índice

2 **Editorial**
Julio C. Valerdi Zárate

4 **Conflict Resolution in the Foreign Language Classroom: A Critical Interpretation of Multimodal Speech Acts**
Michael T. Witten, Teresa A. Castineira, Areli N. Flores

18 **IMRD Content Analysis: A Proposal on how to Analyse Language Acquisition Articles in Second-Language Teacher Education**
Silvestre Angoa Amador Edgar Morfinez Cortes

26 **Prácticas discursivas en artículos de investigación en español y en inglés del área de lingüística aplicada: Un análisis sistémico funcional de los procesos de proyección**
Daniel Rodríguez Vergara

36 **Una aproximación a la enunciación de actos asertivos atenuados en el español**
Gaspar Ramírez Cabrera, Elizabeth Flores Salgado

45 **Preconcepto y Estigma Lingüístico: El Portuñol como Espacio para la Discusión**
Carla Custodio Marcelino, Alejandro Gau de Mello

53 **Alfabetización en el uso de las TIC en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: perspectivas de los profesores**
Sara Merino Munive, Yonatan Puón Castro

62 **Estudio exploratorio de las atribuciones causales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera**
Mizael Garduño Buenfil, María del Rosario Reyes Cruz, Ismael Chuc Piña, Vilma Portillo Campos

77 **Factores que determinaron la finalización de estudios universitarios en la Enseñanza del Inglés**
Maritza del Carmen Rosas Álvarez, María Silvia Concepción Cruz López, Elba Méndez García

93 **La compréhension écrite et les implicites culturels chez les étudiants avancés en Licence de Langue Française**
Erwan Morel, María Fátima Delgado Sánchez

108 **¿Quién valora a los maestros?: El análisis de una publicación en Facebook**
Araceli Salas, Louise M. Greathouse

121 **Learning transitions of returnee English language teachers in Mexico**
Nelly Paulina Trejo Guzmán, Alberto Mora Vázquez, Irasema Mora Pablo, Martha Lengeling, Troy Crawford

134 **Raising Awareness of the Thesis Genre in ELT**
Vicky Ariza Pinzón, Georgina Aguilar González

144 **Impact and Perception of the Rassias Method® in the Faculty of Languages at BUAP**
Marisol Guzmán

EDITORIAL

Este número de *Lenguas en Contexto* presenta al lector con valiosas aportaciones para las tareas docentes e investigativas en el terreno del estudio de lenguas extranjeras desde el análisis discursivo cuantitativo, cualitativo y mixto. Los trabajos incluídos en este número abordan problemáticas centrales para la actividad docente contemporánea involucrando actores pertenecientes a la enseñanza-aprendizaje del español, el inglés, el francés, el portugués y el portuñol en contextos académicos diversos. Además, se aborda el fenómeno de la identidad lingüística a través de casos particulares que implican cuestionamientos y reflexiones pertinentes para docentes de lenguas y aquellos actores sociales y políticos que entran en contacto dentro del complejo entramado que envuelve al campo de la enseñanza de lenguas.

El primer apartado de esta publicación explora el constructo de *conflicto* en el contexto del aula de inglés en educación universitaria. Michael Witten, Teresa Castineira y Areli Nailea Flores plantean la posibilidad y pertinencia de asignar a las situaciones de conflicto en la negociación de roles y significados un papel de espacio productivo para los procesos de comunicación significativa propios del contexto educativo. Este planteamiento es desarrollado a partir del análisis discursivo multimodal de interacciones presentes en la iniciación, la negociación y la resolución de momentos de conflicto, lo cual resulta en una interesante oportunidad de reconsiderar las implicaciones de este tipo de fenómenos dentro de la cultura del aula.

El segundo artículo que conforma este número gira alrededor de la pertinencia de las clases de contenido lingüístico en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras. La valoración de la pertinencia de estos contenidos continúa siendo centro de debate, ante lo cual Silvestre Angoa y Edgar Morfínez proponen la lectura analítica basada en IMRD (*Introducción, Metodología, Resultados y Discusión*) como una alternativa viable para un mejor procesamiento e identificación de la relevancia de textos especializados en el curso de la formación docente. El análisis textual desarrollado por los autores de este apartado arroja conclusiones que sirven como puntos de partida para una reflexión rica en aportaciones al debate que se aborda.

La redacción académica y sus implicaciones para aprendientes e investigadores en contextos de uso de inglés y español son abordadas por Daniel Rodríguez Vergara en el tercer apartado de esta publicación. Rodríguez parte de la centralidad del género *artículo de investigación* en la generación de conocimiento y explora las propiedades de textos publicados en español e inglés en términos de proyecciones verbales y mentales de acuerdo a las propuestas teórico metodológicas de la Lingüística Sistémica Funcional. Los hallazgos de este análisis sugieren efectos de intertextualidad e intersubjetividad que parecen ser determinantes en la efectividad de la redacción académica. En el contexto mexicano actual, este capítulo da lugar a reflexiones de enorme pertinencia para estudiantes, investigadores y docentes de contextos universitarios.

En el cuarto apartado se presenta un análisis de estrategias retórico-discursivas empleadas por hablantes mexicanos en términos de atenuación de actos de habla asertivos. Gaspar Rodríguez y Elizabeth Flores se aproximan a este recurso lingüístico como un elemento esencial de la competencia comunicativa de los hablantes cuando éstos buscan fomentar acuerdo, aceptación y disminución de tensión dialógica en la negociación de significados. Los procedimientos metodológicos aplicados por estos investigadores y los resultados de su estudio son discutidos en direcciones que propician la consideración de operadores de carácter interpersonal como objetos de instrucción para un desarrollo óptimo de competencias con efectos retóricos.

Alejandro Gau de Mello y Carla Custodio dan inicio a una serie de contribuciones de carácter aún más cualitativo que las secciones anteriormente comentadas. Estos académicos se sitúan en una perspectiva antropológica y lingüística para acercarse a los estigmas lingüísticos y preconceptos discriminatorios de los que son objeto los hablantes de portuñol de localidades ubicadas en la República del Uruguay. Este trabajo ofrece una valiosa oportunidad de reflexión sobre la estigmatización de variedades lingüísticas, el rol de las políticas lingüísticas en la generación o prevención de estigmas lingüísticos, y la incidencia de los anteriores en los procesos de construcción de identidad a partir del uso de lenguas en contextos sociales desfavorables. Este apartado cobra especial relevancia en tiempos en los que la interculturalidad se presenta como una dirección deseable en lo que se refiere a la interacción de lenguas y culturas diversas.

Sara Merino y Yonatan Puón valoran las experiencias de docentes recientemente alfabetizados en la aplicación de recursos tecnológicos. En el sexto apartado de este número, los autores abordan los hallazgos de una exploración cualitativa de las necesidades e intereses que motivan a profesores de inglés como lengua extranjera a actualizarse en el uso de las TIC en la actividad docente. Asimismo, se analiza las perspectivas de los profesores acerca de las áreas de oportunidad que perciben en la práctica docente con y sin uso de las TIC, dando lugar a una apreciación cualitativa de las competencias más susceptibles de mejora a través de recursos tecnológicos que adquieren cada vez mayor importancia en los acercamientos contemporáneos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el séptimo capítulo, el equipo de investigación integrado por Mizael Garduño, Ismael Chuc, María del Rosario Reyes y Vilma Portillo realiza una exploración cualitativa de lo que una población de aprendientes de inglés como lengua extranjera percibe como los factores de su éxito o fracaso en el aprendizaje de la lengua meta. Estos investigadores hacen especial énfasis en el rol que el concepto de éxito y la autovaloración de los mismos aprendientes juega en el logro de sus metas como estudiantes. Entre

otros factores que son abordados de manera innovadora, este apartado resalta el peso de las llamadas atribuciones causales en la potencial mejora de modelos de aprendizaje vigentes y en la generación de nuevos paradigmas.

En una línea de ideas íntimamente relacionada, Maritza Rosas, María Silvia Cruz y Elba Méndez presentan en el octavo apartado los hallazgos de su acercamiento longitudinal a los factores que incidieron determinantemente en la conclusión de estudios universitarios de un grupo de graduados de un programa de licenciatura en enseñanza de inglés. Este artículo ofrece al lector una clara oportunidad para conocer la aplicación de la Teoría de la Autodeterminación al seguimiento de la trayectoria formativa de docentes de lenguas extranjeras. El trabajo que se reporta en esta sección abre un interesante espacio de reflexión sobre el papel de las relaciones sociales, la autonomía y la motivación en el desarrollo de aprendientes universitarios como usuarios y profesores de una lengua extranjera.

La novena sección de esta publicación está dedicada al trabajo de Erwan Morel y Fátima Delgado, quienes comparten los resultados de su reflexión acerca de los implícitos culturales que subyacen a la lectura e interpretación de materiales auténticos aplicados a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Los autores brindan un papel central a la formación de carácter cultural de futuros docentes de francés L2. A través de la investigación acción, estos investigadores ofrecen un espacio de análisis y valoración de los procesos que tienen lugar durante la interpretación cultural que los aprendientes realizan al procesar materiales culturalmente significativos como parte de su formación académica.

El siguiente apartado está a cargo de Araceli Salas y Louise M. Greathouse. Estas investigadoras presentan los resultados de un acercamiento discursivo multimodal a las entradas en la red social *Facebook* como unidades de análisis con el potencial de posibilitar la observación y valoración de puntos de vista y opiniones relevantes a la investigación. A partir de la evaluación que una población de profesores de inglés como lengua extranjera tiene acerca de cuan valorados son por parte de sus alumnos y sus lugares de trabajo, las autoras de esta sección realizan ejercicios de análisis que permiten apreciar el potencial de los medios electrónicos de comunicación y los llamados cibergéneros como sitios de análisis de nuevas formas de co-construcción de significados e intercambio lingüístico. En el contexto actual de la docencia en lenguas extranjeras, esta sección representa un valioso referente para profesores e investigadores interesados en las dinámicas disparadas por las más nuevas formas de interacción multimodal.

En el capítulo 11, el equipo de investigación conformado por Paulina Trejo, Alberto Mora, Irasema Mora, Martha Lengeling y Troy Crawford presenta un acercamiento cualitativo a la migración de retorno como un fenómeno de gran pertinencia social en contacto con la docencia en lenguas de nuestro país. Este equipo de investigadores analiza una serie de narrativas biográficas a cargo de migrantes de retorno de los Estados Unidos que se han integrado a la práctica de enseñanza de inglés en México. En este apartado se discute el impacto de la transición E.U.A. – México en la formación docente y las implicaciones que este fenómeno migratorio tiene para quienes están a cargo de la generación de políticas pertinentes en función de aristas como la identidad y la autovaloración docente.

La penúltima sección de este número da inicio a un cierre cualitativo basado en la aplicación de enfoques y metodologías orientados a la mejora de determinadas dimensiones de la formación de futuros docentes de lenguas próximos a finalizar la formación universitaria. En este apartado, Vicky Ariza y Georgina Aguilar se aproximan a la recurrente problemática de la carencia de conocimientos y destrezas por parte de estudiantes universitarios para el desarrollo apropiado de un proyecto de tesis. En su trabajo, las autoras ponen en perfil los diversos factores implicados en el desarrollo del género *tesis de licenciatura* y proponen el análisis retórico basado en género como una forma de concientizar a los aprendientes acerca de las relaciones sociales y los procesos de organización del conocimiento implicados en el desarrollo de una tesis. Las reflexiones que se desarrollan acerca de los preconceptos y destrezas de los aprendientes previo a la redacción de una tesis, así como de las representaciones y los procesos de construcción reconocidos de manera posterior al análisis retórico, ofrecen al lector una valiosa oportunidad de reflexión sobre este importante proceso académico.

El apartado final, a cargo de Marisol Guzmán Cova, recoge de forma cualitativa los resultados de la aplicación del método didáctico Rassias®. La autora reflexiona sobre las valoraciones realizadas por estudiantes universitarios acerca del desarrollo metodológico antes mencionado a manera de mirada retrospectiva posterior a siete años de trabajo de formación de docentes. Los resultados de este trabajo representan un valioso espacio de acercamiento al método Rassias® en el que el lector encontrará referentes sobre las ventajas y limitaciones de lo que es descrito como un enfoque dinámico y humanista.

Como el lector puede apreciar a partir de lo comentado en este breve escrito, el presente número de *Lenguas en Contexto* se caracteriza por una variedad y profundidad de temas muy particular. Se trata de un conjunto de artículos que posee un enorme potencial como fuente de información, conocimiento y referentes de investigación pertinentes a diversas dimensiones de la labor investigativa en el área de la enseñanza de lenguas y contextos sociales marcados por la interacción de diferentes lenguas. Sirva este escrito como un reconocimiento al trabajo de los investigadores que han aportado a la construcción de conocimiento a través de este volumen, y como una invitación a profundizar reflexiones que sin duda enriquecerán las perspectivas del lector desde la enseñanza de lenguas y otras áreas de relevancia en la lingüística aplicada.

Julio C. Valerdi Zárate
Universidad Iberoamericana Puebla

Conflict Resolution in the Foreign Language Classroom: A Critical Interpretation of Multimodal Speech Acts

Michael T. Witten
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
michaelwitten1@yahoo.com

Teresa A. Castineira Benítez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
t_castineira@yahoo.com

Areli N. Flores García
Universidad de las Américas Puebla
areli.flores@udlap.mx

Abstract
The current investigation explores the manner in which conflict arises and is consequently resolved in the foreign language classroom through a systematic analysis of multimodal speech acts. The research adopts a methodological framework in the tradition of critical classroom discourse analysis (Kumaravadivelu, 1999), placing a strong emphasis on ethnographic methods (Geertz, 1973). Classroom observation and interview techniques were employed in order to determine how classroom participants (teachers and learners) engage in the process of conflict resolution, presenting a panorama of how conflict arises, is negotiated and finally resolved within the established classroom culture (Green & Weade, 1990). The analysis reveals that the classroom culture and its history of modal affordances both enables and constrains communication as classroom participants both cooperate with and struggle against one another in order to realize the relevant tasks at hand. This study demonstrates that conflict can be a productive element within this classroom dynamic.
Key words: Multimodality, Critical Classroom Discourse Analysis, Speech Acts, Classroom Culture, Conflict

Resumen
La presente investigación explora la manera en que el conflicto se origina y se resuelve como consecuencia, durante una clase de lengua extranjera a través de un análisis sistemático de los actos del habla multimodales. La investigación adopta un marco metodológico en la tradición del análisis crítico del discurso del aula (Kumaravadivelu, 1999), poniendo un fuerte énfasis en los métodos etnográficos (Geertz, 1973). Técnicas de observación y entrevistas se han empleado con el fin de determinar cómo los participantes del salón de clases (profesores y estudiantes) se involucran en el proceso de resolución de conflictos, lo cual presenta un panorama de cómo surge el conflicto, se negocia y finalmente se resuelve dentro de la cultura del aula establecida (Green & Weade, 1990). El análisis revela que dicha cultura del aula y su historia de disposiciones modales pueden tanto permitir como limitar la comunicación, ya que los participantes cooperan y luchan uno con otro para efectuar las tareas pertinentes en ese momento dentro del aula. Este estudio demuestra que el conflicto puede ser un elemento productivo dentro de la dinámica en el salón de clases.
Palabras clave: *Multimodalidad, análisis crítico del discurso del aula, actos del habla, cultura del aula, conflicto*

Introduction

The word *conflict* generally has negative connotations related to threatening, destructive, disruptive, hostile and often aggressive and violent behavior (Grimshaw, 1990; Leung, 2002). Leung (ibid.) states that conflict is often "perceived as arising due to deficiencies in social skills … in terms of breakdowns in communication." (p. 1). If we address the issue of conflict in the ELT classroom, these conceptualizations of conflict may apply in some cases. However, as Leung also notes, "conflict can also be understood as a constructive process with positive consequences" (ibid.). Conflict usually involves the stages of initiation, negotiation and resolution. Since conflict is locally situated and in this particular case, follows the norms of the classroom, we might say that when conflicts are resolved, they generally have positive consequences as will be demonstrated.

This study sets out to investigate the multimodal meaning making resources that shape the speech acts that surround conflictive classroom interactions in a public university in central Mexico. Kumaravadivelu (1999) reminds us 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. (p. 454)*

Such a characterization of the classroom makes "the task of systematically observing, analyzing, and understanding classroom aims and events…

central to any educational enterprise" (ibid.). Jewitt (2008, p. 246) adopts a similar view while discussing the importance of multimodality within a framework of critical classroom discourse analysis (CCDA). Multimodality refers to the manner in which meanings are made and interpreted "through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on". Jewitt (ibid.) points out that "from decades of classroom language research, much is known about the semiotic resources of language; however, considerably less is understood about the semiotic potentials of gesture, sound, image, movement and other forms of representation" (p. 246). This paucity of research on multimodal classroom practices is of consequence because mode can affect both *what* meanings are available within the classroom context as well as *how* those meanings are realized (Kress, 2000).

Gee and Green (1998) propose that when performing CCDA, the classroom must be viewed "as a type of community of practice" (p. 148) where "members…are continually defining and redefining what counts as community through the norms and expectations, roles and relationships, and rights and obligations constructed" (p. 148; also see Luke, 1995; Wenger, 1998). Gee and Green (ibid.) also point out that within classroom communities, "members have agency and thus take up, resist, transform, and reconstruct the social and cultural practices afforded them in and through the events of everyday life" (p. 148), and the manner in which classroom participants practice such agency (or not) is an important focus of this study.

Finally, it is important to consider that multimodal interaction in the classroom and power relations are enacted through different types of speech acts (Searle, 1969). The nature of the EFL classroom, where language is the focus, calls for acts such as asking questions, giving commands and/or making statements among other, which constitute "basic or minimal units of linguistic communication" (p. 16).

In order to explore these issues, this study addresses the following research questions:

- What modes are drawn upon by classroom participants to initiate, continue and resolve conflicts during the lesson under investigation?
- What types of multimodal speech acts are utilized during the sequential organization of conflicts during the lesson?
- How are power relations enacted multimodally during the lesson?

In the next section, we discuss the theoretical foundations upon which this study is developed.

Theoretical Framework

Central to this investigation's approach to the study of meaning making practices during a language lesson is the view of the classroom as culture (Baker, 1991; Breen, 2001; Gee & Green, 1998; Green & Weade, 1990). The classroom is a social situation (Goffman, 1964, 1981) that people enter into for a particular period of time for particular purposes, and assume a set of (often asymmetrical) institutional roles (Breen, 2001; Prabhu, 1992). It is a social contract that entails particular rights and obligations as participants construct life together over time (Green & Weade, 1990; Prabhu, 1992; van Lier, 2001). The various formations of social encounters that members engage in (whole class; small group; teacher/student; student/student; student group) establish "patterned ways of acting and interacting together" (Green & Weade, 1990, p. 328) and "cultural rules establish how individuals are to conduct themselves, and…socially organize the behavior of those in the situation (Goffman, 1964, p. 135). In relation to the culturally organized, ritualistic and multimodal nature of the language lesson, Prabhu (1992) observes that:

> *…there is at least 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 right, and duties and obligations on both sides, (p. 228)*

In other words, over time, classrooms develop into communities of practice (Gee & Green, 1998; Wenger, 1998) and construct cultural knowledge about "what to do (say), to (with) whom, when, where, under what conditions, and for what purpose" (Green & Weade, 1990, p. 328). As such, the group develops a common cultural model (Gee, 2008; Gee & Green, 1998) for guiding interpretations about what is possible and "how actions, interactions

and artifacts that comprise life in this social group will be perceived" (Green & Weade, 1990, p. 328). Importantly, because the norms of a classroom are socially constructed within asymmetrical communities (Breen, 2001), access to cultural knowledge is unequal and contingent on opportunities for participation in valued social practices (Gee & Green, 1998). This adds heterogeneity to any community of practice as subcultures emerge and develop alternative ways of engaging in life within that group (ibid., 1998, p. 328).

As previously mentioned, classrooms are environments rich in multimodal communication where teachers and students make meanings in order to construct classroom life. The main purpose of exploring classroom communication is to shed light on what is required by community members in order to participate in the social events of the classroom. Barnes (1976) points out that:

> *a curriculum as soon as it becomes more than intentions is embodied in the communicative life of an institution, the talk and gestures by which pupils and teachers exchange meanings…in this sense curriculum is a form of communication…we cannot make a clear distinction between the content and the form of the curriculum, or treat the subject matter as the end and the communication as no more than a means. The two are inseparable. (p. 14)*

The classroom lesson has been parsed into various combinations of components by numerous researchers when analyzing classroom talk. Freebody (1991) provides a concise review of such lesson parsing, identifying a dominant trend that seems to be primarily influenced by Sinclair and Coulthard (1975). Both of these authors (ibid.) argue that the fundamental structural unit of classroom discourse is the *speech act*. Speech acts combine to form *moves*, which combine to form *exchanges*. Exchanges combine to form *transactions* (topic focused activities), which finally combine to form a *lesson*. Thus, Sinclair and Coulthard (1975) propose a component system constituted by act> *move*> *exchange*> *transaction*> *lesson* (in Freebody, 1991, p. 71).

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 or artifacts (among others) carry interactional meaning (Goffman, 1981; Gumperz, 1982; Hall, 1959, 1976; Norris, 2004, Stivers & Sidnell, 2005; Wertsch, 1991). Stivers and Sidnell (2005) 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 *disembodied* 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, however, 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, 1959, 1976). As such, decontextualized descriptions of the various meaning-making potentials of different embodied modes would not be extremely productive in this section. Nevertheless, all human action is carried out through the simultaneous employment of multiple modes (Baldry & Thibault, 2006; Jewitt, 2008; Kress, 2000; Norris, 2004), and the current study will attempt to describe, interpret and explain the use of these modes and their situated cultural significance as they occur meaningfully within the 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; Gee & Green, 1998; Jewitt, 2008).

As previously mentioned, Sinclair and Coulthard (1975) consider the speech act as the fundamental structural unit in the classroom. Therefore, it is important to research it within a multimodal perspective. Searle (1975), suggesting that there may be an infinite number of speech acts, classified them into five types of utterance based on their felicity conditions, which are specifications for their appropriate usage. Levinson (1983, p. 240) provides a concise summary of these five main types of speech acts which include: *representatives,* which commit the speaker to the truth of the expressed proposition (paradigm cases: asserting, concluding, etc.); *directives*, which are attempts by the speaker to get the addressee to do something (paradigm cases: requesting, questioning); *commissives,* which commit the speaker to some future course of action (paradigm cases: promising, threatening, offering); *expressives,* which express a psychological state (paradigm cases: thanking, apologizing, welcoming, congratulating); and *declaratives,* which effect immediate changes in the institutional state of affairs and which tend to rely on elaborate extra-linguistic institutions (paradigm cases: declaring war, christening, firing from employment).

Methodology

The following sections will describe the methodological framework that was followed in order to carry out the present study. It will explain the data collection procedures, the criteria for data selection, and the analytical framework that was used in order to analyze the data.

Participants

In the lesson under study, the teacher is a male in his late twenties, who is a graduate of the public university in central Mexico where he teaches at present. At the time of the lesson under investigation, he had recently finished studying a Master's degree in English Language Teaching (ELT). This classroom teacher reports that his "teaching philosophy is an eclectic one" that changes depending on the institutional demands of the teaching context. Institutional tests seem to greatly influence the balance that he attempts to provide between "meaningful" instruction, "in other words, communicative competence" and "training for the test (linguistic competence)". He reports that he always attempts to take into consideration the learners perceived needs in a course, yet is vigilant in assessing learner needs from his point of view as well.

There were thirty students enrolled in the language course (B1 according to the CEFr), which is the maximum classroom enrollment allowed by the institution. Twenty-two of the students in the group are female, and eight are male. They represent a diverse population of rural and urban dwellers, drawn from a range of socioeconomic classes and represent multiple motivations for wanting to learn English. The social conflictive encounter during the lesson which will be discussed at length in this paper, involves a female student referred to in the transcripts as Student 5 (S5). Student 5 was 22 years old at the time of the lesson under investigation and was already licensed to teach by the Mexican Ministry of Education. She was studying her second BA degree because she was interested in specializing in EFL.

Data collection

Participants were invited to participate in this research study on a voluntary basis. In order to carry out this investigation, four lessons were observed, after which, one lesson was video recorded with the participants' consent. During the four observed les-

sons, field notes were taken, and the video recorded lesson has occasional 'verbal field notes' whispered onto the audio track during moments of the lesson when nobody was occupying the 'whole-class' floor. The entire lesson was listened to, viewed, and transcribed. Screen shots were also taken from relevant sections of the video footage in order to complement the written transcript, as suggested by Norris (2002) and Flewitt (2006), allowing multimodal details such as gesture, facial expression, and posture to be seen by the readers. Informal interviews were also conducted with the classroom teacher and one student participant in order to gain further insights into particular classroom behaviors which manifested during the lesson. For ethical reasons, no names are used in the transcriptions. It is worth mentioning that, *the lesson as a social situation* (Goffman, 1964) is the unit of analysis for the current study. By selecting this unit of analysis, the study adopts a view of classroom lessons as a dynamic space where participants take on various roles as they (re)configure into different formations of social encounters over the course of the lesson.

Selection of Data for Analysis

The selection of data for the current study was contingent on the researchers' ability to observe and video recorded lessons with textbook materials in use. The classroom teacher requested the right to choose which lessons would be video recorded and selected for analysis. This being the case, the lesson under analysis was effectively selected by the classroom teacher rather than by the researchers.

Analysis and Findings

Due to space constraints, one representative conflictive event will be discussed in this paper. We will discuss its initiation, negotiation and resolution.

Textbook as Authority – Beginning of Conflict-

Figure 1 below depicts various moments of the conflictive discursive event (Fairclough, 1992) which occurred during a typical class lesson. The lesson is guided and shaped by the coursebook that was used for the course. The teacher is beginning a new unit of the course book and follows the sequence of the coursebook throughout the lesson. A discussion is provided below.

Figure 1. **Textbook as authority**

The first image from Figure 1 above depicts Student 5 immediately after she provides a response to an IRF sequence (Sinclair & Coulthard, 1975) that does not conform to group opinion (see line 225, excerpt 1 below). It is worth pointing out that Student 5's nonconformist response, "no", was not overly assertive in regard to volume, stress, pitch or tone (Gumperz, 1982); nonetheless, it seemed to ring out like a dissonant note within the group's harmonizing chord, thus initiating a conflict. The teacher immediately responds with his first call for *precision*, the most demanding end of the IRF continuum (van Lier, 2001), by asking, "why?". As seen in the first image above, Student 5 becomes quite nervous, placing her hand on her head as she attempts an explanation (see lines 257-259). In the meantime, the teacher who is standing in the middle of the classroom, by placing his right arm over his right hip and holding a cup of coffee with his left hand, overtly adopts the role of *evaluator*/ *principal* (Goffman, 1981; van Lier, 2001). In this case, his show of institutional authority is probably somewhat defensive (Baldry & Thibault, 2006) as Student 5 is indirectly (and unknowingly; see below) challenging his 'teacher-as-knower' role (Breen, 2001). The challenge becomes particularly threatening as she appeals to the authority of the textbook in line 259, deferring the responsibility to *explain* and *illustrate* (van Lier, 2001) to the textbook's grammar appendices. In the third image, Student 5 recalls the metalanguage for which she is searching, and in a 'eureka moment' points to the teacher and exclaims: "It's the simple aspect" (see line 261). She is using the gesture to signal her willingness to turn over the floor (Goffman, 1981), fully expecting the teacher to bestow a positive evaluation upon her as if she were engaged in a typical IRF exchange (reported in field notes from informal interview). However, Student 5 seems to be caught in a *frame mismatch* (Goffman, 1997). Having contradicted the teacher twice in less than a minute, the rest of the group clearly believes that she has violated the classroom norms, as demonstrated by their thrilled facial expressions, some of whom are focusing their gaze on Student 5, while others focus on the reaction of the teacher (see fourth image above).

Excerpt 1. *Textbook as authority*

Line	Speaker	Text	Commentary
250	T	No, ok, letter c, who wants to read letter c? Or number 3?...	**Initiation (S & C)**
251	S4	I was reading…Tolstoy's *War and Peace* on the flight.	**Response (S & C)** Awkward reading. The Student appears to be unfamiliar with the cultural reference. Mispronounces Tolstoy.
252	T	Ok one more time please	**Feedback / (re)Initiation**
253	S4	I was reading…Tolstoy's *War and Peace* on the flight	**Response** Reads more fluently, but still struggles with the pronunciation of Tolstoy
254	T	Ok I was reading blah blah blah? Yeah? No?	**Feedback / (re)Initiation** Multiple voices giving affirmative responses
255	S5	No	**Response** Noticeable dissonance contrasting to group response. Conflict initiation
256	T	Why not?	**(re)Initiation**
257	S5	Because..-mm it was really he saying I was reading Tolstoy's War and Peace *during* the flight	**Response** The S5 tries to explain. She gets nervous and puts hands on head
258	T	Mhm..so you mean that.[.	**Feedback (interrupted)**
259	S5	[It is an activity in the past, because yesterday I was reading, grammar and I can't explain but is an aspect? Aspect?	**Response (continued)** The S5 begins paging through the textbooks's grammar appendices, looking for an explanation.
260	T	Fact?	**Feedback / (re)Initiation**
261	S5	Aha, yes fact no it's a..it's a no! *it's the simple aspect*.	**Response** Points to teacher expecting for him to acknowledge her answer as correct

The teacher's reaction is quite unexpected, and is discussed in the section below. The brief exchange up to this point, however, warrants reflection, particularly in regard to the roles that different participants appropriate and how quickly a lesson can suffer a major *change of footing* (Goffman, 1981) due to a moment of unintentional discord or conflict that interrupts a routine that van Lier (2001) describes as "mechanical" (p. 94). The student appropriates the voice (Bakhtin, 1981, 1986) of the textbook, and even defers responsibility for the conflict to it at one point, but she is not limited to *direct quotation* and *imitation* (Kamberelis & Scott, 1992). In fact, she is able to disagree with the teacher by voicing the discourse of the textbook in a manner that combines varying degrees of direct quotation, imitation and stylization. During this process, the interaction is transformed from teacher-whole group to teacher-student, with Student 5 taking equal control of the exchange. The other learners present become disbelieving *bystanders* (Goffman, 1981) as the usual social conventions that govern classroom life are apparently flouted. As mentioned above, the exchange may have put the teachers' institutional role of *principal* under threat, as demonstrated by his defensive posture (Baldry & Thibault, 2006), yet the expressions on the bystander's faces seem to provide the most convincing evidence that a change of footing has occurred, shuffling participant roles so that they no longer conform to cultural expectations. This change of footing, however, can be considered as the beginning of the conflict negotiation stage.

Being—Doing the Teacher: Text as Identity Resource - Negotiation

Figure 2 below continues with the depiction of the discursive event (Fairclough, 1992b) initiated above.

Figure 2. **Being - doing the teacher**

The first image above depicts the teacher holding up the whiteboard marker as he says, "Do you want to come and put the example?" (see line 262 of excerpt 2 below). This iconic gesture co-occurs with speech (Norris, 2004) and functions pragmatically as an offer (Levinson, 1983) to take control of the whiteboard. In many ways this is a remarkable offer as the teacher is effectively relinquishing control of the lesson to a learner (albeit his to take back at any time) as well as granting access to the most salient and symbolically powerful cultural artifact in the classroom (Baldry & Thibault, 2006; Jewitt, 2008). Equally remarkable, Student 5 accepts the marker and immediately appropriates the discourse and demeanor of a teacher as she begins her explanation (see second image in Figure 2 and lines 263 below). The marker seems to function much like a scepter, endowing its user with the symbolic capital (Bourdieu, 1991) that is associated with its typical participant roles (Baldry & Thibault, 2006).

This transformation, however, cannot be accredited only to the marker in hand. During the following task, students are invited to write their answers on the whiteboard as a part of being—doing students (Gee, 2008), which provokes no change in footing (Goffman, 1981). Actually employing the cultural tool as its intended to be used (Jewitt, 2008) also seems to be problematic. As Student 5 begins her explanation (see lines 263-265 of excerpt 2), she leans in to write on the whiteboard twice, placing the marker within centimeters of the surface, yet stops short both times (see image 3 of Figure 2 above). Instead, she retreats from the prestigious semiotic zone around the whiteboard, and appeals again to the authority of the textbook sitting on her desk (see line 263 above). She holds it up in a 'teacherly' fashion and instructs her classmates to turn to the grammar appendices (see lines 267-269). This act of directing her classmates into action seems to awaken Student 5's sense that the footing (Goffman, 1981) of the lesson is off kilter, and she laughs aloud, realizing that her performance has reached excessive levels of *imitation* (Kamberelis & Scott, 1992). Her laughter triggers boisterous laughter from the group, a semiotic expression which should be interpreted, in this case, as an act of solidarity rather than mockery.

This episode is illustrative of the symbolic power that different cultural artifacts are endowed with inside the classroom context (Baldry & Thibault, 2006). These artifacts serve as resources that offer modal affordances which can both enable and constrain not only meaning making practices, but the social roles and identities that are available within the classroom context. Student 5 was able to activate the meaning making potential of the whiteboard marker by using it in tandem with posture, gesture, prosody and proxemics while adopting an *imitation strategy* (Kamberelis & Scott, 1992) to appropriate a prototypical style of teacher discourse. However, the salience and symbolic power of the whiteboard stopped her short of actually creating a textbook intertext that could be activated in verbal explanation, a skill that probably requires far greater mastery of teacher discourses (particularly in a foreign language) and the development of a more sophisticated voice (Bakhtin, 1981, 1984) that is capable of *authoring* original texts (Goffman, 1981).

Excerpt 2. *Being - doing the teacher*

Line	Speaker	Text	Commentary
262	T	Do you want to come and put the example?	
263	S5	Yes…when the verb is a simple aspect for example in this case, in this case, in the book there are there is an example and the sun..rises?	The student stands up and walks to the whiteboard. Leans into the board to write an example, but changes her mind. Again, almost writes on board, but changes her mind. Checks pronunciation of "rises".
264	T	Rises!	
265	S5	Rises for the east, because the sun rises for the same, always	Gesture with always like a 'safe' signal in baseball.
266	T	Always!	
267	S5	Always, and for example, there is other example.. can you read[laugh?	Points to her textbook that is sitting on her desk. Goes back to desk to pick it up and finds example. Adopts the demeanor of a teacher as she holds up the book for the class to see and announces the page number.
268	SS	(Laughter) *[laugh*	The students find it very funny that she acts like a teacher, and Student 5 also laughs audibly at herself.
269	S5	In the page 146	Continues with teacher demeanor.
270	T	146, the little explanations, I think that's it!	

Discord and Concord: The Text as a Site of Struggle – Resolution of Conflict

With the answer to the task still in doubt, the teacher reasserts himself into the role of *principal* (Goffman, 1981), and begins to write an abbreviated version of the task on the whiteboard. It is worth noting that from the point of view of the textbook's "*ideal reader*" (Luke, 1989), neither the teacher nor Student 5 is able to adequately explain the answer to the question, "why not?" (see line 256 of Excerpt 1 above), which gave impetus to this classroom controversy or conflict. The 'official answer' as reported in the teacher's book (Soars & Soars, 1998b) requires learners (and teacher) to know that "Tolstoy's War and Peace" is too long to have been read on a flight; hence, while the teacher does seem to tacitly know the answer when he writes the following on the whiteboard (See second image in image 3 below):

I read the book on the plane
(Finished)
I was reading the book on the plane **while**
I saw this man falling over.

He eliminates crucial information, making the task somewhat ambiguous. Figure 3 below depicts the lesson at the moment of the interaction described above. Further discussion is provided.

Figure 3. **Discord and concord**

The first image in Figure 3 shows that Student 5 has surrendered the marker, which is symbolic of her resigning from her temporary role as teacher. The classroom has resumed its normal footing (Goffman, 1981) as demonstrated by the classroom teacher's location within the salient zone at the front of the class (Jewitt, 2008) as well as by the activity that he is engaged in as he creates texts on the whiteboard (see images 1 and 2 of Figure 3). He soon finds, however, that his explanation seems inadequate to the learners, who begin to engage in unsettled

sideplay, *byplay* and *crossplay* (Goffman, 1981), and tension begins to creep into the environment. Lines 310-318 of excerpt 3 represent a critical moment in the classroom where the teacher proposes to the students that context is necessary to discern the answer to the task. As such, he begins to search for clues within the linguistic context of the current activity as well as the audio narrative.

The room takes on a cacophonous discord as the teacher is asking rapid-fire questions aloud. In image 3 above, the episode reaches its climax as the teacher adopts an awkward posture and laughs nervously, a visible sign of unease (Gumperz, 1982); however, he recomposes himself quickly and takes firm control over the class in line 318 of excerpt 3. He asserts this control by employing the IRF format (van Lier, 2001), initiating with a question that requires only recitation. He voices the question employing noticeably high volume, unusually heavy staccato speech, and ending with strong rising intonation. The learners seem to recognize this as a signal to fall into line, and they recite the previously supplied answer in reasonable harmony. The teacher seems set to resume the quest for 'the correct answer' when he changes footing, declaring: "ah…you know…both sentences, *both sentences could be correct* but it depends on the context and who says this, so…probably both sentences are correct in the context" (see line 326 from excerpt 3).

This assessment of the situation is partially reversed from lines 327-329 (see excerpt 3) as the students finally form a consensus around the teacher, yet this consensus seems to be the result of the teacher's change in footing since the inherent logic of the teachers reasoning (i.e. we need to find out who says this) is flawed (even though his answer is correct). In the final image of Figure 3, the teacher and Student 5 can be seen in an act of solidarity as they smile at each other (Baldry & Thibault, 2006). The teacher, as seen in line 330 of excerpt 3, overtly and explicitly praises Student 5 for her contributions before moving on, thus putting an end to this conflictive event.

Excerpt 3. *Discord and concord*

Line	Speaker	Text	Commentary
309	S9	When she was reading maybe the man fell over or…	
310	T	Ok! What is important here is who read or who was reading? Who do you think read or was reading the book?	
311	SS	*(commenting)*...was reading...	Cacophony of sound, with few distinguishable utterances as learners engage in sideplay, byplay and crossplay.
312	T	But who?	
313	SS	*(commenting)* Mandy..the man	Cacophony of sound, with few distinguishable utterances as learners engage in sideplay, byplay and crossplay.
314	T	Who, who is the person reading? Mandy the man? Who?	
315	SS	*(commenting)* No one.	Cacophony of sound, with few distinguishable utterances as learners engage in sideplay, byplay and crossplay.
316	T	Mandy?	
318	SS	*(commenting)*No…no…none of them	Cacophony of sound, with few distinguishable utterances as learners engage in sideplay, byplay and crossplay.
318	T	Read (laughs) the first sentence the first and the second the first goes like this: the man fell over because….	"the man fell over because" Staccato speech with extreme rising intonation on "because".
319	SS	He wasn't wearing[	Students fall back into harmony, reading answer from book.
320	T	He wasn't wearing blah blah blah his wooden leg, then? When he fell over the flight attendants ran to help him, I...	"when he fell over the flight attendant ran to help him, I…" Read carefully and slowly. Rising intonation on "I"

321	SS	*(commenting)* was reading	
322	T	Who do you think is that "I"?	
323	SS	*Another passenger*	
324	T	Another passenger?	
325	SS	*(commenting)*	
326	T	Ok! So, why do you think ah…you know… both sentences, *both sentences could be correct* but it depends on the context and who says this, so…probably both sentences are correct in the context let's see the following sentences just to make it clear, what is the following sentence? Mandy…	
327	SS	*(commenting)*	
328	T	What do you think goes, goes best "read" or "was reading"?	
329	SS	*Was reading..*	Harmony of voices shows consensus.
330	T	I think, I think it is "was reading" but both could be correct. Ok? And ahh…both could be correct your sentence, your explanation was correct, but in this context I think in the second one "was reading" applies best.	Looks at Student 5 when saying, "OK?". Student 5 is not looking at teacher. The teacher contorts his body to lean over and make eye contact with Student 5 when saying, "your explanation was correct…best" Makes a point to smile at her and shrugs his shoulders.

Several of the happenings within this discursive event warrant further reflection. First, it is noteworthy that Student 5, who seemed to unwittingly lead the classroom to this moment of struggle, is silent during the final exchange. It seems possible, however, that the manner in which she tested the boundaries of this classroom culture sowed the seeds that culminated in discord. The strategy that the classroom teacher utilizes to restore classroom order is also noteworthy. He employs the relatively closed structure of the IRF format in combination with strategic prosodic choices (tempo, stress, pitch and tone) in a manner that stifles the cacophonic dissidence in an efficacious manner. It is relevant to point out, however, that restoring order is not synonymous with restoring concord. Bringing the group back into harmony required a change in footing as the classroom teacher explicitly recognized the possibility of variation in the answers to the textbook tasks and, possibly more importantly, makes a point of smiling at Student 5. Prabhu (1992) points out the reason for why this final symbolic act is of primary concern when saying,

Conflict resolution, however, does take place in all classrooms, in varied forms and to varied extents- or else it would be impossible for the class to function. It takes place in the way it does in any other social group-by each participant arriving at a set of relationships which give him or her the maximum security, stability, or room to maneuver in the circumstances (p.224). Having presented the data analysis, the work will now turn to the discussion section below.

Discussion

The analysis above provides various insights into classroom conflicts and interaction as well as the contextual modal affordances and other cultural artifacts that may play a role in a language lesson. As mentioned previously, the vast amount of multimodal activity that is constantly occurring within the classroom is multifarious, combining in complex configurations of meaning making clusters. The modal affordances (Jewitt, 2008) of the classroom context are numerous and available for creative use by classroom participants. Gesture, facial expression, posture and speech seem to be the most prevalent embodied modes (Norris, 2004) within the classroom while the whiteboard (and its accessories), the textbook, audio CD's, and the strategic use of space were the most prevalent disembodied modes. In fact, the classroom teacher (along with the textbook) was probably the most important and salient modal affordance within the classroom as he allocated the floor, chose and ratified topic choices, and generally managed all classroom activity. It is

important to remember, however, that the classroom culture and its history of modal affordances both enables and constrains communication as classroom participants both cooperate with and struggle against one another in order to realize the relevant tasks at hand.

