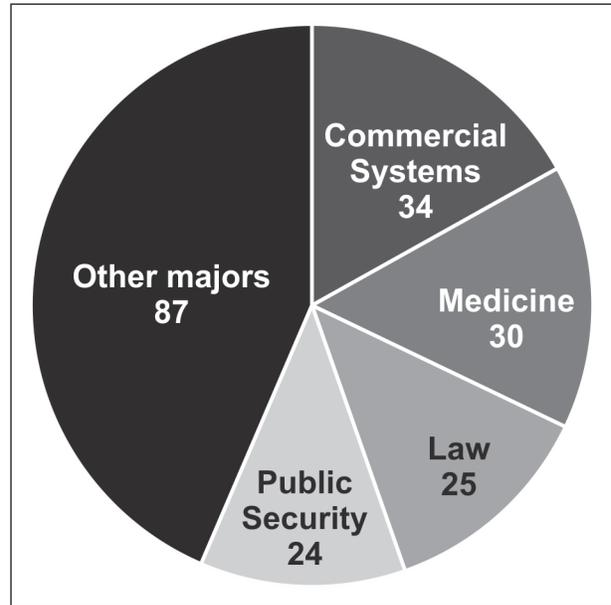


Fig. 3 Surveyed students

In order to have a representative sample among the English course levels, the study tried to embrace a balanced number of subjects in each level (see fig.4).

The subjects had been learning English from six months, 21.5%; a year, 26.5%; 2 years, 26%; to 4 years, 23%. In this part of the paper, results will be shown and discussed relating to the type of error and the three agents who may correct: *the self*, *the peer* and *the teacher*.

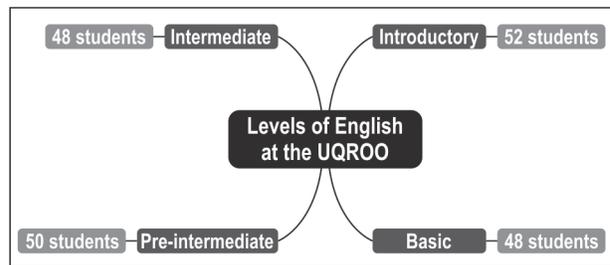


Fig. 4 Subjects and levels of English at the institution.

Types of Errors and Self Correction

Regarding students' preferences toward four types of errors and agents within the first four levels, the results showed that self-correction was preferred rather than peer correction or teacher correction in all levels. The great majority of the learners (70% in introductory level, 62% in basic level, 60% in pre-intermediate level and 69% in intermediate

level) totally agreed or agreed with being more self-aware of their grammar errors when using self-correction. These results might be beneficial for students' improvement of the oral skill because it showed two cognitive processes identifying attention and awareness (Mackey, 2006). It also supported Schmidt's (1990, 1995, 2001) idea of noticing as a requisite for learning. Apparently, learners in this specific situation paid conscious attention to or noticed their grammar mistakes and felt motivated to correct a morphosyntactic error by themselves. This also denoted an individual preference (Reid, 1987 cited by Ellis, 2008) of these specific groups. It seemed as if they were comparing their own interlanguage and the target language since they were aware of these types of errors and corrected them.

Types of Errors and Peer Correction

In this regard, findings demonstrated that affective factors played an important place in students' oral corrective feedback. Some students said to prefer correction by the instructors rather than by their classmates because they might ensure they were learning the language correctly. However, as students move to more advanced levels, peer correction technique started to become more popular with 87% in grammar error. The results appeared to indicate that peer correction influenced students' use of techniques by using this specific agent for correcting morphosyntactic errors. It is important to mention the fact that peer correction in other types of errors, for instance, vocabulary and semantics obtained 85% and 79% respectively and there was a variety from levels 1-4. Nevertheless, the difference was not remarkable or the fact that peer correction was more used in intermediate levels.

In summary, it seemed peer correction may be more used specifically in morphosyntactic error's correction. Also, the higher the level was, the more students tended to accept peer correction. Even though it cannot be said that students who made the mistake noticed or were aware of it, the interesting part was that at some point they said to become aware of other people's mistakes. Having said that, reference can be made to the sociocultural theory (where L2 acquisition is an

interaction process). CF episodes are viewed as the space for studying how interaction mediates learning through the construction of ZPDs (Cf. Ellis, 2009) which consists of the skills that the learner can do in a specific stage with help of others (in this specific case, peers). What is more, students seemed to prefer social learning by interacting with their peers.

Clarifying, teachers must take the opportunity they have in their hands to change students' perceptions and make them evolve in their learning experience. In other words, if students are taught the techniques consciously, they will make them part of their learning process.

Types of Errors and Teacher Correction

A third agent to the present study was teacher correction. The findings demonstrated that in pronunciation errors within the four levels (introductory, basic, pre-intermediate and intermediate, i.e. levels 1-4) the teacher was the one perceived as a professional with a proficiency level of English because of the high percentage of occurrence. This suggested that one important feature of analytic setting is the ample amount of teacher correction in pronunciation errors. The great majority of the learners (87%% in introductory level, 88% in basic level, 88% in pre-intermediate level and 83% in intermediate level) give a significant importance to accuracy, approving the teacher's correction.

Students' attitudes tended to favor teacher correction, specifically accuracy. Learners adopted an analytical learning style for pronunciation errors because they seemed to dislike failures in this part of the language, therefore showed a preference toward didactic presentation. The data and discussion above mentioned some of the types of errors and agents involved in their correction, which play a significant role in oral corrective feedback. The following section turns to the preferred strategies by students according to their English level. To show tendencies students might have according to their level toward oral corrective feedback, some items about implicit and explicit techniques were added as well as some types of errors. The chart below shows the results obtained.

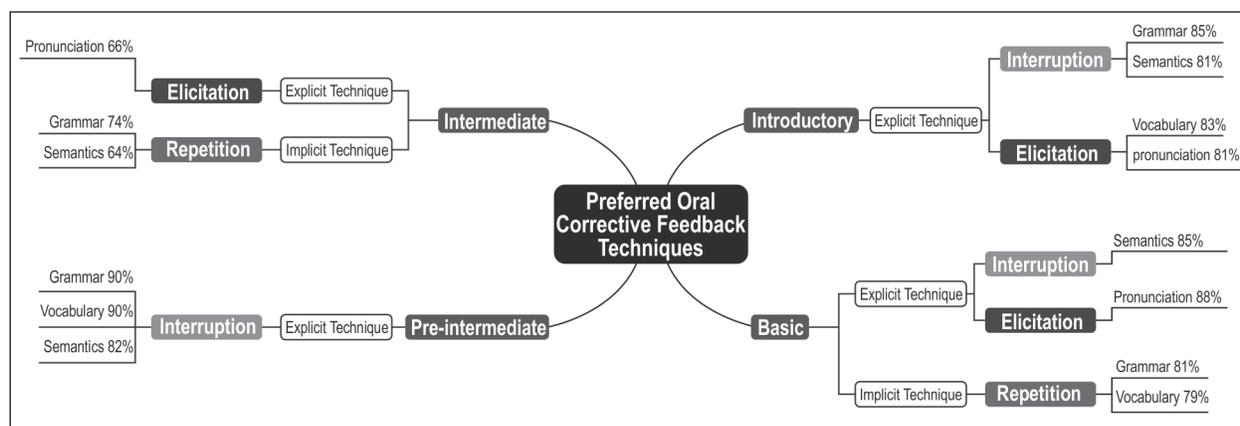


Fig. 5 Preferred oral corrective feedback techniques among student

The results' tendency in the introductory level was that explicit techniques were preferred over implicit ones. This supports Gass's idea (1991) that "nothing in the target language is available for intake into a language learners existing system unless it is consciously noticed." (p.136) The learners seem to notice morphosyntactic, lexical and phonological errors. Students seemed to prefer an oral corrective feedback strategy, which meant being corrected by the teacher. However, in the subsequent level they said to be more open to adapt themselves to their own way of learning, and therefore to a new option ways of being corrected. They started demonstrating a balance between implicit and explicit techniques. One interesting result that needed to be highlighted was to see that in *pre-intermediate level* learners went back to rely again on explicit techniques. However, a new type of error of semantic nature was noticed.

It could be said that when students were at certain level they seemed more aware of a higher diversity of error types they could make. They showed a maturity and a construction of ZPDs (Cf. Ellis, 2009) when the levels were higher. For instance, learners in the intermediate level said to balance their awareness on the types of errors recognized and the techniques used to avoid errors. Therefore, the teacher should include a wide variety of CF techniques that take into account students' learning style to generate in them awareness of the different strategies and which can be helpful for their own learning.

Conclusion

The purpose of the present investigation has been to describe tendencies in students' CF preferences for certain types of errors, CF agents, and CF

techniques. The overall results indicate that students accept and have a positive attitude toward oral CF and they tend to pay special attention to pronunciation errors. They seem to give less importance to vocabulary or grammatical errors which is an unexpected result due to the kind of instruction they mainly receive. Despite the fact that in this specific context, students must be instructed with the communicative method, most teachers' tend to stress accuracy and give more significant importance in their English courses. Therefore, it was expected that students would be more aware of these types of errors.

With reference to CF techniques, the majority of students show a preference toward elicitation, repetition and interruption. This result disagrees with the techniques that some teachers use in the classroom. A recent study conducted in the same University (Hernandez & Reyes, 2012) showed that teachers frequently favored asking for clarification as well as recasting. As can be seen, there is an apparent mismatch between students' preferences and teachers' practices. Whereas in a classroom context, it would appear that explicit CF is more effective than implicit recasts (Sheen, 2007a), professors continue stressing the use of them. Another previous study showed the same result where this feedback category was frequently used by the teacher and, as stated by Lyster, 1998 cited by Lyster and Saito, 2010), it is the least effective one.

Furthermore, the present study indicates that students seem to accept oral CF in the four different levels surveyed at this University. As can be seen, the difference among them relies in terms of the type of agent who is considered to be accept-

able: the teacher, a peer or themselves. For instance, self-correction might be preferred when they make grammar errors. However, students tend to favor teacher correction when they make pronunciation errors. This coincides with teachers' views, due to the results of a teacher's perceptions study Hernandez et al. (2012), where teachers think that their students prefer a teacher's CF rather than a peer's. While it may be probable that most students see the teacher as the expert and authority in this specific sub-skill of the language, the more students move to more advanced levels, it is more likely that they start to favor peer correction.

Student's learning style tends to mutate as they move to higher levels and they become more receptive to the types of errors recognized. Brown (2009) in a study concluded that more advanced students prefer working out their errors because the likelihood of self-repair increases as learners became more proficient in the target language. Teachers, therefore, need to take into account student's individual preferences, learning style and level. With this regard, some teachers might have put forward the idea that students are capable of being corrected by themselves or by their peers, taking the whole responsibility in the learning-teaching process. In some occasions, there is even a good possibility that overt monitoring learners may deprive them of opportunities where they take more responsibility for their own monitoring and self or peer repair.

Based on the findings of this particular study, it might be concluded that a balance exists between implicit and explicit techniques. The ques-

tionnaires revealed that *interruption* and *elicitation* (explicit techniques) were the most favored in the four levels, whereas *repetition* (implicit technique) was the favored in *basic* and *intermediate* levels. To have a general view of students' preferences of CF techniques, may permit teachers' practice in the classroom be more diverse and adapt it to different students styles. Moreover, teachers may have a better understanding of how their teaching practice can be beneficial for students' oral skill improvement. In addition, it has been proved that learners' wish to be corrected is generally greater than teachers' wish to provide correction. For example, in Cathcart and Olsen's (1976) study, ESL students responded almost unanimously that they wished to be corrected, but teachers exhibited clear hesitations about doing so. In sum, many studies have demonstrated that the provision of oral CF is undoubtedly better than no CF at all. The present study results agree with the former posture where students tend to accept oral CF.

While the results of this study suggest a positive perception towards the use of oral CF strategies, the outcomes should be interpreted within the present context with the number of students, levels, types of errors, techniques considered, etc. In the present study, clear limitations exist, due to its mere quantitative descriptive nature. To conclude, two possible directions for further investigation would be a deeper experimental research of actual implementation of the favored techniques in the EFL classroom, and looking carefully at teachers' practices due to the disparities in their CF techniques seems essential. ■

References

- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- Cathcart, R. L. & Olsen J. W. B. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In Fanselow, J. F. & Crymes, R. H. (Ed.), on *TESOL '76* (pp 41-45). Washington, D.C: TESOL.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (1991). Grammar teaching practice or consciousness-raising? In Ellis, R. (Eds.), on *Second language acquisition and second language pedagogy* (pp. 232-241). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Ellis, R. (1994). *Formal Instruction and SLA*. *The Study of Second Language Acquisition*, 14, 611-663.
- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning*, 52(2), 227-75.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63, 97-107.
- Gass, S. M. (1991). Grammar instruction, selective attention, and learning. In Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L. Sharwood, M., & Swain, M. (Eds.), on *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 124-141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Hernández, E. & Reyes, R. (2012). Teacher's Perceptions About Oral Corrective Feedback and their Practice in EFL Classrooms. *PROFILE* Vo. 14, No. 2. Pp. 63-75. Bogotá Colombia.
- Katayama, A. (2007). Students' Perceptions of Oral Error Correction. *Japanese Language and Literature*. Vol. 41, No. 1 (Apr., 2007), pp. 61-92.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned: Revised edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Ritchie, W. & Bhatia, T. (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. and Saito, K. (2010). *Oral Corrective Feedback in Classroom SLA*. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mackey, A. (2006). Feedback, *Noticing and Instructed Second Language Learning*. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.
- Oladejo, J. A. (1993). Error correction in ESL: Learners' preferences. *TESL Canada Journal*, 10(2), 71-89.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In *Cognition and Second Language Instruction*, (Eds.), P. Robinson, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Y. (2007a). The Effect of Corrective Feedback, Language Aptitude and Learner Attitudes on the Acquisition of English Articles. In *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Mackey (ed.), 301-322. Oxford: Oxford University Press.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Washington, USA: American University.
- Shurt, A. and Gil, G. (2004). Feedback to Grammar Mistakes in EFL Classes: A Case Study. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n. 1. Pp. 277-288.
- El-Tatawy, M. (2002). *Corrective feedback in second language acquisition*. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics Teachers' college*. Columbia University. Retrieved <http://www.librarian.net/navon/page.jsp?paperid=1627463 &searchTerm=acquisition+pp>
- Yao, S. (2000). *Focus on form in the foreign language classroom: EFL college learners' attitudes toward error correction*. Unpublished Ph.D., State University of New York at Buffalo, United States: New York.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language awareness*, 17(1), 78-93.

Cuestionario sobre Retroalimentación Correctiva en EFL

Verano 2011

Estimado estudiante:

Te solicitamos de la manera más atenta nos contestes este cuestionario con respuestas honestas y apegadas a la realidad de lo que ha sucedido en tus cursos de inglés anteriores y en tu curso de inglés actual. Por ser anónimos, te aseguramos que la información que proporcionas será estrictamente confidencial.¹

I. Marca con una (X) la opción que te corresponda.

1. **Género:** F M
2. **Edad:** Menos de 16 años 16-20 años 21-24 años 25-30 años 1 ó más.
3. **Tipo:** Estudiante universitario Estudiante externo
4. **Carrera: Si eres universitario, indica con una (X) la carrera que estudias actualmente:**
- | | | | |
|--|--|--|---|
| Antropología social <input type="checkbox"/> | Farmacia <input type="checkbox"/> | Ing. en Redes <input type="checkbox"/> | Medicina <input type="checkbox"/> |
| Derecho <input type="checkbox"/> | Gobierno y Gestión P. <input type="checkbox"/> | Ing. en Sistemas de Energía <input type="checkbox"/> | Relaciones Internacionales <input type="checkbox"/> |
| Economía y Finanzas <input type="checkbox"/> | Humanidades <input type="checkbox"/> | Lengua Inglesa <input type="checkbox"/> | Seguridad Pública <input type="checkbox"/> |
| Enfermería <input type="checkbox"/> | Ingeniería Ambiental <input type="checkbox"/> | Manejo de Recursos Nat. <input type="checkbox"/> | Sistemas Comerciales <input type="checkbox"/> |
| | | | Turismo Alternativo <input type="checkbox"/> |

5. Semestre: Indica el semestre en el que te encuentras:

- 1° 3° 5° 7° 9° Egresado
 2° 4° 6° 8° 10°

6. Nivel de inglés que estudias en la UQROO:

- Introductorio Básico Pre-intermedio Intermedio

7. Indica tu lengua materna: Español Maya Otro: _____

8. ¿Qué tiempo llevas estudiando inglés? 6 meses 1 año 2 años 4 años

9. ¿Estudias otro idioma? Sí No

10. Si respondiste sí, ¿cuál? Francés Italiano Chino Maya Otro: _____

II. Imagina que te encuentras en tu clase de inglés y quieres participar y/o decir algo, pero en ese momento cometes un error. ¿Qué haces? Marca con una \checkmark el número que más se acerque a tu respuesta.

1	2	3	4	5
<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>No me puedo decidir</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>En completo desacuerdo</i>

1. Cuando cometo un error de conjugación, me corrijo yo solito.	1	2	3	4	5
2. Si cometo un error en un tiempo gramatical, me doy cuenta y me corrijo inmediatamente.	1	2	3	4	5
3. Cuando tengo un error de pronunciación, lo corrijo sin ayuda.	1	2	3	4	5

¹ Esta investigación es realizada por el *Cuerpo Académico de Estudios Lingüísticos y Educación Superior* de la Universidad de Quintana Roo. El presente cuestionario tiene como objetivo recoger datos sobre la retroalimentación correctiva en las clases de inglés como lengua extranjera.

4. Cuando digo mal una palabra en una frase, me autocorrijo.	1	2	3	4	5
5. Cuando no sé qué palabra decir en una frase, la busco en el diccionario.	1	2	3	4	5
6. Cuando tengo errores de vocabulario, me corrijo.	1	2	3	4	5
7. Si en una frase cambio el significado de una palabra, me doy cuenta y corrijo.	1	2	3	4	5
8. Cuando desconozco el significado de una palabra, la busco en el diccionario.	1	2	3	4	5
9. Cuando cometo un error de conjugación, le pregunto a un compañero y corrijo.	1	2	3	4	5
10. Si cometo un error en un tiempo gramatical, otro estudiante me puede corregir.	1	2	3	4	5
11. Cuando tengo un error de pronunciación, le pido a un compañero que me corrija.	1	2	3	4	5
12. Cuando digo mal una palabra en una frase, le pido ayuda a mi compañero para que me corrija	1	2	3	4	5
13. Cuando no sé qué palabra decir en una frase, le pregunto a un compañero de clase y corrijo.	1	2	3	4	5
14. Cuando cometo un error de vocabulario, mi compañero se da cuenta y me corrige.	1	2	3	4	5
15. Si en una frase cambio el significado de una palabra y mis compañeros se dan cuenta, me corrigen.	1	2	3	4	5
16. Si no conozco el significado de una palabra, le pido ayuda a un compañero que me corrija.	1	2	3	4	5
17. Cuando cometo un error gramatical tengo que escuchar la respuesta correcta del profesor para corregir.	1	2	3	4	5
18. Si cometo un error de gramática, espero a que el profesor me pida que repita o reformule lo que quise decir, para que yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
19. Me doy cuenta y corrijo un error de gramática cuando el profesor resalta mi error.	1	2	3	4	5
20. Cuando cometo un error gramatical, espero a que el profesor me corrija usando señas y así pueda yo corregir.	1	2	3	4	5
21. Cuando cometo un error gramatical, puedo corregirme si el profesor me indica que he cometido un error aún sin decirme la respuesta.	1	2	3	4	5
22. Al cometer un error de gramática, si el profesor hace una pausa en lo que dije mal, puedo corregirme.	1	2	3	4	5
23. Si cometo un error gramatical, puedo corregirme si el profesor me interrumpe y me dice la respuesta correcta.	1	2	3	4	5
24. Cuando cometo un error de pronunciación en una frase, me corrijo si el profesor <i>repite la frase</i> correctamente.	1	2	3	4	5
25. Si pronuncio mal una palabra, la corrijo siempre y cuando el profesor me haga repetirla.	1	2	3	4	5
26. Cuando pronuncio mal una palabra, el maestro me corrige <i>diciéndomela correctamente</i> .	1	2	3	4	5
27. Si pronuncio mal una palabra, me doy cuenta y corrijo si el profesor hace una pausa en la palabra que dije mal.	1	2	3	4	5
28. Al pronunciar mal una palabra, para que yo me dé cuenta y corrija, el profesor debe resaltar mi error.	1	2	3	4	5
29. Si tengo problemas al pronunciar una palabra, solo la digo bien si el profesor <i>me interrumpe</i> y me dice la pronunciación correcta.	1	2	3	4	5
30. Cuando pronuncio mal una palabra, la corrijo si el profesor mueve la cabeza o hace gestos para que encuentre mi error.	1	2	3	4	5
31. Cuando digo una palabra y cometo el error de cambiar su significado, espero a que el profesor repita la oración correctamente para que yo pueda corregir.	1	2	3	4	5

32. Si cambio el sentido de una palabra, espero a que el profesor me pida que repita o reformule lo que quise decir, para que yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
33. Cuando digo una palabra y cometo el error de cambiar su significado, espero a que el profesor repita mi error de manera enfática para que yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
34. Cuando cambio el significado de una palabra por error, espero a que el profesor me corrija usando señas y así pueda yo corregir.	1	2	3	4	5
35. Cuando cambio el significado de una palabra, puedo corregirme si el profesor me indica que he cometido un error aunque no me diga la respuesta correcta.	1	2	3	4	5
36. Al cometer un error cuando cambio el significado de una palabra, si el profesor hace una pausa en lo que dije mal, puedo corregirme.	1	2	3	4	5
37. Si cometo el error de cambiarle el sentido a una palabra, puedo corregirme si el profesor me interrumpe y me dice la respuesta correcta.	1	2	3	4	5
38. Cuando cometo un error de vocabulario, espero a que el profesor repita la oración correctamente para que yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
39. Si uso una palabra incorrectamente, espero a que el profesor me pida que repita o reformule lo que quise decir, y así yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
40. Cuando utilizo mal una palabra, espero a que el profesor repita mi error de manera enfática para que yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
41. Cuando cometo un error de vocabulario, espero a que el profesor me corrija usando señas y así yo pueda corregir.	1	2	3	4	5
42. Cuando cometo un error de vocabulario, puedo corregirme si el profesor me indica que he cometido un error aún sin decirme la respuesta.	1	2	3	4	5
43. Al cometer un error de vocabulario, si el profesor hace una pausa en lo que dije mal, puedo corregirme.	1	2	3	4	5
44. Si cometo un error de vocabulario, puedo corregirme si el profesor me interrumpe y me dice la respuesta correcta.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Resistencia al cambio de identidad en la redacción de segunda lengua

Troy Crawford Lewis *crawford@ugto.mx*

Irasema Mora Pablo *imora@ugto.mx*

Martha Lengeling *lengelin@ugto.mx*

Douglas Goodwin *goodwin@ugto.mx*

Buenaventura Rubio Zenil *rubio@ugto.mx*

Universidad de Guanajuato

Resumen

Este artículo explora algunos factores que intervienen en la construcción de una nueva identidad como autor cuando se aprende una segunda lengua. Se trata, en particular, de indagar sobre algunos aspectos que se manifiestan como resistencia para adoptar las nuevas convenciones cuando se trata de redactar artículos académicos. La investigación se realizó con profesores y estudiantes bilingües de dos programas educativos de una universidad del centro de México.

Palabras clave: Identidad, redacción académica, resistencia.

Abstract

This article explores some factors that intervene in the construction of a new authorial identity when learning a second language. In particular, it examines some of the aspects that could be considered as resistance to adapting towards academic writing conventions. This research was conducted with bilingual students and teachers from two BA programs at a university in Central Mexico.

Key words: Identity, academic writing, resistance.

Introducción

La identidad en muchos aspectos es moldeada por el lenguaje. La lengua es, de hecho, símbolo de identidad. Las elecciones del uso del lenguaje están ligadas a la identidad pues el lenguaje es personal y social a la vez. La identidad social demuestra en varias maneras las formas en que la persona se concibe a sí misma en relación con los demás. Esto incluye la manera en que ve su vida pasada y futura así como la forma en que desea ser vista. El 'ser moldeado' emplea el lenguaje para hacer sentir su presencia. Así, la visión del mundo de un ser está intrínsecamente formada por la lengua que él/ella decide emplear (Gumperz, 1982; Miller, 1997). La interacción identidad y lenguaje es una realidad en el contexto de esta universidad, en donde los alumnos están obligados a aprender una segunda lengua para titularse en la institución.

El lenguaje como propiedad personal es símbolo de identidad individual y no puede ser

menospreciada. Es quizás el factor más importante dentro de cualquier sociedad y particularmente de la mexicana, en donde el inglés tiene ramificaciones políticas fuertes (Condon, 1997; Crawford, 2007 y 2010; Crawford et al., 2013; Ige, 2010; Ivanic, 1998; Jiang, 2000; Lee, 2013). A temprana edad los individuos empezamos a usar el lenguaje para definir nuestra personalidad en relación a otros y más tarde, a lo largo de la vida, a través del sistema educativo aprendimos las formas culturales aceptadas de nuestro entorno y seguimos utilizando el lenguaje para definirnos a nosotros mismos en los múltiples roles que desempeñamos en la comunidad (Clyne, 1994; Cheng, 2003; Wagner et al., 2010).

Además de lo anterior, en México existe una relación político/lingüístico muy compleja con los Estados Unidos que parece promover la resistencia (Condon, 1997). Cuando el sujeto entra en un contexto cuyas normas y prácticas son

diferentes a las suyas, como es el caso de las clases de segunda lengua, se espera que éste aprenda las nuevas normas con el fin de lograr cierto grado de éxito en el ambiente nuevo y mejorar su habilidad para comunicar e interactuar en esa lengua (Eckert and McConnell-Ginet, 1992; Ige, 2010; Mills, 2002; Wagner et al., 2010; Wenger, 1998). Estos cambios requieren un cambio de percepción sobre la manera de comunicar. El posible miedo a la pérdida o modificación de la identidad como autor, entre otros factores, pueda producir resistencia a las nuevas normas.

Actitud hacia lenguaje e identidad

Reportes de investigación en contextos multilingües o plurilingües (Crawford et al., 2013; Ige, 2010; Mokhtarnia, 2011) han mostrado que la selección y uso del lenguaje como parte de la identidad o lengua/idioma como simple medio de comunicación tiene significados relevantes para la identidad y su relación con una comunidad. Además de la habilidad para elegir y usar el lenguaje como instrumento de comunicación, para comunicar información o mantener relaciones sociales, el lenguaje es también un símbolo de identidad individual o de grupo, es “un emblema de pertenencia un grupo o de solidaridad” (Grosjean, 1982:117).

Haugen (1956) y Mora Pablo (2011) indican que el uso de lenguaje es influenciado por las actitudes y valores de los usuarios y no-usuarios (los que se niegan a usarlo) del lenguaje, tanto como instrumento de comunicación y como símbolo de identidad de grupo. Las actitudes individuales hacia un lenguaje impactarán, por ejemplo, en el valor que se le da a un idioma, e invariablemente, cuanto de ello será usado por hablante nativo o aprendido como segunda lengua. En otras palabras, el estatus del lenguaje en una sociedad es influenciado tanto por hablantes nativo como no nativos. Siempre que dos o más idiomas entren en contacto, habrá actitudes favorables o desfavorables hacia las lenguas involucradas. Esto puede tener impactos psicológicos profundos sobre los individuos y el uso de dichos idiomas (Ige, 2010).

En el análisis final, estas actitudes son dirigidas a la gente que emplea estos idiomas y son juicios de valores intergrupales y estereotipos (Haugen, 1956, p.95). Cuando dos idiomas se encuentran, usualmente uno domina al otro (Grosjean, 1982; Holmes, 1999; Spolsky, 1998), aunque esto no representa el caso de México, si se presenta dentro de los programas educativos de formación de profesores de segunda lengua (Mora Pablo, 2011).

Transferencia o selección de identidad

La elección de una lengua para escribir puede resultar complejo dado que ello puede traer consecuencias percibidas hacia la identidad. Para ilustrar hasta qué grado puede serlo, abordaremos un tema controvertido que mostrará esta complejidad. La estigmatización de un ser humano, según Goffman (1968) en su clásico estudio sociológico, es establecer al otro como negativo o diferente:

mientras un extraño está presente ante nosotros, podría aparecer alguna evidencia en donde pareciera tener algún atributo que lo hace diferente de nosotros dentro de las categorías de personas disponibles para que sean aceptados, y por lo tanto lo hace de un tipo menos deseable -- en un extremo, una persona quien es completamente mala, o peligrosa, o débil. Él es reducido en nuestras mentes de un ser entero, a un ser inusual, manchado, o menos aún. Un atributo así es un estigma, especialmente cuando su efecto de desacreditación es extensivo; también a veces se llama una falla, un defecto, o una discapacidad. (p.12)¹ *

Elementos de lo anterior pueden parecer estar ligados a la redacción académica. Flowerdew (2008) conecta el asunto de estigma al uso del lenguaje en redacción de segunda lengua y dice:

Mientras se puede considerar una exageración, pueda ser que la descripción [hecha por Goffman] podría aplicar a autores que escriben en inglés como se-

¹ Goffman siempre pone el término ‘normal’ entre comillas, pero no usa un término específico para la gente estigmatizada. De esta manera invierte el efecto de ‘etiquetar’ y hace que los “normales” sean el grupo marcado. *Traducción de los autores.

gunda lengua y que tengan dificultad de alcanzar un nivel aceptable. El autor de una segunda lengua se convierte en un ser negativo un 'otro' que posee cualidades que lo hacen diferente de los demás. Así que el inglés no estandarizado pueda ser percibido como una característica negativa como un tipo de negligencia, falta de educación, baja inteligencia, por parte del autor. (p. 79)

Desafortunadamente, la escritura, aun cuando ésta se haga en una segunda lengua, tiende a tomar una apariencia de élite o de gente educada en la sociedad y se convierte en el modelo estándar y existe la tendencia a relacionarla con el uso correcto del lenguaje (Halliday, 1985). Sin embargo, la escritura no representa o incorpora todas las características de una lengua (Halliday, 1985). En realidad, la escritura tiende a prestarse a la conformidad y a la normalización para ayudar a crear una forma "pura" del lenguaje que se planifica, organiza y que está legislado por la sociedad (Halliday, 1985; Johns, 1997). Como la escritura se institucionaliza en la forma de educación, empieza a estar bajo más presión para conformarse y, posteriormente, se presta a la creación de géneros reconocibles dentro de una sociedad (Halliday, 1985; Johns, 1995; Swales, 1990).

La idea que la redacción es de alguna manera el reflejo de una cultura determinada, no es extraña, "la escritura evoluciona en respuesta a las necesidades que surgen como consecuencia de cambios culturales" (Halliday, 1985, p.39). La relación entre el lenguaje y la cultura parece ser fácilmente aceptada para el lenguaje hablado. Parece no haber ningún desacuerdo o duda que los factores culturales influyen directamente en el lenguaje hablado (Cordella, 1996). Sin embargo, la relación entre el discurso escrito y la cultura, aunque parezca evidente (Howarth, 2000), también es controvertido (Jiang, 2000).

Al parecer, existe una tendencia a no aceptar la conexión entre lengua y cultura en el discurso escrito, o al menos reducir al mínimo su influencia (Leki, 1991, pp.124-125; Swales, 1990, p. 64) al dar al inglés una perspectiva como si su estructura fuera un hecho universal. Esto se manifiesta especialmente en la redacción técnica (Ornatowski, 1997; Subbiah, 1997), en donde

las convenciones del inglés son casi una cuasi norma internacional empleadas por cualquier usuario. Sin embargo, hay mucha evidencia disponible que establece la influencia de los factores culturales en cómo es abordada e interpretada la redacción por los miembros de una determinada comunidad de discurso (ej., Connor, 1996; Dong, 1999; Dong, 1998; Ferris, 1994). De hecho, desde el punto de vista de las teorías de la relatividad lingüística, en lo que se refiere a la capacidad para leer, los tipos de discurso y los géneros, podemos suponer que "los patrones del lenguaje y la escritura son específicos de la cultura, la actividad de escribir está incrustada en la cultura y el escribir está basada en la asignación de actividades y el contexto y tipos de discurso aceptado" (Connor, 1996, p. 9).

El estudio Participantes

Los ocho participantes fueron seleccionados para representar tanto a los alumnos como a los profesores que participan en dos programas académicos de licenciatura: *Enseñanza del Inglés y Enseñanza del Español como Segunda Lengua*. Los alumnos y los profesores son bilingües y participaron en el proyecto representando dos roles: como investigadores y como participantes para la obtención de los datos. No obstante, se seleccionaron individuos con habilidades fuertes como autores bilingües.

Técnica: entrevistas a fondo- multivocalidad

Se utilizó la técnica de discusión a fondo con los participantes. Como señala Madriz (2000), esto involucra la multivocalidad de las percepciones y las experiencias de los participantes en el proceso de investigación. A través de esta técnica, se exploraron las emociones y opiniones de los participantes a cerca de a la educación, el bilingüismo, y otros idiomas sobre a la redacción académica. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semi-estructuradas basadas en el proceso de Ivanič en donde se busca hacer una análisis a lo largo de la formación académica del sujeto (1998) enfocado a observar la construcción de la identidad del autor. Posteriormente se realizaron entrevistas abiertas de seguimiento que fueron surgiendo de manera informal sin un plan pre-

determinado. La decisión de utilizar la técnica de la entrevista para la obtención de datos responde a la flexibilidad en su uso y a las posibilidades que ofrece la multivocalidad de la experiencia vivida y su significado. Denzin y Lincoln (2005) definen a la entrevista como “el arte de preguntar y escuchar” (p.643). Pero, según este mismo autor, éstas son influenciadas por las características del entrevistador como la nacionalidad, el nivel socio-económico y el género (*ibíd.*). Las entrevistas tuvieron como objetivo saber con mayor profundidad, sobre sus experiencias en la redacción, no sólo en su lengua materna, sino también en otras lenguas así como saber si tenía preferencia por alguna de ellas. Se le dio la oportunidad a cada participante de elegir el idioma en que prefería ser entrevistado. Los datos obtenidos fueron analizados a partir de discusiones informales entre los participantes para mantener la voz de cada uno presente en el texto. Esto dio lugar a la interacción directa que permitió profundizar y determinar cuál era la información más relevante (Stewart y Shamsadani, 1990).

Alfabetización Múltiple

La construcción de la identidad de autor en una segunda lengua es un asunto complejo que involucra decisiones en varios niveles pues afecta a la persona como individuo y como parte de una colectividad. Implica saber con qué grupos se identifica y si es o no aceptado por los mismos (Ige, 2010). En el contexto universitario, los estudiantes se pueden sentir presionados a modificar su identidad ligada a la segunda lengua como requisito para concluir sus estudios de licenciatura. De la misma manera, los profesores deben adoptar una nueva identidad para responder a las exigencias en el ámbito profesional. Esto los coloca en una situación de alfabetización múltiple a dos niveles. Por un lado, la interacción en una segunda lengua y por el otro, la complejidad que implica, hoy en día, la interacción mediada por la tecnología. Matsuda et al. (2003) mencionan la presencia de alfabetización múltiple de la siguiente manera:

El término “alfabetización múltiple” se está haciendo importante en el discurso popular en el contexto de los desarrollos culturales post-modernos, el espacio de trabajo descentralizado y la ciber-comunicación. El término se refiere a nuevas maneras de leer y escribir que involucran una mezcla de modalidades, sistemas de símbolos y lenguajes. Una página web típica, por ejemplo, puede incluir fotografías, imágenes que se mueven (videos) y grabaciones de audio en adición al lenguaje escrito. Aparte de procesar estas diferentes modalidades de comunicación, los “lectores” también tendrán que interpretar diferentes sistemas de signos tales como los iconos e imágenes, además de las palabras. Adicionalmente, los textos de lenguajes como el francés y árabe pueden ser encontrados en un sitio que está principalmente en inglés. Se pueden mezclar discursos diferentes también—como lenguaje jurídico, terminología médica y las descripciones estadísticas, además del discurso conversacional cotidiano. (p. 156)

Además de la asimilación del redactor en una segunda lengua dentro de un mundo globalizado, el estudiante también se enfrenta con la obligación de construir una identidad como autor en otra lengua a un nivel bastante alto. Esto implica un conjunto de decisiones complejas que se entienden más allá de los muros de la universidad, y empiezan a invadir espacios sociales como familia, amigos y las emociones que apoyan la creación de estas redes sociales, por ello las líneas que separan espacios e instituciones sociales se vuelven confusos. La Tabla 1 provee un perfil de los participantes en este estudio.

Tabla 1. Perfil de participantes

Participantes	Áreas redacción académica	Educación	Años de redacción bilingüe
Felicia	Maestra de español en formación	Licenciatura en Enseñanza de Español como Segunda Lengua	5 español-inglés
Melissa	Maestra de español en formación	Licenciatura en Enseñanza de Español como Segunda Lengua	6 español-francés
Ricardo	Maestro de inglés en formación	Licenciatura en Enseñanza de Inglés	15 español-inglés
Roberto	Maestro de inglés en formación	Licenciatura en Enseñanza de Inglés	13 español-inglés
Linda	Investigadora en formación docente	Doctorado en Estudios de Lenguaje	18 español-inglés
Cody	Investigador en redacción de segunda lengua	Doctorado en Estudios de Lenguaje	30 español-inglés
Rebecca	Investigadora en análisis conversacional	Doctorado en Estudios de Lenguaje	25 español-francés
María	Investigadora en bilingüismo	Doctorado en Lingüística Aplicada	15 español-inglés

Discusión de los Datos

Limitaciones académicas e identidad

Uno de los temas que surgieron de los datos tiene que ver con las limitaciones académicas como elemento que influye en la identidad del escritor. En las líneas siguientes observaremos la manera en que los participantes en esta investigación, construyen su identidad como escritores (autores) cuando están inmersos entre dos lenguas. Veremos que mientras algunos piensan que es natural que en la universidad existan normas para un estilo de redacción “standard”, otros piensan que esto los limita. Sin embargo Felicia, estudiante mexicana que además de prepararse para ser maestra de español como lengua extranjera, ha realizado estudios previos en inglés, opina lo siguiente:

yo puedo escribir lo que sea pero considero que dentro de la educación universitaria se espera, que los estudiantes tengan ya un nivel de redacción ... bueno. Entonces [...] se supone que los estudiantes de la universidad ya saben redactar cualquier cosa, creo que la universidad busca que [...] se puedan ajustar a los lineamientos académicos. Yo considero que los requisitos para un texto académico son los mismos aquí que en alguna otra universidad del mundo, ¿no?, entonces es como un estándar de acuerdo al nivel académico.

Rebecca es una de las maestras mexicanas participantes. Ha realizado gran parte de su formación académica en francés y también está de acuerdo con el tipo de redacción que debe privilegiarse en la universidad:

Debería de ser privilegiada la redacción académica. No veo otra forma para redactar, trabajos digamos académicos, la redacción tendría que ser académica.

Arthur realizó sus estudios previos en Estados Unidos y se prepara para ser maestro de inglés como lengua extranjera, él opina que el tipo de trabajos que le piden realizar en su programa educativo en México no lo motiva a mejorar su redacción.