The classroom context also offers a variety of participant roles and structures while allowing different opportunities to appropriate a variety of voices. The modal affordances of the classroom also play a part in determining what roles and identities are available within the classroom context. Clear examples of different kinds of voice were appropriated by a variety of participants in the classroom, particularly Student 5, the textbook and the teacher. The teacher, for the most part, maintained and occasionally defended his speaking role as *principal* and *author* (Goffman, 1981), roles that he is able to employ simultaneously or shift back and forth between quite skillfully by utilizing a variety of speech acts and modes. However, he is also skilled at combining these roles with other identities/literacies such as teacher, evaluator, sympathizer, and even reconciler in order to deal with conflicts.

In the classroom lesson under analysis, the struggle was over a single task representing a choice between the simple past and the past progressive tenses. The conflict can be seen as representative, however, of a struggle over the conceptualization of the English language as a homogeneous, monolithic structure as opposed to a dynamic resource, sufficiently heterogeneous for the underprivileged to make it serve their own purposes (Canagarajah, 1999).

Implications and Limitations

This study has possibly contributed to the field of multimodal critical classroom discourse analysis by performing the investigation in a novel manner within a novel context. By adopting a multidisciplinary approach, drawing on various disciplines within the social sciences, the study provides a unique perspective on the manner in which conflicts are analyzed in foreign language lessons. The study adopts a critical perspective in its analysis in order to shed light on the possible threats that EFL learners and teachers might face in the classroom.

As previously mentioned, this study necessarily adopts the "slice of life" approach to ethnography described by Gee and Green (1998) due to various constraints placed on the study regarding time, space and access. This approach to ethnography carries with it certain limitations. Watson-Gegeo's (1988) observations are worth quoting at length:

> *one of the hallmarks of ethnographic method is intensive, detailed observation of a setting over a long period of time. Ideally an ethnographer observing a university-level ESL class, for example, would observe all class meetings for the entire semester, conduct interviews with a sample of the student and teacher, and observe the students in other settings, if possible. (p. 583)*

Watson-Gegeo (1988) makes an important point here, and the "slice of life" approach to ethnography clearly does not meet the quality criteria presented above. Recognizing this limitation, the study does not make strong claims or generalizations about the central tendencies of the classroom culture under investigation. On the contrary, while recognizing that lessons take place within classroom cultures, the study is only concerned with the happenings confined to the lesson under investigation. As such, the study explores that which is *possible* within a lesson, *not* that which is probable. ■

References

Baker, C.D. (1991). Reading the texts of reading lessons. *Australian Journal of Reading*, 14(1), 5-20.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.

Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. New York: Penguin Books.

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). 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.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

Canagarajah, A.S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly, 40*(1), 9-34.

Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse in society,* 3(1), 193-218.

Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practice. *Visual Communication,* 5(1), 25-50.

Freebody, P. (1991). Research on classroom interaction, Part 3: Interpretative approaches. *Australian Journal of Reading*, 14 (2), 168-175.

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.

Gee, J.P. (2008). *Social Linguistics and Literacy: Ideology in Discourses* (3rd Ed.). London: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist,* 66(6), 133-136.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, E. (1997). Frame analysis. In Lemert, C. & Branaman, A. (Eds.), *The Goffman Reader* (pp. 153-166). Oxford: Blackwell.

Green, J.L. & Weade, G. (1990). The social construction of classroom reading: Beyond method. *Australian Journal of Reading*. 13 (4), 326-336.

Grimshaw, A. (Ed.). (1990). *Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education,* 32 (1), 241-267.

Kamberelis, G. & Scott, K. D. (1992). Other people's voices: The coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics and Education,* 4(1), 359-403.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). London: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly, 33(3), 453–484.*

Leung, S. (2002). Conflict talk: A discourse analytical perspective*. Working Papers in TESOL and Applied Linguistics, Teachers College, Columbia University, 2 (3)* http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/20/27

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University.

Luke, A. (1989). Open and closed texts: The ideological/semantic analysis of textbook narratives. *Journal of Pragmatics*, 13, 53-80.

Norris, S. (2002). The implication of visual research for discourse analysis: Transcription beyond language. *Visual Communication,* 1(1), 97-121.

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.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York:

Academic Press.

Searle, J.R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds), *Syntax and Semantics Volume 3: Speech Acts* (pp. 59–82). New York: Academic Press.

Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Stivers, T. & Sidnell, J. (2005). Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica*, 156 (1), 1-20.

van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk. In C.N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 90-107). Routledge: New York.

Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly, 22*(4)*,* 575–592.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

IMRD Content Analysis: A Proposal on how to Analyse Language Acquisition Articles in Second-Language Teacher Education

Silvestre Angoa Amador
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
silverangoa@hotmail.com

Edgar Morfínez Cortés
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
edgar.morfinez1@gmail.com

Abstract
There exists a debate concerning the relevance of teaching linguistics content subjects in second language teacher education. The strongest argument to claim this is that there is no relation between linguistics and teaching practice. In this paper, we address such issue and attempt to propose a strategy in the teaching of Language Acquisition courses when working with research articles. This strategy would entail using Swales' (1990) Introduction, Methods, Results, and Discussion (IMRD) model to approach such papers. That is why this study is based on content analysis aiming to characterise Language Acquisition articles from different approaches. The purpose of this analysis has pedagogical implications that might be reflected in the learners' conceptualisation of language acquisition. Results show that there are different approaches to Language Acquisition processes underlying research articles which might change learners' current knowledge and their teaching practices.
Key Words: Second Language Teacher Education, language acquisition, IMRD, approaches to language acquisition, teaching practices.

Resumen
Existe un debate sobre la relevancia de materias de contenido lingüístico en la educación de profesores de segundo idioma. El argumento más fuerte de dicho debate proclama que no existe relación alguna entre la lingüística y las prácticas de enseñanza. En este estudio, abordamos dicha situación y tratamos de proponer una estrategia en la enseñanza de cursos de Adquisición del Lenguaje cuando se trabaja con artículos de investigación. Esta estrategia implicaría el uso del modelo Introducción, Métodos, Resultados y Discusión (IMRD) de Swales (1990) para abordar dichos artículos. Es por eso que este estudio está basado en análisis de contenido pretendiendo caracterizar artículos de Adquisición del lenguaje desde sus diferentes enfoques. El propósito de este análisis tiene una implicación pedagógica que podría ser reflejada en la conceptualización de la adquisición del lenguaje por parte de los alumnos. Los resultados muestran que existen diferentes enfoques de la adquisición del lenguaje que fundamentan los diferentes artículos analizados lo cual podría cambiar el conocimiento actual de los alumnos y, con ello, sus prácticas en la enseñanza.
Palabras clave: *educación del profesor de segundo idioma, adquisición del lenguaje, IMRD, enfoques de adquisición del lenguaje, prácticas en la enseñanza.*

Introduction

There has been a debate related to the kinds of knowledge under-graduate and graduate English Language teachers learn in the course room. This debate has been reflected in two terms referring to the kind of knowledge learners develop. On one hand there is the teaching knowledge approaching the different skills a teacher can develop. On the other hand, there exists the knowledge related to linguistics which underlies teachers' notions about what language is and how it is learnt. Among the linguistics subjects, language acquisition (LA) themes seem to be present in all second language teacher education (SLTE) courses; however, its link to the teaching practices might not be clear. This paper aims to carry out a content analysis of different journal articles and the way they might be approached in the language acquisition courses. Such analysis will follow the introduction, methods, results, and discussion (IMRD) model identified by Swales (1990). In the same manner, this paper explores how this analysis could be used in order to raise awareness among all participants involved in second language teaching and learning about language acquisition.

Literature Review

Second Language Teacher Education

Second language teacher education is the result of an increasing demand of more competent teachers. This demand has been caused by factors such as globali-

sation and the need to use English as an international language. For these reasons, competent teachers are expected to know what to teach and how to teach it. However, there were other factors that caused the development of language teacher education. Richards (2008) points out that one of these issues had to do with internal modifications. These internal changes resulted from a different understanding about the teaching profession; instructional practices began to be influenced by the emerging field of applied linguistics. Therefore, certain kinds of contents started to dominate the teacher-education curriculum.

Programmes tend to focus on the kind of content that will be offered to teacher-learners. Kumaravadivelu (2001) observes that most models of teacher education are designed to transmit a body of knowledge to learners. Singh and Richards (2006) agree with this view by saying that teacher-educators are "subject-matter specialists" (p.150) in fields like testing, language acquisition, reading, linguistics, discourse analysis or language teaching methodology. Nevertheless, these content subjects are typically divided into two groups (Richards, 2008): practical teaching skills and academic knowledge. The former refers to the kinds of subjects that provide learners with skills on how to teach, whereas the latter offers knowledge related to what language is and how it is acquired. These two kinds of subjects lead to teacher training on one hand and professional development on the other; furthermore, they are the cause of a current debate regarding the role of linguistic and language acquisition theories in teacher development.

As reported by Richards (2008), there is a current debate about the relationship between practical teaching skills and academic knowledge. Although Richards reports this debate in 2008, Stanley approached the same issue in 2002. It is in the *TESL-EJ* that Stanley (2002) questions the place that academic knowledge subjects have in teaching practices. Different contributors to this forum answered that the role of linguistic and language acquisition theories was fundamental to teacher development. Snyder (2002) says that theory is important since it provides different perspectives about how language is organised and how people learn it. Unlike Snyder, Nelson (2002) observes that there is no relationship between linguistic classes and foreign language teaching.

Currently, this debate is still going. Teacher-learners do not perceive the link between linguistics and language teaching. This is the case of language acquisition courses, which belong to the academic and linguistics side of the debate.

Language Acquisition Theory Approaches

According to Lightbown and Spada (2013), Levine and Munsch (2013), and Torikul (2013) language acquisition has been approached from four different perspectives. While all studies have explored what children learn during the early years; they have a different laying approach to language acquisition. These perspectives have aimed to answer how language development occurs and what are the reasons for it to happen. As the above authors mention, the four theoretical lenses, through which language acquisition is explained, are: behaviourist, innatist, interactional and cognitive processing theories.

The Behaviourist Perspective

Behaviourism is a psychological theory aiming to explain learning. It flourished around the 1940's and 1950's and had an impact on explaining how language was acquired in the work of Skinner (1957). Lightbown and Spada (2013) report that behaviourist scholars believed that language was a set of habits and that the environment played an important role in its development. From this view, children need to imitate and practise linguistic forms in order to master these habits. Imitation has to do with word repetition, whereas practice regards linguistic form repetitive manipulation. Therefore, imitation and practice are the primary sources to develop language acquisition (Torikul, 2013). Furthermore, Levine and Munsch (2013) also report that the notion of reinforcement is important as it shapes language. As they state, reinforcement is any reaction that fosters behaviour to continue.

The behaviourist perspective seems to provide a rationale on how language is acquired. Nonetheless, its theory did not explain processes such as overgeneralization, the use of words in unfamiliar situations and the development of question formation. That is why it was a necessity to develop another approach on language acquisition.

The Innatist Perspective

The innatist perspective to language acquisition is based on the hypothesis that all human languages have innate universal principles. These uni-

versal principles are due to children's biological programme for language. In other words, this programme for language or language device will allow the acquisition of language (Lightbown & Spada, 2013). Unlike behaviourism, the innatist perspective states that environment makes just little contributions to language acquisition.

This perspective makes especial emphasis on the grammatical side of language. Chomsky (1968), its most influential figure, hypothesised that children have a natural ability to find out what the rules of their native language are. For instance, Levine and Munsch (2013) observe that children will say things they have never heard before as a result of patterns of overgeneralization. This latter contradicts the imitation view on language acquisition since no adult would say things like "eated" or "mouses". For this reason, the "natural endowment" is seen as a slate that contains the principles that are universal to all human languages. This latter is known as Universal Grammar which entails children's need to learn the way grammar is used in their native language and prevents the pursuing of wrong hypothesis.

This approach was born as a reaction to behaviourist theories, which could not explain the acquisition of complex grammar through imitation and practice. From the view of innatist scholars, input is limited; thus, the language device allows children to discover complex syntax rules. Furthermore, the innatist perspective supports the Critical Period Hypothesis. This hypothesis states that animals are programmed to acquire certain kinds of knowledge at specific times in life; which supports the notion of language as a biological programme dependent.

Interactional/Developmental Perspectives

These are perspectives along which both natural learning ability and the environment are acknowledged to be crucial in the development of language (Lightbown & Spada, 2013). From these views, language acquisition is an example of how humans learn through experience, which reflects the belief of no specific language device to acquire language. Moreover, as Levine and Munsch (2013) point out, the interactional perspective supports the idea that children's biological readiness and their experience with language in their environment come together to build language development. Therefore, it is assumed that there is a close relationship between children's cognitive development and their acquisition of language.

These approaches to language acquisition rely on two theories: Piaget's cognitive development (1951) and Vygotsky's social interaction (1978). The former addressed the interaction among children, objects and people. Through this interaction, Piaget was able to identify the way in which cognitive development influenced how language was acquired. He observed that language was the result of cognitive understanding through the interaction between the child and the things he/she can observe and manipulate. Consequently, for this scholar, language came to represent the building of knowledge as a result of children's interaction with the environment.

Alike Piaget, Vygotsky arrived to the conclusion that interaction was fundamental for children to develop language; however, the interaction Vygotsky referred to was social. He pointed out that the interaction between children and adults and among children was crucial for them to move to higher levels of knowledge. His theory proposes two main notions: the zone of proximal development and scaffolding.

Piaget's and Vygotsky's theories support the idea that interaction is important for children to acquire language. They observe that children need to interact with the things that surround them in order to build knowledge. Yet, they also acknowledge that interacting with others helps children to move forward in their knowledge building and language development. Contrasting the innatist perspective that focuses on the syntactic feature as a final result, the interactionist developmental perspectives seem to focus on how language is acquired through the processes of interaction and cognitive development at the same time.

Cognitive Processing Theories

These are emerging theories. They support the idea that although language acquisition may be triggered by social factors, there is a cognitive component helping children to acquire language (Levine & Munsch, 2013). This cognitive component processes language during children's first year of life (Naigles, Hoff & Vear, 2009). Unlike the innatist perspective, the conception of language through this lens is that it is learnt and not innate. From this view, language is not socially dependent, since even socially limited children still develop language.

Methodology

In order to carry out this research, seven language acquisition research articles were analysed. These articles study the acquisition of the first language and vary their approaches and methodologies. The articles date from 1995 up to 2015 and were selected from journals such as *Developmental Science, Developmental Psychology*, and *Journal of Experimental Child Psychology* among others. The aspect leading their selection was that they study first language acquisition. Taking into consideration this aspect, articles were selected randomly from the journals mentioned above.

Procedures

Content Analysis: IMRD Model

The IMRD model stands for introduction, methods, results, and discussion as the prototypical structure of research articles (Swales, 1990). Soler, Gil and Carbonell (2006) report that research articles in general present such sections to give a rhetorical sequence to research paper. The introduction is meant to present the scope and objectives of the study; the methods section describes how the study was conducted; the results section introduces what was found and the discussion section explains the meaning and significance of the results. Although this is the typical IMRD model, we decided to include the literature review section. Hu (2008) observes that the literature review section receives much attention in linguistics articles written in English. As the author further examines, the literature review section justifies the value of the current investigation and provides with literature clearly relevant to the problem.

This analysis is the result of different factors included in each study. It was based on the literature review and methods used in the different articles. Such information was compared to the different approaches used to study language acquisition; therefore, theoretical foundations were compared in order to define the language conception of each language acquisition article.

Findings

The analysis of the seven language acquisition articles offers the following results. The seven language acquisition articles present the same features. They have introductory, methods, results and discussion sections. However, as explained in the methods section, we also took into consideration the literature review section since it would allow us to identify the language approach underlying the different articles. It was possible to obtain relevant information from the introduction and the results sections; it seems that these sections contain the key elements for readers to identify the approach and the conception of language in different articles. Table 1 shows the content of the different language acquisition articles regarding the IMRD model.

Table 1

IMRD Model of Language Acquisition Articles

Author and year	What did they want to know? (Introduction)	What is known about the topic? (Literature Review)	How did they answer their question? (Methods)	What was the answer? (Results)	What is the significance of the study? (Discussion)
Booth, Hall, Robinson & Kim (1997)	To determine whether children's production of words is related to general mental processes and parental linguistic input.	Children learn words in very highly specific contexts.	Analysis of transcripts of four children and their parents.	Children use more words for pragmatic purposes rather than communication purposes probably due to the level of abstractness of such words.	Level of meanings interacts with age groups.

Leseman & Verhagen (2015)	How do verbal-short-term memory and verbal-working memory apply to children learning an L2 in a naturalistic context and to monolingual children?	The relationship of verbal-short-term memory to vocabulary learning and verbal-working memory to grammar learning.	Completion of vocabulary and grammar tasks.	Same memory mechanisms employed by L1 and L2 children.	No studies done on this matter.
Tardif (2008)	What are the first ten words that children learn across languages?	Nouns must be learnt first in order for children to build relations among words.	MacArthur-Bates Communicative Development Inventory	A universal appearance of people terms in the three languages. 6 of the top 20 words are shared by all languages.	Few large sample studies address the content of children's first words.
Roy (2011)	To understand the influence of social environments on language acquisition	Words have a place in the world.	They looked for patterns through motion analysis and speech environment.	Social spots affect the way language is learnt	The landscaping of words, motion analysis and speech environment analysis might offer a new view on how language is acquired.
Pye, Loeb, Redmon & Richardson (1995)	To test children's ability to name various actions when confronted with prototypical exemplars.	Verbs are come with their particular expectations about what noun phrases they will associate with.	Verb elicitation and causative alternation tests	Children name better fixed transitive verbs than fixed intransitive verbs.	The fact that children produce verbs does not insure that they have acquired a complete lexical entry for their verbs.
Gentner & Boroditsky (2009)	How does the early acquisition of nouns and verbs occur in Navajo?	Relations require the presence of the entities they link; thus it appears that entities are psychologically represented before the relations between them	A created Navajo checklist modeled after the MacArthur Communicative Development Inventory	Nouns outnumbered verbs in early Navajo vocabulary by a factor over 3 to 1.	To study a language that is verb-friendly
McDonough, Song, Pasek, Golinkoff & Lannon (2011)	Is there a relationship between imageability and children's age of acquisition of words as assessed by parental report?	Nouns are generally easier to learn than verbs.	Measure of imageability	Imageability can predict age of acquisition	Current descriptions of preponderance of nouns over verbs do not fully explain why there might be a disparity between these form classes.

Discussion

From the seven articles it was possible to find three different approaches out of four: innatist, interactional and cognitive approaches to language acquisition. It is important to bear in mind that each approach has a different conception on how acquisition occurs; for this reason, it is promising to identify it and to consider it as information that can help under-graduate and graduate students to build their own conceptions. In the following paragraphs, we present the different articles along with their approaches to language acquisition.

First, one paper presented an innatist approach. In their article, Pye, Loeb, Redmon and Richardson (1995) aimed to test children's ability to name different actions when introduced to prototypical exemplars. Although they required children to name certain activities present in pictures, they also asked them to come up with such verbs in their different forms. In doing so, the authors explained that they tried to confirm the total acquisition of verbs and their forms. Therefore, for these authors language conception follows the innatist approach since it considers that the acquisition of any language depends on the mastery of all the verb forms.

Second, three articles presented an interactional approach. For instance, for Booth, Hall, Robinson and Kim (1997) language might depend on both cognitive development and parental linguistic input. This indicates that for these authors, language development is a process that takes place at cognitive and social levels. In another article, Tardif (2008) studies the first ten words that children learn across different languages. Although this research is focused on the acquisition of words, the fact of considering different cultures and contrasting them makes this study involve not only cognitive factors but also social ones. Results show that six words out of twenty are similar among three different languages. The third article, written by Roy (2011), aims to understand how the process of language acquisition occurs. His study tries to understand how social environment affects language acquisition and how social spots are relevant when learning new words. This study emphasises the role of the child's motion experience in the process of word learning. Regarding these articles, it can be said that their different claims come from the interactional approach.

Finally, three more articles presented cognitive theories to language acquisition. For Leseman and Verhagen (2015) language is related to memory. According to these authors, there are specific characteristics of the short-term memory that relate to the acquisition of vocabulary and grammar. However, the authors also consider the context in which language is acquired, the focus on grammar, and how children show such knowledge in morphology and syntax. In another article, Getner and Boroditsky (2009) contrast the acquisition of verbs and nouns in the Navajo language. As they state in their literature review, children need to learn different words in order to be able to link entities at a cognitive level. They also emphasise the importance of psychological processes since they allow making links in order to acquire more words. In the last article that we analysed, McDonough, Song, Pasek, Golinkoff and Lannon (2011) study the relationship between imageability and the children's age of acquisition. For the purposes of this study, the notion of imageability is related to how easy is to picture a word. This latter emphasises the idea of cognitive processes as stated in the cognitive approach. These elements show that the approach underlying these studies was the cognitive approach. This is assumed since cognitive theories state that there are cognitive components that help children acquire language. In these cases, the cognitive component is the short-term memory, the psychological, and the ability to picture things.

Conclusions

As stated at the beginning, the purpose of this study is to propose a way to use language acquisition articles in the teacher education course room. The need of finding an appropriate way to do so comes from a current debate concerning the importance of linguistics content subjects in the language teacher education. This debate is the result of the beliefs of a lack of usefulness of linguistics subjects in the teaching practices. That is why we propose the following conclusions derived from this study.

First, the analysis of the seven language acquisition articles shows that they follow an IMRD model. However, although this model was proposed as a structural model originally, we noticed that it might prove helpful to analyse the content of research articles. Through this content analysis, one is able to identify the different approaches underlying

the theoretical foundations of language acquisition articles. Therefore, we suggest the use of IMRD model as organizational reading strategy since it would allow learners to further understand what they are reading.

As a result of an organised reading, new conceptions might emerge from what is read. As stated in the introduction, teacher education programmes aim to develop knowledge about what to teach and how to teach it; hence, the use of reading strategies might have an impact on the knowledge learners build. Although these new conceptions about language acquisition might not affect teaching practices directly, there are studies that suggest that beliefs, in this case conceptions of language, influence the way teachers perform. This might be considered as a solution to the current debate: linguistics content subjects are relevant due to the fact that they provide with appropriate information about language and influence the conceptions on language learning.

Finally, we would like to close this paper by saying three things. First, although linguistics might seem not to have direct impact on teaching practices; it depends on educators and learners to use the appropriate strategies to make such content knowledge meaningful. As shown in this paper, informed reading strategies might be helpful for learners to better comprehend the content of language acquisition articles. In doing so, there might be a strong impact on the conceptions about language. Second, educators have the role to emphasise the relevance of linguistics in the teacher-learning process. Educators, as the experts, need to find ways in which they can show how linguistics content can be used in the teaching practice going from planning lessons up to teaching in the course room. We believe that interaction is fundamental for learners to build new knowledge or integrate new information to the structures that they already have. That is why we propose the use of the IMRD chart as means of interaction through organised reading. This latter might prove helpful to aim learners' interaction with articles, the building of new knowledge and a new conception of language in the complex world of teaching and learning. ■

References

Booth, J. R., Hall, W. S., Robinson, G. C. & Kim, S. (1997). Acquisition of the mental state verb know by 2-to 5-year-old children. *Journal of Psycholinguistics Research,* 26(6), 581-603.

Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich

Gentner, D. & Boroditsky, L. (2009). Early acquisition of nouns and verbs: Evidence from Navajo. In Mueller, V. C. (Ed.), *Routes to language: Studies in honour of Melissa Bowerman* (pp. 5-36). New York: Taylor & Francis Group.

Hu, J. (2010). The schematic structure of literature review in research articles of applied linguistics. *Chinese Journal of Applied Linguistics,* 33(5), 15-27.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly,* 35(4), 537-560.

Leseman, P. & Verhagen, J. (2015). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology,* 141, 62-82.

Levine, L. E. & Munsch, J. (2013).*Child development: An active learning approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

McDonough, C., Song, L., Pasek, K. H., Golinkoff, R. M., & Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: Why nouns tend to dominate verbs in early word learning. *Developmental Science,* 14(2), 181–189.

Naigles, L.R., Hoff, E. & Vear, D. (2009). *Flexibility in early verb use: evidence from a multiple-N diary study. Monographs of the society for research in child development.* 74: vii-112. doi: 10.1111/j.1540-5834.2009.00513.x

Nelson, C. (2002). *The role of linguistic and language acquisition theory in teacher development (TESL-EJ Forum).* Retrieved in June 10, 2016 from http://tesl-ej.org/ej22/f1.html

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Pye, C., Loeb, D. F., Redmon, S. & Richardson, L. Z. (1995). When do children acquire verbs? In E. V. Clark (Ed.).*The proceedings of the twenty-sixth Annual Child Language Research Forum, pp. 60-70*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.

Richards, J. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal,* 39 (2), 158-177.

Roy, D. (2011). *The birth of a word*. Retrieved in March 9, 2016 from https://www.ted.com/talks/deb_roy_the_birth_of_a_word?language=es

Singh, G. & Richards, J. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room: A critical sociocultural perspective. *RELC Journal*, 37, 149-175. doi: 10.1177/0033688206067426

Skinner, B. F. (1957). Verbal behaviour. *Language*, 35(1), 26-58.

Soler, C., Gil, L. & Carbonell M. (2006).A study of section headings in computing, robotics and telecomunication research articles. *ROEL,* 5, 1-26.

Snyder, B. (2002). *The role of linguistic and language acquisition theory in teacher development (TESL-EJ Forum).* Retrieved in June 10, 2016 from http://tesl-ej.org/ej22/f1.html

Stanley, K. (2002). *The role of linguistic and language acquisition theory in teacher development (TESL-EJ Forum).* Retrieved in June 10, 2016 from http://tesl-ej.org/ej22/f1.html

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tardif, T. (2008). Baby's first 10 words. *Developmental Psychology* 44(4), 929-938.

Torikul, M. (2013). *First language acquisition theories and transition to SLA*. The Asian Conference on language learning 2013. Retrieved in May 15, 2016 from http://iafor.org/archives/offprints/acll2013-offprints/ACLL2013_0289.pdf

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds.).*Readings on the development of children*. New York: Scientific American Books. pp. 34-40.

Prácticas discursivas en artículos de investigación en español y en inglés del área de lingüística aplicada: Un análisis sistémico funcional de los procesos de proyección

Daniel Rodríguez Vergara
Universidad Nacional Autónoma de México
danielrv@unam.mx

Resumen
Una manera léxica de reportar el discurso es a través de la elección de verbos que representan eventos correspondientes al decir o al pensar. Dichos eventos son teorizados por la lingüística sistémico funcional como parte del sistema de transitividad, y son realizados por procesos verbales y mentales, respectivamente. De acuerdo con esta teoría, dichos procesos son capaces de proyectar locuciones e ideas, ya sea directa (discurso citado) o indirectamente (discurso referido). El objetivo de este trabajo es mostrar los hallazgos de un análisis en el que se buscaron todos los procesos verbales y mentales proyectantes en un corpus de introducciones y conclusiones de artículos de investigación en español y en inglés. Se eligieron dichas partes de los artículos ya que se han considerado como las que poseen un tenor más persuasivo y argumentativo. El corpus se tomó de un compendio de revistas científicas especializadas en el área de lingüística aplicada, de las cuales se seleccionó un total de 40 artículos en español y 40 en inglés. Como parte de la metodología, se comparó y contrastó el uso de procesos de proyección entre secciones y entre lenguas. Los resultados sugieren que el papel que cumplen los procesos es de gran importancia en la enunciación de los resultados de las investigaciones, así como en las recomendaciones dadas por los autores en las conclusiones de los artículos.
Palabras clave: Lingüística sistémico funcional, procesos verbales, procesos mentales, proyección, artículos científicos.

Abstract
A lexical way to report speech is by means of the choice of verbs that represent events concerning saying or thinking. Such events are theorized by systemic functional linguistics as part of the system of transitivity, and are realized by verbal and mental processes, respectively. According to this theory, these processes are capable of projecting locutions and ideas in a direct (quoted speech) or indirect (reported speech) way. The goal of this endeavor is to show the results of an analysis in which all the projecting verbal and mental processes were sought in a corpus of introductions and conclusions of research articles in Spanish and English. Those parts of articles were chosen since they have been considered the ones which possess a most persuasive and argumentative tenor. The corpus was compiled from a selection of scientific journals specialized in the area of applied linguistics, from which a total of 40 articles in Spanish and 40 in English were chosen. As part of the methodology, the use of projecting processes was compared between sections and languages. The results suggest that the role the processes fulfill is of great significance in the statement of research results, and in the recommendations given by authors in the conclusions of articles.
Key words: *Systemic functional linguistics, verbal processes, mental processes, projection, scientific articles.*

1. Introducción

En el contexto educativo, existe una necesidad de que los participantes de programas académicos se integren a las comunidades discursivas que generan conocimiento, y una manera de hacerlo es a través de la participación en la publicación de material de investigación. En este sentido, el artículo científico tiene un valor prominente en la generación y transmisión de conocimiento especializado (Swales, 1990, 2004; Hyland, 2009). Asimismo, como apunta Swales (2004), el papel del inglés como *lingua franca* en el mundo de la investigación genera presión para redactar los artículos en dicha lengua, principalmente en las ciencias sociales y humanidades. En la siguiente cita, Hyland enfatiza el papel de la publicación de artículos de investigación en inglés, entre otros géneros.

> [Los discursos de investigación] influyen en la vida de innumerables académicos ya que universidades alrededor del mundo ahora precisan que el personal presente en congresos internacionales, y de manera más crucial, que publique en revistas anglófonas especializadas y arbitradas como requisito de contratación, ascensión, y de experiencia profesional. (Hyland, 2009, p. 67)

Ahora bien, siguiendo a Swales (2004), él nota en el estudio de Gibbs (1995) que México figura entre los países en vías de desarrollo con sistemas de educación universitaria más grandes que menos generan artículos incluidos en el SCI (*Science Citation Index*), una de las bases de datos científicas de más alta calidad. Y el panorama es aún más grave cuando se trata de artículos publicados en inglés; por

ejemplo, Swales (2004) muestra que en el periodo entre 1988 y 2000, en la revista trimestral TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) sólo se publicó un artículo de proveniencia latinoamericana (Brasil), quedando excluido México.

Lo reportado en el párrafo anterior no significa que en México no se haga investigación de alta calidad. No obstante, la situación es preocupante al no tener presencia en el ámbito internacional, ya que, a nivel global, cada vez se observa una mayor tendencia hacia la medición y cuantificación de productos investigativos con propósitos principalmente de financiación (Swales, 1990). De esta manera, mientras los procesos de investigación no se establezcan como 'productos textuales', es poco probable que lleguen a tener una contribución en el mundo académico.

Es por lo tanto importante averiguar las características lingüísticas que hacen que un artículo científico se considere relevante. Por 'relevantes' nos referimos a aquellos artículos que han pasado por un proceso de dictaminación positiva y han sido publicados en revistas científicas. Por consiguiente, en este estudio, nos dimos a la tarea de investigar un aspecto léxico-gramatical de artículos científicos del área de lingüística aplicada: procesos de proyección verbal y mental. Dado que es a través de estos procesos que los investigadores tienen la posibilidad de expresar locuciones e ideas, añadiendo intertextualidad e intersubjetividad a sus textos, partimos del supuesto de que cumplirán funciones específicas y necesarias en la difusión de la investigación a través de los artículos por parte de los investigadores. A continuación daremos una descripción teórica de estos elementos lingüísticos

2. Marco teórico

En esta investigación utilizamos la lingüística sistémico funcional (LSF) (Halliday, 1985, 1994) como punto de partida, la cual es una teoría social que enfatiza la función comunicativa del lenguaje y cuyo principal interés es explicar la relación entre texto y contexto. Al tratar de explicar esta relación, la LSF postula tres variables contextuales, a decir, campo, tenor y modo del discurso. Según Halliday y Matthiessen (2014, p. 33), el campo se refiere a "la naturaleza de la actividad semiótica y social y al dominio experiencial con el que dicha actividad se relaciona"; el tenor se entiende como "los papeles actuados por aquellos que forman parte de la actividad socio-semiótica y a los valores que los participantes infunden en el dominio experiencial"; el modo alude al papel "actuado por el lenguaje y otros sistemas semióticos en la situación".

En la llamada 'hipótesis de acoplamiento' (Hasan, 1995), las variables contextuales se correlacionan con tres metafunciones, a decir, ideacional, interpersonal y textual. La ideacional se divide en dos, la experiencial y la lógica, y tiene resonancia con el campo del discurso. A nivel léxico-gramatical, la metafunción experiencial incluye el sistema de transitividad, generando estructuras configurativas. Por otro lado, la metafunción lógica incluye el sistema de complejidad clausular, generando estructuras iterativas.

De la misma manera, la metafunción interpersonal tiene resonancia con el tenor del discurso, incluye los sistemas de modo, modalidad y valoración, y genera estructuras prosódicas en la léxicogramática. Finalmente, la metafunción textual tiene resonancia con el modo del discurso, incluye los sistemas de tema y foco, y genera estructuras periódicas.

Para el presente estudio, nos enfocaremos en la metafunción ideacional, la cual incluye los sistemas de transitividad y complejidad clausular. En primer lugar, la transitividad se encarga de representar la realidad a manera de estructuras configurativas donde el elemento más importante es un proceso realizado por un grupo verbal en la cláusula. En las estructuras configurativas, un proceso puede incluir hasta tres participantes y un número indefinido de circunstancias (véase Tabla 1). Las estructuras transitivas son configurativas en el sentido de que los procesos, participantes y circunstancias tienen diferentes funciones (a, b, c, etc.).

Tabla 1
Estructura configurativa con un proceso, tres participantes y una circunstancia

a----------x----------b----------c----------d				
Alguien	*dio*	*algo*	*a alguien*	*en algún lugar*
Participante	Proceso	Participante	Participante	Circunstancia

Según Halliday y Matthiessen (2014), hay seis tipos de procesos: verbales, mentales, materiales, relacionales, existenciales y conductuales. En particular, los procesos verbales y mentales no sólo generan estructuras configurativas como la de la Tabla 1, sino también iterativas. Como ya se mencionó, el sistema que genera tales estructuras es el de complejidad clausular. Las cláusulas verbales y mentales funcionan dentro de este sistema cuando "estructuran una cláusula para representar el contenido de otra cláusula, tanto como idea en una cláusula mental como locución en una cláusula verbal" (Matthiessen, Teruya & Lam, 2010, p. 165). Las ideas y las locuciones son dos tipos de relaciones lógico-semánticas que pueden manifestarse de manera para- o hipotáctica (véase Tabla 2).

Tabla 2
Proyecciones verbales y mentales en sus dos versiones tácticas

	PARATAXIS	HIPOTAXIS
VERBAL	*José López Portillo* ***afirmaba*** *rotundamente "Ya nos saquearon".* (Intro_22)	*Al empezar este artículo* ***planteábamos*** *que existen tres factores que dificultan la integración de aspectos culturales a las clases de inglés...* (Outro_1)
MENTAL	*Habría que* ***preguntarnos*** *entonces, ¿qué es lo que esta literatura "negra"* traduce? (Intro_31)	*...****consideramos*** *que una estrategia idónea es el uso en el salón de clases del texto literario...* (Intro_18)

En un nexo paratáctico, tanto la cláusula proyectora como la proyectada tienen el mismo estatus semiótico, mientras que en un nexo hipotáctico, la cláusula proyectada depende de la cláusula proyectora. Los nexos tácticos son estructuras iterativas en el sentido de que los complejos clausulares se forman al conectar cláusulas entre sí de manera indefinida (véase Tabla 3). De manera opuesta a las estructuras configurativas, donde los elementos tienen diferentes funciones (a, b, c, etc.), los elementos de las estructuras iterativas poseen la misma función (a, a^{i}, a^{ii}, etc.).

Tabla 3
Estructura iterativa con cláusuas proyectadas

a----------a^{i}----------a^{ii}		
Alguien dijo	*que alguien pensó*	*que alguien había dicho...*
Cláusula 1	Cláusula 2	Cláusula 3

Cabe mencionar que mientras que los procesos verbales pueden tener agentes animados y no animados (*El autor dice*; *El texto dice*), los procesos mentales tienen únicamente agentes animados o, en su defecto, animanizados. Además, otra particularidad de los procesos mentales es que pueden subclasificarse dependiendo de si expresan pensamientos, sentimientos, percepciones o deseos (Halliday & Matthiessen, 2014). Los primeros son llamados 'cognitivos' (*pensar*, *creer*, *considerar*, etc.), los segundos 'afectivos' (*amar*, *temer*, *odiar*, etc.), los terceros 'perceptivos' (*ver*, *escuchar*, *sentir*, etc.) y los últimos 'desiderativos' (*decidir*, *intentar*, *planear*, etc.).

3. Metodología

Para el presente estudio, recopilamos un corpus de 40 artículos científicos en español y 40 en inglés. La selección de los artículos y revistas científicas se llevó a cabo tomando en cuenta los siguientes criterios. En primer lugar, los artículos tenían que encontrarse en formato electrónico para que el análisis pudiera llevarse a cabo en un procesador de texto. En segundo lugar, para ceñirse a un área en particular, tenían que estar publicados en revistas cuyo nombre contuviera el término 'lingüística aplicada' o su correlato en inglés. En tercer lugar, tenían que haber sido publicados dentro de los diez años anteriores al comienzo de la presente investigación. En cuarto lugar, tenían que contener una sección introductoria (no necesariamente titulada 'Introducción') y una sección final titulada de manera explícita 'Conclusión'. En quinto lugar, los

artículos en español tenían que estar escritos por autores mexicanos, y los artículos en inglés por autores estadounidenses, para lo que utilizamos el criterio estricto de Wood (2001, p. 79), el cual dicta que los autores tienen que tener nombres y apellidos nativos al país que concierne, y trabajar en una institución del mismo país.

En total, el corpus se conformó con 40 introducciones (15,050 palabras) y 40 conclusiones en español (12,986 palabras), y con 40 introducciones (17,770 palabras) y 40 conclusiones en inglés (17,768 palabras). Escogimos estas secciones de los artículos siguiendo estudios que muestran su relevancia discursiva y social. A este respecto, Fryer (2012) afirma que las introducciones y conclusiones poseen una naturaleza más discursiva e interpretativa que las secciones de metodología y resultados, las cuales poseen una naturaleza de recuento y reporte. Por su parte, Rosenwasser y Stephen (2009, p. 179), en su manual de redacción analítica, llaman a las introducciones y las conclusiones "los sitios problemáticos perennes de toda clase de escritura". Desde la perspectiva de dichos autores, las introducciones y las conclusiones son las partes más sociales de un texto en el sentido de que tienen la función de traer a los lectores al mundo de la dimensión textual y llevarlos de vuelta al mundo material. Por lo tanto, dichas secciones han sido caracterizadas como "las partes retóricamente más relevantes de los textos de ámbito escolar" (Gruber & Huemer, 2008, p. 343).

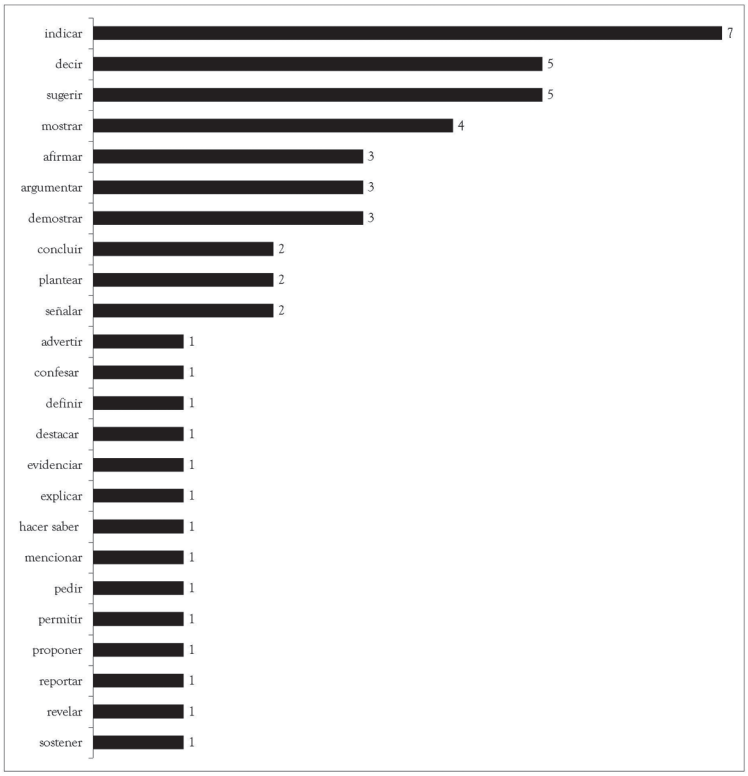
Una vez recolectado el corpus, nos dimos a la tarea de buscar y cuantificar todas las proyecciones verbales y mentales, así como de establecer los procesos más frecuentes en español y en inglés. El análisis de los procesos toma únicamente en cuenta su estructura iterativa, excluyendo los elementos que forman parte de las estructuras configurativas (participantes y circunstancias). A continuación presentamos los resultados.

4. Resultados y discusión

En este apartado presentaremos en primera instancia los resultados concernientes a los procesos verbales (locución), comenzando con los del subcorpus en español y terminando con los del subcorpus en inglés. En segundo lugar, presentaremos los resultados concernientes a los procesos mentales (idea), también comenzando con los del subcorpus en español y terminando con los del subcorpus en inglés. El apartado incluye gráficas con los procesos más frecuentes en cada subcorpus, de los cuales seleccionamos los más representativos y mostramos el contexto en el que aparecen y su función.

4.1 *Locución*

En primera instancia se reportarán los procesos que se encontraron en el corpus de acuerdo a la proyección verbal. La gráfica a continuación muestra todos los procesos encontrados por orden, primero de frecuencia y luego alfabético en los textos en español.



Gráfica 1. Procesos verbales proyectantes en textos en español

Como se puede observar, el proceso verbal proyectante más frecuente es *indicar*, seguido de *decir* y *sugerir*. Tal vez *decir* sea uno de los procesos verbales más prototípicos. Sin embargo, el hecho de que éste no sea el proceso más frecuente en el corpus podría ser indicador del tipo de registro que contienen los artículos científicos y de su nivel de formalidad. Estudios como los de Ignatieva y Rodríguez-Vergara (2015) han mostrado que, entre más oral e informal sea un género, y entre menos

experiencia tenga el escribiente, más frecuente será el típico verbo *decir*. El proceso más frecuente (*indicar*) se usa en el corpus siempre para interpretar resultados de una investigación propia o ajena:

(Al final de los ejemplos de corpus se usa uno de dos códigos: *Intro* significa que el ejemplo es tomado de una introducción, mientras que *Outro* significa que es tomado de una conclusión.)

(1)*Los resultados* ***indican*** *que el 83% (medida de precisión) de los morfemas de flexión verbal se identificaron automáticamente...* (Outro_2)

(2)*...la técnica* ***indicaría*** *que no se localizó ningún término.* (Intro_4)

(3)*El bajo valor de recall* ***indica*** *que se han recuperado muy pocos pares-semánticos...* (Outro_4)

(4)*...el valor alto de precisión* ***indica*** *que, del total de pares-vinculados, el 93.7% de los pares son pares semánticos.* (Outro_4)

(5)*...la generación de pares-vinculados se incrementó un 203% y un 121%, respectivamente, para obtener valores de precisión de 0.6392 y 0.6338, lo que* ***indica*** *que para obtener más pares semánticos fue necesario incrementar la identificación de pares vinculados...* (Outro_4)

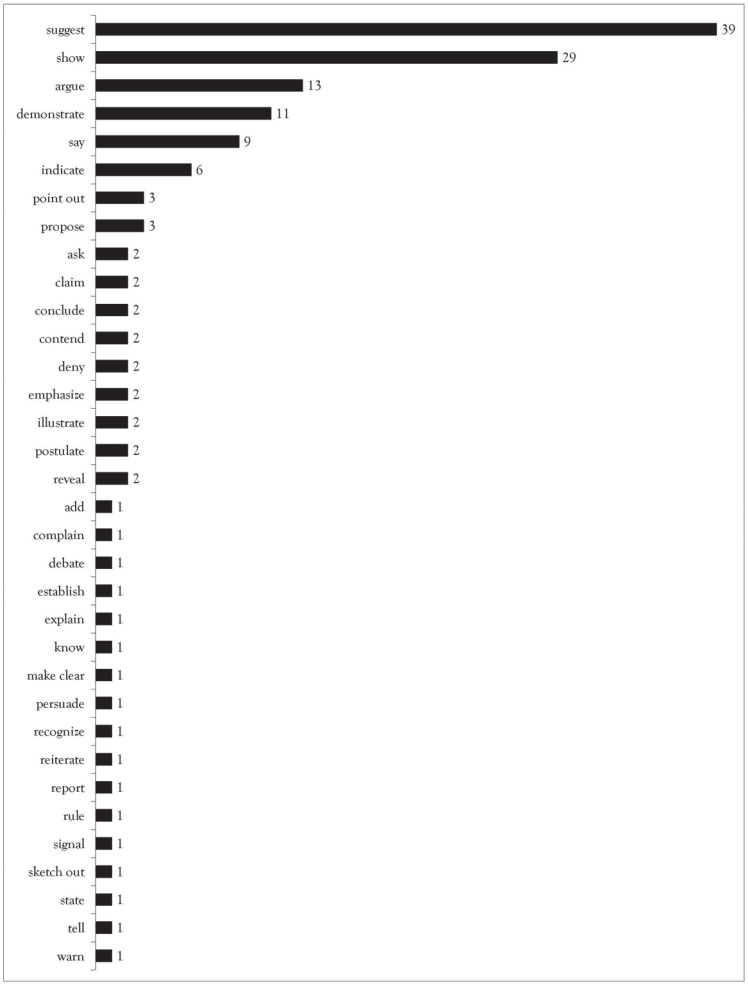
(6)*...las proyecciones* ***indican*** *que para 2010 habrá 47.75 millones de hispanos en los Estados Unidos...* (Intro_19)

(7)*...los resultados* ***indicaron*** *que el tamaño del vocabulario sí influye positivamente en el conocimiento sobre afijos.* (Intro_24)

En los ejemplos presentados, el proceso *indicar* se utiliza casi en igual medida en introducciones y conclusiones. Además, las proyecciones con dicho proceso son siempre hipotácticas en estos casos.

Otro hallazgo interesante es que un proceso de evidencialidad media (*sugerir*) está empatado en segundo lugar con el proceso *decir*. Este proceso, al igual que el más frecuente (*indicar*), se utiliza siempre para interpretar resultados de investigaciones propias o ajenas a los autores, sólo que, a diferencia del proceso *indicar*, con el proceso *sugerir* se hace de manera matizada. Esto tal vez quiere decir que los autores de los artículos construyen sus argumentos con cautela utilizando un lenguaje matizado, así como lo comenta Hyland (1998) en su libro *Hedging in scientific research articles*.

A continuación se muestran los procesos encontrados en el subcorpus en inglés.



Gráfica 2. Procesos verbales proyectantes en subcorpus en inglés

Como se puede observar, hay un mayor repertorio de procesos verbales en inglés que en español. En esta ocasión, el cognado del verbo más frecuente en español (*indicate*) tiene únicamente

seis instancias, aunque uno con un significado muy parecido se encuentra en segundo lugar, con 29 instancias (*show*).

La Gráfica 2 muestra que el proceso más frecuente es *suggest*, lo cual resalta en este caso una preocupación aun más grande por parte de los autores de los artículos en inglés por matizar su discurso, ya que, en español, se observó que el proceso no matizado *indicar* tuvo una mayor frecuencia que el matizado *sugerir*. El proceso *suggest*, al igual que el segundo más frecuente (*show*), podría pensarse como típico de las conclusiones, ya que muchos autores en esta parte de los artículos mencionan lo que los resultados de sus respectivas investigaciones *mostraron* o *sugirieron*:

(8)*The results presented here* ***suggest*** *that, for first order constraints such as aspect, perceptual salience, and frequency, individual results do in fact match group patterns...* (Outro_5)

(9)*The results of this study, when considered in light of Markee's (1995, 2000) and Moore's (2000) findings,* ***suggest*** *that methods of addressing student questions may vary among teachers from different cultural backgrounds...* (Outro_9)

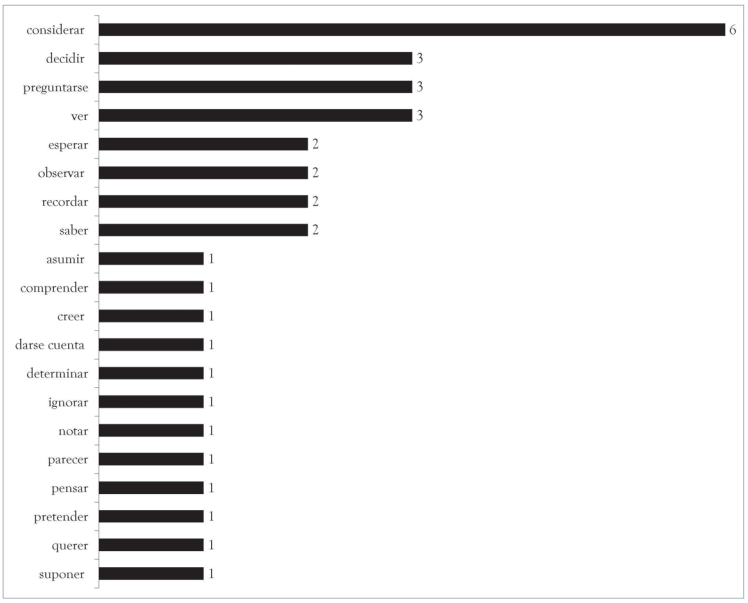
(10) *...the fact that the group of classroom learners in Experiment 2 who had little to no experience in the target environment did not exhibit nativelike performance* ***suggests*** *that transfer is not taking place...* (Outro_10)

En estos ejemplos únicamente presentamos tres de las 39 cláusulas que contienen el proceso *suggest*, así que es necesario señalar que todas las proyecciones con este proceso son hipotácticas. Además, de las 39 cláusulas, 16 se encuentran en introducciones y 23 en conclusiones. Por lo tanto, el uso de este proceso tiene mayor peso cuando los autores concluyen un artículo que cuando lo introducen. En este respecto, uno de los modelos de estructuración de las conclusiones más reconocidos (Dudley-Evans, 1994) sugiere que la enunciación de los resultados es la única parte de las conclusiones que parece ser obligatoria.

Por último, de los siguientes procesos más frecuentes (*argue*, *demonstrate* y *say*) se puede decir que se usan típicamente para citar, en donde puede haber locutores animados (por ejemplo, *The author argues/demonstrates/says*) o inanimados (por ejemplo, *This article argues/demonstrates/says*).

4.2 *Idea*

A continuación se presentarán los procesos de proyección mental, comenzando por los de los textos en español. Obsérvese la siguiente gráfca.



Gráfica 3. Procesos mentales proyectantes en subcorpus en español

Se puede observar en la Gráfica 3 que el proceso mental proyectante más frecuente en español es el verbo *considerar*. Diferente a los procesos verbales, los mentales siempre cuentan con un agente animado. En el caso del verbo *considerar*, se encuentra seis veces conjugado en la primera persona, refiriéndose a los autores, y una vez en tercera persona:

(11)*...****consideramos*** *que sería conveniente que los docentes se interesaran por abordar, además del aspecto lingüístico, el impacto que las imágenes tienen en las ideas...* (Outro_1)

(12) ***Consideramos*** *que Hall complementa el punto de vista anterior...* (Outro_12)

(13)*...****consideramos*** *que una estrategia idónea es el uso en el salón de clases del texto literario...* (Intro_18)

(14)...***consideramos*** *fundamental crear espacios que permitan introducir al alumno en el amplio universo que constituyen las culturas anglófonas...* (Outro_18)

(15) *Dado el momento por el que está pasando la educación,* ***consideramos*** *que es preciso que se aproveche la coyuntura en que se encuentra la misma...* (Outro_27)

(16)...*el docente* ***considera*** *que su formación en la enseñanza producción escrita y su manera de actualizarse son las adecuadas...* (Outro_28)

Destacan aquí dos particularidades. En primer lugar, todas las cláusulas con el proceso *considerar* son hipotácticas y se encuentran en su gran mayoría en conclusiones. En segundo lugar, en cuatro de las seis instancias del proceso *considerar* se trata de una recomendación (*consideramos que sería conveniente*; *consideramos que es una estrategia idónea*; *consideramos fundamental*; *consideramos que es preciso*). Las recomendaciones, como menciona Dudley-Evans (1994), son típicas de las conclusiones de artículos científicos.

El proceso *considerar*, dentro de los mentales, se subclasifica como cognitivo; sin embargo, uno de los segundos procesos más frecuentes, *decidir*, es de tipo desiderativo. Por su parte, *preguntarse* es cognitivo, y *ver* es perceptivo. De los cuatro subtipos de procesos mentales, aparecen en nuestro corpus todos menos los emotivos, lo cual comprueba la poca capacidad de éstos de proyectar ideas (Butler, 2003).

La gráfica a continuación muestra los procesos mentales encontrados en los textos en inglés.

En la Gráfica 4 llama la atención que el cognado del proceso en español que obtuvo el primer lugar (*consider*) aparece una sola vez. En el subcorpus en inglés, el proceso más frecuente, con nueve instancias, es el proceso perceptivo *find*. En la mayoría de los casos en el corpus este proceso funciona para citar, aunque también para reportar hallazgos de investigación:

(17) *Lam* ***found*** *that L2 Spanish learners made virtually no gains in their mastery of the prepositions* por *and* para... (Intro_4)

(18) *Ohta (2001)* ***found*** *that the teachers directly answered these questions...* (Intro_9)

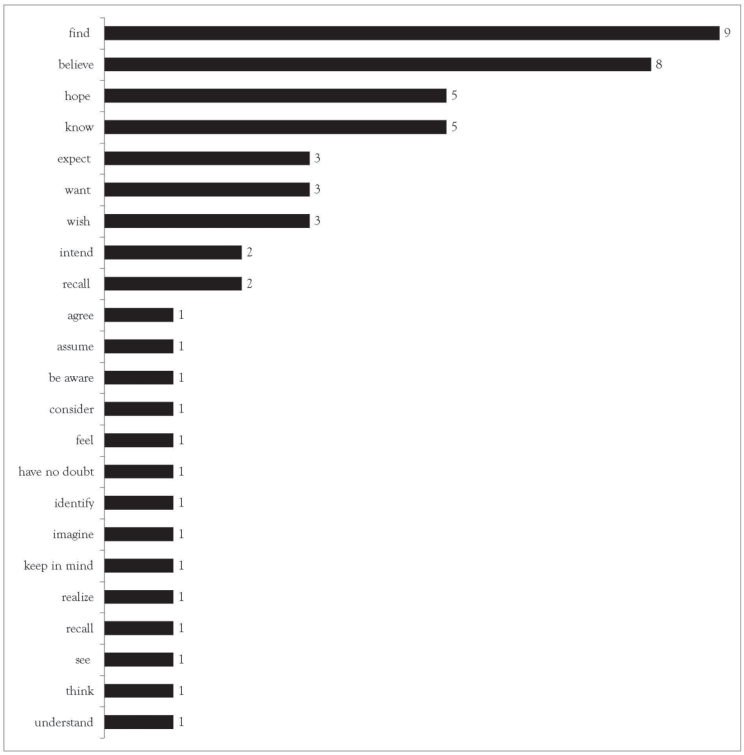
(19) *Markee (2000)* ***found*** *that this strategy was not productive.* (Intro_9)

(20) *Markee (2000)* ***found*** *that this strategy's main effect was to restore a teacher-directed speech exchange system...* (Intro_9)

(21) *Moore (2000), for example,* ***found*** *that a teacher of Dutch she studied directly answered all questions...* (Intro_9)

(22) *I interviewed the patient at her home and* ***found*** *that she still appeared confused about the positive feedback she had received...* (Intro_12)

(23) *When we assessed the educational and psycholinguistic validity of the items so selected, we* ***found*** *that they vary in worth...* (Outro_32)



Gráfica 4. Procesos mentales proyectantes en subcorpus en inglés

(24) *Swales (1986)* ***found*** *that they seemed largely ignorant of each other's work...* (Intro_34)

(25)*...the attorney himself purchased a few 'Caesars Palace' game cards, as did his secretary, and both* ***found*** *that they, too, had purchased what appeared to be million-dollar-winning game cards.* (Intro_40)

Como se puede observar, el texto Intro_9 es un catalizador del uso de este proceso en el corpus. Sin embargo, destaca el hecho de que, con excepción de Outro_32, todas las cláusulas con el proceso *find* se encuentran en las introducciones. Asimismo, todas las instancias de proyección con este proceso son hipotácticas. En segundo lugar en la gráfica se encuentra el proceso cognitivo *believe*, cuyo agente en el corpus siempre es una primera persona (del plural o singular) y funciona como metáfora de modalidad (Taverniers, 2008). Las metáforas de modalidad son aquellas en las que la probabilidad o habitualidad se construye semióticamente a través de cláusulas proyectoras en vez de adjuntos. Por ejemplo, véase la siguiente metáfora de modalidad:

(26)*...we* ***believe*** *one reason they performed so well on "for" is because Italian has a cognate preposition...* (Outro_4)

En este caso, los autores están especulando sobre las probables razones por las cuales un grupo de participantes exentaron una prueba de gramaticalidad. Una manera de especular habría sido a través del adjunto *probably* o un sinónimo (*probably, one reason they performed so well...*), lo cual habría sido la manera congruente (no metafórica) de expresar la probabilidad. Sin embargo, los autores optan por construir dicha probabilidad a través de la proyección mental.

Las metáforas de modalidad son instancias de proyecciones de tipo interpersonal (Thompson, 2005), las cuales se caracterizan por codificar el punto de vista de una hablante (Forey, 2009). Por lo tanto, también son consideradas dentro del sistema de compromiso de la teoría de la valoración de Martin y White (2005). Es decir, en estos casos no se trata de representaciones experienciales (así como lo es cuando los verbos están conjugados en tercera persona), sino de expresiones de probabilidad y habitualidad desde un ángulo subjetivo.

5. Conclusión

En este estudio, nos dimos a la tarea de explorar las estructuras proyectantes verbales y mentales en introducciones y conclusiones de artículos científicos en español e inglés. Los resultados mostraron que en español el proceso verbal más frecuente es *indicar*, el cual tiene casi el mismo número de instancias en introducciones y conclusiones. Por otro lado, el proceso verbal más frecuente en inglés fue *suggest*, el cual tiene mayor peso en conclusiones que en introducciones. En cuanto a los procesos mentales, el más frecuente en español fue *considerar*, cuyas instancias aparecen siempre en las conclusiones. Finalmente, el proceso mental más frecuente en inglés fue *find*, cuyas instancias aparecen casi siempre en las introducciones, con excepción de una. Todos estos procesos aparecieron siempre proyectando de manera hipotáctica y no paratáctica, lo cual señala una función discursiva importante del discurso referido sobre el discurso reportado.

Al hacer un balance general, los procesos verbales más frecuentes cumplen una labor semiótica importante tanto en los artículos en español como en inglés ya que ayudan a los autores a interpretar resultados de investigaciones tanto de manera matizada como no matizada. El mayor uso de verbos matizantes por autores en inglés parece mostrar una preocupación mayor que en español por presentar resultados de una manera cautelosa. En cuanto a los procesos mentales, éstos cumplen una labor semiótica importante tanto en las introducciones como en las conclusiones. En el subcorpus en español se observó un uso regular de estos procesos conjugados en primera persona en las conclusiones para la recomendación de acciones de investigación por parte de los autores de los artículos. Por otra parte, en el subcorpus en inglés dichos procesos sobresalieron más en las conclusiones, y su labor semiótica se inclina más hacia la mención de otros estudios realizados. En resumen, el uso de procesos mentales en las conclusiones en español contribuye a imprimirles un tenor intersubjetivo, mientras que el uso de este tipo de procesos en las conclusiones en inglés parece aportar grados altos de intertextualidad.

Los resultados de la presente investigación podrían tener implicaciones importantes en la enseñanza de la redacción académica en primera y segunda lengua, ya que ilustran una diferencia

importante en la utilización de procesos mentales y verbales entre artículos redactados por autores anglófonos e hispanos. Estas diferencias, así como el mayor número y variedad de procesos en inglés, podrían ser una de las características discursivas desconocidas por los académicos que intentan publicar en inglés. Entre más conozcan las características lingüísticas y discursivas de los textos exitosos, mejor preparados estarán para redactar artículos en revistas de ámbito internacional e incluidas en bases de datos científicas de alto impacto. De igual manera, el conocer estas características lingüístico-discursivas nos podría permitir implementar prácticas pedagógicas que contribuyan a la mayor publicación de textos investigativos tanto en lengua materna como en lengua extranjera por parte de académicos mexicanos. ■

Referencias

Butler, C. S. (2003). *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories. Part I: Approaches to the simplex clause*. Amsterdam: Benjamins.

Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). Londres: Routledge.

Forey, G. (2009). Projecting clauses: Interpersonal realisation of control and power in workplace texts. En G. Thompson, & G. Forey (Eds.), *Text type and texture* (pp. 151-174). Londres: Equinox.

Fryer, D. L. (2012). Analysis of the generic discourse features of the English-language medical research paper: A systemic functional approach. *Functions of Language*, *19*, 5-37.

Gibbs, W. (1995). Lost science in the third world. *Scientific American*, *273*, 92-99.

Gruber, H., & Huemer, B. (2008). Two views on text structure: Using Rhetorical Structure Theory and Register and Genre Theory in improving students' academic writing. *Odense Working Papers in Language and Communication*, *29*, 332-365.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2da. ed.). Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Londres: Routledge.

Hasan, R. (1995). The Conception of context in text. En P. H. Fries, & M. Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic functional perspectives: Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday* (pp. 183-296). Nueva Jersey: Ablex.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: Benjamins.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Londres: Continuum.

Ignatieva, N., & Rodríguez-Vergara, D. (2015). Verbal processes in academic language in Spanish: Exploring discourse genres within the systemic functional framework. *Functions of Language*, *2*, 1-14.

Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. Londres: Continuum.

Rosenwasser, D., & Stephen, J. (2009). *Writing analytically* (5ta. ed.). Boston: Thomson Wadsworth.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taverniers, M. (2008). Interpersonal grammatical metaphor as double scoping and double grounding. *Word*, *59*, 1-31.

Thompson, G. (2005). But me some buts: A multidimensional view of conjunction. *Text*, *25*, 763-791.

Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientist around the world. En J. Flowerdew, & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 71-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Una aproximación a la enunciación de actos asertivos atenuados en el español

Gaspar Ramírez Cabrera
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
gasparfirst@gmail.com

Elizabeth Flores Salgado
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
betziflores1@gmail.com

Resumen
En este estudio presentamos una aproximación a los elementos de la enunciación en actos asertivos atenuados en español. El propósito de la investigación es analizar la enunciación en actos asertivos mitigados del español a través de entrevistas sociolingüísticas proporcionadas por informantes de Monterrey, México. El estudio está restringido a aquellos actos de habla asertivos que puedan ser considerados como una amenaza a la imagen de alguno de los interlocutores. La metodología consiste, primero, en enlistarlas estrategias semántico-pragmáticas de la atenuación empleadas por nuestros informantes y, posteriormente, clasificarlas en tres categorías de acuerdo al elemento de enunciación con el cual interactúan, a saber, el contenido proposicional, la fuerza ilocutiva y la fuente u origen de enunciación (Caffi, 1999). Desde una perspectiva del análisis de la enunciación, los resultados obtenidos nos permiten ofrecer y entrever un perfil de la cortesía asertiva para este grupo de hablantes correspondiente a la variante sociolingüística del español de Monterrey, México.
Palabras clave: enunciación, enunciado, actos asertivos, estrategias de atenuación.

Abstract
In this study, we present an approximation to the elements of enunciation in mitigated assertive acts from Spanish. The purpose of the research is to analyze the enunciation process in attenuated assertive speech acts from Spanish through sociolinguistic interviews provided by speakers from Monterrey, Mexico. The study is constrained to those assertive speech acts that may be regarded as a threat to the face of one of the interlocutors. The methodology consists of enlisting the semantic and pragmatic strategies employed by the speakers when mitigating. Afterwards, we classify them into three categories according to the element of enunciation with which the attenuation is interacting, that is, the propositional content, the illocutionary force and the source of enunciation (Caffi, 1999). From an enunciation analysis, the results obtained allow us to offer a profile of assertive politeness for this speech community corresponding to the sociolinguistic variety of Spanish from Monterrey, México.
Key words: *enunciation, utterance, assertive speech acts, strategies of attenuation.*

1. Introducción

Una parte importante del estudio de la atenuación en la cultura anglosajona se ha desarrollado partiendo de una perspectiva semántica y transitando hacia una descripción más bien pragmática (Fraser, 1976, 2010; Lakoff, 1972). Aunque han habido numerosos estudios de investigación sobre la atenuación en el español (Albelda Marco y Cesteros Mancera, 2011; Briz y Albelda Marco, 2012), estos se han realizado principalmente para el español peninsular y se han circunscrito a estudios semánticos y morfosintácticos de la atenuación. Esto hace necesario que además del estudio de la atenuación a nivel del enunciado, orientemos los estudios de la atenuación en el nivel de la enunciación. El estudio de la atenuación pragmática y semántica significa un mayor entendimiento de lo que representan las nociones de imagen, cortesía, actividades de imagen y las relaciones interpersonales en la cultura mexicana, de modo que podamos contribuir en el desarrollo de una teoría de la interacción en eventos lingüísticos comunicativos. El propósito de esta investigación es analizar la enunciación en actos asertivos atenuados del español a través de entrevistas sociolingüísticas proporcionadas por informantes de Monterrey, México. Para ello nos hemos propuesto enlistarlas estrategias de atenuación empleadas por estos informantes, así como agrupar dichas estrategias de atenuación de acuerdo con los elementos de la enunciación con quienes interactúa en los actos asertivos atenuados. Nos interesa entonces comprender si la mitigación interactúa primordialmente con el hablante, con el oyente, con ambos (su interrelación) o con el mensaje; entender cómo afecta al contexto y en qué proporción se usan las estrategias de atenuación. Para nuestro estudio es importante determinar las estrategias tanto semánticas como pragmáticas asociadas a la enunciación que los hablantes usan para construir la situación comu-

nicativa, su identidad y su posicionamiento frente a sí mismo y frente al otro. En este estudio estamos interesados en conocer cómo es que la atenuación se relaciona con los elementos de la enunciación y no solamente con el enunciado en la comunicación.

2. Marco Teórico

Los actos asertivos son actos de habla mediante los cuales los hablantes pueden, entre otras cosas, dar a conocer sus creencias y expresar sus opiniones sobre un hecho de una situación dada (Searle, 1976). Sucede entonces que el hablante al expresar una opinión o juicio puede provocar diferentes reacciones como: lograr el acuerdo o hasta llegar a manifestar un abierto desacuerdo. Debido a que un juicio, o una opinión, representa una valoración en la que el hablante evalúa un estado o realidad que puede ir en contra o a favor de lo que cree el interlocutor, esta evaluación pudiese considerarse como un acto dañino para la imagen del oyente. Por lo tanto, este tipo de acto puede afectar, en algún momento, la imagen del otro, fortaleciendo o debilitando las relaciones interpersonales. Asimismo, los hablantes pueden intensificar o atenuar un acto asertivo a través de diferentes estrategias pragmalingüísticas para restablecer el equilibrio interpersonal, afianzar su identidad o co-construir la situación comunicativa. El empleo de estas estrategias responde a factores sicosociales del contexto con los cuales los interlocutores deben lidiar y así sobrellevar las relaciones interpersonales, por ejemplo, el tópico del que se habla, la distancia social entre los interlocutores, la jerarquía y/o el poder del otro. De ahí, el papel relevante que desempeña la mitigación en la negociación de imágenes durante la interacción.

En esta investigación la atenuación se entiende como un proceso retórico-discursivo así como un recurso pragmático-lingüístico que los hablantes emplean con el propósito de conseguir un fin mayor (Briz, 2003; Caffi, 1999). La atenuación es una **estrategia** y el medio para lograr un fin mayor cuyo propósito final, en el nivel interpersonal es comunicar, manipular, persuadir y ser cortés. Las estrategias de atenuación se manifiestan en las aserciones realizadas por los hablantes, en ocasiones estas pueden ser interpretadas como actos de habla descorteces o amenazas a la imagen. Esto es, actos de habla que signifiquen una posible amenaza a la imagen de alguno de los interlocutores en la interacción comunicativa, y como consecuencia la necesidad del hablante de emplear actos atenuadores que restauren el equilibrio de las imágenes. Un aspecto que es importante señalar es que la actividad de atenuación viene favorecida por contextos de no inmediatez o de distancia favorecidos por la situación en general de la interacción, por el contexto interaccional concreto dentro de esta (Albeda Marco y Cesteros Mancera,2011) pero también por el tópico del que trata la enunciación.

Algunos estudios (Briz 1995, 1998, 2003, 2005, 2007; Felix-Brasdesfer, 2009; Fraser, 1976; Lakoff, 1972) muestran que la atenuación opera tanto en el nivel semántico como en el nivel pragmático de la interacción comunicativa. La atenuación, en tanto estrategia de cortesía, es una categoría pragmática que funciona en el discurso para difuminar el valor semántico del enunciado, así como para reducir el efecto negativo de la fuerza ilocutiva del enunciado (Briz 1995, 1998, 2003, 2005, 2007; Fraser, 1976; Lakoff, 1972; Meyer-Hermann, 1988). A este respecto podemos decir que el hablante puede disminuir el efecto negativo de la fuerza ilocutiva del acto de habla a través de, por ejemplo, estrategias de distanciamiento del mensaje, haciendo que el emisor no se comprometa con una parte, o con todo lo que se dice y se hace, mediante la utilización de ciertos elementos extra proposicionales, lo que puede resultar en el acotamiento de la carga impositiva negativa de la fuerza ilocutiva del enunciado sobre alguno de los interlocutores. Por otro lado, existe también una disminución en el grado de responsabilidad con la verdad expresada en el contenido proposicional (atenuación semántica), haciendo que la responsabilidad del hablante con esa verdad sea menor (Albelda Marco y Cesteros Mancera, 2011). Cabe destacar que Briz y Albelda Marco (2012) sostienen que en algunos casos la atenuación se revela mediante procedimientos proposicionales, en la cual el atenuante afecta directamente a algún elemento del Dictum, y otras veces la atenuación se manifiesta mediante procedimientos que afectan directamente, al Modus, y son, por ello, extraproposicional es para explicar tanto la naturaleza semántica como la dimensión interpersonal (social) de la atenuación. A este respecto, Caffi (1999), desde una perspectiva discursiva, clasifica las estrategias de atenuación en función de los elementos de la enunciación sobre los cuales puede operar la atenuación. A saber: la proposición, la ilocución y la fuente de la enunciación.

Se sabe que la atenuación puede manifestar, por lo menos, tres funciones discursivas, a saber, velar por la propia imagen (autoprotegerse); reparar una amenaza abierta; y prevenir una posible amenaza, las cuales pueden afectar en distintos grados e intensidades cada uno de los elementos de la enunciación: mensaje, interlocutores, contexto. Estas funciones, a su vez, se manifiestan a través de distintas estrategias de atenuación tanto lingüísticas como interpersonales, por medio de las cuales los interlocutores construyen la situación comunicativa, el evento comunicativo, se posicionan frente así mismos y frente al(os) otro(s), así como dejan entrever su postura. La segunda y la última función estarían vinculadas con el oyente, mientras que la primera estaría asociada con el hablante, en general, pero no necesariamente pues el contexto determina la correlación. Por otra parte, al formar parte la atenuación de la competencia comunicativa de los hablantes y al considerar que la comunicación está conformada por una triada: el hablante, el mensaje y el oyente (Bühler, 1990) asumimos que cada uno de estos elementos de la enunciación dentro de un evento comunicativo debe interactuar con la atenuación de distinta manera y con distinta intensidad. Desde esta perspectiva, podemos estudiar la atenuación atendiendo no sólo el nivel del enunciado sino también el nivel de la enunciación en la comunicación. Consecuentemente, la atenuación puede afectar tanto la fuerza ilocutiva de un acto de habla en lo que a los participantes de la enunciación (YO-TÚ) respecta. En este caso estamos en el nivel de enunciación. Pero también la atenuación puede afectar directamente la fuerza locutiva del enunciado (significado proposicional).

3. Metodología

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se utilizó una metodología predominantemente de corte cualitativo. Las muestras que se emplearon en esta aproximación a los elementos de la enunciación en actos asertivos mitigados fueron tomados del Corpus del Habla de Monterrey (Rodríguez Alfano, 2012). El corpus fue obtenido mediante conversaciones semi-dirigidas y obtenidas por medio de grabadoras a la vista de los participantes, en los contextos propios de cada una de las comunidades de habla. Las entrevistas se organizaron tomando en cuenta los siguientes módulos temáticos: familia, amistad, costumbres, peligro de muerte, anécdotas importantes en la vida, saludos, el clima, lugar donde vive el participante, deseo de mejora económica, y sobre despedidas. Las conversaciones duran entre 45 minutos y dos horas. El Corpus del Habla de Monterrey (Rodríguez Alfano, 2012) contiene grabaciones de audio y sus respectivas transcripción es, el cual está disponible para cualquiera que desee realizar estudios sobre la variante del español de Monterrey, México. Como se menciona arriba, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Estas entrevistas semiformales nos ofrecieron un material auténtico de primera mano para el análisis tanto del enunciado como de la enunciación en las estrategias de atenuación de actos asertivos y arrojaron luz sobre el manejo de la imagen empleada por los informantes.

Para llevar a cabo la identificación del proceso de atenuación en el discurso de los hablantes, se consideraron tres elementos básicos. El primero, el elemento desencadenante de la atenuación que puede ser una afirmación, o un pedido, ejemplos de los actos de habla que le son representativos, la atenuante es el otro elemento y que es básicamente la estrategia de atenuación, y el tercero es aquel elemento del discurso que resulta atenuado (afirmaciones, para nuestro caso). Estos tres elementos conforman el contexto de atenuación del intercambio interpersonal dentro de un discurso mayor que fue la entrevista. En el ejemplo (1), tomado de la entrevista (HMP104) del corpus que se analizó, podemos identificar claramente que el contexto de atenuación queda conformado por el elemento desencadenante, **el atenuante** y el elemento del discurso atenuado. Cada uno de ellos representa un tipo específico de movimiento en el desdoblamiento de la atenuación en el flujo del discurso dentro de un intercambio conversacional.

(1) E: ¿no hay femenino?
I: no / no hay femenino de wisher
E: ¡ah! / **okay**
I**: al menos yo no** lo he escuchado **/ quien sabe si** s**ería** / alguna palabra que **y o no he/ no haya (HMP104)**

Una vez que se ha identificado el contexto de atenuación en el extracto de lengua estudiado, se procede a identificar qué tipo de estrategia de mitigación usa el hablante al realizar un acto de habla

asertivo y lo colocamos en alguna de las categorías empleadas en las estrategias de atenuación pragmalingüísticas de la siguiente clasificación tomada de Flores Salgado y Ramírez Cabrera, (2014).

(a) Reducir la cantidad o calidad de lo que se dice: Adverbios, diminutivos.
(b) Expresar duda o incertidumbre: Verbos epistémicos.
(c) Formas impersonales (deícticas): Pronombres impersonales, una fuente externa, verbo decir, marcadores discursivos, evidencia.
(d) Acotar o refinar lo que se dice: Primera persona del singular, condicional.
(e) Justificación: Explicación y justificación, comparación, consecuencia lógica.
(f) Corregir o reparar: Frases léxicas, expresiones de disculpa.
(g) Hacer concesiones: Concesión, lítote.
(h) Incluir al oyente: El hablante involucra al oyente a través de fórmulas fáticas, la elipsis.

El ejemplo (2) nos muestra el empleo de algunas de estas estrategias.

(2) E: *¿es muy importante para* usted el español? / sea que lo enseñen bien en las escuelas / ¿o / cómo ve el problema ora del español?...
I:**bueno yo creo que**// de todo el tiempo / de todo el tiempo *//* **grandes problemas ha tenido**(elipsis*)*/ **el / el hecho de que no se hable bien**/(litote) nuestro idioma…etc., (SHMP061)

Como se puede observar en este caso, la entrevistadora solicita la opinión del informante sobre el estado actual de la enseñanza del español en la región, lo que es claramente un acto que amenaza la imagen del informante, la entrevistadora parece estar consciente de alguna manera de la invasión en el territorio del oyente por lo que utiliza el atenuante cortés, *usted*, a modo de velar, de salvaguardar la imagen de su interlocutor, mostrando cierta deferencia de modo que reduce la amenaza al tener en cuenta cierta consideración, fomentando de esta manera una relación de respeto. Por otra parte, el informante recurre, a su vez, a distintas estrategias de atenuación al dar una opinión sobre lo que para él es la educación del español en la región, es decir, el ofrecimiento de evidencia de lo que, desde su punto de vista es compartido por ambos, a través del uso de distintos mecanismos: el empleo de evidencia expresado con la expresión léxica "**el hecho de que**", el uso de marcadores discursivos, "**bueno**", para matizar sus opiniones, el uso de la elipsis como medio de distanciamiento del mensaje, pero, al mismo tiempo, requiere del involucramiento del oyente al dejar que éste complete la conclusión del enunciado, la presencia del litote permite al hablante no responsabilizarse con la verdad de lo dicho al emplear la litote "**no se hable bien nuestro idioma**", en lugar de ser tajante y decir: "se hable mal nuestro idioma".

Siguiendo la clasificación propuesta por Caffi (1999), y en concordancia con Briz y Albelda (2013)en desarrollar los estudios de la atenuación con una perspectiva desde la enunciación, procedimos a agrupar las estrategias de mitigación de acuerdo al elemento de enunciación con el cual ésta interactuando la atenuación. Así, las estrategias de mitigación quedan agrupadas en tres tipos. El primer tipo queda conformado por aquellas estrategias de mitigación que afectan predominantemente la fuerza locutiva del acto asertivo, más no exclusivamente, el segundo tipo de estrategias de mitigación queda constituido por aquellas estrategias que interactúan principalmente a nivel de la fuerza ilocutiva y el tercer tipo queda conformado por aquellas estrategias en las cuales los hablantes recurren a una fuente distinta a la del emisor para expresar su enunciado, difuminado así el origen del enunciador en los actos asertivos estudiados.

4. Resultados

La clasificación de las estrategias de atenuación que se emplearon están agrupadas de acuerdo al elemento de enunciación sobre el cual opera la atenuación dentro de las interacciones comunicativas. Consideramos para ello que debemos determinar qué elemento de la enunciación resulta afectado por la atenuación, además de sus respectivas manifestaciones pragmalingüísticas. Las estrategias de atenuación en el proceso de enunciación quedaron agrupadas por lo tanto en tres niveles: la atenuación del contenido proposicional; la atenuación de la fuerza ilocutiva del acto de habla y la atenuacióna través de la difuminación y/o dislocamiento del origen del enunciado.

4.1 Atenuación del contenido proposicional

En la enunciación, la atenuación modula la fuerza locutiva del acto de habla mediante el empleo de estrategias o mecanismos principalmente semánticos y morfosintácticos, los cuales están determinados en buena medida por el código mismo de la lengua. El elemento de la enunciación afectado por la atenuación es el valor del contenido proposicional del acto de habla asertivo. Cabe destacar que en este caso la atenuación difumina el valor proposicional del enunciado, en otras palabras, vuelve difusa la pertenencia de una expresión lingüística a una determinada categoría gramatical, al expresar en forma vaga e imprecisa lo dicho de modo que el (la) hablante no se responsabiliza del contenido proposicional del enunciado, sino que recurre a la vaguedad, a la evasividad semántica como estrategia comunicativa en la significación. El hablante recurre a mecanismos semánticos y sintácticos en forma de expresiones léxicas para rebajar el grado de responsabilidad que tiene con el significado. Esta imprecisión y vaguedad con respecto a lo conocido opera directamente sobre el contenido proposicional del acto asertivo. En seguida, enlistamos las estrategias lingüísticas empleadas por los informantes al atenuar el contenido proposicional de un acto asertivo en un enunciado que podrían quedar subsumidas de la siguiente manera: reducir la cantidad o calidad de lo que se dice mediante algunos marcadores del discurso (ahí, este…, entonces, bueno, pues), en el uso de cuantificadores (muy, más, como que), diminutivos (gordita, poquito), adverbios (poco, más o menos), la lítote, la elipsis y a través de expresiones que denoten consecuencia lógica. Veamos a continuación algunos ejemplos de atenuantes encontrados en extractos específicos de las entrevistas.

Reducir la cantidad o calidad de lo que se dice

(3) I: mjm / ésa área **como que** es un **poquito** conflictiva ¿verdad? / Colón y Pino Suárez
(M23-HMP067)

Relativización a través de marcadores discursivos.

(4) I: este / eran **supuestamente**/ eran / porque eran / ocho grados / ¿sí? / pero yo empecé a los diez años / y terminé a los dieciséis / años / bueno / pero por ejemplo había gente que la empezaba / y no la terminaba ¿por qué? / porque no cumplían con todo el material / todo / y todas las grabaciones que tenías que tener /(HMP069)

Lítote

(5) I: y ahorita no / o sea / ahorita / como / yo bien- / yo digo que viene ya de costumbres / o sea en mi casa **no somos tan medidos para** / **para la comida**
(HMP067)

(6) I: Es poco / es muy poco / sí / y / ya ves / son muchos nombres de Myrnas / y nombre de / los / a veces / que se ponen de moda en / un momento dado /**yo no estoy en contra pero** / hay hasta cosas tan raras como / Andrea / pos es nombre de hombre… (HMP065)

Estructuras condicionales

(7) **si** no retumban los vidrios en mi casa ella no es feliz (HMP068)

4.2 Atenuación de la fuerza ilocutiva del acto de habla

El otro elemento de la enunciación sobre el cual opera la atenuación es la fuerza ilocutiva del acto de habla asertivo. En este caso, la atenuación afecta principalmente las relaciones sociales, se enfoca en el efecto que tienen las expresiones lingüísticas en la co-construcción de las relaciones interpersonales, afecta el ámbito de lo social, de lo interpersonal y por tanto resulta ser una herramienta muy eficiente para conseguir fines sociales específicos a través de la lengua, su efecto se puede percibir por que dentro de las interacciones comunicativas alejan o acercan a los hablantes. Esto lo podemos ver cuando el (la) hablante toma consideraciones hacia su interlocutor(a) con el fin de evitar imposiciones, al no ser tajante pues se busca el acuerdo, por lo que aparecen estrategias que previenen o reparan posibles daños a la imagen de alguno de los interlocutores en las interacciones comunicativas. La atenuación fomenta la disminución del impacto negativo de la fuerza ilocutiva del acto asertivo sobre la imagen del interlocu-

tor al expresar, por ejemplo, en forma de duda lo que sabe con certeza. Una duda fingida que se justifica únicamente desde una perspectiva interaccional de la comunicación humana, resultado de la vida social en el que existe y se desarrolla el lenguaje humano.

Las estrategias más comunes que están dentro de esta categoría son: marcadores (bueno, fíjese, mire bueno, etc), matizadores (se puede decir, se dice, lo que pasa es que), marcas de interacción (marcas fáticas: ¿verdad?, ¿no?, fíjese), tiempo y modo (uso del tiempo condicional, del verbo subjuntivo), explicaciones y justificaciones (porque, es que, excusas), estrategias que sirven para expresar duda, pero una duda de carácter social: creer, dudar, imaginar, saber, parecer, poder, no saber, etc.. Estas estrategias se pueden observar en los ejemplos del (8) al (14).