Se te pide que reflexiones y decir lo que piensas, no es llegar con tu propia redacción o tus ideas. ... Se tiene que reflejar lo que piden, lo que tienes que hacer. No se puede realmente reflejar tu autoridad.

Y sigue diciendo:

No veo la razón para mejorar porque siempre hacemos lo mismo. No pasamos de hacer diarios, trabajos de reflexión... [...] De alguna manera el programa está diseñado para limitar a los estudiantes, no veo cómo los anima a mejorar su forma de redactar

Como consecuencia de la combinación entre las exigencias de estilo requeridas en el medio universitario y la condición de ser bilingüe, la propia identidad como escritor se encuentra confrontada entre dos lenguas y dos culturas. El escritor debe definirse por una u otra lengua al momento de escribir. Denzin y Lincoln (2005) dicen “las identidades no son elementos en lo cual uno crezca; sino, uno asume una identidad y luego lo desarrolla” (p. 865).

Melissa, es de nacionalidad francesa y se siente cómoda usando el estilo francés para redactar en español, no intenta cambiar su estilo:

No trato de copiarlo [el estilo mexicano], no trato de cambiar mi estilo porque hasta ahorita no me han... reprochado esta forma de escribir.

Y continúa diciendo:

Quería saber escribir bien gramaticalmente en español [...] pero no, no del estilo de aquí [...], no es mi identidad pues... no siento que es lo mío escribir así.

Arthur define su identidad como escritor en inglés pues nunca ha tenido necesidad de escribir en español dado que todo su entorno social gira alrededor de esta lengua, no se siente identificado con el español ni con la redacción en español y explica por qué:

Todos mis amigos, mi familia, todos hablan en inglés, leen en inglés, escriben en inglés...

Este no es el caso de Rebecca, que siendo mexicana, ha escrito prioritariamente en francés y dice adaptarse al sistema de la lengua en la que escribe:

cuando escribo en español soy mexicanísima, porque tengo que adaptarme, y cuando escribo en francés, pues trato de escribir como los franceses [...] a lo mejor pienso de alguna manera la idea en español, [...] pero al final de cuentas la cambio hasta que parece francés o sea, que

no se distinga mi redacción de mexicana escribiendo francés con la redacción de un francés escribiendo en francés

Cuando se vive entre dos lenguas, la influencia entre una y otra es inevitable y sucede el fenómeno de “multiliteracidades” que según Canagarajah (2003) se refiere a “nuevas maneras de leer y escribir que involucran una mezcla de modalidades, sistemas de símbolos y lenguajes” (p. 156). Melissa, aun cuando asegura no identificarse con el español, que es su segunda lengua (L2), también adapta su estilo de redacción francés al estilo mexicano:

yo siempre trato de... de darle más contenido ... no sé si por tratar de explicar mi idea un poco al estilo [...] de los mexicanos.

Ira, maestra mexicana que participó en la investigación y ha realizado gran parte de su formación académica en inglés, dice lo siguiente:

Mi identidad como escritora es una... mezcla de cosas diferentes porque he tenido una educación muy estricta en español, pero también, creo que he desarrollado mi propia identidad como escritora en Inglés.

Es innegable que la redacción es mediada por el contexto social, las creencias y la posición del escritor. El estilo de cada uno es la suma de todo ello. El escritor bilingüe debe agregar a lo anterior, su conocimiento de ambas lenguas en una de las cuales, generalmente la L2, es menos competente y lucha por resolver los conflictos que se le presentan. Al hacerlo se mueve entre una identidad y otra.

Felicia acepta que se siente más cómoda cuando escribe en español, su lengua materna:

El inglés no es mi lengua materna [...] pero en español, como es mi lengua materna y se supone que tengo un conocimiento más amplio, me siento más libre de redactar, puedo escribir la idea, darle vueltas, adornarla y al mismo tiempo decir algo... o sea, no decir las cosas, así como cantinflear, pues... yo me siento más libre en español, cuando redacto.

Melissa dice:

mi redacción ahorita tiene que ver con la formación que me han dado, no aquí porque no escribo como los mexicanos sino allá [en Francia] con los esquemas y las estructuras que te imponen para redactar

Los diferentes roles

Según los datos arrojados, al momento de preguntar sobre el concepto de autoridad en el sentido del experto que evalúa la redacción en relación a una normatividad al estar en el proceso de redactar, los participantes hicieron mención a tres roles principales que se distinguen: académico, investigador y estudiante. Dichos roles varían según la audiencia a la que va dirigido su escrito o bien surgen como parte de una imposición al elegir el tema. Esta imposición determina el interés para buscar información y por consiguiente reflejarse en cierto rol, como lo menciona Melissa:

Creo que otra vez depende del tema porque hay temas de ensayos que nos imponen y que no me gustan y que hago al último, como buen mexicano (risas)... hay ensayos que [de] un área que si me gusta mucho entonces con anticipación me pongo a buscar y aquí si sería como investigadora porque sí me interesa y busqué artículos que no están requeridos.

El buscar información para sustentar un ensayo podría determinar el sentir del redactor, sin embargo, el hecho de dar a conocer su opinión, para ellos no tiene el mismo valor, como lo mencionan los siguientes estudiantes:

Autora para mí es alguien que escribe este... sin que se le esté pidiendo algo. (Melissa)

depende del trabajo, o sea si... si tengo que redactar un documento de una opinión, pues obviamente... pues yo voy a decir lo que yo opino, y lo digo porque es lo que yo pienso [...]Pero si lo tengo que sustentar con alguien, pues obviamente, tengo que pensar quien lo pensó antes, quién lo dijo bonito, pues. Para tener una referencia (Felicía)

Algunos de los participantes son al mismo tiempo estudiantes y profesores de lengua. Esta dualidad les permite analizar la autoridad en redacción de manera más compleja. Por ejemplo, el hecho de redactar un ensayo basado en su reflexión, les hace cuestionar la autoridad o el grado de la misma que podrían tener en el ensayo basado en sus experiencias contrastado con la obtención de una calificación o hacer el trabajo como se los pide el maestro:

...con relación a los textos que hemos estado escribiendo últimamente, están más relacionados con la visión del estudiante, con las creencias de los estudiantes por ejemplo. Entonces yo, cuando redacto acerca de estos temas, siempre pongo experiencias personales y tomo mi papel de alumna y aparte también trato de darle el punto de vista desde la poquita experiencia que he tenido [como profesora], entonces me veo como las dos. (Felicía)

Pero lo que estamos estudiando... no puedes realmente demostrar que tienes autoridad porque te piden que reflexiones y lo que piensas. No es como que tú llegas con tus propias ideas para el ensayo. Es más de reflexionar, así que cuando te piden reflexionar es como ... no como menospreciar lo que haces pero es como "esto es lo que vas a hacer". No puedes realmente mostrar tu autoridad. (Roberto)

El concepto de autoridad se vuelve más confuso cuando los alumnos deben de "complacer" al profesor o apegarse a las normas de la clase. Para este participante, esto se vuelve confuso no se puede mostrar si se está haciendo un trabajo para una audiencia específica, en este caso, el profesor.

Sin embargo, otro participante tienen un punto de vista diferente y el concepto de autoridad va de la mano con estar informado:

Yo diría que para todas mis clases siempre hago las lecturas. Por ejemplo, si vamos a hacer un ensayo de algo, o un ensayo de reacción o lo que sea, siempre hago las lecturas. Siempre estoy leyendo, me gusta leer. Entonces, cuando estoy

escribiendo lo que sea es como decir que me gusta sonar informado. Soy una autoridad en el sentido de que he leído la literatura, estoy tratando de interpretar de alguna manera lo que sea el objetivo de la redacción. Y sí, me gusta sonar como una autoridad en ese sentido. (Ricardo)

Para este participante, la autoridad está en la manera de “sonar informado”, el haber realizado las lecturas le da la confianza de poder tener la capacidad de haber interpretado el texto y de exponer sus propias ideas. Sin embargo, la manera en que él se percibe no es como profesor:

Voy a dejar fuera el papel del profesor, nunca me he visto a mí mismo como maestro. La enseñanza del inglés es un hobby para mí. Le digo a todo el mundo que yo no he trabajado en los cinco años que llevo enseñando. Dejé de trabajar hace cinco años y cada vez que estoy en el salón de clases me divierto mucho. Realmente me gusta ver a mis estudiantes interactuar y todo eso. Yo me veo a mí mismo como un investigador académico. Me puedo visualizar en un escritorio analizando algo, me gusta cuestionar las cosas... podría decir que de las cosas que hago me gusta pensarlas mucho, eso requiere análisis, reflexión, pensamiento crítico tal vez y nunca nunca tomar una decisión sin haber pensado acerca de ello. No me gusta tomar decisiones a la carrera a menos que sea algo que no tiene importancia para mí. Así que me yo me vería como un investigador académico. (Ricardo)

En su reflexión, el participante muestra su decisión de verse en un futuro como un investigador académico. Más que sentirse un profesor, la investigación parece ser un papel más dominante en su futuro. A pesar de todavía estar en el proceso de concluir sus estudios de licenciatura, él se visualiza en un futuro como un investigador y no como un profesor. El proceso de redacción lo ha llevado a cuestionar su papel actual como estudiante y así poder visualizar su papel en un futuro.

En el caso de los profesores participantes en esta investigación, sus reflexiones giraron en torno a sus propias experiencias y a sus antece-

dentos académicos. No todos han recibido una formación para ser docentes inicialmente, pero con el paso del tiempo, algunos iniciaron sus estudios en esa área. Esto les ha dado la oportunidad de visualizarse en diferentes papeles, o bien, el creer que son percibidos desde cierto papel:

Yo creo que me veo como profesor pero creo que la universidad me ve como investigador. (Cody)

...me considero profesor porque me han formado para ser profesor en dos grados, y también pienso que mis ideas filosóficas sobre la educación tienen que ver con la docencia. Así que aunque actualmente estoy investigando siempre lo relaciono con la docencia...yo creo...yo creo que eso viene de mi formación educativa. No pienso que yo siempre um...separar la parte de la docencia y no sé que algunas personas aislarán de cierto modo el investigador del profesor, y yo quisiera creer que están juntos. (Linda)

Aunque para algunos participantes la dualidad de investigador-profesor pareciera muy clara, para estos participantes depende de cómo se perciben y cómo son percibidos. La autoridad representada en esta dualidad, pareciera provenir de los antecedentes académicos que le dan la capacidad para mostrarse como profesora-investigadora y así conducir su práctica docente y de investigación.

Sin embargo, para otros, la dualidad no es muy clara, y el hecho de ser maestros por años, no necesariamente contribuye a solidificar el papel de investigador, como lo exponen los siguientes participantes:

Buena maestra sí, tengo muchos años. Investigadora, pues estamos, te digo después de la tesis, no eres, no te haces un investigador, después del doctorado, aprendes muchísimo, y de veras te vas con un poco más de confianza, pero yo soy muy exigente y a veces, por lo mismo soy tímida para lanzarme a una investigación, por mi cuenta en mi campo, porque es un campo,... no quiero decir que los demás no son difíciles, no. Pero lo que yo hago se hace poco y para empezar

no tendría muchos seguidores supongo, porque no es una metodología que no se conoce mucho. Pero sentirme investigadora, una investigadora que empieza. (Rebecca)

Creo que me tomó un tiempo... y creo que apenas encontré el área que quiero explorar e investigar y creo que apenas estoy empezando a hacerlo. Me gustaría más verme como investigadora, aunque me gusta la enseñanza también, pero me gustaría explorar la parte de investigación porque ya he estado enseñando por muchos años y quisiera hacer algo más. (María)

Si bien la autoridad de cada uno de los participantes parece estar definida en el momento en el que analizan su propia situación, se puede observar que su papel es cambiante. En el caso de los estudiantes, se puede observar que este concepto es definido por alguien más, en este caso el profesor, pero conforme van avanzando en sus estudios, pueden sentirse con más confianza al momento de redactar. En el caso de los profesores-investigadores, esto se puede notar no nada más en sus roles actuales, sino en la seguridad con la que han asumido esos roles y en el proceso en el que se encuentran. Si bien para algunos los antecedentes académicos han influido en su concepto de la misma, para otros está más relacionado con el tiempo que le han dedicado a la actividad y a lo que desean hacer en un futuro.

Resistencia

El siguiente dialogo entre una persona de nacionalidad francesa y otra de nacionalidad americana ilustra la existencia de resistencia hacia el uso de una segunda lengua:

-Entonces, ¿tratas de escribir el español igual como lo harías... en francés?

-Sí.

-Entonces definitivamente, ¿no te gustaría escribir como lo hacen los mexicanos en español?

-No, no porque hay algunos ensayos o libros que he leído que no, me he quedado trabada... no comprendía lo que lo

que leía porque era muy desordenado y las palabras siento que no han sido adecuadas o no sé.

-No entiendo. ¿Dices desordenado?

-Sí.

-¿Desordenado es como describirías la redacción en español aquí en México?

-Sí, siento que escriben este... disculpándose o explicándose de más, quieren explicar algo en lugar de encontrar una frase concisa una palabra un término. Encuentran varios en caso de que un lector no entienda... (Melissa)

En este ejemplo se nota una resistencia por parte de la persona de adoptar el español mexicano durante su formación. Prefiere utilizar lo que sabe o aprendió en su lengua natal que es francés y aplicarlo a la segunda lengua. También denota un cierto nivel de crítica de la segunda lengua, cosa que parece utilizar la persona para justificar su elección de usar estructuras del francés para escribir en el español.

El siguiente es un ejemplo que surge de las entrevistas, un intercambio entre el entrevistador y el entrevistado que refleja otro tipo de resistencia por parte de uno de los profesores:

-No sé redactar académicamente, sólo me rehúso a hacerlo porque no estoy de acuerdo con las reglas; o sé hacerlo pero elijo no hacerlo, excepto cuando debo publicar algo, y así me conformo porque sé que debo, pero reto las reglas cuando puedo.

-¿Quién eres cuando escribes?

-Creo que soy un rebelde quien va en contra de las estructuras y convenciones lo más que se pueda, y trato de retar y cuestionar lo que sea conectado con la autoridad...creo que cuando escribo quiero causar problemas...quiero crear una discusión, que se enoje la gente. (Cody)

Aparentemente este participante se resiste conscientemente a las normas de redacción en un plan antagonista. No indica una preferencia por ninguna lengua (L1 o L2), sino sólo dice estar en plan de 'rebeldía' por el simple hecho de ir en contra o cuestionar lo establecido. Este tipo de resistencia o rechazo hacia lenguas o normas

sugiere que posiblemente existan otros factores que lo motivan además de la educación formal que ha recibido.

En los dos casos de citados previamente existe un potencial tema subyacente el que habría que investigar con mayor profundidad. Se trata de un elemento cultural que los conduce a resistirse a la redacción en otra lengua. En las entrevistas con los participantes no se hicieron preguntas ligadas a los aspectos culturales, sin embargo, los datos que proporcionaron parecen incluir evidencia que lo sugiere. Melissa, por ejemplo se resiste a la redacción en otra lengua criticando la lengua española por ser demasiado indirecta y poco precisa, lo cual refleja no sólo su preferencia por cierto estilo de redactar, sino también refleja la influencia de su formación tanto educativa como cultural. Si bien todos percibimos el mundo desde una perspectiva etnocéntrica, se puede inferir que lo que dice Melissa surge de su punto de vista basado en los conocimientos y experiencias vividas que ella ha acumulado durante su vida y educación formal. Asimismo, en el caso de Cody, su deseo de querer 'causar problemas' o 'que se enoje la gente' son

motivados culturalmente y si se explora más a este participante tal vez se pudiera descubrir en qué momento durante su formación personal o profesional desarrolló esta actitud de resistencia hacia las normas de la redacción.

Conclusión

Los datos y su análisis en esta investigación son de profundo interés para el aprendizaje de una segunda lengua en el aspecto de escribir, porque aquí se ve un aspecto emocional que recibe poca atención en la literatura actual. Al margen de la frontera de donde se analizan aspectos de léxico, sintaxis, gramática y retórica; está ocurriendo una lucha emocional interna en donde espacios sociales empiezan a traslaparse sobre el individuo. Esto hace que otros aspectos y personas en su vida empiecen a invadir su espacio psicológico en el momento que intenta hacer una actividad que supuestamente es neutral. Esta confrontación aparentemente se manifiesta como una especie de resistencia a aprender la segunda lengua o por lo menos redactar en ella. Aquí es en donde se requiere mayor estudio e investigación, en el lado emotivo del aprendizaje de una segunda lengua. ■

Referencias

- Cameron, D. (1997). Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. En Johnson, S. & Meinhof, U.H. (Eds.), *Language and Masculinity* (pp.47-64). Oxford: Blackwell.
- Cheng, W. (2003). *Intercultural Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Clyne, M. (1994). *Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Condon, J. (1997). *Good Neighbors: Communicating with the Mexicans, (2nd Ed.)*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Cordella, M. (1996). Confrontational style in Spanish arguments: Pragmatics and teaching outlook. *Language, Culture and Curriculum*, 9(2), 148-161.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press
- Crawford, T. (2007) Some historical and academic considerations for the teaching of second language writing in English in Mexico, *MEXTESOL Journal*, 31(1), 75-90.
- Crawford, T. (2010). *ESL Writing in the University of Guanajuato: The Struggle to Enter a Discourse Community*. Guanajuato: University of Guanajuato Press.

- Crawford, T., Mora Pablo, I., Lengeling, M. & Goodwin, D. (2013). From Contrastive Rhetoric towards Perceptions of Identity: Written Academic English in Central Mexico. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 9-24.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd Ed.)*. London: SAGE Publications.
- Dong, Y. R. (1998). From Writing in their native language to writing in English: What ESL students bring to our writing classroom. *College ESL*, 8 (2), 87-105.
- Dong, Y. R. (1999). The need to understand ESL students' native language writing experiences. *TETYC*, March, 277-285.
- Ferris, D. (1994). Rhetorical strategies in student persuasive writing: Differences between native and non-Native English speakers. *Research in the Teaching of English*, 28(1), 45-65.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S., (1992). Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461-490.
- Flowerdew, J. (2008). Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's "Stigma" tell us?. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 77-86.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Pelican/Prentice-Hall. (Original edition, 1963).
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.
- Holmes, J. (1999). Preface. *Language in Society: Special Issue: Communities of Practice in Language and Gender Research*, 28 (2), 171-172.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using "identity" as an analytic lens to understand EFL writing teachers' development. *Journal of Second Language Writing*, 22, 330-345.
- Ige, B. (2010). Identity and language choice: 'We equals I'. *Journal of Pragmatics*, 42, 3047-3054.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-345.
- Johns, A. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.
- Johns, A. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. London: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25(1), 123-143.
- Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp.835-858). London: Sage,.
- Matsuda, P., Canagarajah, S., Harklau, L., Hyland, K. & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.

- Miller, J. (1997). Second language acquisition and social identity. *Queensland Journal of Educational Research*, 13(2). <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qjer13/miller2.html>. Consulted 04/19/2013.
- Mora Pablo, I. (2011). *The native speaker spin: The construction of the English teacher at a language department at a university in central Mexico*. Unpublished PhD. Thesis Canterbury Christ Church University, Canterbury.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, D. & Shamsadani, P. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Applied Social Research Methods Series. London: Sage.
- Mills, S. (2002). Rethinking politeness, impoliteness and gender identity. E Sunderland, J., & Litos-elliti, L. (Eds.), *Gender Identity and Discourse Analysis*, (pp. 69-89). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Mokhtarnia, S. (2011). Language education in Iran: a dialogue between cultures or a clash of identities. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1998–2002.
- Ornatowski, C. (1997). Technical communication and rhetoric. En Staples, K. & Ornatowski, C. (Eds.). *Foundations for Teaching Technical Communication*, vol. 1, Greenwich, Connecticut.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Subbiah, M. (1997). Social construction theory and technical communication. En Staples, K. & Ornatowski, O. (Eds.). *Foundations for Teaching Technical Communication*, vol. 1, Greenwich, Connecticut.
- Wagner, W., Kronberger, N., Nagata, M., Sen, R., Holtz, P., & Flores Palacios, F. (2010). Essentialist theory of 'hybrids': From animal kinds to ethnic categories and race. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 232–246.