Expresar duda o incertidumbre (Duda fingida)

(8) I: pero bueno pos son **yo creo que** ya es / es este // criterio de cada // de cada persona. (HMP064)

(9) I: **no sé si sea** la edad / pero ¿verdad que ora lo sientes diferente? (HMP070)

Acotar lo que se dice (Primera persona del singular, adverbios y frases léxicas).

(10) I: entonces / por azares del destino / he tenido experiencias que **digo yo** no / no se acaba todo hay algo más (HMP071)

(11) I: y pues n / no lo veo / no lo veo así / porque sí necesitamos estar / la iglesia no es / no es la estructura / o el edificio / la iglesia somos todos los que estamos / los que la conformamos

E: ajá

(12) I: entonces ahí también veo que / **para mi punto de vista** creo que ahí hay una crisis. (HMP070)

Explicación y justificación (Explicaciones, justificaciones, comparaciones)

(13) I: dar asesoría técnica y el vender me / me satisface **porque** / me trae un placer económico (HMP062)

(14) I: que en otras ciudades / **unas cercanas como** Monterrey Nuevo León / **más lejanas** México DF/ se dicen de otra manera y es lo mismo // entonces / ya estamos acostumbrados a eso (HMP061)

4.3 Atenuación del origen del enunciado (la transmutación del yo en el tú). Atenuación del origen del enunciado mediante desfocalización

Al igual que la primera categoría, este tipo de atenuación lingüística se sustenta en el código mismo. A este respecto podemos enumerar varios mecanismos lingüísticos que le permiten al (la) hablante atenuar un juicio, o una opinión, a través de la transmutación del yo en el tú inclusivo dentro de todo proceso de enunciación de un acto de habla asertivo. La pronominalización como estrategia discursiva de los hablantes es una característica de este tipo de atenuación. El uso del pronombre *uno* cuya función discursiva es la de mitigar la responsabilidad del hablante (ejemplo 17). La presencia del pronombre *tú* para implicar la idea de generalización y despersonalización de la experiencia. Otro mecanismo que hemos observado es el empleo del pronombre *se* en la nominalización y despersonalización tanto del actor como del sujeto del predicado. Otra forma de la cual el hablante se apoya para expresar su punto de vista es desfocalizando al enunciatario del enunciado, haciendo referencia explícita a una fuente externa cuyo fin es encubrir al enunciador. Por ejemplo, *la gente, todo el mundo, dice mi marido*, el cual se muestra en los ejemplos (18) y (19) y el uso de las formas fáticas, ejemplos (23), (24), (25) y (26).

Inclusión del oyente en el discurso del hablante a través de formas impersonales deícticas

(15) I: a cocer / este / y luego agarro / este / pan / y lo empiezo a chopear por los dos lados / de un lado / del otro / así / y pongo / lleno todo el / lleno todo el / sartén / de puro pan / **haz de cuenta** tapizo todo el este / y espero a que se / se / se empiece a / la mantequilla ya se empiece a / a (HMP066)

(16) I: era el mexicano que vivía en el sur de / Estados Unidos / muy distinto al pocho entonces / **tú** / *sin oír hablar* / **decías** *mira / ahí viene un pachuco.* (HMP061)

(17) I: mjm // no **uno** va al cine a divertirse (HMP068)

Uso de una fuente externa

(18) I: sí / haz de cuenta cuando vas a un consultorio es cuando / medio leo //**dice mi marido que** en los consultorios hay puras revistas médicas que no sé para qué / a bueno sí leo una / leo Selecciones. (HMP067).

(19) I: este / pero eso no / es una cosa / que pueda decir ¡ay! / o sea / / creo que ahorita en la actualidad / **a todo mundo** le pasa / o a casi la mayoría (HMP072).

El uso del verbo decir

(20) I: venía con su carne recién / recién obtenida / y era carne fresca / la carne casi no se congelaba actualmente **tú** vas a una tienda de este tipo y **dices ¿es carne fresca? (HMP061).**

(21) E: sí / mi sobrino también me **dice** que las mexicanas se están poniendo muy muy buenas

(22) I: las que está en cartelera orita están / están buenas / en teoría / no las he visto pero // pero **dicen** que están buenas / bueno habrá que verlas. (HMP068).

Formulas fáticas de evidencialidad

(23) I: qué bueno / qué bueno que todavía tien / tienes amigos / como dices tú aunque sean pocos pero / pero buenos / ¿verdad? (HMP072)

(24) I: sí / es que te hacen las cosas más difíciles **¿no?** (HMP069)

(25) I: pero **es cierto** / está tan arraigado ese término / está tan arraigado ese término (HMP061)

(26) I: este y que se los había / adjudicado no sé qué movimiento no sé si alguien de / de Oaxaca / hace tres semanas eso / entonces ella me dice ¿cómo es posible que no te hayas enterado? le digo / no me / **de veras** yo no me enteré (HMP072)

Podríamos haber incluido en esta clasificación otros modos de atenuación presentes en los intercambios lingüísticos tales como la risa, los eufemismos y la ironía, pero las hemos dejado fuera por el momento por considerar que no son, estrictamente hablando, estrategias pragmalingüísticas.

5. Conclusiones

En este estudio se analizó la enunciación en los actos asertivos atenuados del español de Monterrey, México. Este análisis nos muestra tres aspectos importantes. Primero, la identificación del elemento de enunciación con el que interactúa la atenuación nos permite establecer un perfil de las estrategias semántico-pragmáticas empleadas por hablantes en la co-construcción del tipo y cualidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a estos hablantes de esta variedad del español de México. Segundo, varias son las formas en las que se puede verbalizar la atenuación en el proceso de enunciación en la comunicación, esta diversidad para verbalizar la atenuación puede quedar subsumida en dos tipos de estrategias complementarias: estrategias lingüísticas y estrategias interpersonales/sociales. En las estrategias lingüísticas el hablante se aleja del mensaje mediante el distanciamiento de lo dicho, disminuyendo el contenido proposicional del acto de habla. En el uso de estas estrategias prevalece el punto de vista del emisor. Por el otro lado, en las estrategias sociales/interpersonales el hablante salvaguarda la imagen de su interlocutor, así como debilita la fuerza ilocutiva del acto de habla, al expresar a modo de duda algo que realmente se conoce con certeza; una duda fingida, una duda de carácter social que permite acercarse al otro, el hablante evade responsabilidad por la intensión de lo dicho. En otras palabras, pareciera que en términos discursivos las distintas funciones de la atenuación terminan por fomentar el acuerdo, la aceptación, disminuyen la tensión en la negociación del significado conversacional al poder lograr el equilibrio de las imágenes (cortesía: atenuantes corteses). Todas y cada una de ellas vienen a conformar las funciones pragmático discursivas de la atenuación. Finalmente, la atenuación no es sólo una herramienta del código sino también es una herramienta social porque se manifiesta en el nivel interpersonal. Además, desde un punto de vista conversacional, el efecto de la atenuación resulta ser "estratégicamente" funcional al contribuir a la

eficacia y eficiencia en la producción, transmisión e interpretación de la intensión que subyace al significado del mensaje, además de ser, lógicamente argumentativa contribuyendo en el devenir discursivo de la conversación.

Así mismo podemos mencionar que los interlocutores construyen su propia imagen y la de los otros a través de estrategias de atenuación de actos asertivos dentro de un proceso de negociación inacabado e inherente al reconocimiento no sólo de "quedar bien" sino de cuidar las apariencias. De ahí que el hablante encadene una serie de estrategias de atenuación con el fin de llegar al acuerdo, lograr la aceptación del mensaje y del oyente. CCabe destacar que existen contextos que favorecen el uso de atenuantes dada la latente predisposición al conflicto o al desacuerdo que pudiera existir; como lo podemos apreciar en los casos hallados en este estudio en los cuestionamientos al informante sobre su opinión de ciertos temas polémicos como educación, ingreso, religión, política o seguridad. Tales contextos parecen caracterizarse por la presencia de atenuantes como un medio a través del cual es posible distender probables conflictos o desacuerdos.

Por último, en lo que respecta al dominio de estrategias de atenuación e intensificación como parte esencial de la competencia comunicativa de los hablantes, la atenuación, como la retórica, debe aprenderse y enseñarse para lograr su desarrollo en los individuos ya que, como lo demuestra esta clasificación propuesta, muchas de las estrategias encontradas en este estudio son aprendidas en la escuela. ■

Referencias

Albelda Marco, M. yCesteroMancera, A. M**.** (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español Actual: Revista de Español vivo* 90: 9-40.

Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En

Cortés, L. (Ed.), *El español coloquial: Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 103-22). Almería: Universidad de Almería.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Esbozo de pragmagramática. Barcelona, Ariel, Programa EDICE.

Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Bravo, D. (Ed.), Actas del Primer Coloquio Internacional del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanoparlantes (pp. 17-46). Universidad de Estocolmo.

Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Bravo, D. (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Estocolmo-Buenos Aires: DUNKEN.

Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29/1: 5-40.

Briz, A. & Albelda Marco, M. **(**2012). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común. Manuscrito no publicado.

Bühler. K (1990). *Theory of Language: The Representational Function of Language*. John Benjamins Publishing Company.

Caffi, C. (1999). On mitigation.*Journal of Pragmatics*, 31*:* 881-909.

Félix-Brasdefer, J.C. (2009). Estado de la cuestión sobre el discurso de la (des) cortesía y la imagen social en México: Perspectivas teóricas y metodológicas. En RodriguezAlfano, L. (Ed.), *La (des)cortesía y la imagen social en México* (pp.15-46). Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León y Programa EDICE.

Flores Salgado, E. y Cabrera Ramírez, G. (2014). Mitigating devices: A comparative study between generations of the corpus "El habla de Monterrey".*Verbum et Lingua 4*: 101-121.

Fraser, B. (1976). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics 4.* 341-350.

Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. New approaches to Hedging. Studies in Pragmatics 9. 15-34.

Lakoff, G. (1972). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal ofPhilosophicalLogics*2: 458-508.

Meyer-Hermann, R. (1988). Atenuación e intensificación (análisis pragmático de sus formas y funciones en español hablado), Anuario de estudios filológicos, XI,(pp. 275-290).

Rodríguez Alfano, L.(2012).*Corpus Monterrey-PRESEEA*. Monterrey: FFyL, UANL, CONACYT y Felina.

Searle, J. (1976). Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge, Cambridge.

Preconcepto y Estigma Lingüístico: El Portuñol como Espacio para la Discusión

Alejandro Gau de Mello
Centro Regional de Profesores del Norte
alejandrogaudemello@gmail.com

Carla Custodio Marcelino
Universidad de la República
carlacustodiomarcelino@gmail.com

"Denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes" (Bagno, 2013, p. 16)

Resumen
Este artículo trata sobre el estigma y preconcepto que sufren los hablantes del portuñol en la frontera norte del Uruguay. Esas posturas tienen explicaciones históricas y reflejan los discursos hegemónicos en distintos momentos de la historia uruguaya. Sin embargo, no toda la comunidad se siente afectada; algunos pobladores de la zona rural no lo sienten de esa forma. La frontera es explicada a través del portuñol como una característica de la construcción de identidades en procesos de contradicción social. El trabajo presenta algunos conceptos que sirven de base para analizar sucintamente la realidad lingüística fronteriza ejemplificando con fragmentos de entrevistas hechas en Moirones, Cerro Pelado y Lapuente (localidades rurales del departamento de Rivera). Asimismo, propone una hipótesis operativa; la del portuñol como una marca cultural de la frontera, aspecto que trasciende lo lingüístico.
Palabras clave: Estigma, preconcepto, identidad, portuñol, frontera

Abstract
This article deals with the stigma and prejudice faced by speakers of portuñol on the northern border of Uruguay. These attitudes may be historically explained and reflect the hegemonic discourses of different periods of history in Uruguay. However, some residents of the rural area are not affected by these attitudes. The border may be explained by using portuñol as a feature of the construction of identities in social contradiction processes. This paper presents some concepts that are useful to briefly analyze the linguistic reality of the Uruguayan-Brazilian Border, by using fragments of interviews made in Moirones, Cerro Pelado and Lapuente (rural locations of Rivera). It also proposes an operation hypothesis: that of Portuñol as a cultural mark of the Border, as something that transcends the merely linguistic domain.
Keywords: *Stigma, preconception, identity, portuñol, border*

1. Introducción

La investigación que llevamos a cabo se ubica en tres localidades de la zona rural del departamento de Rivera, Uruguay. Las mismas son: Moirones, Cerro Pelado y Lapuente, frontera seca con el estado de Río Grande del Sur, Brasil. Este espacio fronterizo es muy rico en manifestaciones culturales identitarias, siendo una de las regiones con poblamiento más antiguo en lo que hoy es Uruguay (Gianotti, 2000). Los antecedentes que las investigaciones históricas y antropológicas anteriores a esta investigación proporcionan (Araújo, 1900; Barrios Pintos, 1985; Palermo, 2001, 2013), son de gran valor, ya que garantizan un abordaje más sólido. En lo que refiere a los aspectos lingüísticos, la región fronteriza del Uruguay es estudiada desde la década del cincuenta del siglo XX (Rona, 1965; Behares & Elizaíncin, 1981; Elizaincín, Behares & Barrios, 1987).

La investigación realizada es cualitativa con un enfoque antropológico y lingüístico basado en referencias bibliográficas y entrevistas en profunidad. En este artículo presentamos el universo de estudio. Posteriormente, definimos los conceptos de preconcepto y estigma lingüístico relacionados con el portuñol. Concomitantemente, planteamos el tema de la identidad haciendo hincapié en la construcción de la identidad fronteriza. Luego, para introducir en el tema del portuñol, es necesario hacer un breve recorrido por los estudios hechos y las políticas lingüísticas aplicadas en la región fronteriza. Además, se reseñan conceptos trabajados desde la antropología cultural que sirven como sustento para

el trabajo. A modo de ejemplo, se presentan fragmentos de entrevistas realizadas en Cerro Pelado, Lapuente, y Moirones. Para finalizar el artículo, se exponen algunas reflexiones.

El Portuñol alude a una variedad lingüística. Específicamente, una mezcla entre dos lenguas en contacto: portugués y español. Esa denominación, fue rechazada y, en algunos sectores, sigue siéndolo ya que por mucho tiempo aludió a la situación de "mezcla".

2. Breve presentación del universo de estudio

El espacio elegido como unidad de análisis, como lugar de enunciación del trayecto investigativo son las localidades de Cerro Pelado, Lapuente y Moirones. Poseen peculiaridades comunitarias rurales pero al estar insertas en la región fronteriza están atravesadas por el concepto de lo regional (Palermo, 2013). Se asemejan en el tiempo porque pertenecen a un espesor histórico contemporáneo ya que sus orígenes como pueblos oscilan entre fines del siglo XIX y mediados del XX. La etimología del nombre Moirones viene de *moirón,* en su plural *moirones* (del portugués moirão) alude a troncos de árboles que una vez curados por un proceso de inmersión prolongada en el agua, eran utilizados para horcones de galpones, postes de alambrados, o mojones delimitatorios de propiedades.

Cuenta la tradición oral de la región, que un poderoso hacendado de la zona, Geminiano Batista de Oliveira a fines del siglo XIX, levantó un cerco de moirones sobre un paso en el Arroyo Yaguarí, para impedir el tránsito de ganados y troperos por sus campos. La bibliografía ha legitimado dicha tradición (Barrios Pintos, 1985). Pero quiso la geografía y la movilidad de los viajeros que con los años fuera derribado ese cerco y el paso se convirtiera en el "Paso de los Moirones" en cuyas inmediaciones fuera levantando el pueblo del mismo nombre. Con no más de 200 habitantes, una policlínica, una comisaría y una escuela pública, Moirones es hoy una referencia social, deportiva y cultural del campo uruguayo sobre la frontera con Brasil (Michoelsson, 2012).

A principios del siglo XIX, el inmigrante de origen portugués Ignacio Rodríguez das Chagas poseyó campos "en las cuchillas de cerro Pelado y Santa Ana y el arroyo Yaguarí" (Barrios Pintos, 1985, p. 46). Como en toda la región, por ese entonces, el predominio de población y propietarios era brasileño (Barrios Pintos, 1985). A comienzos de los años sesenta del siglo XX otro inmigrante, Tomás Berruti, llegó a Cerro Pelado cuando era todo un rancherío. 45 hectáreas fueron donadas por Plinio Berruti, padre de Tomás, y en el marco de MEVIR (Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural, creada en 1967 por el Gobierno de Oscar Gestido) se construyeron viviendas decorosas, que sustituyeron al rancherío de entonces (Gatti, 2014). Los orígenes de Paso Lapuente datan de 1885, cuando el comercio de Antonio La Puente, inmigrante de origen español era posta de diligencia que unía la ciudad de Rivera con la región, en comunicación con Cerro Largo.

3. Metodología. Una mirada desde adentro

El objetivo de esta investigación es interpretar las actitudes que tienen los hablantes acerca de la lengua en Moirones, Cerro Pelado y Lapuente. Para lograr el objetivo, entrevistamos a doce personas en cada localidad. Entre las preguntas que hicimos están las siguientes: ¿cómo hablan en tu casa?, ¿qué es el portuñol?, ¿siente que es discriminado por hablar en portuñol? y ¿la televisión, influye en el uso del portuñol?

Desde la antropología cultural, una metodología para estudiar la cultura es denominada *emic*. Propone una mirada de los propios participantes. Los observadores "emplean conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes" (Harris, 2005, p. 6). Al llevar a cabo la investigación en el modo *emic*, los investigadores intentan averiguar formas de pensar y de actuar de los nativos. La contrapartida de la mirada *emic* es la *etic*. Harris define *etic* como "conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores" (2005, p. 6).

Estudiar la situación lingüística fronteriza con una mirada desde el interior, es lo que muchos de nosotros, habitantes y estudiosos de la comunidad fronteriza, pretendemos. Esa mirada *emic*, debe ser objetiva. Actuar como nativos además, en este caso, de ser nativos nos permite tener una perspectiva diferente. La objetividad hace referencia a identificar claramente el objeto de estudio, además de poseer una postura de honestidad intelectual en cuanto al investigador/a. Además de tener en cuenta una metodología desde la antropología cultural, también la base es un enfoque desde la antropología lingüística que, como afirma Duranti (2000), estudia el lenguaje "como recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural" (p. 21).

4. Marco teórico

4.1 Antecedentes a nuestra investigación

Además de lo histórico, nos interesa manifestar también cómo se llegó a estudiar cuestiones lingüísticas en la región, es decir, el proceso de las políticas lingüísticas hasta llegar al hoy. Algunos creerán que siempre se pudo hablar con libertad en y sobre el portuñol. Sin embargo, la situación sociolingüística de la frontera ha pasado por diversas etapas que fueron reflejo de la coyuntura nacional e internacional y que, recientemente, tiende al discurso de la aceptación de la diversidad pero que no siempre fue de esa manera.

Barrios (en prensa) propone separar las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Estado uruguayo en tres momentos:

- 1877 Decreto-Ley de Educación Común
- 1973-1985 Dictadura Militar
- 1991 Tratado de Asunción

El Decreto-Ley de Educación Común fue promulgado por el gobierno del Coronel Lorenzo Latorre, en 1877, promoviendo la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria en Uruguay. El proyecto fue presentado por el Director de Instrucción Púlbica José Pedro Varela. Varela propuso la obligatoriedad del español en las escuelas en el Decreto-Ley de Educación Común (Varela, 1964).

Entre los años 1973- 1985 el Uruguay atravesó por un período de dicatadura militar. Durante este período, el portugués volvió a ser el centro de atención del gobierno de turno, que instrumentó tres campañas idiomáticas (Barrios, en prensa):

1. lucha contra el portugués
2. en defensa del español
3. de alfabetización.

En 1991 Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firman el Tratado de Asunción que da origen a un proceso de integración regional llamado Mercado Común del Sur (Mercosur). Las políticas lingüísticas actuales son mero reflejo de los acuerdos del MERCOSUR. Esas políticas formalizan la enseñanza del portugués como segunda lengua en Educación Primaria, Secundaria y Formación Docente.

En el caso de Educación Primaria se dio en el 2002 con el programa de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la frontera. En Educación Secundaria, se dio con la creación de los Centros de Lenguas Extranjeras en 1996. A nivel terciario, es posible ver el impacto de las políticas lingüísticas con la creación del Profesorado de Portugués que se implementó en el año de 2009 en el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo (IPA) y en el Centro Regional de Profesores del Norte (CERP del Norte) en la ciudad de Rivera. Recientemente, se pone en funcionamiento la Certificación en Portugués en el Instituto de Formación Docente en la ciudad de Artigas (IFD).

Los primeros estudios de corte dialectal sobre la situación sociolingüística de la frontera uruguayo-brasileña fueron realizados por Rona en 1959, quien denominó a la variedad hablada en la frontera de *dialecto Fronterizo del Norte del Uruguay*. Su objetivo era estudiar el español hablado en Uruguay pero, para su asombro, encontró un dialecto portugués en nuestro país. Para Rona (1965), el dialecto fronterizo es "el resultado de la mezcla del castellano hablado en Uruguay y el portugués hablado en la parte meridional de Rio Grande do Sul" (p. 5). La influencia es "del castellano sobre el portugués como resultado de las políticas estatales de españolización" (Barrios, 2014, p. 81).

En la década de 1980 surge la denominación *dialectos portugueses del Uruguay* (DPU) luego de las investigaciones de Elizaincín y Behares (1981). Esa denominación se retoma en Elizaincín, Behares y Barrios (1987). Carvalho (2007), por su parte, propone la denominación de "portugués uruguayo", que "pertenece al área dialectal de Río Grande del Sur, conocida como el área del portugués gaucho" (p. 63). Barrios (1996, 1998, 2004, 2009) ha realizado varias investigaciones acerca de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Estado uruguayo así como sobre las representaciones de los hablantes en la frontera Norte del Uruguay.

4.2 Preconcepto, estigma e identidad.

Bagno (2013) considera que, al analizar la realidad sociolingüística, es necesario hacerlo desde tres enfoques: norma culta o estándar, las variedades de prestigio y las variedades estigmatizadas. El primer caso es definido como "el modelo idealizado de lengua 'correcta' descripto y prescripto por la tradición gramatical normativa". El segundo caso como variedades "habladas por los ciudadanos de mayor poder

adquisitivo, de mayor nível de escolaridad y de mayor prestigio sociocultural". El último caso integra las variedades "habladas por la inmensa mayoria de nuestra población, sea en zonas rurales, sea en las periferias y zonas degradadas de nuestras ciudades" (p. 12). Este trabajo se centra en el concepto de variedad estigmatizada, específicamente el portuñol.

El portuñol, por no ser "ni una cosa ni otra" (según los propios hablantes), genera preconceptos[1] no solo de los que no son miembros de la comunidad, sino también y principalmente de los propios hablantes de esa variedad. Al preguntarle a un hablante de Cerro Pelado qué era el portuñol, vemos reflejado lo anteriormente expuesto (su calidad de mezcla):

> "es este, que hablan todo atravesado, un poco uruguayo, otro poco... así un poco español otro poco brasilero".

Siguiendo esa misma línea, en Moirones, la respuesta esboza la capacidad de reflexión para percibir cómo surgió la variedad:

> "entre el portugués y el español entreverado, entre los dos idiomas se sumó el portuñol, entre los dos idiomas."

En Lapuente, vemos la abstracción del entrevistado al contestar que antes de que tuvieran acceso a la televisión –y por ende a los canales brasileños- el portuñol ya estaba presente en la comunidad:

> "No fue nosotros que inventamos, porque a veces dicen 'ustedes hablan portuñol porque miran la televisión brasilera', pero no es así, antes no había y nosotros ya hablábamos."

Partimos de la noción de preconcepto lingüístico, idea propuesta por el lingüista brasileño Marcos Bagno en la década del noventa. Preconcepto definido como un concepto de alguien acerca de algo de manera anticipada. Formamos una idea respecto, en este caso, a la lengua o a los hablantes de esa lengua o variedad.

La lengua, como objeto social y de dominio público, es pasible de este tipo de actitud. El efecto pernicioso es, en este caso, el de hacer que el hablante se inhiba de hablar su variedad (en este caso, el portuñol) olvidando una cuestión muy elemental; el aprendizaje de la lengua oral es anterior al aprendizaje de la lengua escrita. Por lo tanto, el individuo que tiene como lengua materna al portuñol, está expuesto a ella antes que nada. Al no entender esa cuestión, lo que hacemos es estigmatizar al hablante de esa variedad. Lo transformamos en un individuo estigmatizado (Goffman, 2006) que "se encuentra inhabilitado para una plena aceptación social" (p. 7).

El término estigma era utilizado por los griegos para referirse a signos corporales con los cuales "se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba" (Goffman, p. 11). Para Goffman existen tres tipos de estigmas muy diferentes entre sí. El primero de ellos son las abominaciones del cuerpo (deformidades físicas). El segundo, los defectos del carácter (deshonestidad, drogadicción, alcoholismo, homosexualidad). En tercer lugar, los estigmas tribales (la raza, la nación y la religión). El autor no cita cuestiones lingüísticas, pero podemos asociar el estigma hacia el hablante de portuñol con este tercer tipo de estigma. Una de las asepciones del término en el Diccionario de la Real Academia Esapñola (DRAE) es "desdoro, afrenta, mala fama". Podemos decir que el hablante de portuñol cuenta con la "mala fama" de pertenecer a los sectores menos favorecidos de la población fronteriza.

Hasta el momento, recapitulamos que el portuñol es una variedad estigmatizada y que genera preconceptos. Por lo tanto, los hablantes de esa variedad (siguiendo las definiciones antes mencionadas) llevan consigo una marca que genera la idea de que, quien la tiene, posee algo malo. Eso lleva a discriminar al individuo, considerándolo un ser inferior. Por ese motivo, el hablante de esa variedad tiende a ser inseguro y a negar su uso, intentando así escapar del preconcepto de que, los hablantes de portuñol, son seres imperfectos. Podemos decir que las políticas lingüísticas y los discursos hegemónicos favorecieron esa situación. En algunos momentos de nuestra historia, promovieron esas actitudes. En las próximas páginas, argumentaremos que eso es lo que se hizo con las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Estado uruguayo.

Es posible percibir, al dialogar con las personas entrevistadas, que la defensa del portuñol -o el sencillo hecho de tener una postura flexible- sigue viéndose como un atentado en contra del español. Podría decirse, que ese es uno de los preconceptos;

se parte de la idea de que existe unidad lingüística y que cualquier reconocimiento de otra variedad afecta al español. En esas situaciones de contacto entre lenguas y culturas -como es el caso de esta frontera entre Uruguay y Brasil- hay que examinar el proceso de construcción de la identidad y qué papel juegan las lenguas en ese proceso.

La identidad (o las identidades) es un concepto heterogéneo, dinámico y que necesita una continua reflexión (Castells, 2001). La identidad no es más que ser consciente de lo que somos, de los rasgos que me componen frente a los demás. Estudiar y valorizar una variedad no implica atentar contra la otra. Eso sucedió en algún momento en nuestro país a través de las políticas lingüísticas aplicadas por parte de los gobernantes de turno[2]. Consideramos que, al prestar atención a una variedad y estudiarla estamos mostrando el respeto y la importancia que merece.

Un tema importante es establecer los elementos que determinan la pertenencia grupal. Específicamente, que factores son importantes para determinar si alguien pertenece o no al gurpo de hablantes del portuñol. Turner (1990, en Lapresta y Huguet 2006), desde la perspectiva de la psicología social desarrolla la teoría de la categorización del yo. La tesis central es que, para determinar la pertenencia grupal lo crucial es cómo el individuo se define y se percibe a sí mismo, antes que las relaciones del sujeto hacia los otros. Los individuos deben considerarse pertenecientes a la misma categoría social. Por ahí empezaría nuestro trabajo, por sentirnos parte de un grupo: la frontera. La autoadscripción a un grupo por parte de los individuos y por parte de otros, es lo que genera las "fronteras" del grupo (Barth, 1976). Eso es lo que constituye la formación de la identidad étnica.

Existe una identidad social que tiene como contenido el habla y los usos lingüísticos. Esa identidad se denomina identidad lingüística (Lapresta y Huguet, 2006). Que exista una identidad lingüística no significa que sea fuente de la identidad étnica. En el caso del portuñol, puede ser símbolo de identidad lingüística pero eso no implica necesariamente que se convierta en símbolo de identidad étnica.

Otro cuestionamiento es acerca de las causas que hacen que las personas se identifiquen con un grupo y no con otro. La Teoría de la Identidad Social desarrollada por Tajfel y Turner (1979) sugiere que lo que hace que las personas se identifiquen con algún grupo es la idea de "maximizar su distinción positiva". El grupo ofrece autoestima e identidad cultural. Por lo tanto, para que los sujetos puedan asumir que forman parte de la comunidad de hablantes de portuñol, tendrían que ver en él rasgos que eleven su autoestima.

Si existiera un sentido de pertenencia y si el portuñol fuera la variante etnolingüística considerada como valor central, los hablantes pondrían en funcionamiento estrategias que permitirían un concepto más positivo de sí mismas. Tajfel y Turner llaman a ese proceso distintividad psicolingüística. Formar parte de un grupo es un aspecto importante de la identidad social de cada persona, cada una está implicada de una forma e ímpetu diferente lo que genera consecuencias en las características lingüísticas.

En ese proceso de diferenciación con otros agrupamientos, puede haber diferencias significativas en el uso del lenguaje. Eso hace que exista una comunidad lingüística[3] , que se caracteriza por una interacción regular y frecuente a través de un conjunto compartido de signos verbales (Gumperz, 1968). Esa comunidad establece una serie de vínculos de todo tipo entre los individuos, lo que genera redes sociales (Milroy, 1980) en las que puede haber una diferencia notable, no solo de comportamientos sino también de actitudes lingüísticas.

4.3 La construcción de las contradicciones. El portuñol como símbolo

Partimos de la hipótesis del portuñol como símbolo de estigmatización por un lado, y las voces favorables o indiferentes al mismo por otro. El Estado uruguayo ha definido sus políticas lingüísticas instaladas en una noción de límite, todavía presentes en las decisiones públicas como una representación de las mentalidades que se ubican en la noción de defensa de la identidad nacional. La historia del portuñol es la historia del estigma (Goffman, 2006), es decir, el uso del dialecto como una marca estigmatizada, como una carga de minoridad étnica en quienes la portan. Esta ha sido la postura del Estado a lo largo de estos dos últimos siglos, y esta también ha sido la de muchos sectores de la población fronteriza respecto al portuñol. Pero si en las localidades estudiadas el uso del portuñol aparece a través del registro oral sentido y apreciado de forma positiva,

marcaría una diferencia respecto a la postura del Estado, un emergente de la heterogeneidad fronteriza. El estigma funciona como una marca vergonzante, pero en las localidades estudiadas los primeros resultados parecen esbozar un cambio en las actitudes hacia el mismo, y por ende, posibles representaciones sociales y culturales diferentes al estigma y su carga.

Estos resultados nos acercan a la distintividad psicolingüística (Tajfel y Turner, 1979) porque afirmar que se es favorable al uso de una variedad, y que el mismo incluso acerca el sujeto a una sensación de orgullo es por un lado, manifestación identitaria en sentido social, es decir, como atributo de sentido cultural (Castells, 2001); y por otro, nos permite comenzar a generar reflexiones que nos acerquen a nociones como la del disfrute como práctica social colectiva (Scribano, 2012). Además, nos acerca al valor que ubica al portuñol como eje en la vida de sus hablantes, fundamento teórico de nuestro trabajo de investigación, que sigue una propuesta crítica basándose en los "(…) dolores y disfrutes (…), padeciminetos y resistencias (…), distancias, proximidades y sensibilidades (…)" (Scribano, 2016, p. 20).

Reflexiones

El portuñol aparece como una marca de identidad lingüística en la región, y en el caso de las unidades de análisis, las localidades de Cerro Pelado, Moirones y Lapuente, como modulaciones que definen la complejidad de la vida social, y en particular, de la sociedad fronteriza. Las políticas lingüísticas del Estado uruguayo no serían entonces el resultado de la censura al portuñol, sino su estigmatización que se complementa en sentido identitario con el orgullo de su uso. Una característica de la sociedad de frontera no estaría dada por ser favorable o en contra al uso del portuñol, sino por la dialéctica entre ambas posturas. Las identidades se empiezan a construir en el conflicto que se establece como consecuencia del encuentro de las posturas antitéticas, y es el portuñol el resultado.

Desde ese lugar escondido, el portuñol comienza a aparecer más conectado a la propia vida cotidiana, y con ella viene el orgullo y la naturalización de su uso. Estigmatizar su uso así como el planteo de políticas primero represoras, hasta llegar a las actuales políticas de conocimiento del uso del portugués en el sistema educativo formal uruguayo (Barrios, 2008) responden en la diacronía a una posición del Estado en la que el hilo conductor es siempre el mismo, querer borrar la traza del portuñol insigne representante del contrabando lingüístico.

Nuestra historia y nuestras identidades se han construido en parte a la represión, al castigo epistémico de lo considerado como otro, como riesgoso al orden social, como lo anormal. Así se han conformado manifestaciones, representaciones de violencias emocionales que marcan la posibilidad de significar lo que se entiende por libertad (Scribano, 2012), en principio como lo contratrio a la dominación o domesticación. Así se ha generado un discurso social desfavorable al uso del portuñol delimitado, demarcado a través de la violencia epistémica, simbólica y emocional (Bourdieu, 2001) que circunscribieron una forma de entender la ciudadanía a partir del acceso a una trama identitaria donde para ser uruguayo habría que negar la identidad fronteriza. Las identidades subsumidas, ocluidas en pro de una identidad homogénea y hegemónica.

Las repuestas de los sujetos con relación al uso y su postura frente al portuñol están dadas siguiendo las opciones de lo que puede decirse y lo que debe callarse. La habitabilidad de la frontera se hace posible a partir del sentido y significación que le da el ser humano como habitante fronterizo. Llevado a nuestro plano equivale a afirmar que la frontera habitable y habitada encuentra a través de su sentido una razón fronteriza, ética, en la que el sujeto encuentra su lugar de expresión en un sentido propiamente simbólico (Trías, 2000).e Y su carne (o combustible) es la contradicción y no la identidad.

La identidad de la región de frontera a través de las localidades de Cerro Pelado, Moirones y Lapuente como universo de estudio busca el pluriverso como metodología y afirma que las identidades son construcciones fronterizas y que se ejemplifican en términos analíticos mediante la concreción de las condiciones materiales de existencia (Scribano, 2012). Desde el punto de vista económico, a través de comerciantes que dieron nombres a las localidades como Lapuente, en recursos casi anecdóticos como el nombre de Moirones, o de la necesidad e impronta de liderazgos políticos locales como en el caso de Cerro Pelado.

Desde lo epistemológico, consideramos como opción, el reencantamiento del mundo. Ese reencantarse se inscribe en la posibilidad de plantearse cuestionamientos políticos e intelectuales inherentes

e importantes para las sociedades. Así, los cuestionamientos políticos e intelectuales referentes a la frontera, a la ruralidad, pasan a modo de hipótesis por el reconocimiento por parte del habitante de sus identidades (historia, memoria, valores culturales), en una segunda instancia por valorarlo. Asumir la existencia de una cultura fronteriza, podrá manifestar también la presencia de una identidad lingüística que tiene al portuñol como uno de sus representantes.

Esa toma de postura, no es algo sencillo. Para eso, es necesario derrumbar las ideologías puristas y homogeneizadoras que nos han perseguido durante buena parte de nuestra historia. Hemos construido una ideología que demuestra la inferioridad del hablante de portuñol. Históricamente, los hablantes de portuñol nos hemos sentido avergonzados; sentimos que esa variedad es una posesión impura e intentamos huir de ella negando que la usamos. Es entendible que así sea ya que nos ofrece inseguridad y no es la variedad que abre el camino para el ascenso social. Para lograr la seguridad, debemos elevar nuestra autoestima lingüística: "rechazar con vehemencia los viejos argumentos que visen a menospreciar el saber lingüístico individual de cada uno de nosotros[4] " (Bagno, 2013, p. 140).

El rol del sistema educativo es fundamental. Es necesario que tenga en cuenta el habla de los diferentes grupos sociales ya que ellos son símbolos de la identidad cultural (Bagno, 2015). La cuestión no es solamente aceptar la variedad estigmatizada hablada por los estudiantes. La función de los educadores es llevar a los estudiantes a conocer y dominar cosas que él no sabe. Si el portuñol es su lengua materna, el rol del docente es brindarle nuevos recursos lingüísticos y exponerlo a situaciones y géneros discursivos que no son conocidos por el estudiante.

La idea es generar reflexión y un espacio de discusión con fundamentos sólidos y teóricos. Para ello, es necesario conocer y conocernos. La información es la base de esa discusión; saber qué es lo que poseemos en la frontera y cómo se constituyó. Pretendemos que la comunidad misma pueda, en un futuro, reivindicar el uso del portuñol. Eso no se da en detrimento del español.

Por el contrario, tal vez al ser seguros del uso del español, generamos una actitud diferente frente a la variedad estigmatizada. Lo que se espera entonces, es un cambio de actitud. No obstante, podemos percibir, al analizar diferentes trabajos sobre las representaciones de los hablantes de frontera, que algunos no huyen del uso del portuñol. Al preguntarle a una persona en Cerro Pelado si le molestaba el uso del portuñol la respuesta fue: "*No, me encanta*". También en Lapuente aparecen posturas semejantes: "*No, no tengo vergüenza. Para mí es bueno*" (haciendo referencia al uso del portuñol fuera de Lapuente). Cuando empecemos a ver a esa variedad tan combatida, como una ventaja, podremos tener más seguridad lingüística: "*Quiere decir que mi lengua esa portuñol, o dialecto, sea lo que sea, para mí me sirve porque por lo menos hablo dos lenguas*" (Hablante de Moirones). ■

Referencias

Araújo, O. (1900). *Diccionario geográfico del Uruguay*. Montevideo: Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes.

Araújo, O. (1909). *Historia de la Escuela Uruguaya*, Montevideo: Impresora Dornaleche y Reyes.

Bagno, M. (2013). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Edições Loyola.

Barrios, G. (en prensa). Políticas lingüísticas y grupos minoritarios en el Uruguay. *Estudios de Sociolingüística (Vigo)*. Volumen monográfico sobre "Política lingüística e integración regional".

Barrios, G. (2014).La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En Hipperdinger, Y. (comp.), Lenguas: conceptos y contactos (pp. 77-105). Bahía Blanca: EdiUNS.

Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales. Del fin de la Guerra Grande al Novecientos.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrios Pintos, A. (1985). *Rivera una historia diferente .Montevideo*: (s/e)

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales.* Bilbao: Desclée de Brouwer S. A.

Caetano, G; Rilla, J. (1987). *Breve historia de la dictadura (1973-1985).* Montevideo: EBO-CLAEH.

Carvalho, A.M. (2007). Diagnóstco sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. En Brovetto, C. Brian, N. y Geymonat, J. (comps.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 49-98). Montevideo: ANEP.

Castells, M. (2001). La era de la Información. Economía Sociedad y Cultura. *El poder de la Identidad*. (Volumen II). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Gatti, D. (20/03/2014): Recuperado de: http://www.revistaajena.com/un-caracol.artiguista-en-el-corazon-de-rivera/

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Harris, M. (2004). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Lapresta Rey, C. y Huguet Canalis, A. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán (Lleida. España). *Revista de Sociología*. Vol. LXIV (No 45), (pp. 83-115).

Michoelsson, O. (2012). *Historia viva*. Recuperado de http://www.avisador.com.uy/historia-viva.html, 2012

Palermo, E. (2001*). Banda Norte: Una historia de la frontera Oriental. De indios, misioneros, contrabandistas y esclavos.* Rivera: s/e

Palermo, E. (2013). *Tierra esclavizada. El norte uruguayo en la primera mitad del siglo 19*. Montevideo: Tierra Adentro Ediciones.

Rona, J. P. (1965). *El dialecto fronterizo del Norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi Editor.

Scribano, A. (2012). *Teorías Sociales del Sur: una mirada post-independentista.* Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Scribano, Adrián. (2016, Abril) Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: Una mirada desde nuestras propias prácticas*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.* (20), 8, 12-26.

Trías, E. (2000). *Ética y condición humana*. Barcelona: Editorial Península**.**

Varela, J.P. (1964). *Obras Pedagógicas. La legislación escolar*. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas.

1 Opto por el término preconcepto y no prejuicio para seguir la misma línea de Bagno y hacer una traducción literal del término.

2 Barrios se ha dedicado a estudiar las políticas lingüísticas aplicadas y los discursos hegemónicos en las diferentes etapas que ha transcurrido el país (1996,1998, 2006, 2009).

3 Por más detalles sobre el significado del término comunidad lingüística, ver Hymes (1974) o Gumperz (1968).

4 Traducción propia.

Alfabetización en el uso de las TIC en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: perspectivas de los profesores

Sara Merino Munive
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
msaram@hotmail.com

Yonatan Puón Castro
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
puoncas@yahoo.com

Resumen
El presente trabajo muestra las evidencias del proceso de alfabetización de profesores de lengua extranjera Inglés al implementar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en sus clases diarias; a partir de cursar el "Diplomado de uso de TIC para la enseñanza del idioma inglés." En el diplomado los maestros exploran, practican y desarrollan material y actividades para cada uno de sus contextos usando las TIC. Asimismo, se exploraron las percepciones de los profesores de inglés que cursaron un Diplomado en uso de las TIC en los diferentes contextos educativos en donde laboran. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede observar que los participantes expresan que el diplomado les ha dado la oportunidad de manejar diferentes TIC dentro y fuera de sus aulas; además se evidenció la pertinencia, interés y necesidad de ese diplomado para instruir a los docentes de inglés en el uso de las TIC.
***Palabras clave*:** Tecnologías de la información y la comunicación, Formación Docente, Competencias digitales.