The Representation of Death by Hans Holbein: A multisemiotic analysis

Abstract

This article reports the findings of an investigation which explores the discourse of 'death' expressed by the German artist Hans Holbein the Younger (1497-1543) in his book "Dance of Death". We focus on the analysis of five engravings and their corresponding linguistic texts. The theoretical and methodological approach to this analysis is based on social semiotics and multimodality (Kress & van Leeuwen, 2006; Scollon & Scollon, 2003; van Lier, 2004). This paper will first discuss the concepts of semiotics, multimodality, language and culture, and the interrelationship of all these (Jandt, 2007). Secondly, this paper will present the analysis of these multimodal texts stressing the importance of multisemiosis when translating foreign language. Finally, we argue that in order to fully understand and interpret a multisemiotic/multimodal text, it is necessary to fully analyze both the visual image and the linguistic text and how they interact to create meaning. Due to the limited amount of data, generalizations cannot be drawn.

Key words: Semiotics, multimodality, death, engravings, translation.

1. Introduction

Human beings communicate through various communication systems such as language, visual images and gesture, which are studied by semiotics. These meaning making resources are an integral part of human culture (Nida, 2003). Jandt (2007) places a strong emphasis on language as part of culture and argues that reality in a given culture is discoverable through its language. He uses the following Czech proverb to make us think about how a language may determine a specific culture: "learn a new language and get a new soul".

Human language is unique in that it is a symbolic communication system that is learned and culturally inherited. Kramsch's (1998) definition of culture makes a contrast between nature and culture. Nature refers to what is born and grows organically; whereas culture refers

Andrea Gómez Cortés
Foreign Languages, Literature
& Cultures Department
Central Michigan University
andy_corts@hotmail.com

Teresa A. Castineira Benítez
Fac. de Lenguas, BUAP
t_castineira@yahoo.com

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación que explora el discurso de la 'muerte' expresado por el artista alemán Hans Holbein el Joven (1497-1543). Este estudio se enfoca en el análisis de cinco grabados con sus correspondientes textos lingüísticos. El marco teórico y metodológico se fundamenta

en la semiótica social y la multimodalidad (Kress & van Leeuwen, 1996; Scollon & Scollon, 2003; van Lier, 2004). En este artículo primero discutimos los conceptos de semiótica, multimodalidad, lenguaje y cultura, así como la interrelación entre éstos (Jandt, 2007). En segundo lugar, presentamos el análisis de algunos ejemplos que demuestran la importancia de la multimodalidad para la traducción en una lengua extranjera. Finalmente, concluimos que para comprender e interpretar un texto multimodal, es necesario analizar tanto las imágenes como el texto lingüístico y como éstos interactúan. Debido a que los datos utilizados son limitados, no es posible realizar generalizaciones.

Palabras clave: Semiótica, multimodalidad, muerte, grabados, traducción.

to what has grown and has been groomed. As Nieto (2009) maintains, culture entails the ever-changing concepts of values, traditions, social and political relationships, and worldviews created and shared by a group of people bound together by a combination of factors. She also includes other crucial dimensions to culture such as social class and gender and conceptualizes culture as a verb, or as an active process of meaning making.

The objective of this study is to analyze and explore the discourse of death in five multimodal texts (visual and linguistic) created by the German painter, printmaker and writer, Hans Holbein the Younger (1497-1543). The texts under analysis are found in the artist's book "Dance of Death" (or Danse macabre) which has been translated into several languages. The present study is based on the Spanish translation known as "La danza de la

muerte" (1977). The original texts were written in Latin and then translated into French for its first publication in 1538 (Encyclopedia Britannica). Originally, these texts consisted of 42 engravings. Due to the nature of our work in the fields of translation and English language teaching, an English translation by the authors of this article is provided after each of the analyzed texts.

A multimodal social semiotic analysis (van Lier, 2004) was considered as the most appropriate approach for the research of these five engravings and texts from Hans Holbein. As Hu (2000) states referring to translation studies,

The sociosemiotic approach helps one understand better not only the meanings of words, sentences and discourse structures, but also the symbolic nature of distinguishing between designative and associative meanings. It also emphasizes the fact that everything about a message carries meaning. (p. 2)

Also, Kress and van Leeuwen's (1996) work on visual images was considered in order to analyze the visual texts. Finally, the focus on the linguistic texts which complement the engravings, was on lexical cohesion (Davies & Fraenkl, 2003; Halliday & Hasan, 1976) since we considered this to be one of the most salient characteristics present in the texts under analysis.

In order to carry out this investigation, the following research questions were addressed:

1. How is the image of death represented by Hans Holbein in the texts under analysis?
2. How is death represented in linguistic terms by Hans Holbein in the texts under analysis?
3. What are the implications of this analysis for language teachers and translators?

We now turn to discuss the theoretical foundations upon which this investigation was based.

2. Theoretical Framework

Halliday, Teubert, Yallop and Cermakova (2004) refer to language as an individual possession or ability that 'exists' because of its life in social interaction. From their perspective, meaning is shaped and negotiated in social interaction and meaning must be studied with due recognition of its social setting. Kress and van Leeuwen (1996) maintain that any and every sign, at every level, and in any mode produce meanings which are available in a given culture. From this perspective, this paper attempts to contribute to the field of multisemiosis and to translation studies. The role of reading and comprehending is important when interpreting and translating any given text (Castro, in Fernandez & Muñoz, 2008); however, we agree with Kress and van Leeuwen (1996) and with Scollon and Scollon (2003) in that an effective way to understanding meaning is taking a multisemiotic/multimodal approach in order to interpret and translate a text. When a specific text involves both linguistic and visual components, we need to look at how these two interact in order to create meaning. This interaction might lead to reasonable interpretations and understanding of the social relationships between the author, his/her social environment, and the audience he/she is aiming at when producing a text (Scollon & Scollon, 2003).

2.1 Semiotics and visual semiotics

According to van Lier (2004) "semiotics is the study of sign-making and sign-using practices" (p. 55). Language is a 'sign' that we use to communicate and it must be 'thinkable'. Searle (1969) maintains that people think in images of words. Cruse (2000) refers to sign as forms. He explains that the associations between meaning and form (phonetic or graphic) are elementary signs. Those elementary signs may merge and interact together to form complex signs with complex meanings. The importance of semiotics in relation with language is that they both play a key role in approaches to meaning. Winkler (2007) affirms that the meaning of a word is more than what a dictionary says. She questions the efficacy of dictionary definitions by wondering whether all people understand a concept in exactly the same way as if the meaning were 'neutral'. She maintains that in order

to understand a concept, it is necessary to look at its sense and social reference. On the other hand, Kress and Leeuwen (2001) claim that all social interaction is semiotic and that our entire social semiotic environment is organized in the form of semiotic modes (spoken and written language, visual images, and sound among other), and that is why we attach sets of signs with known meanings to communicate.

For Blonsky (cited in Niall, 2001), the question *what do you mean?* encapsulates how semiotics explains the world. Even the most mundane fact can be answered by this question. Niall (ibid.) explains that in metaphors, the literal meaning of isolated words does not explain the metaphorical meaning. By the same token, a visual image may have different meanings in various contexts and for different viewers.

Madrid (2006) maintains that only humans have two types of signs: the verbal and the non-verbal. She also cites one of the main questions posed by Vilches (in Madrid, ibid.) which is: *What does it mean that an observer has not only eyes, but visual competence?* The answer to this question may be explained by the fact that societies of visual images as cultural products have always existed as history has witnessed over the centuries. Pierce (in Madrid, ibid.) states that every symbol is connected to an object by virtue of the idea that the human mind uses symbols to think. Therefore, the semiotics of an image is not separated from the linguistic signs. In order to fully understand the meaning of an image, it is necessary to analyze its internal constitution as well as the culture where it was created. Culture, for Madrid (ibid.) encompasses human signification, communication and laws, among others.

According to Kress and van Leeuwen (1996), the invention of writing brought about numerous visual representations of language; however, one of the negative consequences of this symbolic system was the loss of an independent form of representation, the diminution of different modes of expression and representation. When a culture does not have the visual mode of writing, it is called an 'illiterate culture'. The above mentioned scholars developed the hypothesis that in a literate culture, the visual means of communication are rational expressions of cultural meanings, amenable to ratio-

nal accounts and analysis. A literate culture has the semiotic capacity of stirring the emotions of the 'masses'. Visual communication is always encoded, and it is not transparent. It seems transparent because we already know the code as part of our culture; but without knowing the code, the myth of transparency remains a myth. "The place of visual communication in a given society can only be understood in the context of, on the one hand, the range of forms or modes of public communication available in that society and, on the other hand, their uses and valuations. We refer to this as 'the semiotic landscape'" (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 35). Therefore, the use of visual modes is different from one society to another, and from one institution or group to another. The semiotic meaning is a product of social action and of social history, of human work on land and nature. "Landscapes are the result, not just of human social work, but also of the characteristics of the land itself" (ibid.).

The following sections focus on the various components that need to be considered when analyzing visual images.

2.1.1 Represented Participants: Narrative and Conceptual

Scollon & Scollon (2003) maintain that "pictures (composed visual representations from printed text to blueprints of architectural structures) carry meaning through a system for representing the participants within the picture" (p.86). A participant is any construction element used in a picture. It can be an image of a person, a block of text, a chart, a graph or a logo. There are two types of structure: narrative and conceptual. The first type presents unfolding actions and events or, processes of change. The second shows abstract comparative or generalized categories.

2.1.2 Vectors

Vectors are the visual equivalent of the 'action verbs' in language. While in language, what is said by action verbs is realized, visually these actions are realized by vectors. The distribution of realization possibilities across the semiotic modes is determined by the potentialities and limitations of a semiotic mode. Visual structures are ideological and are determined socially.

These structures produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. Vectors relate participants. "When one participant looks at or is oriented toward another, for instance, a vector is produced which shows how the one relates to the other... a vector is like an arrow of gaze." (Scollon & Scollon, 2003, p. 87). According to Ruesch and Kees (cited in Scollon & Scollon, 2003), there are many ways in which we 'read' vectors, these may be:

- Motion, which is read through such signs as the speed and the direction of motion. It is from point of origin to point of destination.
- Path or trace, which are the traces that some moving objects leave, like the wake of a boat or the tracks of an animal.
- Degree of balance of moving object

There are also other natural vectors such as rising heat or windblown objects (p. 88).

2.1.3 Composition

Any visual representation has an information structure, that is, the manner in which participants are arranged in a visual image. Kress and van Leeuwen (1996) distinguish two basic information structures: centered and polarized. In the centered structure, most participants are organized around a particular participant which is placed in the center of an image. This type of information structure may be circular, triptych, or center-margin. On the other hand, the polarized structure is divided into two systems: the left/right (Given/New), and the upper/lower (Ideal/Real). The following diagram illustrates Kress and van Leeuwen's (1996) information structure systems.

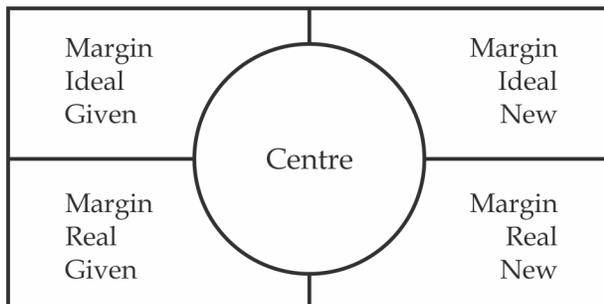


Figure 2.1 The dimension of visual space (Kress & van Leeuwen, 1996, p.197)

These information structures are especially used by Western sociocultural groups where writing flows from left to right.

2.1.4 Interactive Participants

As mentioned above, all elements in a visual image are considered participants; however, Kress and van Leeuwen (ibid.) make a distinction between three types of participant: "The first type are those between the producer of the image or semiotic display and the participants which are represented in the display; the second type are those among the represented participants within the picture, and the third type are those between the represented participants and the viewer/reader/user" (p. 95). This investigation focuses on the analysis of the second and third type of participant.

2.1.5 Language and Visual Communication

As stated by Kress and van Leeuwen (ibid.), "language and visual communication can both be used to realize the 'same' fundamental systems of meaning that constitute our cultures..." (p. 19). This means that literate individuals may convey meaning either by using the system of language, a visual representation, or a combination of both. In the same way, individuals may choose to utilize a combination of several semiotic means to communicate. These scholars add that both the distinction between 'subjective' and 'objective' meaning can be realized with linguistic as well as visual means. The terms 'subjective' and 'objective' belong to the meaning potential of a culture and its society. However, the way the distinction is realized in images is quite different from the way in language.

For example, in language an idea can be realized subjectively by using a 'mental process verb' like *believe* in the first person (e.g. We believe that there is a grammar of images); or objectively through the absence of such a form (e.g. There is a grammar of images). Visual representation, too, can realize both subjectivity, through the presence of a perspectival angle, and objectivity, through its absence (Kress & van Leeuwen, 1996, p.19).

There is significant difference between the two semiotic modes of language

and visual image, as well as a broad cultural congruence. Visual communication and language have their own possibilities and limitations of meaning. Not everything realized by means of language can be realized by images, and vice versa. Visual *grammar* describes the way in which depicted elements such as people, places and things are combined in visual statements of greater or lesser complexity and extension. The grammar of visual design goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience. For this reason, there is not a *universal grammar*, it is culture specific. This study takes Kress and van Leeuwen's framework of visual grammar which refers broadly to the Western culture. Halliday (1994) refers to the term "sociogrammar" as a mode of entry to the study of meaning in human behavior and linguistic behavior. Winkler (2007) emphasizes how the roles and uses of language vary across cultures as a reality of these cultures. There are no correct or incorrect uses of language or visual design, since they all correspond to reality in a given culture. She also adds that what may be true for one culture may not be true for another. For example, the perception that a culture has about life, love, religion and death may vary in different ways in different cultures and different times in history.

2.2 Lexical cohesion

When analyzing the language of the multimodal/multimedial texts which are the subject of this investigation, we realized that the most prominent elements were related to lexical cohesion. Therefore, we focus on the various types encountered in this study. Morris and Hirst (1991) state that:

A text or discourse is not just a set of sentences, each on some random topic. Rather, the sentences and phrases of any sensible text will each tend to be about the same things. That is, the text will have a quality of unity. This is the property of cohesion. The sentences "stick together" to function as a whole. Cohesion is achieved through back-reference, conjunction, and semantic word relations. Cohesion is not a guarantee of unity in text but rather a device for creating it. (p. 2)

Along the same lines, Davies and Fraenkel (2003) affirm that "sentences and other units in stretches of language may be linked together by a variety of linguistic devices" (p.131). They consider that lexical cohesion is achieved mainly through repetition, synonymy, antonymy, and lexical fields. Repetition and synonymy include both the use of the same word as well as different words with the same meaning. These words can belong to the same or different syntactic category. Both repetition and synonymy make a text cohesive, and conveys the meaning in a clear and unambiguous manner. For some authors, the effect of using synonyms makes a text more *elegant* than using repetition (ibid.). On the other hand, antonymy refers to the use of words or expressions that have opposite or contrasting meanings. There are different types of antonym, gradable (hot/cold), complementary (male/female), converse (lend/borrow) and incompatible (August/September) (ibid.). Finally, lexical fields refer to the use of terms belonging to the same area. These words do not have to be formal synonyms or antonyms, but deal with the same topic (e.g. computer, mouse, program and screen).

2.3. The Semiotics of 'death'

Kumral (2009) explains that semiotics as a study of communication in any setting without reservation draws on signs that turn into signifiers to refer to something existing in the real, the virtual or the imaginary world. Semiotics explores the human thought and ideology that those sign systems address, not only the fundamental structure and functions of all signs. Hargood, Millard and Weal (2010) state that when people use terms, those users imply much more than the literal meaning. They also explain semiotics as "a basis for expanding any given term to other terms that connote or are connoted by it. This semiotic approach expands queries or tags to concepts that might have been implied by the users who created the tag or query" (ibid, p.72). This means that a term may trigger a constellation of meanings.

Cashell (2007) writes specifically about the semiotics of death and summarizes Peirce's explanation about the three distinct constitutive structural elements of signification:

First, the *sign-representamen* [authors' italics] is the material reality through which the sign functions (sometimes termed the "sign-vehicle" and often used synonymously with "sign" by Peirce); it can be understood as that physical stimulus responsible for activating an observer's cognitive responses. Second, that portion of reality to which the sign refers Peirce termed the (mind-independently) real object; it is that toward which the sign directs the observer's attention and therefore constitutes that which the sign re-presents. Third, the interpretant is the effect the sign-representamen has on the observer and therefore represents the sense made of the sign (p. 346).

In summary, it may be concluded that meaning/signification is constituted by the sign, its referent and the response from the observer/recipient. Considering this, Cashell (ibid.) states, that "death is an issue entirely for the living" (p.346). He tried to demonstrate that "the being of the dead is a philosophical concern precisely for living persons" (ibid.). The same author argued, that "the meaning of the representation can be nothing but the representation" (ibid, p.348) when the sign still signifies something in the absence of its referent. In this case, understanding death as a limit of existence may be unintelligible, tasting or even making up the state of being dead may be utterly impossible. Drawing on the idea posed by Epicurus that dead is *nothing*, Cashell poses questions such as: if death is nothing, how can we have an image of death? How can we have an image of the "nothing"? (ibid, p.350). Derrida (cited in Cashell, ibid.) states that the dead cannot be taken away from the living, or disconnected from reality because they are identified as absent relative to our arbitrary valorization of the idea of being, presence and the present in opposition to nothing, absence and the past. Derrida (ibid.) explains the word *presence* by saying that "the adventure of all conceptual thought, of all theories of being and consciousness and all conceptions of how knowledge corresponds to reality is dominated by what counts as present in its presence at present" (ibid.). Thus, Peirce makes claims that all thought is necessarily mediated by signs. Therefore, the very notion of presence is itself an effect of the process of signification (Cashell, ibid.). Based on Barthes, Cashell asserts that "a

photograph has been shown to include more than what the technical being of photography can reasonably offer" (ibid, p.353). We may then conclude that the representation of absence may be that of a dead human, an animal or plant, and this last image leads to nothing.

2.4 Metaphors

As Lakoff and Johnson (1980) state, metaphors are "a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish—a matter of extraordinary rather than ordinary language" (p. 3). Language is an important source of evidence for what our system of thinking and acting is like. "The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another" (ibid., p. 5). Metaphor is not only a matter of language as metaphor may be represented by other semiotic means, for example, images or sounds. Human thought processes are largely metaphorical, in other words, the human conceptual system is metaphorically structured and defined.

2.5 Semiotics in translation

A production of signs involves a series of distinct semiotic modes, and of translations between such modes. Language as speech, 3D physical objects, manual action and visual mode of drawing, are some of the modes that are constantly translated.

For the purposes of this study, and in terms of language, it is important to refer to the part of speech known as articles and make a comparison between English, Spanish and German as they have implications in translation. Winkler (2007) states that articles are considered a very closed group of words because it is a limited set that will not grow as culture or technology. The definite article found in English is one: *the*, for both masculine and feminine, even when three pronouns exist: *she*, *he*, *it*. By contrast, in Spanish there are two: *el* (masculine) and *la* (feminine) whereas in German there are three: *der* (masculine), *die* (feminine) and *das* (neutral). In German, a "turnip" is feminine, while a young lady is neutral. That is one of the reasons for Mark Twain (1935) to write "The awful German language". He compares the same text in English and German, obtaining some amusing results because of the difference of gender in both languages.