Abstract
The present study shows evidence of the teachers' literacy progress when incorporating ICTs in their context while being supported by the training program "Integrating ICT in ELT". In this program teachers explore, practice and develop material and activities for their context using ICT. This research study explores teachers' perceptions when using different ICT tools in their teaching context. Findings revealed that according to teachers, by being part of this program, they had the opportunity to use different ICT tools in and outside their classroom. The study also shows the pertinence and need for formal training of EL teachers in the use of ICTs.
***Key Words:** Information Communication and Technology, professional development, digital competencies.*

Introducción

En las últimas décadas el uso de nuevas herramientas tecnológicas dentro del aula ha ido incrementando significativamente. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) le ha dado al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras diferentes herramientas para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

A través del uso de las TIC, se ha desarrollado el sentido autónomo de los alumnos; Croizer (1997) argumenta que cuando los aprendices desarrollan autonomía no sólo se vuelven mejores estudiantes sino que también se vuelven ciudadanos más críticos y responsables. En este sentido el uso de las TIC o el uso de un ordenador en el aprendizaje pueden ser muy efectivos en el aula y han favorecido la modalidad a distancia. Asimismo, esto no garantiza o no es suficiente para asegurar el aprendizaje exitoso de una lengua, sin embargo el uso de las TIC representa una posibilidad más para enriquecer el proceso aprendizaje-enseñanza de forma presencial o a distancia.

En el presente trabajo se pretende explorar las experiencias del proceso de alfabetización de profesores de lengua extranjera Inglés para implementar las TIC en sus clases diarias; a partir de un "Diplomado de uso de TIC para la enseñanza del idioma inglés", en el cual los participantes exploran, practican y desarrollan material y actividades pertinentes para cada uno de sus contextos usando tecnología. En las aulas de cualquier parte del mundo, herramientas como el internet han adquirido mucha importancia; sin embargo, en pocos casos se ha tomado el tiempo de capacitar a los profesores para usar e incorporar diferentes herramientas digitales en sus clases así como explorar sus percepciones y experiencias aplicándolas en el aula (Diaz-Barriga,

2013). El presente trabajo pretende realizar una contribución a través de explorar las percepciones de los profesores de inglés que cursaron un Diplomado.

Sustento teórico y exposición fundamentada del diseño tecno-pedagógico

La educación en el siglo XXI no se puede entender sin la incorporación de la tecnología en todos los contextos educativos. La necesidad de incorporar las tecnologías de información y comunicación como un factor facilitador para la educación se abordó en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996) en donde se afirmó que "…se debe alcanzar un consenso general sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana " (p.41). En México, la inclusión de la tecnología en la educación ha tenido diferentes enfoques. El Programa Sectorial de Educación (1995-2000) describe la creación de la red de educación satelital (EDUSAT) como la estrategia gubernamental para garantizar la cobertura de la educación básica; particularmente en las zonas rurales remotas donde esta modalidad representaba el único acceso a la educación. El Programa Sectorial de Educación 2001-2006 marcó una evolución en cuanto a la incorporación de las TIC como una estrategia sexenal en la Educación; el proyecto Enciclomedia fue concebido como un medio para mejorar el aprendizaje, no solo en áreas rurales sino también en todos los 4to, 5to y 6to grados de educación básica. El objetivo era alcanzar una cobertura total para el 2003. En el 2007, la estrategia se transformó de simple inversión en equipamiento y software (Enciclomedia) a un enfoque más integral de las TIC en la educación. Este enfoque abarca una política más completa la cual incluía más y mejor infraestructura, software actualizado, mejor conectividad, y la capacitación del profesorado. También, se esperaba que las TIC se transformaran en medio fundamental de enseñanza en distintos entornos de aprendizaje con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes a la sociedad del conocimiento y la información. El Plan de Estudios 2009 representó un umbral en términos de integración de competencias para la vida, las cuales se esperan que cada alumno desarrolle a lo largo de cada nivel de la educación básica, como núcleo de la política educativa. En este contexto, el uso y la aplicación de las TIC como medio de comunicación**,** búsqueda y construcción de conocimiento es concebida como una competencia esencial que habrá de ser desarrollada al término de la educación básica.

El modelo por competencias también requiere que el maestro desarrolle un conjunto de competencias para la vida. La Reforma Integral de la Educación Media Superior propuso 8 competencias que describen el perfil deseado de los profesores. Particularmente, la competencia 4 establece que los maestros deben "Usar las tecnologías de información y comunicación con una aplicación didáctica y estratégica dentro de diversos ambientes de aprendizaje" (p. 6, 2008).

La necesidad de incorporar las TIC como extensión de ambos aprendizajes (guiados y autónomos) es incuestionable. No obstante, la aplicación práctica de esta política plantea varias dificultades: la insuficiencia de recursos e infraestructura, mala conectividad, y la formación continua del profesorado. En este sentido Markee (1997, p. 177) asegura que cualquier innovación curricular tiene que ir acompañada con "... el desarrollo de todos los recursos de apoyo necesarios (por ejemplo, la formación de profesores)" con el fin de facilitar el proceso de innovación.

En este contexto, los profesores de inglés como una lengua extranjera no son la excepción, ellos no sólo tienen que mantenerse al día con las políticas educativas sexenales, sino también con la implementación de las TIC como instrumento para facilitar el aprendizaje del inglés de los estudiantes en todos los niveles educativos. Por lo tanto, lo idóneo sería que los docentes de inglés tuviesen acceso a programas de formación continua que promovieran la aplicación de las TIC para la enseñanza del inglés. Sin embargo, el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013 (último en ser publicado) únicamente incluye 3 opciones, de 42 programas de formación docente para profesores de inglés, que promueven la aplicación de las TIC en la enseñanza del inglés. Este panorama ofrece escasas alternativas para los docentes de inglés, que por convicción u obligación, deseen incorporar las TIC en sus aulas. Por todo lo anterior, es evidente que existe una imperiosa necesidad de crear programas de formación docente que den respuesta a esta demanda en constante crecimiento.

La investigación sobre percepciones acerca de la integración de las TIC en el ámbito educativo ha sido abordada desde diferentes perspectivas.

Por ejemplo, Mwalongo (2011) analizó las percepciones de profesores respecto a la incorporación de herramientas tecnológicas para la docencia, administración, desarrollo profesional y uso personal. Su estudio resalta el hecho de que, aunque los docentes incorporan las TIC en diferentes ámbitos, en muy pocas ocasiones lo hacen para cambiar de manera radical sus prácticas de enseñanza. Asimismo, Hismanoglu (2012) investigó las percepciones de profesores de inglés sobre la necesidad de incorporar las TIC para la enseñanza de inglés y descubrió que muy pocos participantes se sentían con la suficiente confianza para incorporar TIC en la enseñanza de este idioma sin tener una capacitación sólida en esta área. En otro estudio sobre las percepciones de los profesores de inglés respecto al uso de las TIC para enseñar este idioma, Silviyanti y Yusuf (2015) entrevistaron a 42 profesores sobre su motivación para incorporar las TIC en sus clases y encontraron que 31 participantes estaban altamente motivados respecto al uso de las TIC ya que su incorporación puede hacer sus clases más interesantes y divertidas; sin embargo, 11 participantes reportaron cierto desinterés en incorporar herramientas tecnológicas en sus clases debido al bajo financiamiento para adquirir equipo y, sobre todo, la escasa capacitación para el uso de las TIC en la enseñanza de inglés. Finalmente, Galanouli y Gardner (2004) resaltaron la importancia de promover procesos de capacitación docente respecto al uso de las TIC que promuevan apoyo técnico y social así como buen equipamiento y recursos tecnológicos. Como se puede apreciar, el investigar las percepciones sobre los procesos de capacitación docente respecto a la integración de las TIC ha cobrado una relevancia en el contexto de la enseñanza del inglés.

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación fue cualitativa y cuantitativa (Creswell, 2013). Para responder las preguntas de investigación fue necesario diseñar y aplicar dos cuestionarios (Apéndice A y B). Ambos cuestionarios fueron en inglés, ya que el diplomado se impartió en este idioma. El primer cuestionario se aplicó al principio del diplomado y el segundo instrumento se aplicó al finalizar el diplomado para identificar como había cambiado su enseñanza de la lengua extranjera inglés a partir de la implementación de innovación del uso de las TIC. Los dos cuestionarios se diseñaron en la herramienta de *GoogleDrive* y se envió a todos los participantes.

Por último, para conocer la aplicación de las herramientas digitales exploradas durante el diplomado se clasificó la información obtenida del trabajo final que realizaron los participantes al concluir el diplomado. El trabajo final consistió en identificar un área de oportunidad en la clase de lengua extranjera-inglés (Grafica 1) con el fin de diseñar o adaptar una herramienta TIC para lograr el progreso de la habilidad dentro o fuera del salón de clase. Después de tener el total de trabajos finales de los participantes, se clasificaron las áreas de oportunidad así como las herramientas digitales que seleccionaron (ver resultados).

Las preguntas de investigación que se plantearon para esta investigación son:

1: ¿Qué tan pertinente fue el Diplomado de uso de las TIC para los profesores?
2. ¿Cambió la forma de enseñanza de los profesores? Si fue así, ¿Cómo la identificaron?
3. A partir de las herramientas trabajadas en el Diplomado ¿En qué habilidades los profesores identificaron la necesidad de recurrir a éstas para mejorar el proceso A-E del inglés? y
4. ¿Qué herramientas fueron más útiles para mejorar el proceso E-A?

Población y muestra

Los participantes de este estudio son profesores de lengua extranjera inglés que laboran en diferentes niveles educativos (kínder, primaria, secundaria, preparatoria y universidad) tanto públicos como privados. La muestra para el estudio fueron 19 profesores, 8 varones y 11 mujeres. Todos son profesores en servicio con un rango de experiencia de 5 a 20 años; además de compartir el deseo de incorporar innovación en sus aulas a través del uso de las TIC.

Descripción del Diplomado

El Diplomado TIC para la enseñanza del inglés surge a partir de un estudio de necesidades de formación continua de los egresados de los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas-Inglés (LEMO) y Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI). Dicho estudio reveló que los egresados tenían interés

en complementar su formación universitaria en cuatro áreas: docencia con niños y adolescentes, inglés con propósitos específicos y TIC para la enseñanza del inglés. A partir de esta necesidad, la Coordinación de Educación Continua de la Facultad de Lenguas gestionó capacitación docente, en estas cuatro áreas, para contar con docentes que permitieran diseñar, planear y construir la oferta de Educación Continua que diera respuesta a las necesidades detectadas en el estudio de egresados.

El Diplomado se oferta dos veces al año a través del departamento de Educación Continua de la Facultad de Lenguas y consistió en 16 sesiones de cinco horas cada una, completando así 80 horas presenciales más el trabajo en línea (a través de la plataforma EDMODO). Cada sesión presenta a los alumnos las TIC, para desarrollar material y actividades pertinentes a cada contexto educativo.

Análisis de los resultados

Debido a que los datos fueron obtenidos a través tres cuestionarios en línea, la información fue organizada mediante el método de codificación y categorización (Given, 2008) el cual es útil para encontrar patrones recurrentes dentro de los datos duros para después organizarlos en categorías más generales para su interpretación. Por otra parte, con el propósito de obtener la distribución de porcentajes respecto a la aplicación de las TIC en el aula, también fue necesario un análisis cuantitativo de los datos mediante la obtención de gráficos.

Resultados obtenidos

En el apartado de resultados, se muestran los datos que se refieren al análisis de las opiniones de los profesores. Las respuestas que se consideran en este apartado son las más relevantes que han posibilitado aportaciones y puntos de vista amplios por parte de los docentes con respecto a su experiencia en el uso de las TIC.

Resultados del primer cuestionario

A continuación se muestran los resultados más relevantes del primer cuestionario. Las respuestas presentadas en el presente trabajo fueron traducidas del inglés al español por los investigadores. Del cual nos interesaba conocer el por qué los profesores habían decidido cursar el diplomado (Tabla 1). La mayoría de los profesores mostraron gran interés en aplicar las TIC en salón de clases porque: 1) los alumnos usan las TIC y 2) las TIC son consideradas como la forma más actual de la enseñanza del inglés.

Tabla 1.

Motivos para inscribirse en el Diplomado de uso de las TIC

"Quiero aprender más acerca de la tecnología para enseñar Inglés porque he visto que los alumnos están muy atraídos por la tecnología".
"Porque creo es una de las mejores opciones de aprender acerca del uso de la tecnología".
"Porque es difícil para mí usar las TIC y los adolescentes las usan mucho. Realmente lo necesito".
"Porque ahora es necesario implementar nuevas formas de enseñanza en el salón".
"Porque considero que es importante para mi estar actualizado en el área de educación y el uso de TIC en el salón hoy es muy necesario para ser un profesor eficiente".

Los datos obtenidos al siguiente apartado se refieren a lo que los participantes obtendrán del diplomado en su vida profesional y personal. Algunas respuestas para conocer estos datos se muestran en la tabla 2. En relación a la vida personal, los participantes nos indican que podrán apoyar a sus familiares en diferentes tareas escolares; asimismo, indicaron que el uso de las TIC facilitara sus vidas. En lo referente a lo que obtendrán en su vida profesional los participantes coinciden en que sus clases serán: mejores, más atractivas para los alumnos y con todo esto serán profesionistas exitosos (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Alcances en la vida profesional y personal

"Obviamente, voy a usar las TIC en mis clases, porque son muy útiles y también en mi vida diaria con los proyectos de la escuela de mis hijas. Todo esto es muy útil".
"Las TIC son herramientas muy importantes para el trabajo en clases".

"Voy a obtener nuevas oportunidades, nuevas herramientas y formas de enseñar el inglés y en mi vida personal nuevas formas de búsqueda y tener a salvo mi información y hacer todo lo que yo quiera".
"Para ser una mejor persona y un profesionista exitoso".
"Considero que con todas las herramientas TIC voy a ser mejor profesor. Estoy seguro que mis clases van a ser más atractivas para mis alumnos y ellos van a disfrutar más la clase".

Resultados del segundo cuestionario

El segundo cuestionario que se aplicó al final del curso busco reflejar la opinión de los profesores en cuanto la pertinencia del diplomado y como cambio (si hubo cambio) su actividad docente mediante el uso de las TIC. La tabla 3 nos muestra las opiniones más relevantes en relación al tema de pertinencia del diplomado; se buscó explorar si los contenidos del diplomado eran considerados por los participantes como pertinentes en su vida profesional. Los participantes reflejaron la pertinencia del diplomado considerándolo útil, bueno e interesante para mejorar su clases.

Tabla 3.

Pertinencia del Diplomado en uso de las TIC para profesores de inglés

"Yo creo que es excelente porque me ha dado nuevas herramientas tecnológicas que no sabía que ahora puedo usar con mis alumnos en su aprendizaje diario".
"!Muy útil! especialmente para aquellos profesores que le tienen miedo a las TIC".
"Bueno… considero que el diplomado tiene los elementos apropiados… Me he dado cuenta que hay muchas actividades y páginas en línea que puedo trabajar con mis alumnos. Les recomiendo a los profesores el diplomado. Es muy bueno e interesante".
"Es una buena oportunidad de mejorar nuestras habilidades en la enseñanza".
"Es excelente porque nosotros estamos recibiendo TIC para transmitir a nuestros alumnos y obtener mejores procesos de aprendizajes en la clase".

El rol del docente a la hora de aplicar las TIC es esencial, el diplomado tiene como propósito brindarles a los profesores las herramientas que puedan aplicar en sus ámbitos laborales. Para ello, como se ha comprobado desde los análisis anteriores, era importante saber si los procesos de enseñanza cambiaron y la aplicación de las TIC se llevó acabo. Las respuestas de los participantes nos ayudaron a comprobar que efectivamente el contenido del diplomado había sido útil y lo habían aplicado en sus labores académicas diarias. Ellos buscaban mejorar su clase, aprender a usar las TIC para hacer sus clases interesantes y sus respuestas sugieren que lo han logrado (Tabla 4). Es importante mencionar que aún falta mucho por explorar y aplicar pero este es un buen comienzo en la alfabetización de profesores de inglés en el área del uso de las TIC.

Tabla 4.

¿En qué forma ha cambiado el desarrollo en las aulas con el contenido y actividades del diplomado?

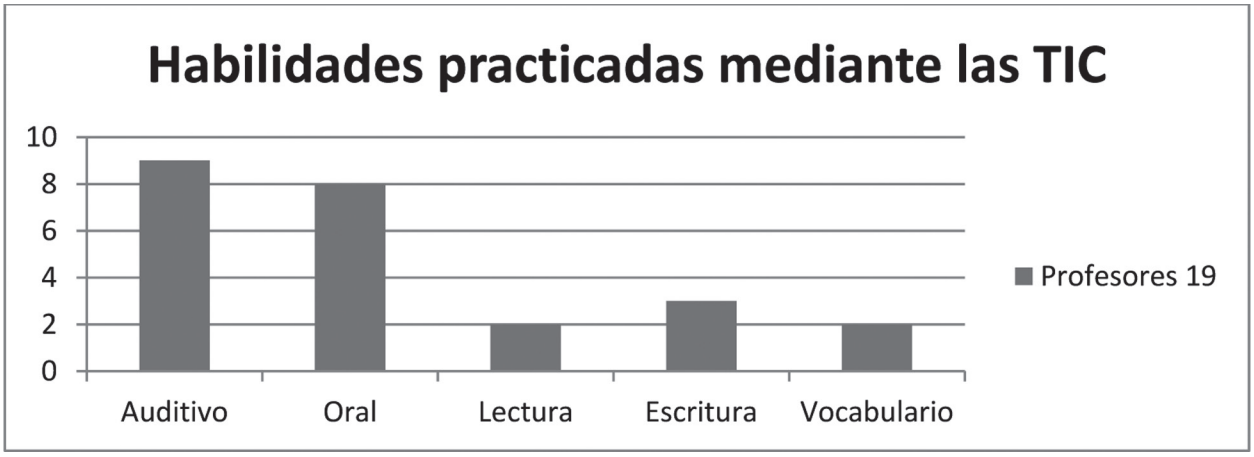
"Definitivamente, nosotros podemos utilizar las nuevas herramientas que nos ayudan a mejorar nuestro estilo de enseñanza usando las TIC".
"Tuve la oportunidad de estar en contacto con otros profesores con más experiencia y que tienen diferentes metodologías para trabajar que abrieron mi mente en mi vida profesional".
"Ha cambiado en todas las formas posibles, desde que empiezo las rutinas de clase y las tareas que asigno a los alumnos".
"Totalmente, mis clases son más interesantes y dinámicas".
"Trabajo en kindergarten y primaria y en el diplomado vi la oportunidad de actualizar mi conocimiento y aplicarlo".

Con base en las respuestas obtenidas, se puede observar que los participantes, por un lado, reconocen la importancia de participar en procesos de capacitación respecto al uso de las TIC aplicadas a la enseñanza del inglés y, por otro lado, perciben la utilidad de las herramientas exploradas durante el diplomado. Asimismo, la incorporación de las TIC en el proceso A-E del inglés parece tener un impacto positivo en las prácticas docentes (planeación, estrategias de enseñanza, recursos, etc.) de los participantes. La siguiente etapa de la investigación se centró en identificar qué herramientas fueron de mayor utilidad para fortalecer las áreas de oportunidad identificadas por los participantes.

Aplicación de las TIC en el aula

Al término del diplomado los participantes realizaron un trabajo final práctico, cuyo propósito fue aplicar en cada uno de sus contextos lo aprendido durante el diplomado. El primer paso consistió en identificar un área de oportunidad en la clase de lengua extranjera, en este caso inglés. El segundo paso requirió crear actividades de acuerdo a sus contextos y necesidades. Es importante señalar que las actividades a realizar incluirían una herramienta que se trabajó durante el diplomado, buscando mejorar la habilidad o sub-habilidad previamente identificada como área de oportunidad.

La siguiente gráfica muestra las habilidades o sub-habilidad en la que los docentes utilizaron las herramientas del diplomado. Siendo esta en cada caso particular el área de oportunidad para implementar el uso de una herramienta digital.



***Grafica 1*. Áreas de oportunidad para aplicar las TIC en el aula.**

Como se puede apreciar, los participantes identificaron a las habilidades auditiva y oral como las que más se pueden apoyar de herramientas TIC (dentro y fuera de clase). Asimismo, el vocabulario fue una sub-habilidad que los docentes también identificaron para su práctica con herramientas TIC. Probablemente, el hecho que las habilidades auditiva y oral sean las más preferidas puede indicar que los docentes tienen tiempo limitado o nulo para practicar dichas habilidades tanto dentro del salón de clases como fuera del mismo. Esto podría ser causado por factores tales como: alto número de alumnos en clase, lo que limita la interacción para la práctica de dichas habilidades; escasos o nulos recursos para la práctica de las habilidades auditiva y oral; o el énfasis que muchos programas de estudio ponen en la gramática, en detrimento de las otras habilidades.

Una vez que los docentes identificaron la habilidad o sub-habilidad a fortalecer a través del uso de las herramientas TIC, el siguiente paso consistió en que los participantes seleccionaran la herramienta que mejor se adaptara para trabajar con la habilidad a trabajar. Finalmente, los docentes diseñaron actividades para el fortalecimiento de dicha habilidad o sub-habilidad.

La tabla 5 muestra las herramientas TIC aplicadas para atender a las áreas de oportunidad descritas en el apartado anterior.

Tabla 5.
Herramientas utilizadas por los profesores en clase

Habilidad y sub-habilidad	Herramienta
Escritura	Blog y plataformas (Zondle,Moodle,Edmodo)
Lectura	Plataformas (A-Z y school´s)
Auditiva	Vocaroo, videos (youtube, ESLvideos), plataformas (Moodle, TED) y Podcast (RandallsLab)
Oral	Vocaroo, videos (youtube, ESLvideos) y voxopop.
Vocabulario	Plataforma (Zondle) y Facebook.

Dependiendo del nivel educativo y enfoque de enseñanza, los docentes utilizaron un total de 15 herramientas diferentes para responder las necesidades particulares de sus alumnos respecto al aprendizaje del inglés. Como se puede apreciar, el número y variedad de herramientas digitales utilizadas para las habilidades auditiva y oral fueron diversas. Es importante hacer notar que una gran ventaja de dichas herramientas es el hecho que todas pueden ser adaptadas para organizar actividades: 1) dentro del salón de clases y 2) adicionales a realizar en casa o café internet. Asimismo, el uso de dichas herramientas también puede renovar las prácticas de enseñanza de los participantes y proveer a sus alumnos de estrategias alternativas para el aprendizaje del idioma inglés.

Discusión y conclusiones

Analizando los resultados de las preguntas abiertas hechas en los dos cuestionarios se puede afirmar que la mayoría de los profesores expresaron tener experiencias positivas con relación al contenido y lo aprendido durante el Diplomado de uso de las TIC para la enseñanza del inglés. Por otro lado, se han podido responder las preguntas de investigación iníciales, considerando pertinente el diplomado. Primero que nada, porque este cubre con las necesidades de los profesores en los diferentes niveles tanto en la vida profesional como personal. El segundo punto, los profesores durante y después del diplomado han modificado su enseñanza en el aula y fuera de ellas con el uso de las TIC, mostrando más seguridad en el manejo y asignación de actividades. En las preguntas del primer cuestionario, los participantes se mostraban con la necesidad de conocer un mundo "nuevo" al cual solo parecía sus alumnos tenían acceso. Después de cursar el diplomado, los participantes se muestran positivos en las herramientas que aprendieron a utilizar, las saben utilizar y adaptar de acuerdo a las necesidades de su clase.

Por último, al analizar los trabajos finales se puede tener una imagen rápida de las condiciones o áreas de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que enfrentan los profesores día a día y a las cuales les tienen que dar la mejor solución. A través de la exploración y manejo de diferentes herramientas digitales en el diplomado; los profesores lograron, además de estar más seguros en el manejo de las TIC, mejorar la habilidad o sub-habilidad donde sus alumnos requerían mayor apoyo, utilizando fuera o dentro del salón de clases.

No obstante, existe una serie de aplicaciones educativas o TIC con cantidad y variedad de opciones que no se exploran en el Diplomado y que es tarea de los profesores explorar y adaptar para uso educativo. La mayoría de estas opciones se encuentran en la Web, que existen y que se generan día tras día dejando obsoletas las de un día anterior. Por otro lado, los profesores, en determinados contextos, se ven con el obstáculo de no contar con los recursos materiales para la implementación de las TIC o simplemente son obsoletos por la falta de mantenimiento. Es donde muchos de los participantes han ideado formas diferentes de usar las TIC en la enseñanza mediante el uso del internet fuera de la escuela. Es cierto que esta forma no es la más aconsejable pero si nos muestra la disposición de los profesores para la implementación de las TIC es sus diferentes opciones.

Limitaciones

Por todo lo antes expuesto, es evidente que el camino de alfabetización de profesores de inglés en el uso de las TIC en las aulas, es aún largo. Una de las limitantes que se observaron durante el desarrollo de este trabajo fue que el uso de las TIC no es solo el manejo pertinente sino también incluye una transformación en creencias y practicas pedagógicas por parte de los docentes. A pesar de que los profesores del diplomado estaban motivados para usar las TIC; se observó que el "uso" va más allá de un manejo instrumental, el docente requiere mejorar y enriquecer el proceso de aprendizaje-enseñanza con apoyo de dichas tecnologías. Por otro lado nos limitó el poco tiempo de contacto con los participantes para poder profundizar el proceso de desarrollo de competencias digitales. Otra limitante, fue el número de participantes y que por tal motivo no es posible la generalización de los resultados.

Dirección para futuras investigaciones

Aunque la principal contribución del presente trabajo es explorar las percepciones de los profesores de inglés respecto al uso de las TIC, aun es necesario explorar las percepciones de los alumnos y directivos con el fin de obtener una visión más amplia del uso de las TIC aplicada a la enseñanza/aprendizaje del inglés. Asimismo, sería deseable investigar los tipos de herramientas, aplicaciones y/o software más útil en relación a los diversos contextos educativos a los que los docentes pertenecen. Del mismo modo, sería conveniente una investigación más precisa que sirva para detectar "historias de éxito" y así poder generar conocimientos y modelos que les sirva de referencia a otros profesores con contextos similares. ■

Referencias

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*: Sage publications.

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula: Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(10), 3-21.

Galanouli, D., Murphy, C., & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, *43*(1), 63-79.

Given, L. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Volume 1 & 2. London: Sage Publications.

Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL Teachers' Perceptions of ICT Integration: A Study of Distance Higher Education in Turkey. *Educational Technology & Society*, *15*(1), 185-196.

Mwalongo, A. (2011). Teachers' perceptions about ICT for teaching, professional development, administration and personal use. *International Journal of Education and development using information and communication Technology*, *7*(3), 36.

Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEP. (2012). *Catálogo nacional de formación continua y superación profesional*. México, DF: CONALITEG.

SEP. (2009). *Plan de estudios de la educación básica.* México, DF: CONALITEG.

SEP. (2008). Reforma integral de la educación media superior. México, DF: CONALITEG.

Silviyanti, T. M., & Yusuf, Y. Q. (2015). Efl teachers'perceptions on using ict in their teaching: to use or to reject? *Teaching English with Technology*, *15*(4), 29-43.

Apéndice A

Instructions: Answer the following questions please.

*Obligatorio

1. Why did you decide to enroll in the ICT diploma? *
2. How pertinent do you consider diploma courses for EL teachers? *
3. What were your expectations when you started the course? *
4. What do you think you will get from this course in your professional and personal life? *

Apéndice B

Instructions: The purpose of this questionnaire is to gather information about the obstacles you faced to obtain your Bachelor's degree as well as the difficulties when writing your senior thesis.

Obligatorio

1. Gender:

Marca solo un óvalo.

- o Female
- o Male

2. Age:
3. Current job:

Marca solo un óvalo.

- o Kindergarten
- o Primary
- o Secondary
- o Preparatory
- o University level

4. Are you married?

Marca solo un óvalo.

- o yes
- o no

5. Do you have kids?

Marca solo un óvalo.

- o Yes
- o no

6. If so, how many kids do you have?
7. In which year did you finish your BA subject?
8. How long have you been teaching in yourcurrent job?
9. How many jobs have you had since youfinished the BA?
10. Which are the main reasons that you consider were the obstacles to obtain your BA document (titulo)?
11. Why did you choose the diploma course to obtain your BA document?
12. Has your teaching been influenced by the content and activities carried out in the Diploma course you took? If your answer is affirmative, in which ways?
13. What were the problems you faced when writing your Senior thesis?
14. After finishing the Senior thesis presentation, what is next? Do you have any other project on mind? In short or long term?
15. From your own experience, could you give any advice to the future generation of the diploma course?

Estudio exploratorio de las atribuciones causales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera

Mizael Garduño Buenfil
Universidad de Quintana Roo
mgarduno@uqroo.edu.mx

María del Rosario Reyes Cruz
Universidad de Quintana Roo
rosreyes@uqroo.edu.mx

Ismael Chuc Piña
Universidad de Quintana Roo
ismchuc@uqroo.edu.mx

Vilma Portillo Campos
Universidad de Quintana Roo
vportillo@uqroo.edu.mx

Resumen
Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa exploratoria cuyo objetivo fue identificar las atribuciones causales (causas percibidas de éxito y fracaso), definiciones de éxito y autovaloración en estudiantes universitarios de inglés de nivel intermedio. Se entrevistaron siete alumnos de la licenciatura en lengua inglesa, en la universidad de Quintana Roo. Se hizo una identificación de categorías sobre atribuciones en investigaciones previas y se consideraron para la elaboración de las preguntas de la guía de entrevista. Los resultados arrojan concepciones de éxito en función del desarrollo de habilidades lingüísticas, de la planeación y del logro de objetivos, del proceso de aprendizaje y de su funcionalidad, así como autovaloraciones positivas. Las atribuciones causales con más incidencia fueron la práctica, la responsabilidad y el esfuerzo, con la segunda como una nueva atribución en el campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés, probablemente debido a factores culturales distintos.
Palabras clave: Atribuciones causales, estudiantes universitarios, aprendizaje del inglés.

Abstract
This article presents the results of a qualitative exploratory research aiming to identify the causal attributions (perceived causes of success and failure), definitions of success, and self-appraisal of a group of university students of English at an intermediate level. Seven students from a BA in English Language, at the Universidad de Quintana Roo were interviewed. Some attributional categories were identified in previous researches and considered in the formulation of questions of the interview guide. Results show conceptions of success in terms of language skills development, planning and goal achievement, learning process, and functionality, together with positive self-appraisals. The most frequent causal attributions were practice, responsibility and effort, being the second a new attribution in the teaching-learning field, probably due to diverse cultural factors.
Key words: *Causal attributions, university students, English language learning.*

Introducción

El conocimiento de las atribuciones causales reviste gran importancia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas ya que busca ir más allá de lo tangible y entender lo que se piensa (Wesley, 2012). La importancia de las concepciones dentro del proceso de aprendizaje radica en la autenticidad de pensamiento de cada individuo, pues cada uno tendrá un diferente entendimiento y creará significados particulares. Así, las concepciones de los estudiantes permanecen en el centro del proceso de aprendizaje, ya que ellas influyen profundamente en la forma en que entienden nuevos estímulos y construyen nuevo conocimiento. Para Seifert (1997), la forma en que los individuos se ven como aprendices afecta la manera en que enfrentan nuevas tareas de aprendizaje y la actitud hacia lo que se espera que aprendan (citado en Willians y Burden, 1999). En este sentido, las atribuciones en la toma de decisiones de los alumnos pueden tener consecuencias en sus logros académicos (Banks y Woolfson, 2008) e influir en las expectativas de más éxito, con derivaciones de orgullo y alta autoestima o, en su defecto, expectativas de más fracaso, pena, humillación o culpa (Pansu y Jouffre, 2008).

Las atribuciones son explicaciones causales que la gente asigna a eventos que ocurren a su alrededor o a ellos mismos (Banks y Woolfson, 2008; Peacock, 2010) o procesos internos y externos de interpretación y entendimiento de lo que ocurre detrás de las conductas de los demás y de las pro-

pias (Manusov y Spitzberg, 2015). Por lo tanto, las atribuciones buscan explicar cómo las razones que perciben los individuos de éxitos y fracasos pasados contribuyen a su motivación y éxito actual y futuro. Esta definición sugiere que la gente atribuye diferentes causas a aquellas áreas de sus vidas en las cuales ellos perciben que han tenido éxito o que han fracasado (Williams, Burden, Poulet y Maun, 2004).

La teoría sobre las atribuciones surgió de trabajos de Rotter (1966) y Heider (1958) y, posteriormente, Weiner la promovió y estructuró en los últimos años (Weiner, 1972; 1985, 2000). Sobre las atribuciones, Manusov y Spitzberg, (2015) mencionan que su génesis ocurre en el momento en que el ser humano quiere saber *por qué* un evento ha ocurrido y ante esto, Williams, Burden, Poulet y Maun (2004) plantean que esta necesidad de soluciones también ha llevado a nuevas formas de entender *por qué* unos estudiantes son más exitosos que otros. En el campo del aprendizaje del inglés, Peacock (2010) sugiere que el conocimiento de las atribuciones es valioso para profesores y alumnos de inglés como lengua extranjera y que tiene implicaciones sobre la consciencia y el entrenamiento, lo cual realza la importancia de explorar a profundidad ambos escenarios.

Dado el reciente surgimiento de estudios en el campo de las atribuciones causales, se presentan diversas áreas de oportunidad para investigar variables diversas como edad, sexo, cultura, campo de estudio y profesión (Peacock, 2010). Desafortunadamente, en el campo del aprendizaje de lenguas, poco se ha indagado respecto a las atribuciones de éxito o fracaso de los estudiantes (Gray, 2005; Pishghadam y Modarresi, 2008; Tsi, 2000; Williams y Burden, 1997; Williams, Burden, y Al-Baharna, 2001; Williams, Burden, Poulet, y Maun, 2004). Otro aspecto relevante que en distintos contextos se ha presentado como carente de investigación es el tema cultural, en el cual se ha inferido que repercute de manera significativa en la forma en que las personas atribuyen sus causas de éxito o fracaso (Banks y Woolfson, 2008; Gray, 2005; Peacock, 2010; Pishghadam y Zabihi, 2011; Weiner, 2005). De hecho, hasta el momento no se han identificado trabajos sobre atribuciones en el aprendizaje de lenguas en México, lo cual pudiera dar pautas para conocer resultados en entornos culturales diferentes.

Pishghadam y Zabihi (2011) señalan que en los últimos años las investigaciones sobre atribución en ELT han privilegiado el enfoque cuantitativo alejándose de los fundamentos de investigación inicialmente propuestos. Desde su punto de vista, la investigación de las atribuciones tenía un poder explicativo más fuerte cuando se utilizaba el enfoque cualitativo y se empleaban instrumentos como las entrevistas semi estructuradas, diarios u observaciones. En este escenario, estos investigadores invitan a retomar la inclusión de entrevistas en la recolección de datos y, de ser posible, combinarlas con encuestas para atender de manera más eficiente las variaciones culturales.

Como un interés en iniciar estudios en México, esta investigación explora las atribuciones de un grupo de nivel intermedio de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, campus Cozumel, respecto al aprendizaje del inglés en función de:

a) su concepción sobre éxito y fracaso;
b) su autovaloración de éxito;
c) sus atribuciones causales;
d) su proyección respecto al éxito o fracaso;
e) sus dimensiones causales.

Los resultados se tratan en varios sentidos dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera:

a. Desde la perspectiva conceptual para entender cómo se concibe el éxito y el fracaso y permitir cotejarlo con los objetivos ideales del aprendizaje del inglés como lengua extranjera;
b. Desde la perspectiva personal al conocer cómo se visualiza cada participante;
c. Desde la perspectiva atribucional para determinar las causas de éxito y fracaso atribuidas a su aprendizaje [controlabilidad, estabilidad y locus] (Weiner, 2005) para permitir visualizar el proceso de atribución.
d. Desde la organización taxonómica de las atribuciones para su análisis estructural.

Los resultados de este estudio proveen información relevante respecto a las atribuciones causales, ya que se han encontrado factores no abordados anteriormente en estudios de este tipo. También se prevé una reconsideración del uso de estudios cualitativos, dadas las variaciones que pueden percibirse,

a diferencia de los estudios cuantitativos tipo encuesta.

Estudios sobre atribuciones en contextos educativos

Entre los estudios más representativos que han investigado las atribuciones en ámbito de las lenguas se encuentra el trabajo pionero de Williams y Burden (1999) el cual consistió en un estudio cualitativo a baja escala sobre las atribuciones de éxito y fracaso de estudiantes de francés. Aquí se investigó la forma en la cual los aprendices conceptualizan la noción de tener éxito, pero en palabras más acordes con su edad "irle bien", al igual que las razones percibidas de su éxito o fracaso. En este estudio se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes de primaria y secundaria, del Sudoeste de Inglaterra. Los resultados indican que la mayoría de estos estudiantes se inclinaban a juzgar su éxito basándose en factores externos tales como la *aprobación del maestro* y las *calificaciones* además de que el rango de atribuciones incrementaba con la edad.

Posteriormente, Williams, Burden, Poulet y Maun (2004) elaboraron un estudio cuantitativo sobre las atribuciones hacia el éxito y fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las formas en que estos aspectos varían de acuerdo con la edad, el género, el éxito percibido y el idioma estudiado. Los sujetos fueron 285 estudiantes de secundaria que a la vez aprendían francés, alemán y español. Para recolectar los datos, los profesores de lengua administraron un cuestionario abierto simple, el cual consistió en una evaluación personal de los estudiantes respecto a su nivel de éxito percibido como estudiantes de lenguas extranjeras específicas, así como sus atribuciones de éxito y el fracaso en esos campos. Los hallazgos respecto a la categoría "irle bien" fueron 21 atribuciones, de las cuales *esfuerzo*, *estrategia* y *habilidad* fueron las primeras tres, y para "no irle bien" la *falta de esfuerzo*, *falta de habilidad* y falta de interés. Sobre género, se encontraron en general que ambos consideran las estrategias internas (*esfuerzo, estrategia* y *habilidad*) como las más mencionadas, pero en las dos últimas hubo una mayor incidencia por parte de las mujeres y ligeramente inclinada hacia los hombres en la atribución *esfuerzo*. En cuanto a las atribuciones externas, los hombres tuvieron una mayor elección con la atribución *naturaleza de la actividad* y las mujeres con *la influencia del maestro*. Sobre la edad, el estudio arroja que los alumnos de 11 años mostraron una preferencia por el *esfuerzo* como atribución principal de éxito y *falta de habilidad* como atribución de fracaso, lo cual iba cambiando conforme avanzaba la edad, hasta quedar la *estrategia* y el *interés* como atribuciones de éxito a los 16 años. Sobre los idiomas estudiados, el *esfuerzo* es la atribución de éxito en los tres idiomas, mientras que la *falta de esfuerzo* fue para todos la principal atribución de fracaso. Finalmente, en cuanto a las atribuciones sobre el éxito percibido, aquellos que generalmente se consideran exitosos perciben el *esfuerzo* como atribución de éxito y la *habilidad* como atribución principal de quienes se perciben como menos exitosos.

A diferencia del estudio de Williams y Burden (1999), en Williams, Burden, Poulet y Maun (2004) se puede ver la apertura a nuevas variables dentro del estudio de las atribuciones, lo cual da un panorama más amplio en cuanto a los posibles ángulos a estudiar dentro del mismo campo. Otro aspecto a recalcar es que en ambos se plantea la adecuación a un lenguaje propio de la edad de la pregunta principal respecto a las atribuciones de éxito y fracaso para evitar sesgos derivados de falta de comprensión.

En contraposición al estudio previo, en Burden, Poulet y Maun (2004) se percibe una clara inclinación hacia atribuciones internas controlables e incontrolables (*esfuerzo* y *habilidad*), mientras el anterior hacia las externas (*aprobación del maestro* y las *calificaciones*), también controlables e incontrolables.

Peacock (2010) realizó un estudio mixto sobre atribuciones en estudiantes universitarios de Hong Kong, así como su relación con el género, las disciplinas académicas y el desempeño en el inglés como lengua extranjera. En primer lugar, entrevistó a 60 estudiantes con variedad de género y disciplina académica para determinar a qué le atribuían su éxito y fracaso en EFL, y posteriormente para determinar el origen de sus atribuciones. Con base en las respuestas construyó un cuestionario que administró a 505 estudiantes. Finalmente, Peacock adaptó el mismo cuestionario para aplicarlo a profesores e investigar sus atribuciones respecto al éxito y fracaso de los alumnos en EFL.

Los hallazgos muestran que los alumnos mayormente atribuyen su éxito a aspectos externos e incontrolables, a diferencia de los dos estudios anteriores que se inclinan a internos. En cuanto a género, al igual que el estudio de Williams, Burden, Poulet y Maun (2004), se halló que las mujeres eran más propensas que los hombres a atribuir el éxito a sus

propios esfuerzos. En cuanto a la disciplina académica, un aspecto no abordado en estudios anteriores, Peacock halló que los alumnos de ciencias tienden más a atribuir el éxito a la suerte y a la facilidad del examen y el fracaso a la mala suerte. Los de humanidades atribuyen el éxito al gusto por el inglés, halagos y motivación del profesor y a sus propios esfuerzos. En cuanto al origen de las atribuciones, una categoría sin explorar en estudios de esta naturaleza se obtuvieron tres categorías principales: a. la experiencia personal; b. la influencia positiva y; c. la observación del desempeño de otros. Finalmente, se encontraron diferencias significativas entre las atribuciones de los profesores y de los alumnos en tanto que los profesores se inclinan más hacia aspectos más controlables y los alumnos más a incontrolables. Este resultado arroja luz sobre las diferencias atribucionales entre de profesores y estudiantes dado que ésta no se había explorado anteriormente en el área de ELT.

En un sentido homólogo a las atribuciones de éxito, Wirth y Padilla (2008), a través de un estudio cualitativo, abordan las perspectivas de los estudiantes respecto a las barreras para el éxito en un *community college* en el sur de Texas, el conocimiento que poseen los estudiantes exitosos para vencer dichas barreras y las acciones reales que llevan a cabo para vencerlas. Los resultados arrojan 6 categorías de barreras del éxito: a. personales, b. financieras, c. sobre el trabajo de los cursos, d. de aprendizaje, e. institucionales y, f. respecto al apoyo a los alumnos. Además, este estudio arroja elementos importantes sobre la concepción de éxito como un elemento variable en educación superior en la adquisición de éxitos. La investigación de Wirth y Padilla (2008) es relevante para el presente trabajo porque aporta dos aspectos novedosos: el concepto de autovaloración y la definición de éxito. El primero consiste en la percepción personal respecto al propio desempeño en el aprendizaje de una lengua (en términos de éxito o fracaso) y las causas de esta autovaloración. Aquí es preciso mencionar que Williams, Burden, Poulet y Maun (2004) hacen la primera introducción de autovaloraciones, pero acotada a *irle bien o no irle bien* a los alumnos, mientras que Wirth y Padilla (2008) permiten la expresión libre al respecto. Sobre la definición de éxito, se refiere a la concepción personal de los alumnos respecto a lo que consideran logros en el aprendizaje.

Por su parte, Banks y Woolfson (2008) estudiaron las atribuciones de estudiantes de nivel secundaria en experiencias de éxito y fracaso controladas, en un estudio mixto. Los participantes se dividieron en tres grupos: alumnos con bajo rendimiento formalmente reconocidos en su sistema escolar, alumnos con problemas de aprendizaje sin reconocimiento formal y alumnos sin problemas de aprendizaje. Otra clasificación fue con base en la percepción de los maestros en tres categorías: a. alumnos con problemas de aprendizaje, b. alumnos con bajo rendimiento y, c. alumnos sin problemas de aprendizaje. Finalmente, la última categorización fue sobre la autovaloración de los participantes como de bajo rendimiento o alto rendimiento.

Los resultados muestran diferencias entre las percepciones de los maestros y las de los alumnos, respecto a la catalogación (problemas de aprendizaje, bajo rendimiento y sin problemas de aprendizaje). En cuanto a estabilidad, los alumnos con auto percepción de bajo rendimiento mostraron atribuciones más estables que los de alto rendimiento; y en el control, los de bajo rendimiento mostraron menos control sobre su fracaso que los de alto rendimiento, independientemente de la percepción de los maestros. Las atribuciones con más incidencia fueron respecto a la dificultad del ejercicio y a aspectos relacionados con uno mismo. Finalmente, el estudio recomienda dar realce a las auto percepciones de los alumnos más que a las percepciones de los profesores respecto al bajo rendimiento. En este sentido, esta aportación concuerda con la de Peacock (2010) en cuanto a la inclusión de las percepciones de los profesores y a su contraste con las de los alumnos, concluyendo en ambos la preponderancia de las atribuciones de los alumnos sobre la de los profesores.

De esta diversidad de estudios, se rescatan diversos aspectos claves en el entendimiento de las atribuciones. Primero, existe una diferencia entre lo que se percibe como profesor y lo que se percibe como alumno respecto a las atribuciones de éxito y fracaso, las últimas son las más relevantes para la formación de criterios en el aprendizaje. Luego, las atribuciones en el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera son multifactoriales, dado que pueden derivarse desde aspectos como el género, la edad y la disciplina de estudio, lo cual puede condicionar las atribuciones fuertemente. También, es posible determinar conjuntos de atribuciones representativas de grupos específicos de estudiantes, las cuales pueden resultar de factores comunes y emplearse para el mejoramiento en el aprendizaje de la lengua meta y crear modelos a seguir de alumnos exitosos. Finalmente, se remarca la importancia de la definición de éxito y autovaloración

como elementos cruciales en la adquisición de éxitos futuros en contextos académicos.

Método

Utilizamos un diseño cualitativo exploratorio dada la escasez de estudios en contexto mexicano. Este estudio es de naturaleza deductiva y guiado por la teoría dado que el análisis realizado se basó en categorías preexistentes en la literatura (Levy, 2008). Los participantes fueron siete estudiantes universitarios pertenecientes a un grupo de nivel intermedio, cinco mujeres y dos hombres, de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, campus Cozumel. Sus edades fluctuaban entre los 19 y veinte años.

La selección de los participantes se realizó por conveniencia (Creswell, 2007). El instrumento utilizado fue la entrevista semi estructurada. Ésta se dividía en tres aspectos centrales dentro de las percepciones de los alumnos: a) la conceptualización del éxito y el fracaso; b) la atribución de los alumnos en el aprendizaje de EFL y; c) el origen de esas atribuciones.

La hora y fecha de entrevista se acordó con cada participante según su disponibilidad y se realizaron en el aula del Centro de Auto Acceso para contar con una mejor acústica. Las entrevistas se hicieron en español para evitar problemas de comprensión o expresión y se grabaron para su posterior transcripción y análisis. Al inicio de cada una de las siete entrevistas se solicitó el consentimiento de los estudiantes. Se les informó que éstas tenían un fin estrictamente académico y que el tratamiento de la información sería confidencial.

Por tratarse de un estudio basado en teoría, el análisis de los datos se efectuó utilizando las categorías provenientes de la literatura y que a la vez formaron parte de las preguntas incluidas en la guía de entrevista. Sin embargo, estuvimos abiertos a la emergencia de categorías nuevas como lo sugieren Hsieh y Shannon (2005). Seguimos las cinco fases de análisis propuestas por Yin (2011). En primera instancia construimos una base de datos conformada por las entrevistas transcritas. Seguidamente realizamos una búsqueda por palabra clave utilizando la herramienta buscar palabras de Microsoft Word ©. De igual manera, revisamos por segunda ocasión todas las transcripciones para identificar códigos nuevos. En un tercer momento, como lo aconsejan Miles, Huberman y Saldaña (1994), creamos tablas para organizar los datos previamente obtenidos en las categorías determinadas y las emergentes. Se hizo también una revisión de los resultados parciales a través de preguntas directas a los alumnos, y de los promedios finales del curso, a través de una consulta en línea del portal SAE de la universidad.

La cuarta fase consistió en interpretar los datos. Analizamos las tablas o matrices para identificar patrones, diferencias o similitudes. Se crearon códigos nuevos, se eliminaron o se fusionaron según juzgamos más conveniente. Para terminar, cada uno de los autores elaboró conclusiones de forma individual para posteriormente, a manera de validación, triangularlas con las construidas por los otros autores. Ajustamos las conclusiones finales según las coincidencias y divergencias resultantes de esta fase.

Resultados

En las secciones siguientes, se muestran los resultados de los cinco objetivos planteados inicialmente, junto con citas textuales derivadas de las entrevistas hechas a los participantes en torno a las atribuciones de éxito o fracaso.

Concepción sobre éxito y fracaso

La concepción de lo que significa éxito y a qué se lo atribuyen (causas) puede ayudar a entender las razones por las cuales, los estudiantes de distintas edades, construyen sus éxitos y fracasos, lo cual puede proveer información útil para los profesores de idiomas (Willians y Burden, 1999). En el caso de los alumnos entrevistados hubo una importante variación en cuanto a su definición de éxito, con cuatro categorías principales: a) éxito como desarrollo de habilidades; b) éxito como la planeación y logro de objetivos; c) éxito como un proceso de aprendizaje y; d) éxito como funcionalidad. En la Tabla 1 pueden observarse los resultados. Las letras corresponden al nombre de la categoría.

Tabla 1: *Definición de éxito*

Participante	A	B	C	D
A1-3	✓			
A2-3	✓	✓	✓	
A3-3	✓			
A4-3	✓			✓
A5-3	✓			
A6-3	✓			
A7-3	✓			
Total	7	1	1	1

En cuanto a la definición del concepto éxito, los siete participantes se refirieron a éxito como el desarrollo de habilidades lingüísticas, sea mencionando el perfeccionamiento de algunas habilidades

> *"[…] ir constantemente aprendiendo, tener siempre práctica y tener más, mejorar las habilidades ya sea de* escrito *de* hablado *de* escuchar*, eh eso serían los objetivos del éxito en el aprendizaje del inglés, (A2-3),"*

o de un desarrollo más integral de las cuatro:

> *"[…] significa, emm por ejemplo, poder tener los, los cuatro ehh, ¿cómo lo puedo decir? Los cuatro […] habilidades necesarias para poder desarrollarme en el inglés que es el* listening*,* writing*, amm* reading *[…]* speaking *(A7-3)."*

En este sentido, Douglas (2003) sugiere que la adquisición de las habilidades necesarias, tal y como las conciben los aprendices, en tiempos razonables, deriva en estudiantes de lenguas exitosos, lo cual coincide con las características de éxito de todos los participantes, y con los aspectos de autovaloración y proyección futura presentados más adelante.

Más aún, las tres definiciones adicionales de éxito expresadas por los participantes, éxito como la planeación y logro de objetivos, éxito como un proceso de aprendizaje y éxito como funcionalidad, muestran una visión pertinente respecto a la adquisición de una lengua, como por ejemplo el logro de objetivos los cuales deben de considerarse prioritarios en determinar si un alumno es exitoso o no (Douglas, 2003):

> *"[…] alcanzar, por ejemplo, ciertos objetivos que uno se propone eh por decir de acá a cierto tiempo, corto, largo plazo tú ya debes tener cierto nivel de aprendizaje y si, si se alcanzó ese objetivo tal vez es parte del camino al éxito del aprendizaje […]" (A2-3)*

Por otra parte, también se observan definiciones como el aprendizaje visto como un proceso donde se menciona que "[…] ir constantemente aprendiendo, tener siempre práctica y tener más, mejorar las habilidades ya sea de escrito de hablado de escuchar, eh eso serían los objetivos del éxito en el aprendizaje del inglés" (A2-3) o, de una manera más funcional y comunicativa un participante lo percibe como "[…] poderme comunicar eh trab… buscar un trabajo referente al uso del idioma […]" (A4-3).

En cuanto a la definición de fracaso, los participantes lo perciben dentro de cuatro categorías: a) Falta de esfuerzo; b) Objetivos inciertos; c) Falta de aptitud y; d) Actitud negativa hacia el aprendizaje. En la Tabla 2 es posible visualizar los resultados por participante. Las letras corresponden al nombre de las definiciones.

Tabla 2: *Definición de fracaso*

Participante	A	B	C	D
A1-3	✓	✓		✓
A2-3			✓	
A3-3			✓	✓
A4-3			✓	
A5-3			✓	
A6-3			✓	
A7-3	✓			
Total	2	1	5	2

La concepción de los participantes respecto a lo que denominan fracaso en el aprendizaje del inglés muestra una interesante postura. Por ejemplo, cinco alumnos lo definen como una falta de aptitud para el aprendizaje como expresa A2-3 "[…] sería no alcanzar los objetivos, no ir mejorando a pesar de tener práctica y práctica, si uno ve que está estancado en cierto nivel y no logra pasar de eso […]."

Es interesante observar que se percibe un sentimiento de frustración y temor al considerar la posibilidad de que a pesar de esforzarse, no se obtengan los logros esperados, como confirma en esta categoría A6-3: "Pues digamos que por más que intentarle no..., no aprender, no aprender las bases o no, no saber el idioma, no dominarlo."

Las otras tres categorías falta de esfuerzo (2 estudiantes), objetivos inciertos (1 estudiante) y actitud negativa hacia el aprendizaje, si bien no son representativas, sí coinciden, de manera opuesta, con definiciones de cómo abordar el aprendizaje de lenguas eficientemente (Rubin y Thompson, 1994; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Autovaloración de éxito

La autovaloración de los participantes respecto al éxito en el aprendizaje del inglés arrojó únicamente una respuesta negativa y seis positivas. Ver Tabla 3.

Tabla 3: *Autovaloración de éxito o fracaso*

Participante	Autovaloración
A1-3	Positiva
A2-3	Positiva
A3-3	Positiva
A4-3	Positiva
A5-3	Positiva
A6-3	Negativa
A7-3	Positiva

La concepción que cada uno de los estudiantes tiene de su capacidad de salir con éxito, sea de actividades particulares en el aprendizaje del inglés o como una concepción general respecto a su experiencia en su contacto con la lengua determinan actitudes importantes en la consecución de futuros aciertos (Graham, 1991). En el caso del grupo estudiado, seis de los siete participantes se autovaloraron como estudiantes de lengua exitosos, con un enfoque principal en el manejo de las habilidades de la lengua,

> *"me considero una persona exitosa en el aprendizaje porque ahora ya comprendo, eh no me quedo así como que..., ¿Qué dijiste? O ¿Me lo puedes repetir? ahora ya puedo decir ehh* sí, tal cosa o no sé" (A3-3),

o su vinculación entre las actividades que lleva a cabo para su aprendizaje y el desarrollo de habilidades productivas:

> *"Sí. […] porque al ritmo que voy y con todas las tareas, las actividades que he hecho, siento que ya he mmm adquirido un buen aprendizaje del inglés, un buen nivel para poderme comunicar y la mm ya sea en de forma oral o escrita" (A5-3).*

De todos los participantes, sólo un alumno se percibe como no exitoso al mencionar que "no, todavía. […] Porque no, todavía no llego a las expectativas que yo quiero," y puntualiza en la falta de competencia en la habilidad de comprensión auditiva: "[…] escucharlo y al momento entenderlo y todavía no cumplo con eso, por eso no me siento todavía exitoso en el inglés." (A6-3). No obstante, esta percepción respecto a su competencia lingüística, no necesariamente se entiende como un factor negativo dado que se deja abierta la posibilidad de cambio a futuro y en su percepción muestra considerarse en proceso de mejora y con objetivos concretos.

Por otra parte, además de esta autoconcepción, se determinó de una manera más objetiva el nivel de competencia de los participantes, con los resultados de la evaluación inmediata anterior (parcial) y, al final, el promedio obtenido en el semestre. En estos resultados (ver Tabla 4), se puede observar el alumno que se percibe como menos exitoso (A6-3) es el mismo con una competencia menor, es decir, quienes se valoraron como exitosos en el aprendizaje del inglés, obtuvieron éxito y quien se valoró como no exitoso, no, lo cual sugiere una posible relación entre la autovaloración de éxito o fracaso percibidos y el éxito o fracaso reales en función de los promedios.

Tabla 4: *Promedios*

	Parcial	Final	Autovaloración
A1-3	9	9	Positiva
A2-3	10	10	Positiva
A3-3	9	9	Positiva
A4-3	9	9	Positiva
A5-3	10	10	Positiva
A6-3	7.4	7.4	Negativa*
A7-3	10	10	Positiva

Atribuciones causales

Los resultados de las entrevistas respecto a las atribuciones de éxito de los alumnos arrojaron diez factores orientados al éxito y se subdividieron en ocho categorías: a) aptitud; b) práctica; c) esfuerzo; d) responsabilidad; e) gusto e interés por la lengua; f) planeación; g) apoyo familiar; h) maestro; i) el nivel de los compañeros. Adicionalmente se incluyó j) suerte, como un factor exploratorio para determinar su incidencia en un contexto geográfico-cultural diferente a los de estudios atribucionales anteriores. La incidencia fue como se muestra en la Tabla 5. Las letras de la tabla se refieren al inciso en donde se menciona el nombre completo de la categoría.

Tabla 5: *Atribuciones causales de éxito*

Sujeto	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J*
A1-3	✓	✓	✓							✗
A2-3		✓	✓	✓	✓	✓				✗
A3-3	✓	✓	✓	✓			✓			✗
A4-3		✓	✓	✓	✓			✓		✗
A5-3		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✗
A6-3	✓	✓	✓	✓	✓					✗
A7-3	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✗
Total	3	7	4	6	4	1	2	3	1	0

En esta categoría, los resultados arrojan información valiosa respecto al estudio de las atribuciones, ya que fueron contundentes en cuanto a las causas atribuidas al éxito en el aprendizaje del inglés.

En primer lugar, los participantes perciben de manera unánime dos atribuciones causales de éxito: la *práctica* y el *esfuerzo*. La *práctica* (columna B) es una atribución positiva que desde el campo de las estrategias de aprendizaje metacognitivas, es una característica de alumnos exitosos (Rubin y Thompson, 1994) y de alguna manera se combina con prácticas que complementan una definición más integral, como la responsabilidad y el tiempo de estudio, para la consecución del éxito:

> *"[…] yo digo que el resultado del examen fue por, este, fue por práctica de uno, fue por la responsabilidad y las horas de estudio aplicadas para el inglés" (A2-3).*

En segundo lugar, el *esfuerzo* (columna C) se considera otra atribución crucial, pues todos los alumnos la incluyen en su percepción. A este respecto, A2-3 comenta que "[…] sí, nada más es cuestión de aplicarse a la materia," como una acción simple y volitiva. Adicionalmente, A4-3 añade elementos claves: las actividades que se llevan a cabo, la aptitud y la disposición:

> *"[…] depende de mí, de lo que yo haga para aprender, es más depende de mis capacidades, de mi tiempo, o de mi disposición, que más que si es difícil o fácil; […] es la cuestión de la dedicación, el interés que es muy importante […]" (A4-3).*

En el caso del esfuerzo, A5-3 lo conjuga con un elemento particular: la auto-eficacia percibida, es decir, la creencia de las personas sobre su capacidad de producir niveles de desempeño que ejercen influencia sobre eventos que afectan sus vidas (Bandura, 1997) y tener claridad en los aspectos que le permitirán continuar con un estado de desempeño positivo en su aprendizaje: "[…] le doy el tiempo necesario y me esfuerzo para poder ser buena, seguir siendo buena en esa materia"

En tercer lugar, seis de los participantes resaltan un factor de éxito que, hasta el momento no se ha identificado en estudios de este tipo, la *responsabilidad* (columna D). Un ejemplo de esta postura es cuando se menciona que

> *"[…] sí soy responsable de mi resultado porque yo soy la que debe de estar haciendo las cosas, debo de estar eh, pendiente de lo que estoy haciendo y darme cuenta si, si lo estoy haciendo bien, si lo estoy haciendo mal […]" (A3-3).*

El *gusto e interés por la lengua* (columna E), tuvo una incidencia importante con cuatro participantes y la relevancia de esta atribución cobra sentido por su relación con la motivación, ya que se trata de una disposición general frente al aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente en cuanto al grado de aprecio hacia la lengua meta (Dörnyei, 2003), como opina A4-3 "[…] depende mucho de la disposición y más que nada del interés, en cuanto al, a idiomas […]."

Finalmente, la *planeación* (columna F, un estudiante), el *apoyo familiar* (columna G, dos estudiantes), el *maestro* (columna H, tres estudiantes) y el *nivel de los compañeros* (columna I, un estudiante) no muestran gran incidencia. En el caso de "apoyo familiar", "maestro" y "nivel de los compañeros" el resultado es adecuado porque se trata de atribuciones

negativas que no necesariamente contribuyen correctamente a la explicación real de los logros:

> *"Yo le atribuyo ese resultado a los maestros que he tenido porque así como me han enseñado de que lo que aprendes en un curso, no lo vas a poder aprender dos o tres días estudiándolo […]."* (A5-3).

En la columna J se despliega la *suerte*, con ningún porcentaje de incidencia. Ante la pregunta: "¿consideras que influyó la suerte en tus resultados?" no hubo ninguna respuesta positiva. Este hecho difiere de la propuesta original de Weiner respecto a las principales atribuciones (Weiner 1985, 1992, 1995, 2005, 2010), los cuales mencionan a la suerte como una atribución de éxito o fracaso importante.

Expectativas de éxito

La proyección fue positiva en todos los casos, ya que los siete participantes se visualizan teniendo éxito, tanto en el curso que se encontraban, como en el curso de lengua por estudiar. A este respecto, A3-3 comenta "creo que me va a ir bien […] y es lo que estoy esperando sacarme un 85, por lo menos en el examen final, y ya si me saco algo más ya es ganancia para mí." Por otra parte, se encontraron explicaciones generales que esperan resultados positivos, como A5-3 al comentar que "[…] tal vez tenga algunos deslices pero en lo demás sí. […] tal vez se me dificulte un poco, pero pues si aclaro mis dudas y voy practicando lo que no me sé bien, al final del curso sí me va a ir bien." Consecuentemente, las expectativas de éxito en todos los participantes cumplen una cierta predictibilidad en cuanto al aprendizaje. Según Dörnyei (2009) el procesamiento de experiencias pasadas (teoría de la atribución) juega uno de los papeles más relevantes, pues su principio rector es la premisa de que la manera en que el ser humano explica sus éxitos o fracasos pasados, afectará en gran medida su conducta de logro futura. Así, la proyección positiva de los participantes y su construcción de expectativas de éxito concluyen positivamente en todos los casos con resultados aprobatorios, con algunas variaciones (ver tabla 4).

Otra variante de expectativa positiva surge en función de una visión clara de lo que se pretende alcanzar y acciones tomadas para lograr el objetivo: A7-3 "Por la decisión que he tomado y por la, la práctica que voy a hacer yo creo que va a subir, tiene que subir [de calificación]". […] me siento un poco insegura que no sé qué es lo que va a pasar, pero definitivamente voy a pasar la materia." En relación con esto, Elliot y Fryer (2008) mencionan que el establecimiento de objetivos claros y la regulación de los mismos contribuyen a la motivación y al éxito de los estudiantes, lo cual añade un elemento más para entender el porqué del éxito de los participantes. En el campo del establecimiento de metas y objetivos y su relación con la motivación en el aprendizaje, Locke y Latham (1994) afirman que la acción humana es causada por los propósitos y para que las acciones se lleven a cabo, se deben establecer objetivos y perseguirlos por elección propia. En el caso del aprendizaje de lenguas, señalan que dado que se trata de una actividad continua a largo plazo, el planteamiento de objetivos próximos como lo son aprobar exámenes, puede ser una motivación poderosa que provea tanto incentivos inmediatos como retroalimentación. En cuanto a lo obtenido en las entrevistas, se muestra de carácter común la aprobación de los exámenes subsecuentes, vistos como un objetivo claro, permitiendo ver la motivación y retroalimentación derivadas del examen anterior y su optimismo en los retos posteriores.

Dimensiones causales

La organización taxonómica causal ayuda a ahorrar tiempo y esfuerzo respecto a situaciones incontrolables y estables y enfocarse en las controlables inestables modificables. Las nueve atribuciones de situaciones de éxito encontradas fueron (a) aptitud; b) práctica; c) esfuerzo; d) responsabilidad; e); gusto e interés por la lengua; f) consciencia/planeación; g) apoyo familiar; h) maestro e; i) el nivel de los compañeros.

Tabla 7: *Dimensiones causales*

Dimensionescausales	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Lugar	I	I	I	I	I	I	E	E	E
Estabilidad	I	I	I	I	I	I	I	I	I
Controlabilidad	I	C	C	C	C	C	I	I	I

En las atribuciones resulta de gran importancia la forma en cómo se organizan los resultados de los estudiantes respecto a las tres dimensiones causales, puesto que es posible visualizarlas y dimensionar su pertinencia, ya que influyen tanto en sus logros académicos como en sus emociones (Woodcock y Vialle, 2016). Los resultados encontrados en esta investigación muestran un predominio de las atribuciones internas, inestables y controlables (práctica, esfuerzo, responsabilidad, gusto e interés por la lengua y planeación), las cuales se denominan "atribuciones positivas" (Woodcock y Vialle, 2016), o adaptativas, lo cual muestra en términos de las atribuciones causales, que los participantes deciden elegir el mejor escenario en su aprendizaje ya que es más deseable creer que los éxitos involucran competencia personal y que los fracasos pueden superarse a través del esfuerzo individual (Graham, 1991).

En menor escala, se aprecian algunas atribuciones correspondientes a factores que, aunque impulsan a los participantes a alcanzar el éxito, se contemplan como explicaciones causales externas, estables e incontrolables (el apoyo familiar, la influencia del maestro y el nivel de los compañeros), y se definen como "atribuciones negativas", las cuales derivan en estilos maladaptivos (pesimistas), lo que corresponde a atribuir los malos resultados a causas internas, estables, globales e incontrolables (auto culpa) y los resultados positivos a causas externas, inestables, específicas e incontrolables (Alfano, Joiner y Perry, 1994; Anderson y Arnoult, 1985; Anderson y Riger, 1991; Friedlander, Traylor y Weiss, 1987). No obstante, la posible repercusión negativa es menor dado que las atribuciones negativas no fueron las explicaciones centrales, sino percepciones secundarias que acompañan las atribuciones deseables.

Conclusiones

La concepción de éxito y fracaso en el aprendizaje de lenguas, no ha recibido mucha atención como un elemento relevante para entender cómo se visualiza, desde el punto de vista de los estudiantes. Por lo tanto, en esta investigación consideramos importante explorar qué entienden los alumnos como éxito y fracaso y cómo esto puede vincularse con las estrategias desarrolladas y las explicaciones atribucionales. En cuanto a los resultados, todos los participantes muestran una inclinación hacia una explicación de éxito como el *desarrollo de habilidades* lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir), algo que se ha considerado como una característica importante de un aprendiz exitoso de lenguas, ya que ubica al estudiante en la posición activa de tomar acciones sobre su aprendizaje (Rubin y Thompson, 1994), al igual que las otras definiciones con menos incidencia. De hecho, el éxito como la *planeación y logro de objetivos*, como un *proceso de aprendizaje* y como *funcionalidad* se encuentran dentro de las catorce características de un buen aprendiz de lenguas propuestas por Rubin y Thompson (1994), lo cual es congruente con el resultado aprobatorio final obtenido.

La teoría cognitiva afirma que lo que pensamos da forma a lo que sentimos y a la manera en que actuamos (Anderson, 2010). Grünewald (2009) sugiere que la motivación y la auto-valoración de los alumnos son factores interdependientes, pues los alumnos más motivados, también tienen una autovaloración positiva, con resultados individuales mayores. En este sentido, los resultados de la autovaloración de "alumno exitoso" (Tabla 2), dan indicios de una alta motivación entre los participantes al autodenominarse exitosos, lo cual también coincide con los promedios obtenidos en el parcial y al final del curso (Tabla 3), lo cual eleva las con posibilidades de más éxito en cursos futuros y aunque debido al tamaño de la muestra no puede afirmarse una relación directa, sí se muestra una tendencia importante en la relación de autovaloración exitosa y resultados exitosos. En términos generales, esta percepción podría interpretarse como algo obvio, dadas las características que los alumnos muestran en sus opiniones, lo cual coincide con algunas críticas hacia la teoría de la atribución, de catalogarla como una "psicología simplista o ingenua" (Graham, 1991); sin embargo, la riqueza del análisis de los procesos en la toma de decisiones y de explicaciones causales, con base en resultados previos de éxito o fracaso permiten ver distintos ángulos relevantes que pueden ser empleados para la intervención oportuna en el proceso de aprendizaje de lenguas, en caso de resultados adversos.

Las tres atribuciones causales con más incidencia (*práctica*, *responsabilidad* y *esfuerzo*) corresponden a aspectos intrínsecos a la persona, calificadas como atribuciones positivas o adaptativas. En el caso de la "*práctica*", estudios sobre éxito en el aprendizaje de lenguas (Williams, Burden

y A1-Baharna, 2001) la incluyen como uno de las razones más frecuentes mencionadas por alumnos exitosos, y en el caso de la *responsabilidad* y el *esfuerzo*, pueden ser atribuibles a cualquier materia y no específicamente al aprendizaje de lenguas, lo cual sugiere que existen aspectos más profundos en cuanto a la conducta académica que pueden influir en la elección de medios para alcanzar el éxito. Una concordancia con las propuestas de estudios sobre atribución es que los tres factores corresponden a atribuciones positivas o adaptativas (internas, controlables e inestables), las cuales son de cierta forma pronostican resultados exitosos

Los resultados arrojan atribuciones que difieren de las presentadas en distintos estudios (Banks y Woolfson, 2008; Chodkiewicz y Christopher, 2014; Ghonsooly et al., 2014; Gobel et al., 2011; Graham, 1991; Gray, 2005; Ming, et al., 2011; Peacock, 2010; Pishghadam y Zabihi, 2008, 2011; Weiner, 1985, 2000, 2005, 2010; Williams, Burden, Poulet y Maun, 2004; Woodcock y Vialle, 2016), dado que en su mayoría, aunque mencionan atribuciones causales de éxito internas, inestables y controlables, con una tendencia autocrítica (Mori, Gobel, Thepsiri, y Pojanapunya, 2010) y, con énfasis en el esfuerzo, la preparación y al uso de estrategias; en ninguno se mencionan la *responsabilidad* o la práctica como factores predominantes. Sin embargo, aun cuando se han obtenido resultados que amplían el estudio de las atribuciones, no sugerimos que sean aspectos novedosos dentro del aprendizaje de lenguas, pues ya han sido abordados desde la perspectiva de las estrategias de aprendizaje (Dörnyei, 2001; Lightbown y Spada, 1989; Naiman, et al., 1975; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, y Thompson, 1994). Una propuesta es dar más cobertura a aspectos prácticos dentro del aprendizaje de lenguas e incluirlos en los estudios atribucionales para entender las causas de la elección de una u otra estrategia.

Otra variación en resultados fue respecto a la atribución "suerte", la cual es una de las atribuciones básicas propuestas dentro de los estudios de las atribuciones (Weiner, 1985, 2000, 2005, 2010) pero que en esta investigación no tuvo ninguna incidencia en los resultados como un factor de éxito. En este sentido, en diversos estudios (Williams, Burden, Poulet y Maun 2004; Gobel et al, 2011; Ming et al., 2001; Peacock, 2010) se ha hipotetizado que las diferencias culturales son causas de variación atribucional, pero poco se ha profundizado para comprobar con precisión el origen.

Por otra parte, las atribuciones negativas o maladaptativas (Banks y Woolfson, 2008), como la aptitud, el apoyo familiar, el maestro y nivel de los compañeros, no tuvieron una preponderancia en los resultados; no obstante, coinciden con las mencionadas por Weiner (2010) como indeseables en el aprendizaje, al mismo tiempo que recomienda su transformación en atribuciones más adaptativas para obtener un efecto más positivo sobre las conductas de aprendizaje futuras.

En sintonía con la línea de las atribuciones, el predominio de las atribuciones positivas obtenidas de las entrevistas muestran una congruencia total con los diversos estudios sobre atribuciones (Banks y Woolfson, 2008; Chodkiewicz y Christopher, 2014; Ghonsooly, et al., 2014; Gobel et al., 2011; Graham, 1991; Gray, 2005; Ming et al., 2011; Peacock, 2010; Pishghadam y Zabihi, 2008, 2011; Weiner, 1985, 2000, 2005, 2010; Williams, Burden, Poulet y Maun, 2004) al sostener que cuando las atribuciones son internas, inestables y controlables, existen altas posibilidades de éxito a diferencia de cuando se atribuyen a causas externas, sean o no estables e incontrolables.

Con los resultados, se cumple la afirmación de Pansu y Jouffre (2008), respecto a la importancia de las expectativas de éxito, pues en todos los casos hubo una expectativa de éxito y en todas se alcanzó, aunque haya habido variaciones en el promedio final del curso. Esta expectativa de éxito pudiera corresponder a una confianza respecto a los resultados que se obtuvieron o a una decisión de continuar con la consciencia y responsabilidad sobre las acciones que se llevan a cabo para conseguir el éxito.

Los hallazgos en la exploración de las atribuciones sobre éxito y fracaso en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto diferente y novedoso como es una universidad de México dan apertura al inicio de estudios de este tipo en un entorno cultural, social, económico y académico diferente. Aunado a esto, es probable que la condición de isla del entorno de más posibilidades de variación en los resultados respecto a otras universidades en el mismo país.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio nos llevan a concluir de manera general que existe

una probable congruencia entre las respuestas de los participantes y los distintos objetivos que se persiguieron. En primer lugar, la concepción de éxito y de fracaso de los alumnos participantes muestra claras coincidencias con las expectativas de actividades realizadas por alumnos exitosos. Seguido, la autovaloración exitosa de la mayoría de los alumnos es compatible tanto con los promedios obtenidos en el examen parcial anterior como con el promedio final del curso. Posteriormente, la mayoría de los participantes percibieron atribuciones causales que se ubican principalmente dentro de las positivas o adaptativas, las cuales debido a su dimensión causal, sugieren que son indicadoras de éxito. También, las expectativas de éxito en los exámenes y cursos subsecuentes coincidieron con el resultado real obtenido.

La única diferencia sustantiva fue encontrada en A6-3, quien no se consideraba un estudiante de lengua exitoso; entre sus atribuciones incluía la aptitud (una atribución negativa) para el aprendizaje; y consideraba la falta de aptitud (atribución negativa) como una barrera para el aprendizaje. Estos tres factores son de cierta manera congruentes con un promedio de curso menos sobresaliente en función del resto de los participantes con autovaloraciones positivas, atribuciones positivas y barreras atributivas adaptativas también positivas, aunque no se pueda considerar como un resultado concluyente, dado el tamaño de la muestra.

Para finalizar, todos estos elementos nos ayudan a conocer las características, conductas y decisiones de un grupo de inglés intermedio respecto a su propio aprendizaje del inglés como lengua extranjera, lo cual sugiere un escenario hacia un aprendizaje efectivo que nos permite aproximarnos a procesos de aprendizaje de lenguas exitosos.

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentran, en primer lugar, el tamaño de la muestra, el cual no permite llevar a obtener conclusiones más contundentes respecto a las atribuciones. Además, derivado del mismo reducido número de participantes, no hubo una comparación entre variables como la edad, sexo o carrera. Otra limitación fue la corta duración de las entrevistas, factor que limitó la amplitud y profundidad de posibles de respuestas. Se sugiere para estudios posteriores realizar entrevistas más numerosas y de mayor duración. ■

Referencias

Alfano, M., Joiner, T. y Perry, M. (1994). Attributional style: A mediator of the shyness-depression relationship? *Journal of Research in Personality*, *28*, 287-300.

Anderson, C. y Arnoult, L. (1985). Attributional style and everyday problems in living: Depression, loneliness, and shyness [Special issue: Depression]. *Social Cognition*, *3*, 16-35.

Anderson, C. y Riger, A. (1991). A controllability attributional model of problems in living: Dimensional and situational interactions in the prediction of depression and loneliness, *Social Cognition*, *9*, 149-181.

Anderson, J. (2010). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Banks, M. y Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British Journal of Special Education*, *35*(1), 49-56.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research design; choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chodkiewicz, A. y Christopher B. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice, 30*(1), 78-87.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning, 53*(1), 3-32.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford

Douglas, S. (2003). *The Good Language Learner*. Disponible en http://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/secondlanguage/SewellSLA.pdf

Friedlander, S., Traylor, J. y Weiss, D. (1987). Depressive symptoms and attributional style in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *12*(4), 442-453.

Ghonsooly, B., Ghanizadeh, A., Ghazanfari, M. y Ghabanchi, Z. (2014). An exploration of EFL teachers' attributions, *European Journal of Teacher Education*, *38*(3), 378-391. DOI: 10.1080/02619768.2014.921155

Gobel, P., Thang, S., Mohd, F., Latshmi, V. (2011). *Students' Attributions for Success and Failure in the Learning of English as a Second Language: A Comparison of Undergraduates from Six Public Universities in Malaysia*. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, *19*(2), 459-474.

Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review, 3*(1), 5-39.

Gray, R. (2005). Attribution theory and second language learning: Results and implications. *CELEA Journal*, *28*(5), 13-17.

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información, Pulso, *32*, 75-93.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.

Hsieh, H.F. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 9(15), 1277-1288.

Elliot, A. y Fryer, J. (2008). The Goal Construct in Psychology. En James Y. Shah y Wendy L. Gardner (Eds.). *Handbook of Motivation Science* (235-250). New York: The Guilford Press

Levy, J. S. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25, 1-18.

Lightbown, P. y Spada, N. (1989). *How languages are learned?* Oxford: Oxford University Press.

Locke, E. y Latham, G. (1994). Goal setting theory. En H. F. O'Neil, Jr. y M. Drillings (Eds.). *Motivation: theory and research* (13-29). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

Manusov, V. y Spitzberg, B. (2015). Finding Good Cause in the Search for Theory. En Schrodt, P. y Braithwaite, D. O. (Eds.). *Interpersonal Communication: Multiple Perspectives* (37-49). Los Angeles: Sage

Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (1994). *Qualitative Dana Analysis. Designing Matrix and Network Displays*. Arizona: Sage.

Ming, S., Gobel, P., Mohd, F. y Latshimi, V. (2011). *Students' Attributions for Success and Failure in the Learning of English as a Second Language: A Comparison of Undergraduates from Six Public Universities in Malaysia*. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities.* 19(2), 459-474.

Mori, S., Gobel, P., Thepsiri, K., y Pojanapunya, P. (2010). Attributions for performance: A comparative study of Japanese and Thai university students. *JALT Journal*, *32* (1), 5-28.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1975). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

O'Malley, J. y Chamot, U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Oxford: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle.

Pansu, P. y Jouffre, S. (2008). Attributional perspectives on academic judgments. *European Journal of Psychology of Education, 23*(4), Sep, 379-384. doi:10.1007/BF03172747

Peacock, M. (2010). Attribution and learning English as a foreign language, *ELT Journal, 64*(2), 184-193.

Pishghadam, R. y Zabihi, R. (2011). Foreign Language Attributions and Achievement in Foreign Language Classes. *International Journal of Linguistics, 2*(1), 1-11.

Pishghadam, R., y Modarresi, G. (2008). The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL*). Iranian Journal of Language Studies, 2*(3), 299-324.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph, 80*(1)*,* 1-28.

Rubin, J. y Thompson, I. (1994). *How to be a More Successful Language Learner*. (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Tsi, L. (2000). Student perceptions for foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal, 84*, 69-84.

Universidad de Quintana Roo. (2016). Portal SAE, recuperado de http://www7.uqroo.mx:8088/seguridad/portal.jsp

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation and the educational process. *Review of Educational Research*, *42*(2)*,* 203–215.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *American Psychological Association, 92*(4), 548-573.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. 2nd ed. United States of America: Sage Publications Ltd.

Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility: A foundation for a theory for social conduct*. New York: Guilford Press.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review. 12*(1), 1-14. Disponible en: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/weiner00.pdf

Weiner, B, (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence, en A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation.* (pp. 73-84). New York: Guilford.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, *45*(1), 28–36.

Wesley, P. (2012). *Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning*. *Foreign Language Annals, 45*(1), 98–S117. DOI: 10.111/j.1944-9720.2012.01181.x.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. y Burden, R. (1999). Students developing concepts of themselves as Language Learners. *The Modern Language Journal, 83*(2), 193-201.

Williams, M., Burden, R. y Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. En Dornyei, Z. y Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*. (pp. 171-84). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Williams, M., Burden, R., Poulet, G. y Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *The Language Learning Journal, 30*(1), 19-29.

Wirth, R. M. y Padilla, R. V. (2008). College Student Success: A Qualitative Modeling Approach. *Community College Journal of Research and Practice*, *32*(9), 688–711. DOI: 10.1080/10668920701380942

Woodcock, S. y Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences 45*, 252–259.

Yin, R. K., (2011). *Qualitative Research: from start to finish*. New York: The Guilford press.

Factores que determinaron la finalización de estudios universitarios en la Enseñanza del Inglés

Maritza del Carmen Rosas Álvarez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
aryros@yahoo.com

María Silvia Concepción Cruz López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
msilviaccl@yahoo.com.mx

Elba Méndez García
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
e.mendezg@yahoo.com

Resumen
El presente trabajo presenta las reflexiones finales de un estudio longitudinal con 3 estudiantes egresados de un programa de licenciatura en una universidad pública en el centro de México como participantes. Estos alumnos fueron identificados como posibles bajas de la carrera y con ello, posibles casos de deserción o rezago. El seguimiento a estos alumnos inicia con la identificación de los mismos mediante observación, videograbación de clases y tablas de observación durante el primer mes de ingreso. Instrumentos posteriores incluyen entrevistas semi-estructuradas con alumnos identificados, instructores en turno y tutores, así como video grabaciones de la ejecución de actividades de producción oral. Hacia el último año de seguimiento, se reúnen reflexiones y la verbalización del avance por parte de los participantes, observaciones y un diario de campo que termina con la fecha de presentación y defensa de tesis de estos alumnos. Son los últimos 24 meses como alumnos activos que generan la data a analizar para el presente artículo bajo la teoría de la autodeterminación.
Palabras clave: Reflexiones, teoría de la autodeterminación, desarrollo académico, desarrollo profesional

Abstract
This paper presents the final reflections of a longitudinal study. Participants in this research are 3 BA in ELT graduate students from a public university in central Mexico. These students were first identified as potential dropouts and thus red numbers in the university's degree attainment rates. Data from these students was collected during the first month of their freshmen year. Data collection instruments included video recorded lessons and guided observation of such videos. Further research instruments used were semi-structured interviews with participants, their teachers and tutors. At a later stage, participants are recorded as they perform oral tasks. During their final year as students, they are interviewed and asked to reflect about their improvement. Finally, a journal and observations are kept where its last entry is about thesis presentation and defense. The self-determination theory is used to analyze the data generated by these participants during their last 24 months as undergraduate students. It is this analysis that this article reports on.
Key words: *Reflections, self-determination theory, academic development, professional development*

Introducción

Cada fin de año escolar, alumnos de nivel preparatoria/bachillerato a lo largo y ancho del país deben decidir si quieren o no tomar estudios universitarios. Una vez que se ha tomado la decisión de continuar estudios de nivel superior, la elección de carreras tampoco se presenta como tarea fácil, sobre todo si no se cuenta con una visión de sí mismo a futuro o de información suficiente sobre los perfiles de ingreso y egreso de dichos programas de estudio. En algunas universidades públicas del centro del país los aspirantes de licenciatura deben indicar cuál es su segunda e incluso tercera elección de carrera. En otras palabras, el interesado debe contemplar la posibilidad de que no alcance lugar en la carrera para la que aplica y, por ello, debe indicar cuál sería su segunda (y tercera) opción.