Gretchen: *Wilhelm, where is the turnip?*
 [German *die Rübe*]
 Wilhelm: *She has gone to the kitchen.*
 Gretchen: *Where is the accomplished and
 beautiful English maiden?* [Ger-
 man *das Mädchen*]
 Wilhelm: *It has gone to the opera.* (Twain,
 cited in Romaine, 1998)

Romaine (ibid.) affirms that a linguist would simply say that the gender of a word in German belongs to one of the three categories that the language has. However, historically speaking, linguists argue that the origin of grammatical gender has nothing to do with sex. The classification was based on similarities of sound. Consequently, the nouns of a category of gender shared certain sounds. Grimm's studies (cited in Romaine, ibid.) supposed that what was feminine was negative, and what was masculine was positive. Lepsius (cited in Romaine, ibid.) supposed that only the most highly civilized races distinguished the genders. After looking at modern linguistics, it was found that gender is a central topic in the grammar of some languages, while in others it is completely absent.

We now turn to the next section which discusses the methodology as well as the analysis of the short corpus of texts.

3. Methodology: Data collection and selection

After carefully viewing the 42 texts included in the "Dance of Death" by Hans Holbein the Younger, we selected the texts entitled: *der König* (the king), *der reiche Mann* (the rich man), *der alte Weib* (the old woman), *Adam bebaut die Erde* (Adam tills the soil) and *der Edelmann* (the nobleman) for analysis. These texts are presented visually, followed by a linguistic text that elaborates and complements to a certain extent the visual text, or provides some conceptualization of the topic of death by the author. The topic of death was a "medieval allegorical concept of the all-conquering and equalizing power of death, expressed in the drama, poetry, music, and visual arts of western Europe, mainly in the late Middle Ages" (Encyclopaedia Britannica). The first criterion for the selection of these specific texts lies on the fact that they present a variety of structure in relation to Kress and Van Leeuwen's (1996) framework. The second criterion for the selection of these texts was the human attributes that are given to death by the author. Finally, we

took into account the attitude that humans and death express in these engravings.

4. Data Analysis and Results

The represented participants that will be mentioned in this analysis will be the human or animated participants, the representations of death, and those participants that play an interactive role with them. It is worth clarifying that death, which is represented by a skeleton will be considered as human or animated participant, since as will be seen, it appears as carrying out an action as a human being. The linguistic text will be analyzed in terms of cohesion, more specifically, we will address repetition, antonymy, synonymy and semantic (lexical) fields.

As mentioned before, the texts were originally written in Latin, then translated into French. The present analysis will look at the Spanish translation (2008). As will be noted, the fact that the texts are translated from Spanish into English does not affect the interpretation of cohesive devices. Lexical items signaling repetition are underlined, antonymy is signaled with italics, lexical field is signaled with bold, synonym is highlighted in gray, and metaphor is explained.

4.1 The rich man

4.1.1 Analysis of the visual text



This is the engraving number 28 in the book 'Dance of Death'. One skeleton representing death and one man appear in this image. The rich man is looking at death, which in turn, is looking at the gold coins. Kress & van Leeuwen (1996) call this type of image containing a 'transactive reaction' (p. 175), where participants look at a certain element within the image that the viewer can also see. This image can be analyzed as a polarized combination of horizontal and vertical structures. The edge of the table provides to this image a horizontal-axis structure, thus having an Ideal/Real structure. This edge is the sharp line that separates the two levels. The upper section represents 'the wish', 'the promise', 'the Ideal'. The lower section represents the worldly, earthly world itself, providing, to a certain extent, factual information about it. As Kress & van Leeuwen state (1996), there is a sense of contrast, of opposition between both sections. In this case, the upper section makes some kind of emotive appeal and shows us 'what might be'. A man, who can live with wealth on the Earth, should not have to leave everything when death arrives to him. Death should have the possibility to bring all this richness to heaven, and not just the human person. "The lower section tends to be more informative and practical, showing us 'what is'" (ibid, p.186). The gold and all the goods that a person can possess in life, must stay on Earth, in a chest, in a trunk, where they belong.

The gold coins and the trunks or chests are connective elements between the Ideal and the Real, as well as

the texture of the walls and the floor. "The opposition between top and bottom is strongly emphasized, with products placed firmly in the realm of the real, as a solid foundation for the edifice of promise" (ibid, p.186), and with the top section as the realm of the author's aspirations and desires. There are somewhat different values involved in the opposition between top and bottom. The Ideal is presented in the upper part, whereas the Real is presented at the bottom.

According to Kress & van Leeuwen's (1996), it is possible to encounter a combination of horizontal and vertical structure in a visual text. The communication model in "the rich man" combines horizontal and vertical structuring as will be seen. Divided by the vertical bar in the form of a candlestick in front of the rich man's left hand, and near the skeleton's right arm, this visual text can be considered as having a Given and New structure too. The Given, the event that already exists, is the 'rich man', who knows how important money is on Earth and who knows that it is not easy to obtain. In this case, the earthly world is what is known to the man; whereas the New is death taking the coins away and at the same time, reminding the rich man that death makes no difference between rich and poor. Additionally, the rich man's hands are pointing towards the New, which is where he will inevitably go. According to McQuail & Windahl (cited in Kress & van Leeuwen, 1996) the perception that we have among Given, New, Ideal and Real, and our interpretation of these perceptions are mediated by communication and filtered through culture and language.

4.1.2 Analysis of the linguistic text

The translation on the left hand side below corresponds to the Spanish edition. We provide our translation on the right hand side column.

(1) Esta <i>noche</i> la muerte te tomará	<i>Tonight</i> death will take you away
(2) Y <i>mañana</i> ya habrás terminado	And <i>tomorrow</i> you will be finished
(3) Pero dime, loco, a quién legaron	But tell me, crazy man, who will inherit
(4) Los bienes que tú has amasado	the wealth that you have gathered?

The linguistic text of "the Rich man" is lexically linked by the use of lexical field and antonyms. Sentence (1) and (2) are linked by lexical field. "Noche", "muerte" and "terminar" are words that have the same connotation: the end. "Noche" means "night" and is the end of the day. "Muerte" means "death" and is the end of life. "Terminar" means literally "to finish". Sentence (1) and (2) are linked by "noche" and "mañana", which may be considered as gradable antonyms. Sentence (3) and (4) are linked

by lexical field too. “Bienes” “legar” and “amar” are related to wealth, as the visual text shows. We can also note the passing of time with the expressions ‘esta noche’ (tonight) and ‘mañana’ (tomorrow), which are within the semantic field of ‘time’.

The above analysis of the visual image in conjunction with the linguistic text shows how these two semiotic modes complement each other in the representation of death. Specifically, we can note how the use of the selected lexical items related with death in the linguistic text cohere, thus providing a logical and meaningful sense to the whole multimodal text. As we will be able to see in the rest of the analysis, this phenomenon of multimodal cohesion is repeated in the rest of the multimodal texts which follow the same patterns. We can interpret this as multimodal repetition creating multimodal cohesion in the discourse of death.

4.2. The noble man

4.2.1 Analysis of the visual text



In this visual image, a nobleman defends himself from death, always represented by a skeleton. They look at each other; therefore, we can de-

duce that a transactive reaction is taking place. In terms of structure, this may also be considered a polarized image combining an Ideal/Real structure with a Given/New form. If we interpret it as Ideal/Real, at the background, we can see that the horizon is divided by the line drawn by the mountains between the earth and the sky. This line divides the world of ‘what might be’, the perpetuity that the sky as heaven might bring, and the world of ‘what is’, the land and the measurement of time. Even when this is a black-&-white image, the sky, full of magnificent clouds, brings light that can signify ‘the divine’, ‘illumination’ and ‘hope’ according to the Western Judeo-Christian culture as Kress & van Leeuwen (1996) suggest. In this engraving, we can say that in the area of the Ideal we can find ‘light’, whereas ‘darkness’ dominates the Real.

The nobleman possesses a sword which is also in the area of the Ideal. This probably means that in Hans Holbein’s world, a human being, in this case, a man, could fight against death not allowing his/her life to be taken away, to defeat death.

As Kress & van Leeuwen (1996) mention, “directionality is a semiotic resource in all cultures. All cultures work with margin and centre, left and right, top and bottom, even if they do not all accord the same meanings and values to these spatial dimensions” (p. 192). This visual text can also be interpreted with a Given and New structure, which seems to dominate the foreground of the text. The Given, what the viewer is assumed to know already, is the fact that life has a limited amount of time (see the hourglass and the interpretation below) and in this case is represented by the nobleman who is alive, looking directly into the eyes of the skeleton, thus creating a vector and a connection between the two. The New, the message, the ‘issue’, or the unknown is what the viewer as well as the human participant in the picture is fighting against: death and desolation on the right hand side of the text. As Kress & van Leeuwen (1996) say, “for something to be Given means that it is presented as something the viewer already knows, as a familiar and agreed-upon point of departure for the message”. While the New is something presented as “something which is not yet known, or perhaps not yet agreed upon by the viewer, hence as something to which the viewer must pay attention” (p.181).

Broadly speaking, the New and its meaning is related with words like “problematic”, “contestable”, “the information at issue”; whereas the Given is offered as self-evident, commonsensical and known. The important thing is that the viewer has to read it with that structure, as though it had that status or value for the reader (ibid.).

An important participant which is present in most analyzed images is an hourglass which in this case is placed on the table, in the Real or Given quadrant. According to the Dictionary of Symbols (1969), an hourglass represents the perpetual passing of time. The shape of the hourglass shows the analogy between the high and the low levels, and the necessity to invert the glass to produce the flow again. The relation between the high and the low level is a continuous movement, a cycle. This mystic image gives a sense of the earthly in contrast with the celestial world. The hourglass in this area may be interpreted as the fleeting nature of life.

4.2.2 Analysis of the linguistic text

The translation on the left hand side below corresponds to the Spanish edition. We provide our translation on the right hand side column.

(1) ¿Quién es aquel que sea tan gran hombre	Who could be such a great man
(2) Que pueda <i>vivir</i> sin <i>morir</i>	Who could <i>live</i> without <i>dying</i>
(3) Y de la <u>muerte</u> que todo <u>mata</u>	And from <u>death</u> , who <u>kills</u> everything,
(4) Pueda su alma escapar?	His soul could escape?

When analyzing this linguistic text in terms of coherence, repetition and antonymy were found. “*Vivir*” and “*morir*” are complementary antonyms, which link the elements in sentence (2). It may be said that this sentence shows the cycle of life which inevitably leads to death. Sentences (2) and (3) are linked by repetition. “Morir” is used in the verb infinitive form (to die) and “muerte” as a noun (death). “Mata”, in the third person, singular, is the action of killing somebody. Finally, metaphorically, we can say that when somebody’s soul escapes, that person dies.

As in the previous analysis, we can note the harmony of two different modes (visual and linguistic) to represent death. The use of two cohesive modes cause a great impact to the viewer/reader of the multimodal text.

4.3 The King

4.3.1 Analysis of the visual text



‘The King’ is the eighth engraving of ‘Dance of Death’ by Hans Holbein and this image might be interpreted in terms of structure in two different ways, as

a Center/Margin or as a Given/New structure, following Kress and van Leeuwen’s (1996) framework. As Center/Margin’ structure, it expresses the sense of permanence that lies in the central position. Central composition is relatively uncommon in the Western culture; however, ‘the King’ is clearly centralized and the viewer is meant to be most centrally involved with him due to his importance as sovereign. In some cultures, like the Asian culture for example, Center and Margin structures make the greater emphasis on hierarchy, harmony and continuity. The Center is a symbolic kernel for particular issues, “the element to which readers should pay particular attention and a center for the elements arranged around it” (ibid, p.193).

The Center is the element placed in the middle of a visual composition. The King, which is the name of this engraving is also the central element of this text, he is the Center, the nucleus of the information. The elements around the king are the Margins. Margins are most of the time identical or at least very similar to each other. The Margins in 'The King' are on his left and on his right, and in this case, all human, except for death (a skeleton) on his right hand side, and constitutes the most salient Margin. "Not all Margins are equally marginal and 'structuring' is more marginal than 'evaluating' (ibid, p.196). Death is not the Center but it is probably a more important element than the king. Framing is formed by the king's seat, part of the roof of some sort of building, and the tablecloth that falls forward from the table. Death in this structural analysis is a Margin, since the king is surrounded by servants and by the posture of the skeleton, death too, serves the king.

It is important to note that this visual text may also be analyzed from a Given/New structural perspective, where the Given is the king and death is the New, the unknown, which is precisely where the king is looking at directly. This eye-contact creates a direct vector at the same level between the king and the skeleton, which probably means that death makes no distinction regarding human power. Another interpretation of the structure may be as an Ideal/Real, where the earthly, the feet on the ground occupy the real part, and the unknown is occupied by pictures and symbols without humans being present in it. The hourglass, indicating the passing of time is again, placed in the Given or Ideal, representing the earthly world.

4.3.2 Analysis of the linguistic text

The translation on the left hand side below corresponds to the Spanish edition. We provide our translation on the right hand side column.

(1) Así como <i>hoy</i> eres <u>rey</u>	Just as you are a <u>king</u> <i>today</i>
(2) <i>mañana</i> en tu tumba cerrada estarás	<i>Tomorrow</i> you will be in your closed tomb
(3) No hay <u>rey</u> alguno que pueda llevar	There is no <u>king</u> who can take
(4) [consigo	[with him
(5) Cosa alguna de aquél que fue su <u>reino</u>	Anything from what his <u>kingdom</u> was

In this linguistic text, sentences (1) and (2) are linked by antonymy (*hoy/mañana*, *today/tomorrow*) which at the same time belong to the semantic field of time, adding temporal cohesion to the text. This type of antonymy may be considered incompatible since "hoy" refers to the present, while "mañana" refers to the future. Sentences (1), (2) and (5) are linked by repetition -*rey/rey/reino*-. As in the previous text, we have shown the interrelation of different semiotic modes to represent the discourse of death. By utilizing the images in a strategic way as well by the choice of the linguistic resources, the author/producer of the multimodal text achieves his purposes of transmitting his message of the omnipresence of death.

4.4 Adam tills the soil

4.4.1 Analysis of the visual text



This visual text contains four animated participants: a woman who holds a baby, a man and a skeleton. Those participants experiment a 'transactive reaction' since their attention is focused on a particular element in the text. The woman is looking at the baby,

who in turn apparently, is looking at the woman, thus creating a vector which links both participants. The man and the skeleton are looking at the soil, or the plough, again creating a vector and a connection between the animated participants and the soil. The woman and the baby are presented in what Kress and van Leeuwen (1996) call long shot, at the background; whereas the man and death are presented in medium shot and are the most salient participants in this composition. They attract the viewer's attention because death and the man are placed in the foreground. In terms of composition, this may be considered as Given/New. On the left hand side, which is the 'already given', the woman, the baby, the man and an hourglass can be seen. The self-evident information contained in the Given side is the concept of life with the mother feeding her child and the clear sky where birds are flying. Humans are supposed to be born, grow up, mature and die. This cycle of life is symbolized by the hourglass. The woman is feeding the baby, as mothers are supposed to. The man is tilling the soil to get the necessary nourishment to bring up to his family in the 'traditional' conception of a family. Men are supposed to work in the fields and become the bread winners of their families. The representation of 'death' and the desolate landscape integrates the New side, which means what is not known by the viewer, yet the man seems to be following death, or *dancing* with it and facing the New.

This text may also be interpreted from an Ideal/Real perspective, where the Ideal is represented by life in the upper part of the text where a serene mother feeds her baby. By contrast, the Real part where the hourglass is viewed, the man and the skeleton represent the down to earth element, the passing of life, hard work and death.

4.4.2 Analysis of the linguistic text

The translation on the left hand side below corresponds to the Spanish edition. We provide our translation on the right hand side column.

(1) Maldita será la tierra que labores	Damned will be the soil that you till
(2) En trabajar tu vida usarás	Working you will spend your life
(3) Hasta que la muerte te entierre	Until death buries you
(4) Tú, polvo en polvo te convertirás	You, dust , into dust will turn

Sentences (1) and (3) are linked by repetition 'tierra' (soil), 'entierre' (bury). These words may also be considered to the same semantic field as 'polvo' (dust) in sentence (4). Sentence (1) and (2) are linked by the synonyms 'laborar' (to labor) and 'trabajar' (to work). According to Davies & Fraenkel (2003, p. 158), the effect of those words is more elegant than repetition. However, sentence (4) is linked by repetition of the word 'polvo' (dust). At the same time we can note that 'tierra' may be taken as a synonym of 'polvo', whereas 'tierra', 'laborar', and 'trabajar' belong to the same semantic field in this particular context.

Again, in this text, the author strategically makes uses of two semiotic modes to represent the discourse of the cycle of life, which inevitably leads to death. It is worth noting that the linguistic text contains certain expressions that may be used in a religious ritualistic context (dust...dust).

4.5 The old woman

4.5.1 Analysis of the visual text



In this visual text, we can observe two representations of death in the form of skeletons. An old woman seems to be following the path as the skeletons *dance* at the rhythm of some sort of instrument played by one of them. Both the skeletons and the old woman are looking at

something inside the analyzed image. The skeleton on the right hand side is looking at the old woman, or probably the viewer, the skeleton on the left hand side is looking at the instrument that it is playing while the old woman is looking at the path. These participants are interacting in a semi-desertic landscape where the woman is walking on a narrow road towards some mountains. The presence of a broken hourglass at the very bottom, on the left hand side (Given) of the picture is worth noting. This may represent that there is no flow of life anymore, 'time is up'. The upper side is the one that is broken. This side has almost disappeared and all the sand is in the earthly side. As nobody can invert this hourglass again, there is no possibility to return to the earthly world again. The cycle has been stopped.

This image may be analyzed from a polarized Given/New structure, where the Given is the known reality. Paradoxically, most of the old woman's body is placed on the New part and is walking towards the known, although life is her Given and this is already broken. The old woman is the most salient participant in this image, the most eye-catching element in the composition because she is placed in the foreground and because she forms the largest, simplest element in the image. This woman catches the gaze of the viewer. The skeleton on the left hand side which is playing an instrument will be called 'Death 1' and the skeleton on the right hand side which is wearing a laurel wreath on its head will be called 'Death 2'. We can notice that death 2 is closer to the old woman. Clearly, the viewer is meant to be most centrally involved with the old woman and the death that is behind her. A vertical line formed by the space between the back of "Death 1", the arm of "Death 2" and the head of the old woman continues by the walking stick, dividing the image into two sections literally and figuratively 'drawing a line' between the space of death 1 and death 2.

In this case, "Death 2" seems to be quite active. As "Death 1" is playing music,

we could say that "Death 2" is dancing at the rhythm of "Death 1" because the skeleton has an open hand and is raising its leg. The fact that this death interacts more with the old woman and is on the New side too, is worth considering. The laurel wreath that "Death 2" is wearing symbolizes immortality of the one who has won the victory. This symbol also represents wisdom and heroism. According to Salazar Rincón (2007), wreaths and garlands used to mean triumph, glory and permanence, at least because of three facts: the perennial greenness of the leaves, as the whole plant kingdom, represents the undying/inextinguishable life. The circular shape of the wreath is a well-known as a solar symbol, which is placed on the head, the highest body part. This means that the person who wears the wreath is in touch with the celestial kingdom (ibid, 2007).

The fact that there are two representations of death in this visual text is uncommon within the short corpus that is under analysis in this study. This is the only image with two representations of death. As an exception, "Death 1" is in the Given region and the position of this skeleton is oriented toward the same region. It seems to be playing towards the Given or what is behind it. "Death 2" is related to "Death 1" by the music. Although this image has a clear polarized composition, the 'active' participants seem to be walking towards the Given region, the known, and not towards the New, the unknown, which may seem contradictory in the Western world, where reading flows from left to right. One interpretation for this may be that "Death 2", which is the victorious one is in the New region, leaning its head towards the New, thus dominating the future.

4.5.2 Analysis of the linguistic text

The translation on the left hand side below corresponds to the Spanish edition. We provide our translation on the right hand side column.

Spanish	English
(1) En pena he <u>vivido</u> largo tiempo	In torment I have <u>lived</u> for a long time
(2) Tanto que ya no quiero <u>vivir</u> más	so long that I don't want to live any longer
(3) Y creo yo ciertamente	And I firmly believe
(4) Mejor que la <u>vida</u> es la <u>muerte</u>	<u>Death</u> is better than <u>life</u>

In this linguistic text, the use of repetition, lexical fields and antonymy are found. Sentences (1), (2) and (4) are linked by repetition (*vivido*, *vivir* and *vida*). 'Largo tiempo', 'tanto', 'no ...más' can be considered within the lexical field of 'time', which adds temporal cohesion to the linguistic text. This may be interpreted as the flow of life that inevitably leads to death, and can be noticed visually with the presence of the hourglass in the visual text.

In sentence (4) there are two words that have opposite meanings: "*Vida*" and "*muerte*" that may be considered complementary antonyms. Those words create lexical cohesion by the contrast of their meanings. At the same time, we can see that the linguistic text and the visual text are cohesive and complement each other thematically.

5. Conclusion, implications and limitations

With this study, we have contributed to the field of socio-semiotic and multisemiotic/multimodal text analysis and to translation studies to a lesser extent. We have analyzed five engravings focusing on two the visual and their linguistic texts. The underlying principle that connects the five visual texts and the five linguistic texts is the main topic of death and the fleeting nature of life. We have adopted Kress and van Leeuwen's (1996) visual-semiotic framework in order to examine the representation of Death, the participants that interact with in the visual text and the meaning that Hans Holbein attributes to the word form Death. Because of the nature of the data available and in order to deal with the linguistic dimension, we have focused the analysis of the linguistic texts on cohesion (Davies & Fraenkl, 2003; p. 157). We found that the image of death, represented by an active and invincible skeleton, is depicted in all texts in the same form that is represented in various cultures, especially in the visual art works of the Middle Ages. At the same time, the hourglass as a representation of the passing of time is also present in most of the visual texts.

More specifically, in 'the rich man', the composition follows the Given-New structure in accordance to the representation of the Given and known on the left hand side and the New or unknown on the right hand side. However,

this engraving seems to combine another polarized form which is the Ideal-Real structure where the real is the earthly, the richness in the world, and the ideal is rather empty. As mentioned before, the perception that we have and our interpretations are mediated by communication and filtered through culture and language (Windahl, cited in Kress & van Leeuwen, 1996). Here, death is represented as the final owner of every good that a man could have had on Earth.

'The nobleman' is a clear Given-New structure. The noble man defends himself aggressively from death on the left hand side, the known; whereas the image of death is represented in a simple way but even stronger than a sword on the right hand side. In linguistic terms death is presented as invincible (note the laurel wreath in 'the old woman').

'The King' might be interpreted as having a polarized Center/Margin structure. The King is centralized and many participants, among them death, surround him. Death is one of those secondary participants. We found that death in this engraving is visually represented as a bit soft, humble and powerless. However, linguistically, the author represents death more powerful than the king, with decisions that do not change, and as a closed tomb. As we explained, this engraving may also be interpreted as having a Given/New or Ideal/Real structure.

In the engraving entitled 'Adam tills the soil', we found that it may be interpreted as having a Given-New or an Ideal/Real structure. Visually, death is represented as hard-working and even helpful. Linguistically, death is represented as a creature that curses both the land and the man who works it. While the man works to live, death uses the work that the man is doing, to bury him. It is worth noting that in this engraving the whole cycle of life is represented by a baby, a woman, a man and death.

In 'The Old woman', the visual text which follows the Given and New information value of left and right structure, somehow contradicts the idea of representing the known on the left hand side and the unknown on the right hand side. Moreover, this is the only one engraving with two representations of death, which do not share the same attributes. While one is playing music, the other one is dancing and wearing

a laurel wreath, which means victory and power. This should probably be taken as the New and unknown. The hourglass is in the 'given' area and is broken. The old woman and the playing skeleton seem to be walking towards the Given side, which may constitute an exception to the rule. We found that, in this engraving, death is represented as active, musical and victorious.

We have provided an interpretation of both the visual and linguistic texts of these five

art works, which will hopefully shed some light into translation studies as well. We took into account not only what the linguistic text literally says, but how it creates a coherent whole with its corresponding visual text. We took into account the context of the culture in order to adequately interpret these texts. Finally, we hope this contribution, while limited, will open the road to more multimodal/multisemiotic studies in different contexts. ■

References

- Cashell, K. (2007). Ex Post Facto: Peirce and the Living Signs of the Dead. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43 (2), 345-371.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (eds.). (1995). *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona: Editorial Herder.
- Cruse, D. A. (2000). *Meaning in language: an introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, P. & Fraenkel, A. (2003). *The Language in English Teaching*. Oxford: Richmond.
- Encyclopaedia Britannica, <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/154473/dance-of-death>
- Fernández Sánchez, M. & Muñoz Martín, R. (eds.). (2008). *Aproximaciones cognitivas al estudio de la traducción e interpretación*. Granada: Comares.
- Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. London: Pearson Education.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., Cermakova, A., Teubert, W. & Yallop, C. (2004). *Lexicology and Corpus Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hargood, C., Millard, D. E. & Weal, M. J. (2010). Capturing the semiotic relationship between terms. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 16 (1-2), 71-84.
- Holbein, H. (1977). *La danza de la muerte*. Mexico: Premiá Editora.
- Holbein, H. (1538, 1892). *Dance of death*. <https://archive.org/details/danceofdeath00holb>
http://www.library.illinois.edu/blog/digitizedbotw/2007/07/the_dance_of_death_1892_1.html
- Hu, Y. (2000). The sociosemiotic approach and translation of fiction. *Translation Journal and the Author*, 4 (4): <http://translationjournal.net/journal/14fiction.htm> [Retrieved, June 20, 2012]
- Jandt, F. E. (2007). *An introduction to intercultural communication: identities in a Global Community*. London: Sage.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996, 2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

- Kumral, N. (2009). Semiotics and language learning: Speech as a sociolinguistic phenomenon. *Ekev Akademi Dergisi*, 13 (40), 481- 493.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980, 2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Madrid Cánovas, S. (2005). *Semiótica del discurso publicitario: Del signo a la imagen*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Niall, L. (2001). *Beyond semiotics: Text, culture and technology*. London: Continuum.
- Nida, E. A. (2003). *Traduire la langue, traduire la culture*. Paris: Sud Edition.
- Nieto, S. (2009). *Language, culture and teaching: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Romaine, S. (1998). *Communicating gender*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salazar Rincón, J. (2007). *Sobre los significados del laurel y sus fuentes clásicas en la Edad Media y el Siglo de Oro*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/obra/sobre-los-significados-del-laurel-y-sus-fuentes-clasicas-en-la-edad-media-y-el-siglo-de-oro-0/> [Retrieved June 10, 2012]
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, Leo. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Winkler, E. G. (2007). *Understanding language*. New York: Continuum.

Multimodal Analysis of Classroom Interaction

Areli Nailea Flores García

Facultad de Lenguas, BUAP

anfg24@hotmail.com

Abstract

The current article presents a sample of the preliminary results to a larger study which is currently in progress. The study involves a multimodal analysis of classroom interactions (Jewitt, 2008; Kress & van Leeuwen, 2006; Norris, 2004; Prabhu, 1992) with the intention of demonstrating the impact that the EFL classroom culture and social structure has on teaching and learning practices. In addition, this study also examines the manner in which teachers and learners engage with and respond to the multimodal characteristics of the EFL classroom setting. As such, this can facilitate or constrain students' opportunities for learning which are part of the classroom life but also required to successfully participate within the classroom community of practice (Gee & Green, 1998). The analysis demonstrates the impact that disembodied modes such as furniture arrangements can have on a classroom environment.

Key words: Classroom layout, multimodal interaction, learning affordances, setting constraints.

Resumen

El presente artículo expone una muestra de los resultados preliminares de un estudio más amplio que se encuentra actualmente en desarrollo. El estudio incluye un análisis multimodal de interacciones en el aula (Jewitt, 2008; Kress & van Leeuwen, 2006; Norris, 2004; Prabhu, 1992) con la intención de demostrar el impacto que la cultura del aula de Inglés como lengua extranjera y la estructura social dentro de ésta tienen sobre el aprendizaje y las prácticas docentes. Adicionalmente, este estudio también examina la manera en que los profesores y los alumnos participan y responden a las características multimodales del aula de inglés. Ya que estas pueden brindar o limitar las oportunidades de los estudiantes para aprender y son parte de la vida en el salón de clases, pero también necesarias para formar parte del círculo de práctica en el aula de manera exitosa (Gee & Green, 1998). Los resultados demuestran el impacto que un modo de significado como el arreglo de los muebles y artefactos en el aula tiene en el ambiente del salón de clases.

Palabras clave: Composición del aula, interacción multimodal, oportunidades de aprendizaje, restricciones de contexto.

1. Introduction

This study attempts to provide a perspective where the teaching and learning of a second language (L2) can be conceptualized as an enduring yet dynamic social interaction within a culturally based framework. Classroom life is socially constructed and dynamically working since it is “an event of several different kinds: It is a unit in a planned curricular sequence, an instance of a teaching method in operation, a patterned social activity, and an encounter between human personalities” (Prabhu, 1992, p. 225). The analysis presented for this article will focus on two semantic/pragmatic interactional modes (furniture and gesture) (Norris, 2004), which were the principal tools in making meanings within the classroom lesson analyzed, yet additional modes may be discussed when relevant to the interaction. The data for the analysis was gathered from an English as a Foreign Language (EFL)

lesson. It was carried out at a public higher education institution which offers a BA in teacher education. EFL courses are part of the University's core curriculum. The data sample presented here is meant to illuminate issues related to the following question:

- What multimodal affordances within the EFL classroom context facilitate and constrain the teaching/learning process?

The article is divided into different sections. First, a brief review of scholarly literature will be presented in order to inform the reader of the theoretical framework which underpins the study. The research setting is also presented, followed by a description of the investigation's methodology. The sample analysis is then presented, followed by the study's conclusion.

2. Theoretical Framework

2.1 Classroom as culture

Central to this study is the concept of classroom as culture. Classes can be viewed as cultures and the process of creating culture as dynamic. Culture is a group level phenomenon not an individual phenomenon. The access to cultural knowledge in classrooms depends on the opportunities members have for participating in particular types of social situations (see Goffman, 1964, p. 135). Culture also refers to the patterns of behavior, artifacts, and knowledge that people have learned or created (Green & Weade, 1990, p. 327). In addition, a classroom lesson is considered a social genre and a specific culture, where a group of people assume institutional roles (teacher and student). And by their interaction such a group may construct cultural knowledge under certain social conditions and purposes (Prabhu, 1992; Green & Weade, 1990; Breen, 2001). Therefore, the following section will address the subject of classroom as culture with a focus on its social structure.

2.2 Classroom Social structure

One of the main concerns of this study is to focus on the socio-cultural concept that a classroom features. Every human society is culturally constituted; thus, a classroom is a bounded setting where a group of people constitute a 'mini' society. Likewise, a social structure works within this classroom culture (Green & Weade, 1990, p. 328). The relevance of taking into account a concept such as social structure is expressed as van Dijk (1997) points out:

social reality may be constituted and analysed anywhere between a more *micro* and a more *macro* level of description, for instance as (details of) acts and the interaction of social actors, and as what whole institutions or groups 'do', and how both thus contribute to the production and reproduction (or challenge) of *social structure* (p. 6)

As mentioned previously and according to Prabhu (1992) "a classroom lesson is an event of several different kinds: It is a unit in a planned curricular sequence, an instance of a teaching method in operation, a patterned social activity, and an encounter between human personalities. But several factors involved in the social and personal dimension of the classroom...are characteristics of individu-

als" (p.225). Such different dimensions (pedagogic and social) are interpreted as a balance which all or most participants can deal with, but not necessarily in equal comfort (ibid.). Each one of these dimensions could be seen as the individuals' acting factors, since the classroom is seen as a social event involving 'thinking social actors' (teachers and students) (see Breen, 2001, p. 127). These concepts can also influence the arising socio-cultural structure within the classroom lesson.

It is worth mentioning that Green and Weade (1990) have a similar view on these influencing cultural factors in classrooms. They claim that people "affiliate for a particular period in time for particular purposes. These people assume a set of institutional roles (teacher and student) and establish a series of relationships that entail particular rights and obligations as they construct life together over time" (p. 327). The ways a group interacts in social situations establish culturally patterned manners of acting and interacting together. Green and Weade (1990) go on to say:

...over time, a group develops patterned ways of communicating about objects (cultural artifacts); and so constructs cultural knowledge about what to do (say), to (with) whom, when, where, under what conditions, and for what purpose. Through participating in and across social situations, the group also develops common beliefs about what is possible; ways of interpreting and evaluating what is occurring; and how actions, interactions, and artifacts that comprise life in this social group will be perceived (p. 328).

Furthermore, learning opportunities arise within the classroom environment as a sort of common culture, "where the creation of the conditions [is] necessary for all people to participate in the creation and recreation of meanings and values" (Apple, 1992, p.10). Thus, it is very important to point out that the factors stated above are supporting or constraining the participants' opportunities to learn through the classroom social interaction. Gee and Green (1998) claim that "knowledge is socially constructed in classrooms and other educational settings" (p. 119) and within these various settings, the opportunities for learning are constructed across time, groups, and events (ibid.). Hence, social fac-

tors are relevant in the search of learning opportunities. Breen (2001) claims that “The social context of learning and the social forces within it will always shape what is made available to be learned and the interaction of individual mind with external linguistic or communicative knowledge” (p. 125).

To sum up the discussion above, it would be relevant to remind ourselves that a classroom is working upon “cultural rules [which] establish how individuals are to conduct themselves, and...socially organize [their] behavior” (Goffman, 1964, p. 135). For this reason, a social structure could hardly be established without a hierarchy of functions (van Dijk, 1997, p. 5) or “patterned ways of acting and interacting” (Green & Weade, 1990, p. 328). Thus,

knowledge constructed in classrooms shapes, and is shaped by, the discursive activity and social practices of members; patterns of practice simultaneously support and constrain access to the academic content of the “official” curriculum and how opportunities for learning are influenced by the actions of actors beyond classroom settings (e.g., school districts, book publishers, curriculum developers, legislators, and community members)” (Gee & Green, 1998, p. 119).

Such notions remind us of the influence of authority within a classroom setting; which could be said to resemble an ‘axis’, allowing power to rotate among the classroom participants as they construct and gain knowledge through teaching and learning interactions within the classroom. Therefore, the following section will discuss power and authority.

2.3 Power and Authority

As a result of the classroom socio-cultural interaction, as stated above, the concept of authority is found as an element within an arising social structure, in which power is constantly rotating and displaying ‘asymmetrical relationships’ among the participants (Breen, 2001, p. 131). Thus, it could be said that “authority and power are manifested and perpetuated by the ways language is used and the purposes for which it is used” (Pennycook in Auerbach, 1995, p. 10).

Corresponding to educational practices, it is relevant to point out that the “acquisition of com-

mon sense reasoning and beliefs is fundamental for understanding the notion of power relations and the implementation of authority and power in practical settings.” (Luke, 1995, p.22). For this reason, we should start by defining what is implied by authority within educational practices. According to Apple (1992), authority in new social contexts means a transformation in relations, which can evolve and help usher a positive, rather than a negative, sense of power. However, there can be one textual authority, one definitive set of “facts” that is divorced from its context of power relations (p. 10). For this reason, a teacher as the ‘authority’ may have special access to power resources, for example, speech acts (such as commands or orders). Similarly, teachers can also use the control of action and mind by managing desired social symbolic resources (such as knowledge, education or esteem). That is to say, teachers through authority make use of a persuasive power by ‘suggesting’ or simply ‘asking’ to do what is planned in the lesson (van Dijk, 1997, p. 18).

According to van Dijk (1997), social power is defined as a “specific relation between social groups or institutions. That is, we [might] ignore various forms of personal power between individuals, unless such power is based on group membership” (p. 5). This group membership affords individual members (teachers and students) to have access to spaces (classrooms) or events (lessons) (Gee & Green, 1998, p. 148). In other words, membership (as a student or teacher) grants power to the member in the form of access, allowing them to participate in the social practices of the group. Such members perceive learning and acquiring knowledge as prime goals as they engage in these social practices within such privileged spaces.

The relationship between power/authority and the socio-cultural interaction within the EFL classroom is relevant as Luke (1995) claims that the “school assembly is one such public...[space] in which particular relations of power and authority are ritualized and normalizing narratives of school practice and policy are rehearsed” (p. 34). Prabhu (1992) agrees by pointing out that “a classroom lesson... is a kind of social genre, stereotypic and to some extent ritualised...” (p. 228). One could claim that there is a link between the concept of ritualization and features of power. Goffman (1956) states that “it is common to use as a model the rituals of obeisance,

submission, and propitiation that someone under authority gives to someone in authority” (p. 478-79). Accordingly, Prabhu (1992) points out that

the ritualisation may or may not take the form of dress regulations, standing up to show respect, the use of honorifics, first names or last names, not speaking unless asked to, procedures for assignment and submission of work, procedures for punishment and reward, opening and closing moves for the lesson as a whole or for any phase of it, and so on (p. 228).

Such ritualization creates discernable features within the classroom context. According to van Dijk (1997), these features are called “parameters of context” within a larger framework of social power referred to as “control of context” (p. 21). In other words, the powerful (teachers in this case) control the aims and goals of the communicative event, for example, who may speak (or must speak), about what, who responds to questions, the (students’) roles and actions, the lesson schedule, among others (ibid.). Hence, van Dijk (1997) claims that by controlling discourse structures, teachers have control over their students learning.

To conclude, “schooling is seen as a form of social control or...as the embodiment of cultural dangers” (Apple, 1992, p. 4). The presence of power and authority in the classroom setting makes the socio-cultural interaction among the participants complex. “What counts as legitimate knowledge is the result of complex power relations and struggles among identifiable class, race, gender, and religious groups” (ibid., p. 4). However, students can also have access to power resources in search of opportunities for learning (Gee & Green, 1998, 119). Therefore, students and teachers can negotiate the access to power resources (as knowledge or inclusion) through the division of power; from the teacher (or the powerful one) narrowed down and spread to each student (van Dijk, 1997, p. 23). That is why the “social power of groups is not... permanent. It is daily being exercised and enacted by group members” (ibid., p. 23). This negotiation will not be as complex as it might seem because “members may... contribute to a change in the balance of power between groups” (van Dijk, 1997, p. 24) if there is “a set of shared notions about the different phases of a

lesson, legitimate and deviant behaviour, the extent of teacher’s authority and learner’s rights, duties and obligations on both sides” (Prabhu, 1992, p. 228).