Por un lado, quedarse en aquella carrera que se tenía como primera opción puede significar un éxito alcanzado. Para aquellos que fueron colocados en las carreras que marcaron como segunda o tercera opción, sin embargo, puede llegar a generarse una sensación de tener que conformarse con su suerte. Esta incómoda sensación de verse colocado en la última de sus opciones puede originar, a su vez, la sensación de no haber tomado la decisión correcta. Es en este escenario donde germina el temor de verse ante la disyuntiva de tener que corregir. Pueden surgir sentimientos de descontento, inseguridad, e incapacidad para desarrollarse como aquellos de sus compañeros que sí están convencidos de haber tomado la decisión correcta. Muchos estudiantes pueden sentir que informar a su familia de que la decisión tomada pudo no haber sido la mejor sería terriblemente injusto y decepcionante. Este temor a enmendar el camino y comenzar de nuevo es uno de los factores que dieron pie al presente proyecto. Dicho momento de vida tendrá efecto en indicadores institucionales tales como la eficiencia terminal, los índices de titulación, de deserción y/o de rezago estudiantil.

Objetivos

El presente trabajo da seguimiento a alumnos identificados como de bajo rendimiento en la producción oral al inicio de sus estudios. Este seguimiento, el cual se realiza a lo largo de seis años y concluye con la presentación y defensa de tesis, al mismo tiempo pretende lograr las siguientes metas u objetivos.

- Describir las razones por las cuales los alumnos desean graduarse como profesores de inglés.
- Explorar las emociones experimentadas por el alumno en torno a su desempeño en la producción oral del idioma inglés.
- Determinar las acciones tomadas por los alumnos para mejorar su desempeño en la producción oral del idioma inglés.
- Identificar la conclusión de sus estudios dentro la licenciatura.

Preguntas de investigación

Este estudio longitudinal recurre a la recolección de información cuantitativa y cualitativa a través de instrumentos tales como videograbación de entrevistas en español y en inglés con los participantes y un diario de campo. El diseño y la elección de los instrumentos, así como los procedimientos, marco teórico y análisis se guían por las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las razones que influyenen los alumnos para alcanzar la meta de graduarse comoprofesores del idioma inglés?
¿Cómo se sienten los alumnos respecto a su nivel de desempeño en la producción oral del idioma inglés?
¿Cuáles fueron las acciones que tomaron los alumnos con el propósito de mejorar su desempeño en la producción oral del idioma inglés?
¿Qué factores determinaron su egreso de la licenciatura?

Marco teórico

Es altamente probable que los estudiantes que ingresan a una licenciatura no sean exactamente los mismos cuando egresan. A lo largo de estos cinco años, los estudiantes habrán pasado por aprendizajes, experiencias y procesos que tienden a influir en la manera en que se perciben a sí mismos y a su entorno. Con el fin de enmarcar y analizar los cambios que se gestan al interior del estudiante de licenciatura y que repercuten en sus niveles de motivación, se elige para este estudio la teoría de la autodeterminación o "Self Determination Theory".

La teoría de la autodeterminación se centra en entender el proceso de crecimiento orientado en las personas. Es una teoría de motivación, emoción y desarrollo que puede recurrir al análisis de elementos que ayuden a determinar la presencia de sentimientos y sus efectos. En educación se busca identificar, por ejemplo, si sentimientos que deberían ser de alegría, entusiasmo e interés hacia el aprendizaje son frecuentemente reemplazadas por la ansiedad, el aburrimiento y la hostilidad, entre otras (Niemiec & Ryan, 2009). La teoría de la autodeterminación se enfoca en la autonomía, la motivación controlada y los resultados logrados. También examina las metas personales y aspiraciones de los individuos, ayudando a determinar la relación entre la motivación intrínseca y extrínseca existente.

De acuerdo con Deci y Ryan (2009), los dominios de esta teoría incluyen el trabajo, las relaciones sociales y familiares, la educación, entre muchas otras variables. El presente estudio pretende abordar sólo aquellas variables que tienen relación con (1) la autonomía lograda, (2) las relaciones establecidas en su estancia escolar y (3) la capacidad de dominio. En este trabajo se entiende a la capacidad de dominio como la capacidad lingüística alcanzada. Asimismo, se considera que los profesionales de la educación, los profesores y personal docente en un plan de licenciatura, influyen fuertemente en el sentido de autonomía, la capacidad lingüística y el manejo de las relaciones sociales por parte de los estudiantes.

En otras palabras, se parte de la idea de que los profesores, en su esfuerzo por lograr beneficios cognitivos y afectivos en el estudiante, influyen de manera positiva en los alumnos.En un trabajo anterior, Ryan y Deci (2000) indican que el estudiante parte desde la motivación extrínseca a partir de que un profesional de la educación entra en contacto con él para regular y posteriormente dirigir su proceso específico. Muy posiblemente, el profesional lleva al alumno desde lo que podría ser la desmotivación y la regulación externa hasta la introyección, la identificación y la integración. Dicho de otra forma, el profesional de la educación llevará al alumno a encontrar por sí mismo el interés y el disfrute por las cosas que hace que llegue a trasformar su motivación extrínseca en motivación intrínseca. Una vez logrado lo anterior, el alumno se encuentra en posición de desarrollar su autonomía, la cual, de

acuerdo con Chirkov, Kim, Ryan y Kaplan (2003), se manifiesta en el momento en el que el alumno actúa de acuerdo con sus intereses, integrando valores y deseos propios.

Los alumnos inician sus estudios con relaciones sociales previamente establecidas, las cuales incluyen relaciones familiares y de amistad con otras personas. Asimismo, entablarán relaciones con profesores y personal docente al interior de su plan de estudios. Sin embargo, también buscarán relacionarse con otras personas durante este tiempo. Las relaciones establecidas por los alumnos durante su estancia escolar, de acuerdo con Ryan y Deci (2000), son el resultado de una necesidad de relacionarse con otros y sentirse parte de una comunidad. Los estudiantes buscarán relacionarse con otros a través de sentimientos conectados con una comunidad determinada, lo cual genera un sentido de pertenencia con otros individuos. Esta necesidad depende de dos factores: (1) qué tanto la persona está decidida a iniciar un proceso, lo que se relacionaría con la autonomía y la capacidad lingüística, y (2) si es o no generada por el entorno social o motivación extrínseca recibida, la cual tendría que transformarse al final del recorrido en motivación intrínseca.

Por último se discutirá la capacidad de dominio, entendida como la capacidad lingüística alcanzada para efectos del presente trabajo. Se referirá a esta capacidad lingüística el momento en el que el estudiante busca controlar la producción oral y logra una producción mejorada sintiendo que él sabe lo que está haciendo y lo que es capaz de lograr en su proceso de aprendizaje. En palabras de Deci y Ryan (1985), esto sería decir que entre más competente se vuelve el alumno y él percibe ese avance, más intrínseca se vuelve esa actividad. Lo anterior se traduce en un deseo de sentirse bien con las propias habilidades, en este caso habilidades lingüísticas, que lo llevarán a lograr un objetivo académico personalizado. Esta meta u objetivo, por ejemplo, llegar a ser profesor de inglés, puede haberse generado de manera extrínseca y con el tiempo transformarse en un objetivo deseado por el estudiante. Una vez que el estudiante genera este objetivo académico como propio, estaremos hablando de que el estudiante buscara retos que estén acorde a sus capacidades lingüísticas presentes y que lo lleven a la capacidad de dominio deseada. Estos tres elementos son los que finalmente harían de la teoría de autodeterminación un todo compuesto por esas tres naturalezas, las cuales no pueden ser vistas aisladamente o al margen del estudio de las otras.

Metodología

La metodología empleada para este trabajo se concibe bajo un diseño de estudio de casos con una perspectiva cualitativa longitudinal. La data de carácter cualitativo recabada consiste en las opiniones de los alumnos de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la BUAP respecto de su nivel de desempeño en la habilidad oral y sus planes para desempeñarse como profesores de inglés en un futuro. Los alumnos fueron tomados bajo el muestreo a conveniencia y seguidos durante seis años debido a que lo que se pretendió en este documento fue visualizar sus opiniones en relación a su paso por la facultad y que representan los casos descritos en los dos momentos anteriores. Como referencia para comprender mejor este estudio de caso se aclara que fue un trabajo comenzado en el año 2009, en un primero momento, para más adelante darles seguimiento en sus estudios a los alumnos involucrados.

Contexto

Ésta es una reflexión en torno a las historias de éxito de tres alumnos detectados con bajo rendimiento en su producción oral en el primer año de su carrera en la enseñanza del inglés. Los alumnos fueron seleccionados durante su primer año de estudios de acuerdo a lo que Ancona (1999) define como bajo rendimiento académico. En el año uno los tres alumnos participantes en este estudio no llegaron con el nivel solicitado de ingreso y no lograron el nivel esperado, por lo que eran considerados por debajo del nivel del resto de su generación. En un segundo año, dichos alumnos fueron contactados nuevamente para identificar las estrategias que habían seguido con el propósito de mejorar su nivel del idioma. Durante el tercer año se trató de determinar si su nivel del idioma había llegado a lo propuesto para ese año en su programa de estudios (B1). Algo muy importante para esta investigación residía en explorar si estos tres alumnos realmente querían ser profesores de inglés.Al concluir sus estudios en el año 2013 (año 4), se decidió dar seguimiento a su crecimiento como parte de sus historias de vida en la licenciatura, todo lo anterior a través del análisis de entrevistas (año 2 y 3) y la observación de su desenvolvimiento en su último año escolar. Finalmente, para el año cinco y seis se da seguimiento a su proceso de titulación y se presentan los resultados de su estancia en la institución hasta el momento de finalizar su examen profesional.

Participantes

Bajo la selección de muestreo a conveniencia en el año 2009se eligieron tres alumnos de la primera generación, inscritos en el taller 1 de habilidades oral y auditiva, detectados como alumnos de bajo rendimiento en la producción oral. Se da seguimiento a estos alumnos a fin de identificar los objetivos descritos en el plan de estudios de la licenciatura (aprobado por el consejo de docencia en el año 2008). A continuación se describe el perfil de cada participante:

Participante 1, alumno del sexo femenino originario de la ciudad de Tepeaca, Puebla. Detectada con bajo rendimiento en el año 1 de la investigación; se piensa que cuenta con iniciativa para lograr su meta en el año 2 y comprueba que ha logrado las metas esperadas en el año 3. Al año 2014, año 4 de la investigación, se le pierde el rastro y al año 2015 presenta su examen profesional. Personalidad tímida, penosa y temerosa funcionaba como auto-sabotaje en la mejora de su producción oral no permitiéndole expresarse de manera más fluida y segura.

Participante 2, alumna del sexo femenino originario de la ciudad de Atlixco, Puebla. Detectada con bajo rendimiento en el año 1 de la investigación. Se re-ubica como sobresaliente en su nivel de inglés en el año 2 y se registra que ha logrado las metas esperadas en el año 3; al año 2014, año 4 de la investigación, no ha egresado de la licenciatura. Personalidad: extrovertida y con ganas de superarse.

Participante 3, alumno del sexo masculino originario de la ciudad de Puebla, Puebla. Detectado con bajo rendimiento en el año 1 de la investigación. Al cabo del año 2 se registra que ha mostrado poco avance para lograr su meta que ha logrado las metas pedidas en el año 3. Al año 2014 ha egresado de la licenciatura con el 100% de sus créditos cumplidos y en el año 2015 presenta su examen profesional. Personalidad de bajo nivel de confianza en sí mismo al momento de realizar sus presentaciones orales.

Instrumentos

Para la elaboración de este trabajo se analizan dos entrevistas (ver apéndices A y B) realizadas en el proceso de la investigación y un diario de campo por parte de una de las investigadoras que incluye listas de verificación para el desempeño oral de los participantes y sus compañeros (ver apéndice C).A continuación se describe el periodo en el que se realizó la aplicación de los instrumentos para la realización de este proyecto y sus características:

Año 2 (2010-2011)

Se realizó una entrevista en español bajo las siguientes características: de la pregunta 1 a la 3 tuvieron el propósito de captar las impresiones personales acerca de las clases de inglés y sus estudios previos. Las preguntas 4 y 5 estaban relacionadas a sus impresiones personales acerca del nivel de inglés como estudiantes de la licenciatura. Las preguntas 6, 7 y 8 se relacionaron a lo que Ancona (1999) y, Tejedor y García (2007) mencionan como limitaciones o deficienciasacadémicas para acceder a sus estudios de educación superior. Las preguntas 9 y 10 se centraron en lo que los autores mencionan como objetivos de aprendizajes poco claros o no especificados. Finalmente, las preguntas 11, 12 y 13 tienen relaciona a la ausencia de estrategias de aprendizaje necesitadas para el desarrollo de la habilidad oral (ver apéndice A).

Año 3 (2011-2012)

La segunda parte del ejercicio realizado en ese periodo se le pedía al alumno ejecutar un ejercicio en inglés de acuerdo a lo establecido en el Marco Común Europeo de Referenciade las Lenguas (MCER) (2001) para la lengua inglesa y lo descrito en el programa de estudios. El alumno se preparaba 5 minutos antes de la grabación de la entrevista. Inmediatamente después se le pidió al alumno responder tres preguntas que desplegaron su respuesta en inglés y dejó ver su avance y opinión sobre su proceso en la licenciatura (ver apéndice B).

Año 4 (2012-2013)

Se llevó un diario de campo anotando lo observado en su desarrollo formal al momento de realizar su proyecto de investigación y que permitió cerrar su desarrollo en el proceso de la licenciatura mediante la teoría de la autodeterminación planteada al inicio de este documento. Su desarrollo fue observado durante un año en los dos seminarios de investigación que se ubican dentro de su programa académico identificando la parte de las presentaciones orales, y siguiendo la línea de evaluar su producción oralmediante listas de cotejo elaboradas al interior del seminario(Ver apéndice C). Se describieron momentos relacionados con

su autonomía, la capacidad lingüística y las relaciones logradas por los alumnos.

Año 5 (2013-2014)

Se estableció contacto con los alumnos durante la asesoría de la redacción de su proyecto de investigación para titulación por tesis, las observaciones realizadas fueron a través de diálogos informales con todos los participantes por parte de una de las investigadoras.

Año 6 (2014 – 2015)

Se tomó en cuenta la conclusión de dos de los alumnos a los que se les dio seguimiento y que realizaron su examen profesional para la obtención de su título profesional. Dentro del siguiente apartado se presentan los resultados en cuanto a la autonomía, la capacidad lingüística y las relaciones logradas por los alumnos en los diferentes momentos en los que se les dio seguimientomediante la observación indirecta.

Los primeros factores revelan motivos relacionados a su decisión para estudiar la licenciatura en la enseñanza del inglés así como su proceso de aprendizaje y desenvolvimiento en ella, y cómo diversos elementos los han ayudado a crecer individualmente en su desarrollo profesional. En un segundo momento se presentará su crecimiento académico en la licenciatura al elaborar su proyecto de investigación, momento que reveló el desarrollo de capacidad lingüística, relaciones sociales y autonomía. Finalmente se describirá la conclusión de sus estudios y la obtención de grado de licenciatura.

Resultados

Dentro del siguiente apartado se presentan los resultados del análisis en relacióna la autonomía, la capacidad lingüística y las relaciones sociales logradas por los alumnos en los diferentes momentos en los que se les dio seguimiento. Los instrumentos utilizados para el análisis de esta sección fueron la entrevista en español (ver apéndice A), el desarrollo del ejercicio oral en inglés de acuerdo MCER y las respuestas sobre su deseo de ser profesor al reflexionar su desempeño durante este ejercicio (ver apéndice B)

Capacidad lingüística

En este apartado se presentan ejemplos de lo mencionado por los alumnos en sus entrevistas identificando su capacidad lingüística. Las respuestas del año 1 se dieron en español y un año después en inglés para ver el avance en el idioma meta.

Tabla 1

Años 2 y 3 Capacidad lingüística

Año	Participante 1	Participante 2	Participante 3
1	**Español**: "Yo creo que aún me falta para hablar". (En el bachiller) "la gramática no se me hacía tan difícil".	**Español**: "Siento que me faltaba gramática desde el bachiller…y en la primera semana pensé esto no es para mí, pero dije que si me gustaba podía hacerlo" "Es que el maestro en bachiller solo evaluaba por asistencia".	**Español**: "Al principio como que no me adaptaba, porque como en el último año de bachiller no tuve inglés, entonces se me olvido un poco y los conocimientos se me habían olvidado…..pero ya me estoy recuperado". "Ya sabía el conocimiento, ya lo había visto pero no me acordaba".
2	**Inglés**: "I compare with others and I know my level is improving". [Comparado con otros se que mi nivel va mejorando.]	**Inglés**: "I like speaking in English, I prefer when I have time to prepare"…"I think I've improved." [Me gusta hablar en inglés, prefiero cuando tengo tiempo de prepararme… pienso que he mejorado]	**Inglés**: "I think my level is improving because my level is better (than when university started)". [Pienso que mi nivel está mejorando porque mi nivel es mejor (que cuando comencé la universidad)]

En la tabla 1 se puede observar que los alumnos manifiestan plena conciencia de su bajo nivel al principio de la carrera, cuestión que atribuyen entre otras cosas al tiempo que dejaron de estudiar inglés desde que del bachillerato así como a que las clases que tenían no eran clases como tal, ya que en algunas ocasiones se evaluaba solo por asistencia. Así que lo que habían aprendido ahora les costaba trabajo recordar y relacionar en sus nuevas clases. También se mencionó que en algunas ocasiones sabían que tenían las herramientas para hablar, pero por alguna razón no podían expresar sus ideas.

Después de tres cuatrimestres reconocían ya haber obtenido una mejora en su desempeño comparado con el nivel que mostraban al principio de la carrera y con la frecuencia con la que ahora participaban en clase, la cual había ido en aumento. Se sienten más confiados en su capacidad para tomar la palabra en clase, aunque saben que necesitan seguir trabajando y mantener el paso, pues así lo requiere el estudio de un idioma.

Relaciones

A continuación se presentan los ejemplos de cómo describen estos participantes sus interacciones sociales con maestros y compañeros al interior de la escuela.

Tabla 2

Años 2 y 3 Relaciones

Año	Participante 1	Participante 2	Participante 3
1	"Tengo mucho miedo de que me equivoque y que todos digan es así, que me hagan gestos" (Del maestro) "Yo cuando entré si me costó bastante… si me costó bastante y si llegaba a veces a mi casa y sí lloraba porque unos si te ponían cierto nivel".	"Tuve muchos problemas con cosas básicas, me costó trabajo adaptarme en la primera semana de clases….tuve que estudiar muchísimo para alcanzar a los compañeros y los dos primeros niveles de meta si fueron duros pero ya el tercero no". "Hubo compañeros que me explicaban las cosas y me apoyaban".	"En algunas materias se me hace difícil pero estoy leyendo para ayudarme un poco" "Tengo medio de equivocarme al hablar, como que a veces no acomodo la gramática…las ideas se me van y me confundo mucho y el vocabulario se me *involucra*…y me impide hablar…se me meten otras ideas". "Es la timidez y a que hay compañeros que saben más que yo….es el miedo a que ellos me critiquen".
2	(A friend) "With my friend when I have free time … he told me – Julia, Julia, let's go to speak". (A cousin) "Sometimes with her I speak in English…" [con mi amigo cuando tengo tiempo libre… él me dice- Jaque, Jaque, vamos a platicar. Algunas veces con mi primo hablo en inglés]	"I feel nervous about the lecture, but I think I am going to do it… *ok*" [Me siento nervioso acerca de la ponencia, pero pienso voy a hacerlo… bien]	"Today in a conversation class we talk about music, likes, dislikes… topics like that". "My classmates support me" [Hoy en la clase de conversación hablamos de música, lo que nos gusta, lo que nos disgustan… de esos temas. Mis compañeros me apoyaron.]

Como parte de su autonomía, los estudiantes buscaban diferentes formas para tratar de no rezagarse en comparación con sus compañeros y así entender mejor las clases y por ende, mostrar una mayor participación oral y mejorarla. En la búsqueda de esta autonomía optaron por asesorías, clases particulares, e incluso

buscaron relacionarse con alumnos cuyo nivel era más alto para aprender de ellos.Los estudiantes reconocían que las diferentes acciones que llevaron a cabo les habían ayudado a mejorar, aunque sabían que tenían que seguir en el proceso de mejora y mantenerlo. Se muestran confiados en alcanzar el nivel de sus compañeros.

Autonomía

Después de tres cuatrimestresno se puede observar la autonomía lograda ya que esto se refiere a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, se presentan aquí ejemplos de su proceso para alcanzarla. Sin embargo, su avance sigue dependiendo de otros, en este caso de lugares para mejorar su habla.

Tabla 3

Años 2 y 3 Autonomía

Año	Participante 1	Participante 2	Participante 3
1	"…aparte de que era lengua meta me metí a lo que era asesorías ahí, más aparte llevaba inglés pero en cele" "…no yo creo que aún me falta, o tal vez quitarme los nervios para poder hablar porque lo que más tengo es los nervios"**.**	"Yo me fije con quien era conveniente juntarme por el nivel que ellos tenían, además los mismos maestros me lo aconsejaban". "Escucho música, cuando veo que la gente habla yo hago lo mismo y hago descripciones básicas y se las digo a mis hermanas y ellas me apoyan". "Como viajo como dos hora, un camión se hace como un hora y practico esa hora".	"Ya estoy desarrollando más habilidad". "Para mí fue mejor recursar taller 1, porque con el otro maestro siento que no aprendí…y con este salí mejor hablando… yo participaba más…es que estábamos igual en conocimiento y nos apoyábamos." "Tomaba cursos afuera de la escuela para mejorar….lo tome para estar al nivel de mis compañeros"
2	"I take asesorías (mmm) yes, because I need to speak more" [Tomo asesorías(mmm) si, porque necesito hablar mas]	"I am doing different things, for example I have a lecture that I'm going to present… I'm going to be a ponente". [Estoy haciendo cosas diferentes por ejemplo tengo una plática que voy a presentar… voy a ser ponente]	"I am going to The English House, for example today we have conversations with classmates". [Voy a la casa inglesa, por ejemplo hoy tuvimos conversación con amigos]

En este momento ellos buscaron otras alternativas para mejorar su participación oral en clase. Esto los hacía sentirse incluidos en las clases, lo cual les proporcionaba más confianza para continuar, tanto con la ayuda externa, como la interna y por supuesto mantener ese nivel de participación.

En la tabla 3 es notoria una cierta intimidación por parte de alumnos que parecían contar con un nivel superior al de los demás alumnos al grado de inhibirlos al hablar. Aparentemente, optaban por no hablar para así evitar burlas o críticas y que esas manifestaciones los hicieron sentir todavía más inseguros en su producción oral. Por otra parte, los participantes también mencionaron que tuvieron el apoyo de otros compañeros que les explicaban lo que no entendían y les mostraban empatía. Hay diferentes niveles del desarrollo de esta área, cada uno de ellos en su nivel buscaba lograr salir adelante en su preparación lingüística. Por ejemplo, el participante 2 se preparó para dar una ponencia en el idioma inglés.

Convertirme en maestro

Por último, en este apartado se presentan los puntos de vista de los participantes en relación a su deseo de llegar a ser profesores de inglés al inicio y casi al concluir su licenciatura.

Tabla 4

Años 2 y 3 Convertirme en maestro

Año	Participante 1	Participante 2	Participante 3
1	"Me gustaba el idioma pero no tenía contemplado estudiar para ser docente. En la carrera le gustaría enseñar a niños."	"Yo iba a estudiar medicina… me di cuenta de que no era lo mío, lo quería porque mi hermana estudiaba QFB y yo quería estudiar algo similar. Entonces mi mamá me dijo. *Estudia lo que tú quieras*". "Decidí que quería enseñar… me gusta".	"Yo investigue de la carrera, pero cuando entre vi q había cambiado, pero antes una prima ya me había dicho que ya se había cambiado el programa y que íbamos a ser maestros. Yo si sabía q íbamos a ser maestros".
2	(Dudosa en cuanto a la profesión de maestro de inglés.) No contestó.	"I like it…at the beginning I wasn´t sure, but now I want to be a teacher". [Me gusta… al principio no estaba seguro, pero ahora quiero ser maestra.]	"Yes I want to become an English teacher, because I have learned some techniques and my friends support me, and my family too" "I will continue my career". [Si quiero volverme maestro de inglés porque he aprendido técnicas y mis amigos me apoyan y mi familia también. Continuaré mi carrera.]

Como se puede apreciar en el tabla 4, algunos de los participantes manifestaron no haber estado informados acerca de la carrera al inicio de la misma, es decir, les gustaba el idioma pero no pensaban que iban a ser docentes al final de ésta. Otros decían saber de la carrera, sin embargo al no tener el nivel requerido al inicio de la carrera, ponían en duda su elección, pero, al cabo de algunos cuatrimestres en la escuela, se sentían más seguros de su elección y de poder concluir satisfactoriamente sus estudios, incluso de sobresalir y destacarse académicamente durante el tiempo que les restaba en la universidad. Los alumnos consideraron que si estaban adquiriendo herramientas y técnicas que les ayudarían en su labor como docentes, ellos se sentirían confiados en finalizar la carrera y poder desempeñarse en la profesión.

El análisis arriba presentado se basa primordialmente en lo expresado por los participantes en relación a su apreciación de momentos a lo largo de sus tres primeros años de carrera de acuerdo a las entrevistas del año 2 y 3.A continuación, se presenta el análisis basado en las anotaciones del diario de campo y las listas de cotejo de sus presentaciones orales que de primera mano se hizo de ellos durante un seminario de tesis, asesoría de tesis en clase y presentación de práctica de la misma. El objetivo principal del seminario fue la preparación formal de una tesis escrita y su posterior defensa como vía de titulación. Se considera que esta observación directa por espacio de un año nutre de manera significativa el análisis hasta ahora presentado.

Tabla 5

Año 4 Seminario de investigación

Capacidad	Participante 1	Participante2	Participante 3
Lingüística	Habilidades depresentación oral Producción oral B1	Habilidad oral nivel B2	Producción oral baja A2+
Relaciones	Tesis en parejas	Tesis individual	Tesis en parejas Baja nivel de confianza en sí mismo
Autonomía	Deseo de ser profesor	Deseo de ser profesor Aprobación de sentirse bien evaluada.	Decisión de otro su tesis. Único en concluir 100% créditos

En la mayoría de los casos se pudo comprobar por la vía de la observación reflexiva del diario de campo y las listas de cotejo del año 4, que cada uno de los elementos propuestos en la teoría de la autodeterminación se ponían de manifiesto a través del crecimiento académico y personal de estos tres participantes y que se complementaron con las listas de cotejo de sus presentaciones orales en los seminarios.

Dentro del análisis realizado durante las últimas etapas del plan de estudios de su licenciatura cabe mencionar que los tres participantes lograron concluir las materias de seminarios de investigación I y II. Los participantes 1 y 2 redactaron proyectos enfocados a la enseñanza expresando en sus justificaciones su deseo de un día llegar a ser profesores de inglés, mientras que el participante 3 optó por un proyecto de pragmática, área en la que su asesor de tesis es especialista. Este detalle nos lleva a pensar que puede hablarse de falta de autonomía en la toma de decisiones. También es necesario resaltar que de estos tres alumnos sólo el último logró terminar sus créditos al 100% en la generación a la que pertenece, graduándose en septiembre de 2013. En ese año los participantes 1 y 2 continuaban realizando su servicio social y práctica profesional. Una vez descrito el contexto de estos tres alumnos en el seminario de investigación, procedemos a describir el proceso de desarrollo observado en ellos y lo observado en sus presentaciones de práctica dentro de los seminarios utilizando la lista de cotejo.

Capacidad lingüística

En primer lugar se observó que el desarrollo de su capacidad lingüística era diferente a la categoría asignada en el año 2. Por ejemplo, el participante 1 fue inicialmente identificado con iniciativa para mejorar su habilidad oral. Sin embargo, este participante no realizó de manera óptima sus primeras presentaciones orales en el seminario de investigación. Subsecuentemente y con listas de verificación (ver apéndice C) como apoyo, se reitera que sus habilidades orales para hacer una presentación siguen siendo muy poco destacadas después de dos años.

El participante 2, por su parte, muestra un nivel de desarrollo general significativo entre el momento en que entró al momento en el que salió. Esteparticipante fueidentificado como exitoso en este ámbito al haber logrado desarrollar su habilidad oral a nivel B2, pero las ocasiones en las que debía dar una presentación ante el grupo expresaba su necesidad de sentirse bien evaluado y dudaba de lo que había logrado.

El participante 3 fue identificado al inicio como de poca iniciativa. Se logró detectar, sin embargo, que en realidad sus problemas con su

habilidad oral eran atribuibles a un bajo nivel de confianza en sí mismo al momento de realizar sus presentaciones orales. Así mismo, se pudo percibir un bajo nivel de producción oral al momento de intentar explicar el tema sobre el que versaba su proyecto. Se concluye que este bajo nivel se debía a que él no tuvo poder de decisión sobre la elección del tema a desarrollar. Con lo anterior se puede concluir que en esta área los tres alumnos, sin importar su nivel, lograron llegar hasta el último momento de su carrera teniendo o no el nivel de idioma pedido para su egreso.

Relaciones sociales en clase

En lo referente a sus relaciones en clases, los tres alumnos lograron establecer sus relaciones de sentimientos conectados con un grupo de compañeros donde todos en el mismo grupo sabían que criticarse, autoevaluarse y comprometerse les ayudaba a seguir adelante. De estos tres participantes, dos tomaron la decisión de realizar su trabajo final en parejas. Como se mencionó anteriormente, aparentemente la inseguridad y falta de confianza en sí mismos les hacía dudar de lo que querían y podían expresar. El participante 3 expresó "*maestra ¿Qué porque quiero realizar el trabajo con él? Pues me ayuda a sentirme protegido… es que me da miedo pasar solo… y el tema así me gusta y platicamos eh, lo haremos juntos, ya cuando expusieron todos vi que el mío no estaba bien*". En la charla informal el participante compara su trabajo con el de sus compañeros y minimiza el potencial de éxito de su propio esfuerzo, aunado a que la compañía de alguien en quien pueda confiar le proporciona seguridad y alguien con quien hablar más cercanamente sobre su proyecto. Por su parte, el participante 2 decidió realizar su trabajo individualmente para poder hacer lo que realmente le gustaba, logrando en ese momento lo que a continuación denominamos *autonomía*. Los participantes 1 y 3 continuaron con sus compañeros de trabajo.

Autonomía

Se logró observar que a los participantes 1 y 3 les seguía siendo difícil tener seguridad en sí mismos para redactar sus trabajos, y si bien hubo una ligera mejora del inicio al final del curso, el hecho de trabajar en equipo parecía incidir en ellos muy favorablemente pues la otra persona les hacía seguir adelante. Se detectaron expresiones como "*yes, we can do it!*", "*don't worry*" y "*yes, we did it!*" constantemente durante los dos cuatrimestres previos al examen profesional. Con ayuda de la lista de cotejo o verificación (ver apéndice C) se determinó que el participante 3 se mostró atento con la audiencia logrando enviar el mensaje esperado en su presentación al realizar sus presentaciones de práctica en los seminarios de titulación. Por su parte, la participante 1 realizó la presentación de forma más relajada, tomando la iniciativa en algunos momentos. Estos fueron los factores que favorecieron a los participantes al hacer su presentación final en un evento público en la facultad de lenguas y, en el caso del participante 2, desde el año 3 se logró notar su interés por participar como ponente en el idioma meta en eventos académicos nacionales e internacionales. Se puede concluir que los tres participantes mostraron avances en los tres aspectos que nos menciona la teoría de la autodeterminación, además de lograr ir de una motivación extrínseca a una motivación intrínseca de acuerdo a su nivel del idioma en el año 4.

Para finalizar el seguimiento de los alumnos de esa generación se culminó el proceso longitudinal con la presentación del proyecto de investigación para la obtención del título de licenciatura.Al cierre del presente trabajo (año 2015) sólo se tomaron en cuenta a los participantes 1 y 3, quienes han presentado su examen profesional. La participante 2 continúa sin concluir el proceso de titulación a pesar de haber sido la más destacada de los tres. A pesar de que participó dando conferencias y con un nivel suficiente del idioma, al momento de la redacción del presente manuscrito, la participante no ha logrado concluir esta etapa profesional y no ha sido posible volver a contactarla. A continuación, se resume la experiencia final el día de su examen profesional en la tabla 5 para hacer el desglose de su avance, teniendo en cuenta que sólo se observó la defensa de su tesis:

Tabla 6

Año 6 Defensa de tesis

Capacidad	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Lingüística	Tartamudeo Pensar antes de hablar. Errores gramaticales	No aplica	Tono de voz Hesitación
Relaciones	Aprobación de su compañera de tesis. Repetición de lo dicho por su compañera.		Contacto visual No ejemplifica su tema para la audiencia.
Autonomía	Falta de seguridad		Falta de seguridad

Se observa que dentro del rubro '*Capacidad lingüística'*el participante 1 se notó nervioso debido a la gran importancia del evento y en los momentos de habla tartamudeaba, pensaba antes de hablar y por lo tanto se observó la ocurrencia de varios errores gramaticales. El participante 3, por su parte, más que problemas gramaticales, fue de gran notoriedad el bajo volumen con el que se expresaba durante su presentación, al grado de ser imperceptible lo que decía. Durante su examen profesional se le solicitó repetir información debido a que no se lograba escuchar lo que decía y además de dudar lo que decía. En ambos sujetos estuvo presente el factor nerviosismo y la falta de seguridad en sí mismos.

Para el aspecto '*Relaciones sociales en clase',* se consideró el manejo del alumno en relación con su compañero de trabajo y la interacción con los miembros del presídium. Sujeto 1, debido al nerviosismo presentado, a través de la mirada buscó en todo momento la aprobación de su compañera de tesis. La reflexión de sus respuestas a las preguntas del jurado se basó en la aceptación de su compañera, repetía lo mismo que ya se había mencionado. Sujeto 3, de manera similar al estudiante anterior, la parte de su presentación fue vista como seriamente deficiente, le costaba trabajo levantar la mirada y por tanto no participó activamente en su examen profesional al hablar de su tema de forma directa y sin ilustrar con ejemplos los puntos expuestos.

Aunque es cierto que en el día de su defensa de tesis no se puede observar del todo la autonomía lograda por los estudiantes debido al nerviosismo que representa el evento, se concluye que el participante 1, al buscar la aprobación de su compañera da pauta a mostrar inseguridad de su logro. Al final, este participante logra titularse. En el participante 3 destaca su falta de seguridad para mantener contacto visual y ahondar en sus respuestas, con lo cual tampoco se le distingue como autónomo. Al igual que el participante, sin embargo, también logra titularse.

Conclusiones

A partir del análisis y las reflexiones arriba presentadas, podemos aventurarnos a decir que para poder lograr sus metas profesionales, los alumnos pasaron por diversas situaciones que los ayudaron a concluir sus estudios.En primer lugar, los alumnos decidieron ser profesores de inglés en un principio por desinformación, o porque les gustó en el bachillerato pero no al momento de iniciar sus estudios de licenciatura. Sin embargo, después de encontrarse en situaciones que les hizo ver que el papel del docente es una profesión de la cual podrían vivir, dos de ellos han aceptado su formación como profesores de inglés (ver tabla 4).

Por otro lado, las emociones experimentadas por el alumno en torno a su desempeño en la producción oral del idioma inglés fueron cambiando durante sus primeros cuatrimestres hasta el segundo año en que fueron entrevistados. En un principio existían sentimientos de consternación al contar con los elementos necesarios para una apropiada producción oral en inglés. Sin embargo, lo antes mencionado sirvió para que se dieran cuenta desde el inicio que terminar la carrera les iba a tomar más tiempo y dedicación en comparación con los demás alumnos que si cumplían con el perfil. Esto a su vez, para la mayoría, resultó ser un impulso para buscar ayuda

adicional a las clases que debían tomar como se observa en las tablas 1 y 3.

Finalmente, las acciones tomadas por los alumnos para mejorar notablemente su desempeño en la producción oral del idioma inglés fueron vitales para infundir en ellos la confianza necesaria para participar de forma oral en sus clases, con lo cual pudieron poco a poco integrarse y así sentirse parte de las mismas. Ese sentido de pertenencia también fue factor muy decisivo. Se sentían parte del grupo al tener una mayor participación oral, al entender mejor a los profesores y al tener el apoyo de sus compañeros de clase. Todo lo anterior funcionó como un motor para que ellos sintieran que sí podrían desempañarse a la par de sus compañeros y superar sus propias limitaciones si se mantenían en ese camino y al final lograr titularse o graduarse como profesores de inglés.

Limitaciones

Concedemos que el estudio aquí presentado adolece de una visión general en cuanto a no haber incluido a todos los participantes iniciales del proceso. Sin embargo, las opiniones directamente expresadas por estos alumnos y el haber tenido la invaluable oportunidad de tenerlos como alumnos al final de la licenciatura, enriquecen la información obtenida. Esto permite concluir el estudio que comenzó con toda una generación y nos da una posible visión de aquello que puede pasar con alumnos que en su ingreso contaban con un bajo nivel de producción oral y que al final lograron concluir su carrera a pesar de esa limitación. Este éxito, como hemos visto, es enteramente propio y encuentra su origen en el deseo de llegar un día a ser profesores de inglés de gran calidad. ■

Referencias

Ancona. M.C. (1999). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Mexico: Trillas.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009). *Plan de estudios de la licenciatura en la enseñanza del inglés.*Puebla, Pue.

Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology* Vol. 84, No. 1 97-110.

Comfort, J. (1995). *Effective presentations.*Walton Street, Oxford: Oxford University Press

Council of Europe (2001).*Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Cambridge University Press.

Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior.* New York, NY: Plenum.

Deci, E. y Ryan, R. (2009). *Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health.*Disponibleen: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsych.pdf

Niemiec, C. P. y Ryan, R. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice.* Disponible en: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf

Ryan, R. y Deci, E. (2000).*Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.* Disponible en: mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf

Tejedor, F. y García, A. (2007).*Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario(en opinión de los profesores y alumnos).Propuestas demejora en el marco del EEES.* Disponible en:http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre342/re34221.pdf?documentId=0901e72b8123d003

Téllez, B., Pazos, C., Santiago, E. et al. (2008).*Proyecto programa educativo de la enseñanza del inglés generación 2009*. Documento presentado ante el Consejo de Docencia. Puebla, Puebla, México.

Wynne, R. (N/D).*Learning needs analysis.* Disponible en: http://www.assetproject.info/learner_methodologies/before/learning_analysis.htm

Referencias secundarias: estudios previos

Rosas, A., Méndez, E., Tecuatl, A., Cruz, M. y Ortega, K. (2013).Assessing oral skills development in low-level proficiency students in LEI-BUAP. En Tapia, Hidalgo y Mendez (Eds.) *Looking into learner needs in Mexican ELTED: PIAFET Project Vol. 1.*(p. 25-50) Puebla México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Rosas, A.; Méndez, E.; Cruz, M.; Tecuatl, A.; Ortega, K. (2011). *Longitudinal study assessing oral skills in low-level proficiency students in LEI-BUAP cohort 2009: Year two 2010-2011.* Ponencia en extenso editada en memoria de evento académico: Expopresencia 2011. Puebla, Puebla, México.

Apéndice A

Entrevista alumno año 2

Saludo: El propósito de esta entrevista es continuar con un proyecto de investigación que estamos realizando. Tal vez no lo recuerdes pero grabamos una de tus clases de taller 1 y de ese grupo elegimos algunos alumnos para hacerles unas preguntas.

Inicio de la entrevista

1. ¿En dónde estudiaste la preparatoria o bachiller?
2. ¿Llevabas inglés? ¿Cuántos semestres o años lo llevaste?
3. ¿Te gustaba el inglés desde entonces o cómo es que decidiste estudiar aquí en LEI?
4. En general, ¿cómo ha sido tu experiencia aquí en la licenciatura?
5. ¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño como estudiante?

Nos gustaría enfocarnos en la producción oral:

6. Para ti, ¿ha sido difícil hablar en inglés aquí en la carrera?
7. ¿Tú a qué atribuyes esta dificultad? *(si no contesta, podrían mencionarle los siguientes ejemplos: ¿Te cuesta trabajo participar o involucrarte en actividades, o tienes problemas en tu casa, o a que tus maestros no te exigen lo suficiente?)*
8. ¿Consideras que no tienes el nivel necesario para hablar?
9. ¿La carrera es lo que esperabas?
10. ¿Tú creías que aquí te iban a enseñar a hablar en inglés?
11. ¿Cómo te gustaría aprender a desarrollar tu habilidad oral?
12. ¿Has probado algún taller de conversación o clases extras fueras de la licenciatura?
13. ¿De cuánto tiempo dispones fuera de las horas de clase para poder perfeccionar tu habla?

Muchas gracias por tu colaboración en esta investigación seguiremos en contacto para volver a platicar contigo.

Apéndice B

Entrevista alumnos en inglés y realización de ejercicio oral

PASOS:

- pedir permiso

- pedir hacer el ejercicio en inglés TASK (grabarlos)

(PAREJAS task 1) Interview each other about a person who died recently and who you think is a great loss for human kind. Ask and say who this person was and did. Indicate what part of his/her work or achievements you think are a valuable legacy for our society and how you think people should remember him/her.

(INDIVIDUAL task 1) You are a specialist on Mexican legends and are going to give a talk to a group of American students about a specific legend from Mexico. Talk about its origins like when and where it developed and what the story says. Include relevant information about the people / creatures involved in this legend. Talk for about 4 to 5 minutes.

(PAREJAS task 2) Discuss together about how serious you personally think global warming is. Ask and say if you think it is affecting the place where you live in any serious way. Tell each other what you personally do to, for example, reduce the amount of pet that people consume every day.

(INDIVIDUAL task 2) You are part of an international environmental organization and are going to talk to a group of teenagers from junior high school about the air pollution problem in your area. Mention what has caused this problem, what the consequences are, and what you suggest people do to stop the problem. Talkfor 4 to 5 minutes

- DESPUÉS DEL EJERCICIO preguntar en inglés:

1) How do you feel speaking in English?

2) Do you consider your level is improving?

3) Have you done any activity we recommended you or you suggested?

- Thank them

Apéndice C

Listas de verificación para la habilidad oral en presentaciones de seminarios de investigación.