To sum up the discussion above, Apple points out that “education and power are terms of an indissoluble couplet” (1992, p. 4), and according to van Dijk (1997), such complexity should not obscure power relations, emphasizing that power is not inherently evil. There are many examples of acceptable power enactment, such as the one between parents and their children, or (in this case) teachers and students (p. 24). He goes on to say that each context:

needs to develop a system that allows their members to act as such, to know what is good and bad for them, and what to do in situations of conflict, threat or competition. In sum, socially, ideologies function... to serve as an interface between collective group interests and individual social practices (1997, p. 27)

2.4 Multimodality

Multimodality describes concepts that understand communication and representation beyond language. All texts are multimodal (Kress, 2000). The visual elements of a text and its context are very important features because they contribute to the global experience that texts provide (Jewitt, 2008, p. 14; Wysocki, 2004, p. 137). Kress and van Leeuwen (2005) point out that, “Language always has to be realized through, and comes in the company of, other semiotic modes.” (p. 187). Iedema and Stenglin (2001) define a multimodal text as “one in which a number of different modes (words in headings and headlines; images and the written texts themselves) are integrated to form a composite whole” (p. 195). Kress, Jewitt, Ogborn and Tsatsarelis (2001) claim that “meaning is made in all modes separately, and at the same time, that meaning is an effect of all the modes acting jointly” (p. 1). These notions are of utmost importance to an investigation that attempts to explore the nature of a complex genre such as classroom interactions, which is characterized by a rich variety of multimodal texts. This study draws on the methodological framework of Kress and van Leeuwen (2006) which explores the visual semiotics of texts as well as Norris’ (2004) methodological framework, which explores multimodal interactions. While the scope of this article does not require an in depth discussion of Kress and van Leeuwen’s meth-

odological framework, readers are advised to read Cortés and Castineira's (2014) *The Representation of Death by Hans Holbein: A multisemiotic analysis* (within the current volume of *Lenguas en Contexto*). However, further discussion of Norris' framework on multimodal interaction is warranted and can be seen below.

2.5 Multimodal Interaction

It is uncontroversial to claim that all human social interaction is multimodal (Baldry & Thibault, 2006; Norris, 2004; Stivers & Sidnell, 2005). In any face-to-face interaction, gesture, posture, proxemics, facial expressions, gaze, noises and material objects (among others) carry interactional meaning (Goffman, 1981; Stivers & Sidnell, 2005). Stivers and Sidnell draw a distinction between “vocal/aural and visuospatial modalities [where] the vocal-aural modality encompasses spoken language...[and] the visuospatial modality includes gesture, gaze and body posture (p.2). Norris (2004), on the other hand, draws a distinction between *embodied* and *dis-embodied* modes where “embodied modes include gaze, gesture... spoken language” (p. 13) and other representation systems realized by the human body. Embodied modes such as gaze and posture have been shown to facilitate a common focus of attention, a willingness to transition to new activities as well as designate addressees in multiparty interactions (Goffman, 1981; Stivers & Sidnell, 2005). Embodied modes such as gesture and facial expression are “often interdependent and concurrent with spoken language” (Norris, 2004, p. 28); however, these same modes can occur independently with autonomous meaning. Furthermore, it is possible for embodied modes to co-occur with language, yet “depict meaning that is different from the language used” (ibid., p. 29). Norris (2004) emphasizes that many of the actual meanings that are realized through the employment of embodied modes are contingent on their situational context as well as cultural norms and expectations, which complicates the creation of generalized inventories (also see Hall, 1976). As such, decontextualized descriptions of the various meaning-making potentials of different embodied modes would not be extremely productive. Nevertheless, all human action is carried out through the simultaneous employment of multiple modes (Baldry & Thibault, 2006; Jewitt, 2008) which carry situ-

ated cultural significance as they occur meaningfully within the classroom lesson under investigation.

Of particular relevance to the current study is the manner in which human participants draw upon material objects (disembodied modes) in order to make meanings during classroom interactions. This study recognizes cultural artifacts within the classroom setting as social actors which can mediate interactions (Brandt & Clinton, 2002; Kress, 2000). Jewitt (2008) points out that “teacher’s and students’ interaction with the materiality of modes (an inextricable meshing of the physical materiality of a mode and its social and cultural histories)...shape the production of school knowledge” (p. 256). In fact, the strategic use of classroom displays, space, furniture and artifacts may actually realize versions of school subjects (ibid., 2008, p. 249). Baldry and Thibault (2006) make this particularly clear when claiming that the physical object

is itself a meaningful semiotic artifact; it has typical socially recognized uses and the participant roles that these entail. Its size, shape and colour, together provide cues as to how it is to be interpreted as a certain kind of social artifact which is imbued with social significance (p. 176).

It becomes important then to investigate what kinds of cultural artifacts are legitimated in different classroom spaces as well as the modal affordances that enable them to flow and move across these spaces (Baldry & Thibault, 2006; Jewitt, 2008).

3. Research Setting

The group under study is composed of young adults (33 females and 1 male) whose ages range between eighteen and twenty-five years of age. They are in the first semester of the BA in special education, and their current level of English is A1 within the Common European Framework. It is worth mentioning that the institution outsources the English classes from a different university, and there is not a classroom designated specifically for EFL lessons. As such, the classes take place in a multiuse room that was first designed to be a library; however, it was later modified to serve as a library/computer lab simultaneously. The institution has assigned different staff to be in charge of the room and the equip-

ment. Each semester, if the institution lacks cubicles for full time teachers, they are sent to this multiuse room. Hence, the space is often overcrowded as it is occupied with individuals attempting to fulfill a variety of often conflicting objectives that may include teaching-learning, cyber-surfing, and the (re)organization of books among others. This “classroom” context and the constraints that it presents have been described in order to provide a better panorama of the multimodal analysis which is discussed below.

4. Methodology

This study adopts as its methodological framework, a multimodal ethnographic classroom discourse analysis. From Watson-Gegeo’s (1988) perspective “one of the hallmarks of ethnographic method is intensive, detailed observation of a setting” (p. 583). In addition, the term ethnography “refers to a range of diverse and ever-changing research approaches originating in anthropological and sociological research...[whose purpose] is to come to a deeper understanding of how individuals view and participate in their own social and cultural worlds.” (Harklau, 2005, p. 179). Secondly, in Discourse Analysis Kumaravadivelu points out that:

classroom is the crucible where the prime elements of education—ideas and ideologies, policies and plans, materials and methods, teachers and the taught—all mix together to produce exclusive and at times explosive environments that might help or hinder the creation and utilization of learning opportunities (1999, p. 454).

Such a view of the classroom makes “the task of systematically observing, analyzing, and understanding classroom aims and events...central to any educational enterprise” (ibid., p. 454)

This study analyzes an authentic EFL scenario. In order to have all the information available for further analysis, this lesson was video recorded. The instruments employed for this study required a video camera for video footage, the lesson transcripts, photographs, and field notes; thus, this is a qualitative research (Creswell, 2008; Denzin & Lincoln, 2000). The lesson was recorded from the beginning until its closing by the teacher. The recorded lesson has been transcribed in order to analyze the dialogue structure and identify the speech actions executed. Finally, the key phases of the lesson are presented as still shots from the video and analyzed along with the transcripts of the dialogues to

identify what was said and how it looked during the lesson in order to capture and present the most significant moments of an EFL class. Multimodal analysis of the classroom context was performed using Kress and Van Leeuwen’s (2006) and Norris (2004) methodological frameworks (see review of literature above).

5. Analysis

A typical classroom layout would be arranged with students behind desks. The desks would be neatly ordered in rows with the teacher in front in order to give the classroom a primary focus. Typically in the front, there is a concentration of cultural artifacts (Baldry & Thibault, 2006), including the teacher’s desk, the white board, and a projector screen, among others. This arrangement provides easy visual access to a semiotic ‘hot zone’, where students become the implicit audience to the teacher’s primary focus performance. It is worth pointing out that teachers may give these performances anywhere in the classroom; however, when teachers take up a position in the semiotic ‘hot zone’, it is most commonly “where the ‘real work’ is done and where their professionalism is displayed” (Jewitt, 2008, p. 249).

The photographic image below (see figure 1) illustrates a classroom environment that has very little joint focus (Baldry & Thibault, 2006) between the teacher and the students. As the image demonstrates, the gaze of the students is distributed in different directions (Kress & van Leeuwen, 2005) due to the classroom arrangement. It seems that the lack of joint focus may be a direct result of the non-traditional and rather non-functional arrangement of furniture arrangement within the classroom space. We can see that the non-strategic use of space is a mode that has not received adequate attention within this particular learning context, and it produces a negative effect for the learning/teaching process.



Figure 1: Class with little joint focus

In contrast to the typical classroom, figure 2 demonstrates the actual teaching context of the classroom interaction under analysis where this semiotic ‘hot zone’ is obviously absent. Students all face in different directions, computer screens block the view of the teacher, and the white board is placed behind computer terminals. In this case furniture plays a significant role since it is part of the general classroom interaction layout, and works as a structured mode (Norris, 2004). The furniture constraints and the lack of a designated classroom for the English subject may be interpreted by students as ‘English is not taken as a serious subject at school’.

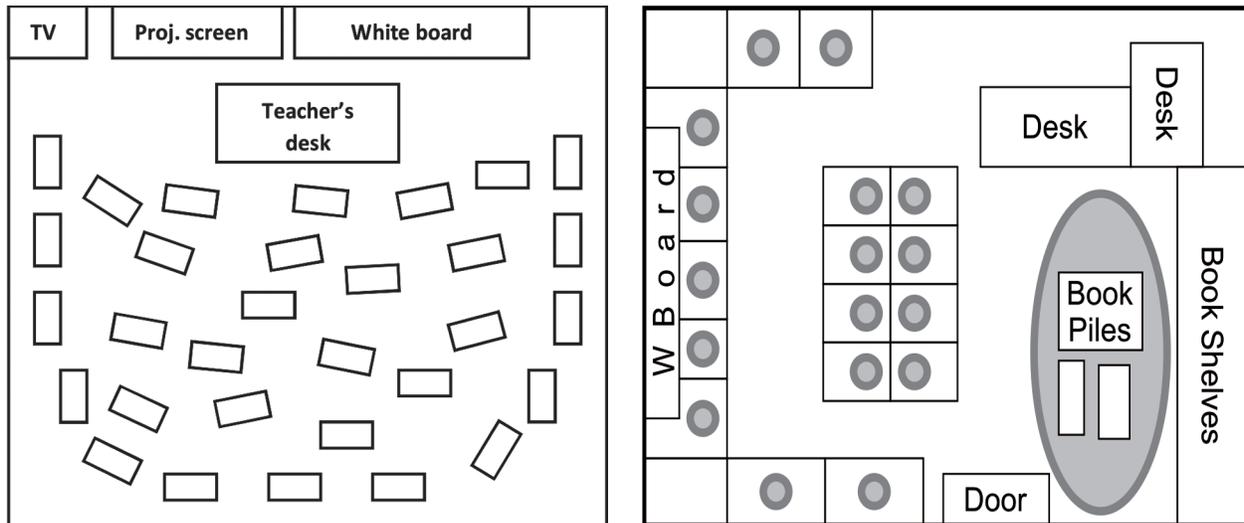


Figure 2: typical classroom layout versus classroom layout under investigation

However, the constraints for the primary focus to the teacher can be overcome. In the lesson under analysis, this was achieved when the typical classroom culture was violated through the inadvertent introduction of a taboo topic (Prabhu, 1992). The incident begins with the teacher providing a grammatical explanation of the various meanings of the lexical item ‘can’, its meaning as a verb and as a noun (see table 1 below)

Line	Speaker	Text
1	T	Aha...Food?
2	S1	Comida!
3	T	Comida...Yes...Can?...Ya vimos...
4	S2	Poder!
5		Si ya lo vimos como verbo y me alegra que todos estén muy este...emocionados y jay ya me lo sé! ‘poder’!
6	Ss	(laughter)
7	T	Pero!...el problema con el Inglés es que tiene palabras que a veces funcionan como verbos y a veces como sustantivos como ‘nouns’...mhm...como verbo ‘can’ significa... me acaban de decir:...
8	Ss	Poder!
9	T	Poder, exactamente pero como como sustantivo, qué es un sustantivo? se acuerdan qué es un sustantivo?...Un objeto, una cosa, como sustantivo ‘can’ quiere decir ‘lata’...y vulgarmente ‘can’ como sustantivo también quiere decir el WC...
10	S3	Wooooo...
11	T	Entonces si voy...si alguien me dice este...’I am going to the can’

12	S4	I am going to the can (whisper)
13	T	No? cómo dicen vulgarmente ir al baño en Español?
14	S5	Ir al pipisroom (whisper)
15	SS	(laughter)
16	T	Ahá, ahá...qué otro, qué otro dicen?
17	SS	(laughter)
18	S6	No... excusado?
19	T	No, no, no pero vulgarmente, bueno no vulgar no...pero...coloquialmente?
20	S6	El retrete?
21	SS	(Laughter)
22	T	Hay otro que dicen...este...aha...cómo cómo?
23	S7	Ir a mi arbolito!
24	T	Exacto! El del arbolito, así así es como suenan si ustedes dicen "I'm going to the can"... así igual pero viene de ahí que "can" es como un contenedor no? Y si ustedes eh, llegan a ver una coca en lata es un "coke" en "can"...mhm? Ok? Entonces vamos a ver, aquí vamos a ver el "can" pero como sustantivo acuérdense que significa lata

Table 1: Going to the can

As the transcript shows, the violation of the classroom culture in the form of the introduction of a taboo topic has successfully created joint focus within the classroom context as every student begins to pay attention to the discussion led by the teacher. It is evident the enthusiastic participation from the learners for the first time during the lesson, even though several students appear to be disturbed by this violation of classroom culture (see discussion of figure 4 below). Nevertheless, the culturally taboo discussion has produced a moment where all the classroom participants are working actively and collaboratively, which is discussed further below.

In figure 1, we saw that there was almost no joint gaze focused on the teacher. Nevertheless, once the teacher changes the meaning of the word "can" into a colloquial expression for toilette (going to the can) (see lines 9-13 above), in figure 3 we see joint focus is achieved (Norris, 2004) as all students' gaze moves towards the course instructor. In this particular moment it may be noticed that "the teacher's own personality is a major factor in the interplay of forces, and conflict resolution" (Prabhu, 1992, p.231) and that in some classrooms the social and personal dimensions are stronger than the pedagogic ones (ibid.)



Figure 3: Joint focus is achieved

The teacher begins to elicit colloquial expressions in Spanish about going to the bathroom so students participate and focus on the lesson. Different expressions are pointed out by students (see lines 14-23 above), which provoke a shocking and exciting classroom environment as well as a clear violation of classroom cultural norms (Prabhu, 1992). In Mexico, 'bathroom talk', especially colloquial expressions for going to the bathroom is not an appropriate subject for the classroom. At the same time, several students become uncomfortable and embarrassed by the change of the classroom dynamics. In figure 4, this can be seen as one student covers her face with her book as a result of a particularly vulgar expression in Spanish being offered.



Figure 4: Student covering her face

The brief analyses above are a sample of a larger investigation. However, they exemplify the importance of classroom culture as a powerful phenomenon with major impact which guides classroom norms and affects the teaching and learning environment in significant manners. Furthermore, the concept of multimodal affordances within the

classroom context is an area of teacher education which is largely ignored; hence, this brief classroom vignette illustrates its importance and its repercussion on teaching and learning practices.

6. Conclusion

It is hoped that this brief analysis reveals how multimodality can provide insights into the workings of the learning environment and what happens when classroom norms and expectations are violated (Prabhu, 1992). These insights are meaningful because teaching practices and learning outcomes can be better understood and managed. In addition, the present study seeks to raise educators' awareness about the importance of the multimodal, social and cultural dimensions of learning spaces. As Jewitt (2008) points out, to better understand learning and teaching in the multimodal environment of the contemporary classroom, it is essential to explore the ways in which representations of all modes are present within this space. As such, the lesson context varies across societies and cultures, but the mix of the participants' identities in any classroom is unpredictable and irreducible to simple patterns (Prabhu, 1992). ■

References

- Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
- Auerbach, E. R. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education*. (pp. 9-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. London: Equinox.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356.
- Breen, M. (2001)a. Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom. In C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 306-322). Routledge: New York.
- Breen, M. (2001)b. The social context for language learning: A neglected situation. In C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 122-144). Routledge: New York.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1-28

- Gee, J.P. & Green, J.L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education* 23(1), 119-169.
- Goffman, E. (1956). The Nature of Deference and Demeanor. *American Anthropologist*. 58(3), 473-502
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist* 66(6), 133-136.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia.
- Green, J.L. & Weade, G. (1990). The social construction of classroom reading: Beyond method. *Australian Journal of Reading*. 13 (4) 326-336.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Harklau, L. (2005). Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Iedema, R. & Stenglin, M. (2001). How to analyse visual images: a guide for TESOL teachers. In. Burns, A. & Coffin, C. (Eds.), *Analysing English in a global context* (pp. 167-180). London: Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education* 32 (1), 241-267.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tstasarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum International.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The grammar of visual design* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2005). Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In. Bell, A. & Garret, P. (eds.), *Approaches to media discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly* 33(3), 453-484.
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education* 21 (1), 3-48.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. New York: Routledge.
- Prabhu, N.S. (1992). The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly* 26(2), 225-241.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2005). Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica*, 156 (1), 1-20.
- van Dijk, T. (1997). Discourse as interaction in society. In van Dijk, T. (Ed.), *Discourse as social interaction*(pp. 1-37). London: Sage.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly* 22(4), 575-592.
- Wysocki, A. (2004). The multiple media of texts: How onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In C. Bazerman, & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it*. (pp. 123-163). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Este libro constituye un espacio discursivo de reflexiones teóricas y prácticas así como un análisis metodológico de textos escolares en el contexto educativo colombiano desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Esta rama de la lingüística es conocida por sus fuertes lazos con ambientes educativos, ya que la LSF trata de explicar los fenómenos lingüísticos dentro de su contexto social partiendo de las funciones que cumple el lenguaje dentro de la sociedad.

Los autores del libro, profesores de la Universidad del Norte, Colombia, forman el *Colectivo Urdimbre*, un grupo de investigación muy experimentado y productivo que ha realizado varios proyectos de investigación sobre temas lingüísticos en ambientes escolares y que ya ha publicado otros dos libros sobre esta temática (Moss *et al.*, 1998; Colectivo Urdimbre, 2000).

El libro consta de una introducción que lo presenta y ocho capítulos. En el primer capítulo, escrito por Gillian Moss, se exponen las bases teóricas de la LSF. La autora trata de convencer a los lectores de que esta teoría, siendo “un modelo holístico del lenguaje y su contexto social” (p. 9), es la más adecuada para los propósitos del estudio por su orientación funcional y comunicativa así como por su énfasis en el significado. Moss hace un breve recuento de algunos aspectos de la LSF que considera como más importantes para el proyecto educativo del Colectivo Urdimbre. Habla de las tres metafunciones del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual) destacadas por Halliday y la estratificación del lenguaje en tres sistemas (fonología, léxico-gramática y semántica discursiva) que construyen el significado al mismo tiempo. Otros conceptos esenciales para la teoría son los de sistema y estructura, el reflejo de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de Saussure, donde Halliday, al contrario de Saussure, da preferencia al sistema, ya que el lenguaje es una red de sistemas y subsistemas que representan opciones que tiene el hablante de una lengua para expresar el significado. Finalmente, se definen las nociones de registro y género en su contexto social y cultural.

El tema del siguiente capítulo, “El lenguaje de la ciencia” de Jorge Mizuno Haidar, es el vocabulario especializado y las dificultades que enfrentan los alumnos para comprenderlo. El autor explora el problema de la terminología científica desde diferentes ángulos: primero revisa varias taxonomías de las palabras de la ciencia, después se interesa en el desarrollo ontogénico de los conceptos científicos. Para eso parte de la teoría de Vygotsky sobre la formación de conceptos en los niños, según la cual el niño pasa por tres fases en este camino, del pensamiento sincrético llega al pensamiento en complejos para alcanzar después la etapa más alta del pensamiento generalizado y abstracto. Se menciona también la teoría de Halliday sobre la adquisición del lenguaje y formación de conceptos científicos que está muy ligada a la de Vygotsky. El autor hace hincapié en la importancia de comprender estos procesos de formación, generalización y abstracción para el diseño de las actividades pedagógicas en el aula. Ilustra las dificultades que tienen los estudiantes en el aprendizaje de la terminología científica con unos ejemplos de su corpus de investigación y para finalizar propone unas estrategias para la enseñanza de los términos especializados.

En el tercer capítulo “Las unidades textuales: Organizadoras del texto” de Norma Barletta Manjarrés y Diana Chamorro Miranda, se describe la organización del texto donde se detectan partes que las autoras denominan “unidades textuales”, entre estas últimas están *la introducción, el vínculo, la transición y la conclusión* (p. 39). Cada unidad se define en términos de su propósito y contenido. Se suministran ejemplos para ilustrar el desarrollo del texto en unidades textuales. Al final del capítulo las autoras plantean una serie de preguntas relacionadas con las unidades que podrían ayudar a analizar los textos escolares desde el punto de vista de su organización textual.

El capítulo cuatro “Tipos de tópico y los problemas de la ausencia de información” (Diana Ávila García y Carlina Tapia de Vergel), al igual que el capítulo anterior, tiene un valor metodológico ya

que discute la estructura composicional de los textos analizados. La organización de la información en el texto se ve en términos de *tipos de tópico* porque cada temática desarrolla unos constituyentes informativos diferentes. Las autoras utilizan una clasificación de los tipos de tópico de Davies y Green que incluye: *mecanismo, estructura física, estado/situación, ley o principio, clasificación, ambiente/desarrollo, estructura social*, (p. 53), a la cual añaden otros tipos que surgieron a partir del análisis de los textos escolares, es decir: *relato, conducta, estructura organizacional, proceso biológico, definición* (p. 54). A continuación, realizan una descripción detallada de cada tipo de tópico con muchos ejemplos de los textos escolares. Para concluir las autoras discuten las implicaciones pedagógicas del problema de ausencia de la información necesaria para la comprensión del texto.

El capítulo cinco “Las voces del texto”, de Gillian Moss y Jorge Mizuno, analiza el posicionamiento del autor ante el texto, este estudio se basa en la Teoría de la Valoración que es un desarrollo teórico reciente dentro de la LSF y explora los usos de la valoración (en sus tres sistemas: actitud, gradación y compromiso) presentes en los textos escolares de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Los resultados del análisis muestran que la voz del autor es básicamente monoglósica, no hay otras voces, ni otros puntos de vista. Tampoco existe interacción alguna con los lectores del texto, más bien se espera que los lectores acepten las ideas expuestas en el texto sin cuestionar.

El capítulo siguiente “La negación: un diálogo exigente”, de Gillian Moss, retoma el tema de la valoración, pero ahora dentro de la categoría heteroglosia-contracción-rechazo, que se usa para admitir otro punto de vista para después rechazarlo. La autora explora el fenómeno de la negación en textos escolares y subraya su carga cognitiva para los alumnos, ya que la interpretación de una oración negativa implica tener conocimientos previos sobre el tema y poder comparar y evaluar el contenido. Comprobando este punto con los ejemplos de los textos y de las observaciones de clase, la autora llega a la conclusión de que la negación “implica un trabajo cognitivo relativamente complejo” (p. 116) y puede representar una fuente de dificultad en el proceso de lectura. Al final se ofrecen las estrategias y procedimientos para resolver este problema en el salón de clase.

El capítulo siete “Tergiversaciones y correspondencias: La metáfora y sus bemoles”, de Diana Chamorro Miranda, Jorge Mizuno Haydar y Gillian Moss, se dedica al fenómeno de las metáforas, tanto léxicas como gramaticales (nominalizaciones) y su uso en los textos escolares. Siendo un rasgo indispensable del lenguaje escrito en general y del lenguaje científico en particular, las metáforas “implican un alto nivel cognitivo para los estudiantes” (p. 119). Los autores del capítulo realizaron un análisis del lenguaje en los textos seleccionados de las áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, luego se hicieron observaciones de clases a estudiantes de octavo grado en las materias de Ciencias Sociales y de Naturales y también se efectuaron entrevistas a varios alumnos de cada curso. El discurso de los estudiantes y los niveles de aprendizaje logrados por ellos fueron analizados y categorizados. Este análisis permitió detectar los problemas de comprensión como, por ejemplo, los malentendidos, la pérdida de la información, la incapacidad de los alumnos para desempacar las metáforas, etc. Al igual que en capítulos anteriores, los autores citan numerosos ejemplos para comprobar su postura y se detienen en las sugerencias pedagógicas para el manejo de las metáforas en el ambiente escolar.

En el capítulo ocho, “La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: Análisis del discurso de dos textos escolares”, de Gillian Moss y Diana Chamorro Miranda, se examinan las características discursivas de los textos en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que develan posiciones ideológicas y tienen que ver con la formación de ciudadanos. Este análisis se combina con la observación de clases desde una perspectiva etnográfica. Las características estudiadas incluyen: un alto porcentaje de -participantes abstractos y de procesos no-ergativos; frecuente uso de la nominalización y del presente simple; y fragmentación de la información. Consecuentemente, los resultados del análisis de transitividad y ergatividad implican la visión, en los textos escolares, de que los hechos y los procesos “ocurren por sí solos, desligados de la agencialidad y responsabilidad humana” (p. 145). La fragmentación de la información, como, por ejemplo, carencia de elementos cohesivos y relaciones semánticas, la introducción abrupta de la información nueva, etc., lleva consigo un nivel muy alto de dificultad representando un problema serio para

los alumnos del octavo grado. Como resultado, “el estudiante se ve forzado a desempeñar un papel pasivo de recipiente para ser llenado de datos en vez de interactuar de manera significativa con la información para construir conocimiento y desarrollar habilidades científicas” (p. 156).

El último capítulo, “El lenguaje del texto escolar de Ciencias Naturales: Problemas para el aprendizaje”, de Diana Chamorro y Norma Barletta, al igual que los anteriores, combina el análisis sistémico funcional del texto con el estudio etnográfico de la interacción entre el texto, el maestro y el alumno. Sin embargo, se centra más en los problemas de aprendizaje durante el proceso de comprender el texto, tales como: incompletud de información, referencias erróneas o sin antecedentes, relaciones incoherentes entre las partes del texto, ambigüedades

lingüísticas, metáforas gramaticales, entre otros. Al detectar estos y otros problemas, las autoras proponen formas y maneras de solucionarlos.

En suma, el libro presenta una simbiosis exitosa de la teoría y su aplicación práctica, lo que comprueba una vez más el fuerte compromiso que tiene la lingüística sistémico funcional con los ambientes educativos. El texto tiene innumerables implicaciones pedagógicas, por lo que podría servir de base para la elaboración y diseño de estrategias, actividades, planes y programas educativos. Desde mi perspectiva, esta obra es una extraordinaria contribución al área del análisis discursivo de textos escolares que debería convertirse en un referente obligado no solo en Colombia sino en toda la América Latina. Recomendando ampliamente a todos aquellos interesados en esta temática que conozcan y consulten el libro. ■

This volume seeks to explore and explain the developmental process by which pragmatic competence is achieved by second language (L2) learners of English. The volume further intends to explore the developmental relationship between pragmatic competence and grammatical competence. In order to achieve these aims, the author analyzes the syntactic and lexical patterns produced by three groups of Mexican college students (basic, intermediate and advanced proficiency levels) when performing requests and apologies in English. Within the analysis the author also takes into consideration various contextual constraints such as power, social distance, degree of imposition and severity while performing the speech acts in question. The main research agenda of the volume, which is to achieve an increased understanding of the processes by which pragmatic competence is achieved by L2 learners, is well warranted. Ellis (2001) pointed out the primacy of the need for second language acquisition (SLA) studies to discover the processes that are required for L2 learners to acquire pragmatic competence in tandem with linguistic competence, and twenty years later, the issue continues to be largely unresolved. This volume makes a significant contribution to answering some of the key questions related to these issues, which are summarized below.

First and possibly most significantly, Flores Salgado's (2011) study illuminates the relationship between pragmatic development and grammatical competence, which supports claims in the current literature for the existence of a universal pragmatic principle (see Kasper & Rose, 2003). This is, of course, a significant finding as it leads one to the notion that learners may experience positive language transfer from their first language as they enter into the early stages of L2 learning (Blum-Kulka, 1983). This leads Flores Salgado (2011) to conclude that restricted grammatical knowledge does not prevent pragmatic competence from developing since L2 learners with limited proficiency are able to assemble

(with the limited linguistic structures available to them) speech acts that satisfy the communicative demands of a social situation. In fact, the author (2011) provides support for the notion that positive pragmatic language transfer from the L1 may serve as a compensation strategy in communicative situations to make up for limited grammatical competence (see Bardovi-Harlig, 2003). Interestingly, with respect to situational variation in regards to contextual constraints such as power, social distance, degree of imposition and severity while performing the speech acts, there were no significant differences in speech act production between the three groups (basic, intermediate and advanced proficiency levels), which might indicate that L2 learners enter into the learning process with a reasonably sophisticated notion of how to navigate such contextual variation (Blum-Kulka, 1983).

Another noteworthy contribution from Flores Salgado's study, however, indicates that pragmatic competence does continue to develop as L2 learners become more proficient in their L2, pointing to the existence of a pragmatic interlanguage (Kasper, 1992) that develops as L2 learners approximate the pragmatic rules of native-speakers over time. Flores Salgado correctly points out that "without an elementary knowledge of the linguistic rules, it is impossible to select the forms to realize a speech act" (p. 209). As such, grammatical and pragmatic knowledge are essential to perform a communicative action in any language. This concomitant relationship leads Flores Salgado (2011) to conclude that "pragmatic development cannot be completely independent of grammatical development" (p. 209); however, "high levels of grammatical competence does not necessarily enable high levels of pragmatic competence" (p. 210). This conclusion stems from the fact that L2 learners often acquire a complex repertoire of syntactic and lexical structures, yet do not often employ these structures to convey complex and subtle language functions in the L2 in pragmatically effective ways.

The volume concludes with pedagogical implications that would be well heeded by language teaching professionals. To begin, Flores Salgado (2011) suggests that L2 learners need to become more aware of the pragmatic competence that they already possess in their L1 and be encouraged to employ this knowledge when performing in their L2. Secondly, because pragmatic competence follows a developmental process, teachers and learners need to become more familiar with this process in order to determine what can be reasonably expected by learners in terms of demands. An increased familiarity with pragmatic development would

also inform curriculum development, materials development, and assessment practices.

The volume is well organized, contains few typographical errors and provides two useful indexes, an author index and a subject index. The volume is clearly intended for scholars and researchers in the field of applied linguistics. Most of the chapters provide an intellectually stimulating, yet quite challenging read, due to the sophisticated nature of the subject matter. I would recommend this book to investigators and graduate students who are interested in performing research in the field of pragmatics. ■

References

- Bardovi-Harling, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. In A. Martinez-Flor, E. Uso-Juan & A. Fernández-Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching*, 25-44. Castello de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics*, 3: 29-59.
- Ellis, R. (2001). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores Salgado, E. (2011). *The pragmatics of requests and apologies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8(3): 203-231.
- Kasper, G. & Rose, K. (2003). *The development of pragmatics and grammar*, 159-190. EBSCO Publishing.

Reseñado por: Patricia Preciado Lloyd
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP.
 patriciapreciado@hotmail.com

Este libro es uno de los resultados más palpables de los trabajos realizados por el proyecto Corpus de Lenguaje Académico en Español (CLAE), el cual fue implementado mediante la colaboración entre la UNAM y la Universidad de California en Davis. En él se abordan grandes temas de relevancia actual –inequidad, migración, educación– y por ello es preciso anunciar y dar la bienvenida a una publicación muy necesaria.

El texto cumple un doble propósito: contribuye al desarrollo de la teoría de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) y también al desarrollo de Políticas de Planeación de la Educación. Tras una detallada descripción del proyecto general, se presenta un atinado resumen de la conceptualización de la teoría de la LSF para abordar la problemática en torno a la escritura académica, como fenómeno multifacético: actividad lingüística, proceso y producto. Esta definición lleva al lector a identificar la principal distinción entre el uso del lenguaje coloquial y el académico.

Desde esta perspectiva, podemos ver la alfabetización avanzada como conjunto(s) de prácticas sociales codificadas y el aprendizaje como proceso encaminado al desarrollo del potencial necesario para la realización de estas prácticas. Este desarrollo implica tener los recursos necesarios para participar activamente en los actos políticos y cognitivos potencializados en el espacio académico.

Natalia Ignatieva y Cecilia Colombi coordinan el trabajo de autores en los dos lados de una frontera que delimita territorios y contextos distintos pero en situaciones que presentan finalidades similares. La tarea es recolectar muestras del terreno lingüístico, recursos que determinan la creación y recreación de significado por la comunidad académica del campo de las humanidades. Cada autor aborda, directa o indirectamente, fenómenos sociales como la desigualdad económica que lo mismo se manifiesta en limitación de

recursos comunicativos o cognitivos en la lengua nacional como en bilingüismos no coordinados y las consiguientes dificultades de acceso a comunidades de práctica como sucede en el ámbito académico.

Los autores de los artículos examinan la noción de género a través del registro instanciado mediante el uso individual del lenguaje. Un objetivo es estudiar las diferencias y similitudes en la organización textual para detectar rasgos léxico-gramaticales predominantes que conforman las características genéricas. Mantienen el principio de la LSF en el que se plantea el lenguaje como sistema condicionado por funciones abstractas y generales denominadas metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. Los géneros académicos se configuran a partir de redes entretrejidas que definen registros o variación de recursos lingüísticos de acuerdo con el uso de lenguaje para cumplir determinado fin.

Desde este marco conceptual, los autores enfocan varios aspectos del Discurso Académico como son: la complejidad de la estructura temática; la ocurrencia de la Metáfora Gramatical y su manifestación en lo experiencial, lo interpersonal y la lógica del texto. Se aborda además la convergencia entre la Lingüística Sistémica Funcional y la Lingüística de Corpus; así como la “aculturación lingüística” como un proceso de transformación con implicaciones sociales.

El primer artículo del libro, bajo la autoría de Natalia Ignatieva, nos informa de las aportaciones decisivas del estudio preliminar que sirvió como orientación del proceso de investigación del proyecto CLAE en la parte de la UNAM: explorar la problemática de los principales indicadores de lo que se denomina escritura académica: el uso de temas complejos, la metáfora gramatical y la densidad léxica.

El trabajo de Eleonora Filice aborda el primer indicador, el tema complejo, para explorar su constitución. La autora señala de manera

puntual las diferencias de la estructura temática al comparar el discurso hablado con el discurso escrito. El tema en el discurso escrito cumple dos funciones específicas: como señalamiento de punto de partida y como orientación respecto a lo contenido en la cláusula. Filice señala acertadamente que la función de la posición sintáctica del tema es marcar el punto de partida de la oración o cláusula. En lo que concierne a la orientación, la autora recurre a Halliday y Matthiessen para precisar que el contexto ubica el sentido de la cláusula. Así, la función del tema es crear coherencia al ligar la secuencia de cada cláusula con la cláusula anterior. Mediante este señalamiento, Filice atiende al problema metodológico de analizar la gran variedad de recursos lingüísticos que pueden ser empleados en la posición temática en español en contraste con los recursos disponibles en inglés.

Daniel Rodríguez aborda la complejidad del tema desde la Metáfora Gramatical. Explora de manera particular la incongruencia entendida como la transformación de categorías gramaticales –frecuentemente ejemplificada en la transformación de procesos verbales a grupos nominales– como recurso que permite la abstracción. Al describir el proceso que posibilita el mecanismo de la Metáfora Gramatical de acuerdo con la experiencia del escritor en formación, el investigador menciona la posibilidad de predecir las elecciones léxico-gramaticales en determinada etapa de desarrollo del proceso de alfabetización académica y sugiere maneras de hacer explícita esta transformación.

María Cecilia Gómez escribe acerca del desarrollo de la voz de autor (*writer's voice*) en la escritura académica de estudiantes universitarios cuya lengua heredada es el español. El uso del recurso de la metáfora interpersonal en trabajos de investigación universitaria para construir argumentos ofrece una complejidad particular. La Metáfora Interpersonal es también un recurso léxico-gramatical empleado para pre-

sentar la autoría de un texto. Es una forma de expresar significados interpersonales que suelen ser representados de manera congruente en las elecciones de modo y modalidad. Estos recursos se manifiestan en el tenor del registro y son empleadas para que la voz y la postura del autor sean evidentes en el texto estableciendo formas para relacionarse con el interlocutor.

Miriam Hernández Rodríguez aborda el aspecto evaluativo de la escritura académica. Para ello emplea el término de escritura analítica para describir el género de respuesta en el que se inscriben las reseñas, en particular la reseña de cine.

Joseph Harrington ofrece caminos de encuentro entre la Lingüística de corpus y lingüística sistémico funcional al explorar las maneras en las que la lingüística de corpus y la LSF pueden complementarse en la creación de un modelo sintético de carácter práctico. La computarización ofrece maneras de llevar a cabo estudios de la composición de los textos. Al hacer explícitos los criterios de selección, se vislumbra la posibilidad de crear un modelo fidedigno y representativo del lenguaje en diferentes contextos situacionales.

Omar Velázquez Mendoza aborda el proceso de codificación de la escritura desde el constructo de “aculturación lingüística”. El estudio aborda un procedimiento cuantitativo para rastrear el avance de la escritura académica mediante la frecuencia de empleo de la MG en registro de género como pregunta/respuesta del lado mexicano y el norteamericano. Las conclusiones del estudio sugieren que la exposición al lenguaje académico genera un incremento en el uso de la MG.

En conclusión, es posible apreciar que el aporte de todas las contribuciones es integrar las dimensiones teóricas y prácticas de la LSF. Ello nos permite incrementar o profundizar nuestro entendimiento de los conceptos esenciales de la LSF mediante su aplicación analítica, y de esta manera es posible visualizar las posibilidades de contribuir de manera más explícita a la planeación de políticas educativas. ■

Lenguas contexto

Lineamientos para el envío de artículos para su posible publicación en Lenguas en Contexto

Los trabajos deberán:

1. Ser inéditos.
2. Tener un título de preferencia corto y que corresponda con el contenido del artículo.
3. Incluir el (los) nombre(s) de los autores, así como la institución a la que pertenecen y sus respectivos correos electrónicos después del título.
4. Estar relacionados con la enseñanza, aprendizaje y traducción de las lenguas o la lingüística aplicada en general. **Se dará preferencia a los artículos de investigación.**
5. Tener una extensión de 10 a 25 cuartillas (de 27 a 29 líneas de texto por cuartilla), a espacio y medio, en versión Word, Times New Roman, tamaño 12. El archivo deberá ser titulado con el nombre del autor(a) y la fecha de envío. Por ejemplo: J_Morales_Abr30_2013.
6. Utilizar, tanto en las citas dentro del texto, la numeración de las secciones del artículo, así como en las referencias al final del trabajo, las normas establecidas por APA (American Psychological Association). Pueden consultar la siguientes ligas:
<http://www.apastyle.org/>
<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
7. Evitar las notas de pie de página. En caso de ser necesario, incluir las notas al final del artículo debidamente numeradas.
8. Estar precedidos de un resumen o '*abstract*' de entre 100 a 150 palabras en 2 lenguas: la original del artículo y otra (español, inglés o francés). Además, cada '*abstract*' deberá incluir entre 5-6 palabras clave en ambos idiomas.
9. Estar paginados adecuadamente.

Los artículos que no cumplan con estas características, serán devueltos a sus autores para sus correspondientes adecuaciones.

No se devolverán originales.

Se hace notar que los artículos serán revisados cuidadosamente en primera instancia por los miembros del Consejo Editorial de la Revista. Esta primera revisión será con motivo de hacerle recomendaciones al (la) autor(a) o autores(as) para la mejora de la calidad, sintaxis, etc. para después ser remitidos a los miembros del Comité de Dictaminadores Externos, quienes decidirán si el artículo es publicable.

Favor de enviar sus artículos y cualquier duda a la Dra. Teresa Castineira a: lenguasencontexto@gmail.com