Check list: Effective presentations by Jeremy Comfort (1995)		
Overall (autonomy)	Yes	No
Does he consider the audience?		
Does he have clear objectives (to inform to amuse to persuade to train)?		
System (linguistic)		
Is his presentation well prepared?		
Is there a clear structure (beginning middle end)?		
Does he link the parts together?		
Is the content relevant and interesting?		
Has he considered the timing?		
Delivery		
Does he speakclearly?		
Does he speak at the right speed?		
Does he use appropriate language?		
Body language (autonomy)		
Does he use his body to emphasize meaning?		
Does he maintain eye contact with the audience?		
Does he appear confident and positive?		
Uses visual aids		
Are the visual aids clear to use them?		
Do they support his message?		
Does he use the equipment professional?		
Other comments:		

Check list: General organization by Jeremy Comfort (1995)				
	Poor	Satisfactory	Good	Excellent
General organization				
Introduction				
Developing				
Ending				
Connections				
Relevance				
Length				
Level				
Manner				
Audiencecontact				
Interest				
Assurance/confidence				
Bodylanguage				
Stance and posture				
Hands				
Eyecontact				
Movements				
Facial expression				
Appearance				
Visual aids				
Number				
Design				
Relevance				

La compréhension écrite et les implicites culturels chez les étudiants avancés en Licence de Langue Française

Erwan Morel[1]
Universidad Veracruzana
emorel@uv.mx

María Fátima Delgado Sánchez[2]
Universidad Veracruzana
llf.fatimadelgado@hotmail.com

Résumé
Dans cet article, nous nous attachons à réfléchir sur la perception des implicites culturels contenus dans un document authentique (un article de presse écrite sur l'identité nationale en France) proposé à un groupe d'étudiants inscrits dans la matière de *Français avancé* de la Licence de Langue Française de l'Université Veracruzana (Mexique), dans le cadre d'une recherche-action menée au sein de cette institution. Si le lien entre langue et culture est souvent posé comme une évidence en soi et que certaines approches lexicalistes en didactique des langues étrangères s'avèrent pertinentes comme la lexiculture (Galisson, 1991) pour la formation culturelle des étudiants, il convient de complexifier les analyses envisagées dans ce domaine en tenant compte des réalités fluctuantes de la classe de langues et des facteurs interprétatifs qui entrent en jeu dans ce processus intersubjectif et évolutif. Les résultats de cette recherche font ressortir des éléments d'analyse critique allant dans le sens d'un lien non systématique mais significatif entre la compréhension écrite des articles de presse et l'interprétation culturelle qui en est faite au terme de la préparation professionnelle des étudiants de Langue Française.
Mots-clés : compréhension écrite, implicites culturels, lexiculture, compétence interprétative, conflits interprétatifs, réflexivité, formation interculturelle.

Resumen
En este artículo, hemos buscado reflexionar sobre la percepción de los implícitos culturales subyacentes en un documento auténtico (un artículo de la prensa escrita sobre la identidad nacional en Francia) propuesto a un grupo de estudiantes inscritos en la materia de Francés avanzado *de la Licenciatura en Lengua Francesa de la Universidad Veracruzana (México), en el marco de una investigación-acción llevada a cabo en esta misma institución. Si bien la relación entre lengua y cultura se ha planteado a menudo como une evidencia en sí y que ciertos enfoques lexicalistas en la didáctica de lenguas extranjeras se revelan pertinentes como la lexicultura (Galisson, 1991) para la formación cultural de los estudiantes, resulta importante complejizar los análisis contemplados en este ámbito, tomando en cuenta las realidades fluctuantes de la clase de lenguas extranjeras y los factores interpretativos implicados en este procesos intersubjetivo y evolutivo. Los resultados arrojados en esta investigación resaltan una relación no sistemática pero significativa entre la comprensión escrita de los artículos de prensa y la interpretación cultural de los mismos, al término de la preparación profesional de los estudiantes de Lengua Francesa.*
Palabras clave: *comprensión escrita, implícitos culturales, lexicultura, competencia interpretativa, conflictos interpretativos, reflexividad, formación intercultural.*

Introduction

Dans la formation des professionnels d'une langue étrangère, un des objectifs principaux est de rendre les étudiants capables de couvrir de nombreux besoins langagiers pour communiquer, agir et travailler en français. Dans le contexte de la formation de futurs professionnels en langue française en milieu universitaire, la maîtrise des savoirs linguistiques, discursifs et culturels occupe une place prépondérante, ce qui peut aisément se vérifier au niveau des contenus propres aux licences de Langue Française au Mexique. Nous nous intéressons dans cet article aux aspects de la formation culturelle au sein de la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana (Xalapa, Mexique), portant spécifiquement notre réflexion sur le lien étroit (quoique discutable) entre langue et culture. De

1 Professeur en Licence de Langue Française et Master en Didactique du Français à l'Université Veracruzana, doctorant en Études du Langage et Linguistique Appliquée (cotuelle U.V. – Université François-Rabelais de Tours) emorel@uv.mx
2 Titulaire de la Licence de Langue Anglaise et de la Licence de Langue Française à l'Université Veracruzana, llf.fatimadelgado@hotmail.com

manière générale, nous nous sommes posé les questions suivantes : pour quelles raisons et comment enseigner la culture en classe de langue? Dans quelle mesure l'apprentissage de la langue est-il associé à celui de la culture? Ce questionnement peut paraître de prime abord assez classique et ancien, car ayant déjà fait l'objet de nombreuses recherches (Beacco, 2000 ; Porcher, 1986; Reboullet, 1973; Zarate, 1986 notamment) et la relation entre langue et culture a elle-même déjà soulevé de nombreuses questions depuis la fameuse thèse de Sapir-Whorf (Beacco, 2000), mais nous avons cru en l'intérêt de cette réflexion, tout particulièrement chez les étudiants de niveau avancé en Licence de Langue Française se destinant à travailler en français (enseignement et/ou traduction, dans une moindre mesure). Nous poserons tout d'abord quelques jalons théoriques en amont de cette recherche entreprise dans le cadre d'un mémoire élaboré pour cette même licence[3] et dont l'expérience a été enrichissante sur le plan académique. Nous brosserons ensuite à grands traits les caractéristiques des cadres méthodologiques et contextuels adoptés en explicitant les choix opérés afin de mener à bien cette recherche et nous proposerons finalement quelques éléments de réponse ainsi que des pistes didactiques émanant des analyses effectuées sur le terrain.

Problématique de départ et questions de recherche

Dans le cadre d'une formation intégrale inscrite dans le modèle éducatif institutionnel et flexible de l'Université Veracruzana (M.E.I.F. pour ses sigles en espagnol), nous nous sommes interrogés sur la formation culturelle des futurs professeurs de français, spécifiquement en fin de Licence de Langue Française. Les étudiants formés en langue, culture, didactique et traduction sont théoriquement (assez peu pratiquement, à vrai dire, les stages étant plutôt brefs) préparés pour faire face aux défis professionnels de l'enseignement et/ou de la traduction de la langue française. Il semble effectivement difficile de mener de front ces vastes pans de formation en à peine 7 semestres (en moyenne). Ce constat initial a suscité une réflexion conjointe (formateurs d'un côté et étudiante de l'autre) sur un intérêt commun : la compréhension de documents authentiques[4] pour des étudiants de la matière *Français avancé* se situant en fin de cursus formatif ; cette matière devant préparer les apprenants aux niveaux B2/C1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL).

De manière spécifique, nos questions de recherche visaient à nous interroger sur les aspects suivants:

○ Quelle est l'incidence des référents et implicites culturels sur le développement de la compréhension écrite (dorénavant C.E.) chez les étudiants de niveau avancé en Licence de Langue Française au moment d'aborder les articles de presse?
○ Une réflexion culturelle menant les étudiants à l'interprétation des phénomènes et implicites culturels leur permettrait-elle de mieux comprendre des documents authentiques comme les articles de presse?

Nos objectifs de recherche ont émané de nos questions et hypothèses de départ, il s'agissait donc en termes généraux de :

○ Réfléchir sur l'importance de l'enseignement de la composante culturelle en classe de langue, en l'occurrence en langue française.
○ Établir un état des lieux des représentations en culture française chez les étudiants de niveau avancé, à partir d'un article de presse comportant des références culturelles.

Nos hypothèses de recherche nous ont menés à en corroborer la validité en :
○ Identifiant les difficultés en matière de culture française chez les étudiants de niveau avancé de Licence de Langue Française face à des articles de presse qui contiennent des implicites culturels et une portée

3 *La compréhension écrite et les implicites culturels chez les étudiants de niveau avancé en Licence de Langue Française*. Mémoire présenté par Fátima Delgado Sánchez sous la direction d'Erwan Morel et la codirection de Celia Cristina Contreras Asturias. Licence de Langue Française, Université Veracruzana, décembre 2015. Récupéré de : http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/41083/1/delgadosnchezmariafatima.pdf

4 Au-delà des critiques émises par Daniel Coste, Henri Besse et Louis Porcher (rappelées par Castellotti, 2016) sur la pseudo-supériorité de l'« authentique » en classe de langues, nous maintenons le choix de cette appellation par commodité d'usage, tout en étant conscients de ses limites épistémologiques.

idéologique, ce qui est le cas de la thématique que nous avons choisie : l'identité nationale en France.
○ Évaluant les compétences de compréhension écrite et d'interprétation de la culture française dans le discours de la presse écrite.
○ Formulant des pistes exploratoires et des propositions didactiques pour remédier aux difficultés identifiées.

C-culture(s), civilisation(s), identité(s) : quels référents théoriques ?

Les définitions de ces notions et concepts (dans un continuum allant de l'intuition communément admise à la construction d'une conceptualisation scientifique) sont abondantes (Cuche, 1996). Elles mènent en effet assez vite vers des chemins de traverse tortueux aux méandres infinis si l'on tend vers l'exhaustivité dans ce domaine, en tenant compte des évolutions observées au fil des siècles, des idéologies et des contextes de pensée parfois très divergents. Il nous a semblé tout de même pertinent de rappeler quelques principes fondamentaux liés à ces termes de C-culture(s), civilisation(s) et identité(s) dans la mesure où ils ont été convoqués dans le cadre des recherches réalisées.

C'est à l'anthropologue anglais Edward B. Tylor que nous devons une des définitions les plus connues de « culture » et (de manière simultanée) de « civilisation ». Dans *Primitive Culture* paru en 1871, Tylor propose en effet le terme « culture » comme synonyme du concept de civilisation et donne la définition suivante qui est désormais assez classique : « La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (Tylor, 1874). Cette définition semble d'emblée correspondre à la visée intégrale du MEIF à l'Université Veracruzana : la culture est envisagée dans toutes ses réalisations matérielles et symboliques, il s'agit déjà dans cette première définition d'envisager les cultures dans une perspective holistique et intégrale. C'est théoriquement et idéalement à cet ensemble complexe imaginé par Tylor que l'Université, dans sa mission de formation aux connaissances universelles, se situe sur le plan culturel. Les Licences de Langue Française n'échappent pas à cette tendance : la nécessité ressentie de former les étudiants à de nombreux phénomènes culturels francophones (quoique français hexagonaux, principalement) semble avoir gardé une place prépondérante dans les cursus universitaires. Nous reviendrons sur ce point plus bas dans la présentation du contexte institutionnel de recherche.

À l'inverse de cette conception universaliste de la culture (prônée tambour battant par la majorité des intellectuels français au XVIIIe siècle sous la notion de « civilisation »), une conception particulariste a évolué en anthropologie, c'est celle de l'anthropologue américain d›origine allemande Franz Boas (1858-1942). Ce dernier a inspiré le courant culturaliste nord-américain avec un penchant marqué pour le relativisme culturel. Il ne s'agit plus ici de La Culture (cultivée) ou de La Civilisation (synonyme de progrès universel contre la barbarie), mais des cultures au pluriel, en attachant une attention particulière à l'observation des phénomènes culturels, ce qui a ouvert la voie vers l'ethnographie comme science d'analyse du terrain avec B. Malinowski comme précurseur de cette technique d'observation. Les lois universelles de fonctionnement des cultures sont écartées dans la compréhension des phénomènes observés, c'est plutôt l'appréhension des styles particuliers ou *patterns* qui prime dans cette perspective, ce qui se retrouvera plus tard chez les anthropologues américaines Ruth Benedict et Margaret Mead.

À rebours de ce particularisme caractéristique du courant culturaliste nord-américain, l'ethnologie française reste, à ses débuts, assez imprégnée d'un élan universaliste hérité de l'esprit des Lumières du XVIIIe siècle. Il n'y a pourtant pas, chez le sociologue Durkheim ou moins encore chez Claude Lévi-Strauss, de sentiment de supériorité par rapport à des cultures longtemps considérées comme « sauvages ». Il y a au contraire un continuum entre « primitifs » et « civilisés », avec une critique acerbe de l'ethnocentrisme. L'analyse fonctionnaliste des cultures (Malinowski, 1963) et l'analyse structurale (Lévi-Strauss, 1958) par exemple ont apporté des éclairages différents au concept de culture selon les époques et contextes historiques. Ces évolutions ont été largement étudiées et réinvesties dans les sciences humaines comme la philosophie, la sociologie, les sciences de l'éducation, ou encore la didactique des langues, champ disciplinaire qui nous intéresse au

premier chef pour nos recherches. Il n'en reste pas moins que les définitions de Culture(s), culture(s), Civilisation, civilisation(s) sont très nombreuses et il serait illusoire de toutes les reproduire et analyser dans le cadre de cet article.

L'identité apparaît d'entrée de jeu comme un concept tout aussi difficile à cerner, tant les définitions sont nombreuses et problématiques. Citons tout d'abord à cet égard Martine Abdallah-Pretceille (1996, p. 23) reprenant les propos de Claude Lévi-Strauss au sujet du mythe, en analogie aux concepts d'identité culturelle et de culture : « en tant que moteur de mouvements, fonctionnant ainsi comme des mythes dont l'analyse ne se laisse pas enfermer dans des limites territoriales ou dans les cadres d'une classification… Elle se développe comme une nébuleuse sans jamais rassembler de manière durable ou systématique la somme totale des éléments d'où elle tire aveuglément sa substance ». L'identité culturelle est par conséquent difficile à définir, car l'acte même de définition est sujet à caution tant ce concept est polémique, de par la teneur idéologique qu'il renferme. L'identité est en effet trop souvent réifiée, chosifiée en un idéal stable et permanent, dans une dimension en vase clos, sans entrevoir ce qui en constitue pourtant toute sa force : les identités sont multiples, comme l'a dépeint Amin Maalouf dans les *Identités meurtrières* (1998). Conçue de manière unidimensionnelle, univoque et atemporelle, l'identité peut au contraire susciter des catégorisations, des représentations négatives, en somme des prises de position exacerbées menant parfois à des attitudes ethnocentriques, xénophobes, voire racistes. Abdallah-Pretceille rappelle ainsi que « Culture et identité se déclinent désormais au pluriel, et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte, car c'est elle qui constitue désormais la norme » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 13). La construction des identités est éminemment dialogique. C'est ainsi dans le dialogue, l'acculturation, voire dans la confrontation que se tissent les identités : « La représentation de l'identité ne se comprend pas seulement dans ses relations structurelles à la collectivité dont elle se veut l'image. Elle s'élabore aussi dans une confrontation permanente à d'autres identités » (Lipiansky, 1998, p. 23). L'identité est alors tributaire des dynamiques relationnelles qui l'animent, en ce que l'altérité constitue justement une dimension inhérente de la rencontre avec autrui, modifiant elle-même les sentiments identitaires, d'appartenances multiples et participant simultanément aux processus d'identifications, tant sur le plan individuel que collectif. Tout est donc affaire de points de vue, de perspectives adoptées, de contextes et idéologies sous-jacentes aux réflexions entreprises ; il convient ici de s'attacher à problématiser les concepts qui semblent *a priori* évidents (la culture, l'identité, ou encore la relation langue-culture), en prenant la mesure de la complexité des phénomènes étudiés.

La relation langue-culture et les implicites culturels

De façon liminaire et quelque peu lapidaire, on pourrait poser que la relation entre langue et culture est évidente et qu'elle est intimement liée au rapport entre langage et pensée. Il ne saurait être question ici de retracer le fil des débats au sujet de l'inné et de l'acquis entre les protagonistes qui l'ont animé (Piaget et Chomsky notamment), mais il convient de prendre conscience des évidences questionnables autour de la relation entre langue et culture.

Henri Besse (2009, p. 61) remarque justement à cet égard qu'il est courant de « considérer qu'à une langue correspond une culture (au sens anthropologique ou ethnologique du terme). D'où, en particulier dans les discours didactiques, le choix d'orthographier langue-culture avec un trait d'union, comme si associer "une langue" à "une culture" allait de soi ». C'est que cette relation a longtemps été considérée dans une perspective d'étroite de co-dépendance depuis J. G. Herder et W. Von Humboldt au XVIIIe siècle dans un contexte idéologique prônant « l'esprit des peuples » en Allemagne et marquant l'avènement des particularismes culturels à l'encontre de l'élan universaliste civilisationnel de tradition française. Ce particularisme a été repris au début du XXe siècle par les linguistes américains Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf. À partir d'observations et d'analyses ethnolinguistiques menées auprès des Indiens Hopi en Amérique du Nord, ces deux linguistes mettent sur pied une théorie consistant à établir une relation déterministe entre langue et culture. De nombreux exemples illustrent de manière intéressante les liens entre langue et culture, comme celui des différents mots pour désigner le mot « neige » en inuit, les tonalités du vert dans certaines langues d'Amazonie ou encore les diverses dénominations lexicales du mot « vache » chez certains

peuples de pasteurs d'Afrique de l'Ouest (exemples cités dans Malherbe, 1983, p. 76). Les éléments linguistiques au niveau structurel viennent alors, selon eux, conditionner la cosmovision des locuteurs de cette langue. Poussée à l'extrême, cette théorie a suscité de vifs débats, accusant la fameuse thèse « Sapir-Worf » de se limiter à un certain déterminisme questionnable pour les raisons suivantes:

- « les ensembles lexicaux traditionnellement comparés dans la littérature linguistique sur ce thème concernent souvent des sociétés qui se trouvent à des stades d'évolution culturels ou économiques différents ou qui valorisent des techniques ou des groupes professionnels différents,
- la non-coïncidence d'un mot d'une langue avec un mot d'une autre, la non-traduction par un mot unique, équivalent d'une langue à l'autre, peuvent être aisément réduites, car il suffit de périphrases, de circonlocutions ou de définitions pour expliquer certains termes intraduisibles. À défaut, on peut avoir recours à l'emprunt pur et simple,
- les mots n'ont pas une seule signification mais plusieurs selon les contextes situationnels ou les effets recherchés pour le même locuteur ou groupe de locuteurs à l'intérieur d'une même culture,
- bien des différences sémantiques n'ont pas d'implications culturelles fortes. Par exemple, le français n'a pas de neutre, mais cela n'empêche pas les francophones de penser les objets, les différences de genres entre les langues ne bloquent pas des visions comparables des mêmes phénomènes culturels ou naturels ("la mer" en français et "il mare" en italien se réfèrent ainsi à la même conception de la Méditerranée, par exemple),
- finalement, comment les mots d'une même langue pourraient-ils refléter une vision du monde unique, quand on sait combien au sein d'une même nation (entité politique et non culturelle) ou d'une même culture sont vives les différences de groupe à groupe, de région à région, de génération à génération… » (Beacco, 2000, p. 96-98).

Si les raisons invoquées par Jean-Claude Beacco limitent dans une certaine mesure le déterminisme de la thèse Sapir-Whorf, certaines approches didactiques ont cependant contribué à renforcer le lien entre langue et culture. C'est le cas de la théorie de la lexiculture avancée par Robert Galisson (1991). Il s'est intéressé aux implications didactiques de la « culture partagée » par les locuteurs d'une langue en définissant que l'objet d'étude de la lexiculture est « la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'expliciter et d'interpréter » (Galisson, 2005). On est ici dans le domaine de la connotation, au-delà des définitions dénotatives des dictionnaires. Un des exemples cités par l'auteur est la charge culturelle partagée (désormais C.C.P.) d'un mot (ou *culturème*) comme « vache », qui sera généralement associé à des référents culturels différents si on se situe dans le contexte de la France hexagonale (la vache associée au lait, au fromage, et à une denrée alimentaire de subsistance pour sa viande) ou de l'Inde (il s'agit alors de l'animal sacré « intouchable »). Cette dimension s'est avérée particulièrement intéressante pour les recherches que nous avons menées auprès des étudiants de niveau avancé en fin de Licence de Langue Française à l'Université Veracruzana. À ce stade de préparation des niveaux B2/C1 du CECRL en fin de cursus, les étudiants ont beau comprendre l'intégralité d'un texte (y compris certaines nuances sémantiques et discursives), ils ne parviennent pas toujours à y percevoir les implicites culturels qui peuvent pourtant modifier la perception de ce qu'ils lisent. Nous sommes partis du postulat que la compréhension fine du message transmis par l'auteur n'est pas totalement assurée par la superficialité linguistique du texte, mais aussi par certaines subtilités et implicites culturels susceptibles d'entraver la compréhension et de créer des malentendus, ce qui n'est pas négatif en soi, mais plutôt intéressant à analyser de notre point de vue. Les implicites peuvent relever de différents types : au niveau lexical comme nous l'avons vu, au niveau morphosyntaxique, sémantique (l'humour, l'ironie, par exemple) ou encore au niveau discursif. Pour ce dernier niveau, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986, 1996) a notamment mis en relief sous l'angle de l'ethnographie de la communication les variations linguistico-culturelles dans les échanges conversationnels, en s'intéressant par exemple à l'expression de la politesse en tant qu'acte de langage ritualisé et donc souvent connoté culturellement selon les contextes, avec des variations concernant les comportements paraverbaux, non-verbaux, l'enchaînement des tours de parole, les systèmes d'adresse, la formulation des actes de langage et le fonctionnement des échanges rituels.

L'ancrage lexicaliste autour de la relation langue-culture nous a semblé pertinent pour nos recherches menées sur le terrain à travers l'observation et l'expérimentation, spécifiquement pour mesurer le poids des implicites culturels dans la compréhension écrite chez les étudiants avancés en Licence de Langue Française.

Choix méthodologiques et contextuels opérés pour la recherche

Cette recherche est née de l'observation de notre milieu d'enseignement apprentissage (Licence de Langue Française, Université Veracruzana) et de l'identification d'une problématique que nous avons jugée suffisamment cohérente et intéressante : l'impact de l'implicite culturel sur l'activité de compréhension écrite. Ce problème d'ordre culturel nous a alors orientés vers la détermination de questions de recherche et la construction progressive d'instruments nécessaires à l'observation du phénomène ainsi qu'à une intervention adéquate.

Nous avons ainsi adopté la recherche-action comme méthode d'intervention dans le cadre de cette recherche, afin de mener sur le terrain la réflexion liée à la problématique choisie (la compréhension écrite et les implicites culturels chez les étudiants avancés de langue française) et de tenter de formuler des éléments de réponse en énonçant les hypothèses initiales dans une démarche inductive et exploratoire (Blanchet et Chardenet, 2011). Les approches de recherche qualitative et quantitative ont été envisagées de façon complémentaire afin d'étayer plus finement nos hypothèses de départ. Si la recherche-action est souvent invoquée de manière incantatoire et sans justifier des caractéristiques suffisantes pour la mener à bien, nous avons été prudents dans ce choix en tâchant de tendre vers un maximum de cohérence. En effet, la recherche-action nous a semblé entrer en adéquation avec la réflexion que nous souhaitions construire, dans la mesure où elle a pour postulat que « de l'action peut naître des connaissances (…), l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche (…), l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social (…), elle s'inscrit toujours dans un contexte social spécifique appréhendé dans sa complexité » (Richer, 2011, p. 49).

C'est la compréhension écrite qui nous intéressait pour cette recherche, l'objectif était d'amener les étudiants à développer des stratégies nécessaires pour lire et comprendre certains types de textes où la culture est prégnante (c'est le cas de la presse écrite, par exemple). Pour ce faire, nous avons élaboré une fiche pédagogique testée en classe et évaluée dans une dynamique collective (apprenants, enseignants et nous-mêmes), afin de mettre sur pied une réflexion conjointe autour de nouvelles pratiques didactiques. Les référents culturels apparaissent souvent en filigrane de manière plus ou moins directe et diversifiée dans les articles de presse, il peut s'agir d'allusions historiques, de mots à charge culturelle partagée comme les fameux culturèmes et « palimpsestes verbaux » conceptualisés par Robert Galisson (1994), de connotations émanant des domaines littéraires, artistiques, sportives, etc. Cette prégnance du culturel dans les textes de presse écrite en tant que documents authentiques (par définition non destinés naturellement à une utilisation didactique) en fait des supports de choix et une entrée intéressante dans le cadre de la formation de futurs professeurs de langue française, notamment au niveau avancé où les étudiants sont censés les appréhender avec plus de profondeur et de réflexion. En guise de rappel, nous sommes partis de la question suivante : une réflexion culturelle menant les étudiants à l'interprétation des phénomènes et implicites culturels peut-elle leur permettre de mieux comprendre les documents authentiques comme les articles de presse ?

Le contexte de recherche est celui de la Licence de Langue Française de l'Université Veracruzana. Fondée en 1944, l'U.V. est l'université la plus importante de la région du sud-est du Mexique, avec un certain rayonnement consolidé au fil des ans dans le domaine des sciences humaines et des arts (le prestige de l'orchestre symphonique universitaire en est un exemple édifiant). La Faculté des Langues de l'Université Veracruzana remonte aux années 1950 (Institut des Langues, 1952) avec l'enseignement du français et de l'anglais, plus tard complété par l'allemand, l'italien et par d'autres langues jugées nécessaires pour répondre aux besoins de formation des étudiants provenant de différentes facultés. Actuellement, la Faculté des Langues compte dans ses rangs une licence d'anglais, une licence de français, un master d'anglais et un autre master spécialisé dans la didactique du FLE. La Licence de Langue Française a une longue tradition formative de futurs professeurs de français, son Master en Didactique du Français est

d'ailleurs pratiquement le seul diplôme de ce type en province à être véritablement spécialisé dans la formation didactique du français langue étrangère.

Le domaine de la culture y a été envisagé depuis la création du premier plan d'études de Langue Française en 1970 avec un enseignement de la civilisation et de la culture intégré aux matières purement linguistique ; cette formation culturelle contenaient alors principalement l'histoire chronologique de la civilisation française. De même, le plan d'études de la Licence de 1990 (« Plan 90 ») offrait des cours de culture et civilisation comme : *Développement de la culture occidentale I, II* et *III*, *Civilisation et littérature françaises I* à *IV* et *Littérature des pays des peuples francophones I* et *II* ; ce programme ressemblait fort à celui du plan d'études antérieur de 1970. De la même façon, l'actuel plan d'études dérivé du MEIF (2006) intègre la culture, par la création d'unités d'enseignement qui se constituent comme axes de formation disciplinaire (obligatoire) : optionnelle de culture française et optionnelle de littérature. La formation culturelle proposée en français pour la Licence de Langue Française est intéressante mais pourrait être enrichie, au regard des exigences formatives, en vue de préparer de futurs professeurs (voire traducteurs) de français. En effet, une seule matière obligatoire est offerte au titre de la culture anthropologique française (*Sensibilisation à la culture française, une approche interculturelle*), il n'y a en a qu'une seule au titre de la littérature (*Littérature française*). Il existe cependant un bouquet d'options intéressantes certes, mais optionnelles (excusez la redondance). Finalement, une seule matière optionnelle est proposée dans une dimension culturelle francophone : *Cours monographique de littérature francophone*. Ce constat a renforcé notre questionnement initial, nous permettant de prendre la mesure du défi consistant à former des professionnels en langue française et culture francophone en un temps limité (7 semestres en moyenne). Nous nous sommes donc interrogés sur les stratégies de formation culturelle chez les étudiants de niveau avancé (7ème semestre).

Les étudiants qui se trouvent à ce niveau justifient théoriquement d'un niveau B1+ (toute proportion gardée et tenant compte de l'hétérogénéité), le cours de *Français avancé* contribue ainsi à consolider leurs acquis, tout en les formant au niveau B2 et en les préparant vers le C1 du CECRL. Ils ont déjà eu un contact préalable avec les textes de presse à travers la matière *Analyse du discours*, où l'enseignant a davantage la possibilité d'utiliser des textes de presse dans ses analyses. Mais, encore une fois, il ne s'agit que d'une option… Les étudiants ont par contre suivi, de manière obligatoire, les matières de *Français élémentaire (I* et *II)* et *Intermédiaire* (*I* et *II*) dans lesquelles sont présents des aspects de culture française et/ou francophone, tout comme celle de *Sensibilisation à la culture française, une approche interculturelle*, et éventuellement d'autres options comme *La France dans l'Union Européenne* / *Actualité française*, ou encore *Langue et culture françaises*. Dans les matières de tronc commun proposées en espagnol en début de cursus, ils ont également suivi *Enfoque de las culturas contemporáneas / Estructura de las culturas fundamentales / El origen de la cultura occidental ou Las identidades nacionales: Inglaterra, Francia y España*. Cette dernière matière (*Identidades nacionales*) est souvent proposée dans le bouquet des options et régulièrement suivie par les étudiants de Langue Française.

La compréhension écrite que nous avons didactisée et les enquêtes élaborées ont concerné un groupe de *Français avancé* (groupe du matin), qui a comme auditoire 30 étudiants âgés de 21 à 25 ans.

Étapes de la recherche et instrument d'analyse

Les points suivants proposent une brève description de chaque phase de la recherche. Nous avons ainsi envisagé les étapes suivantes:

1. Sélection d'un article de presse en accord avec les paramètres de longueur des examens de certification internationaux, compris entre le DELF B2 (600 mots) et le DALF C1 (de 1500 à 2000 mots). Cet article contenait des implicites culturels et une portée culturelle significative, afin de l'exploiter comme instrument de recherche.
2. Identification de notre population cible et prise de contact avec l'enseignant qui a appliqué la compréhension écrite dans son groupe (*Français avancé*, 30 étudiants).
3. Élaboration d'une fiche pédagogique mentionnant les étapes et les consignes explicites du déroulement des activités observées. Les suggestions pédagogiques de cette fiche sont toutefois suffisamment flexibles pour être réadaptées par l'enseignant.

4. Élaboration d'un questionnaire pour la compréhension écrite du texte (lecture et réponses aux questions menées en autonomie) corrigée et commentée en classe. La compréhension écrite était accompagnée d›une proposition de corrigé adressée à l'enseignant et qui nous a servi pour évaluer les réponses. Ce corrigé concernait l'ensemble du questionnaire de C.E., sous forme de simples suggestions pouvant être réadaptées par l'enseignant.
5. Élaboration d'un questionnaire d'enquête adressé aux étudiants, dont l'objectif était de connaître les impressions et les difficultés de ces derniers au moment de réaliser les activités.
6. Élaboration d'un questionnaire d'enquête adressé à l'enseignant afin de connaître ses impressions et difficultés lors de la mise en oeuvre des activités suggérées.
7. Élaboration d'une grille d'observation des activités proposées. Cette grille envisageait l'observation de facteurs pédagogiques, didactiques, interactionnels, ainsi que d'autres aspects relatifs au déroulement des activités durant les deux cours observés.
8. Analyse et interprétation des données : commentaires sur l'observation, analyse des réponses de la compréhension écrite et questionnaires des enquêtes.

Le texte de presse que nous avons choisi a pour titre « L'"identité nationale", une idéologie une idéologie contradictoire fondée sur l'exclusion ». Il a été écrit par le journaliste Thomas Guénolé le 12 août 2013 et publié dans le magazine d'actualité *L'Obs*. Il s'agit d'un article d'opinion reflétant un sens critique de l'actualité, la thématique sur l'immigration étant est une question prégnante en France et qui suscite de vifs débats, surtout dans le milieu politique depuis la fin des années 1970. D'une extension de 932 mots, le texte est d'une difficulté relativement élevée, il nous a paru toutefois accessible en fin de licence. En effet, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, à ce niveau B2, l'apprenant « peut lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquelles les auteurs adoptent une attitude particulière » (CECRL, 2001, p. 24-25).

Le questionnaire pour l'analyse de la C.E. comportait quatre parties : analyse du texte de manière générale (approche globale), compréhension du texte plus détaillée, questions pour analyser les implicites culturels et finalement, la mise en perspective entre les informations apprises du texte et la vision que les apprenants ont, du Mexique et/ou d'autres contextes, par rapport à la thématique suggérée. Les questions proposées étaient surtout de type fermé (Vrai/Faux) ou à choix multiples avec proposition de justification, mais il y avait également des questions ouvertes plus complexes. En ce qui concerne les questionnaires d'enquête adressés aux étudiants et au professeur, ils contenaient 14 questions à choix multiples, mais aussi des questions ouvertes afin de recueillir des commentaires personnels.

Nous avons utilisé trois instruments différents pour le recueil des données. Le premier a été l'observation des cours qui ont été analysés de manière qualitative, c'est-à-dire dans une perspective ethnographique (Cambra Gine, 2003) à partir d'une grille d'observation incluant nos impressions sur la progression de la séance, des commentaires et consignes de l'enseignant, ainsi que l'attitude des apprenants. Le deuxième instrument était constitué par le questionnaire de compréhension écrite (corrigé en classe) et le troisième les questionnaires d'enquête des étudiants et du professeur.

L'enseignant que nous avons observé pendant les deux séances où la fiche pédagogique a été testée est plutôt expérimenté et dynamique, au-delà du fait qu'il soit natif francophone (Belgique) ; ce qui n'est pas automatiquement un avantage, à l'inverse de ce que certaines méthodologies ont parfois argumenté en la matière (nous pensons principalement aux méthodes audio-orales et SGAV jusque dans les années 1970). En l'occurrence, l'enseignement de la culture demande de la part du professeur natif une certaine capacité de décentration par rapport à sa propre culture pour éviter de tomber dans des travers ethnocentriques qui seraient nuisibles à une éducation interculturelle ouverte et formative. La vision d'un enseignant de nationalité belge sur la question de l'identité nationale française s'est justement avérée décentrée et enrichissante.

Suite à la faible participation des apprenants (nombreuses absences pendant le semestre), nous avons décidé de réduire l'échantillon à 15 participants. Nous avons donc décidé d'analyser ces questionnaires de C.E. et les enquêtes personnelles

de ces étudiants. Cet échantillon nous a toutefois permis de reconstituer de manière relative la diversité du groupe avec des exemplaires représentatifs de chaque tranche de niveau : des compréhensions écrites plutôt réussies, d'autres satisfaisantes mais lacunaires sur certains aspects et finalement, les dernières beaucoup moins satisfaisantes. Les étudiants ont utilisé trois couleurs pour remplir les questionnaires de C.E. : du noir pour leurs premières réponses (travail individuel), du rouge pour la phase de concertation en sous-groupes et du bleu pour la correction apportée par le professeur. Pour attribuer une note au questionnaire de la compréhension écrite, nous avons utilisé un barème afin d'évaluer les résultats obtenus par les étudiants concernant chaque question. Cette démarche de recherche a permis de compléter les analyses qualitatives par certaines mesures quantitatives ponctuelles.

Analyse et interprétation des résultats

Observations de classe

Le groupe que nous avons observé a été très participatif, dynamique et impliqué dans chaque activité proposée ; la relation professeur-étudiants a été très bonne pendant les deux séances observées. L'enseignant a guidé les apprenants tout au long des étapes à suivre pour réaliser les activités. La dynamique de lecture a été menée en suivant deux modèles : en premier lieu, le modèle descendant de compréhension écrite (*top down*), consistant à identifier le message du texte de manière globale. Pendant cette première étape, l'enseignant expliquait les éléments généraux du texte et suscitait chez les apprenants une réflexion d'ensemble. Ensuite, chaque étudiant a réalisé en autonomie une deuxième lecture de l'article en utilisant le modèle ascendant (*bottom up*) consistant à lire l'ensemble du texte pour comprendre les mots, puis les phrases et énoncés, afin d'arriver à un des objectifs de la classe qui était de répondre au questionnaire proposé d'après la lecture.

Si l'enseignant s'est plutôt montré enthousiaste à l'idée de travailler un texte complexe traitant d'un point sensible de l'actualité française, la première réaction des étudiants a été mitigée. Contrairement à ce que nous pouvons penser, ce n'est pas la longueur du texte (l'enseignant les a habitués à lire et écouter des productions longues en français) qui a posé problème, mais le nombre d'allusions historiques et culturelles présentes dans l'article. Ce qui a été intéressant à observer c'est qu'ils n'ont pas forcément pris conscience des subtilités qui pouvaient leur causer plus de difficultés en soi que la méconnaissance de certains référents culturels. Nous pensons ainsi à des subtilités et implicites culturels sous-tendus par des mots à charge culturelle partagée et très connotée en France comme « identité nationale », *« exclusion », « laïcité », « amalgame », « assimiler », « Français de souche », ou* encore *« République ».* Pendant la phase de compréhension écrite, les étudiants se sont donc plutôt attachés à élucider les référents culturels qui leur rappelaient (de près ou de loin) les contenus abordés dans les cours de culture tout au long de la licence *: « Clovis », « les Algériens nés avant l'indépendance »*, ou encore la situation administrative des Alpes-Maritimes par rapport à la France jusqu'en 1860, exemples mentionnés dans l'article pour démystifier l'expression polémique « Français de souche ». Dans un premier temps, ils mettaient en œuvre leur compréhension globale de ce qu'ils venaient de lire, puis quand ils ne trouvaient pas immédiatement la réponse, ils faisaient appel à leurs connaissances de la culture française, en tentant d'identifier et de situer d'autres faits historiques et culturels comme le fameux triptique «liberté-égalité-fraternité», la *«* Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen *»*, et le *«* programme du Conseil national de la Résistance *»*, cités en fin d'article. Ces exemples appartenant à la culture historique et cultivée (Porcher, 1986) ont parfois rassuré les étudiants lorsqu'ils parvenaient *à identifier les références culturelles (notamment la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, rattachée sans peine à la Révolution française de 1789 et les confortant dans leurs connaissances) mais certains de ces exemples ont toutefois suscité une certaine perplexité, notamment ceux qui relevaient de connaissances trop spécifiques et précises, comme c'est le cas de l'histoire de Clovis, non connue de tous et encore moins l'histoire de l'Algérie française, des Alpes-Maritimes et du programme du Conseil national de la Résistance.

Les réponses aux questions de compréhension ont fait l'objet d'une rétroalimentation et d'approfondissements soutenus de la part de l'enseignant qui animait le cours. Les trois phases successives de réponses au questionnaire (en autonomie, en sous-groupes et correction en grand groupe) ont bien fonctionné et ont permis une bonne progression

du cours dans une perspective socio-constructiviste (Vygotski, 1985), ce qui a facilité progressivement les activités consistant à remplir le questionnaire. C'est en effet par l'interaction entre pairs que le sens a pu se réinterpréter et se construire, au gré des activités de la classe : analyse globale de l'article, lecture plus affinée, construction et déconstruction du message ainsi que les interprétations interculturelles parfois contradictoires (conflits socio-cognitifs et conflits interprétatifs : Ricœur, 1969) qui ont permis de progresser dans la compréhension du texte.

Les questions de compréhension écrite et les questionnaires (apprenants, enseignant)

Le système des couleurs a bien fonctionné également car il nous a permis de visualiser chaque étape de la C.E. et d'apprécier efficacement de quelle manière les étudiants ont construit (phase d'autonomie) puis co-construit la compréhension de l'article (phase du travail en autonomie, avec interactions en sous-groupes et phase de correction en grand-groupe). Les réponses aux questionnaires de compréhension écrite sont venues confirmer le fait que les étudiants ont globalement bien compris le texte. Néanmoins, ils n'ont peut-être pas pris conscience de l'importance culturelle de certains mots-clés, perdant ainsi la possibilité de saisir l'article plus en profondeur, en y saisissant les implicites culturels. Preuve de cette tendance, les questions formulées en Vrai/Faux ou les choix multiples qui ont été correctement répondus dans l'ensemble mais dans les deux cas, sans inclure véritablement les justifications requises et sans dépasser souvent le niveau de la paraphrase. Certains étudiants ont aussi exprimé des difficultés de compréhension pour une question visant à dégager le paradoxe de l'identité nationale, du point de vue de ses défenseurs. Même s'ils ont compris que l'auteur critiquait de manière acerbe ce faux concept en invoquant l'histoire, ils n'ont pas réussi à déceler les implicites politiques derrière cette manipulation idéologique et n'ont donc pas su élaborer une réponse argumentée et construite pour cette question. La compréhension a donc été globalement acquise, mais les nuances et implicites culturels n'ont pas toujours été saisis. Les réponses apportées à la question « Pourquoi l'auteur utilise-t-il l'expression 'identité nationale' entre guillemets ? » ont ainsi permis de voir une certaine disparité au sein du groupe-classe: certains apprenants ont vu dans les guillemets un simple effet stylistique de l'auteur, d'autres un moyen de mettre en valeur l'expression, et pour quelques cas rares, que l'auteur souhaitait signifier par là son scepticisme, voire sa méfiance à l'égard de la soi-disant « identité nationale » qu'il s'est attaché à déconstruire dans son article.

La 8ème question proposée pour la C.E. a posé plus de difficultés : *«* Explique dans tes propres mots ce que tu comprends par les termes et expressions suivantes. Quelle est la portée culturelle de ces termes [burqa, minarets / laïcité / assimilables / amalgame / s'intégrer / Français de souche / l'inclusion / généalogie, racines] par rapport à la culture du Mexique et d'autres pays que tu connais ? ». L'enseignant s'est vu contraint de prolonger le temps imparti pour travailler séparément cette question, tant elle a suscité des difficultés parmi les étudiants. Ils ont là aussi globalement tenté de définir chaque terme, mais de manière assez « dictionnairique » et peu réflexive, mettant assez peu en avant la charge culturelle partagée des mots tirés du texte. Les réponses apportées ont été intéressantes à analyser, car elles ont fait émerger les représentations sociales des apprenants, en tant que « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d›une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1984, p. 36). Le verbe « s'intégrer » a par exemple été décrit dans les termes suivants par les étudiants : « faire partie d'un groupe social » / « faire partie d'une communauté, faire les même choses » / « incluir, ensembler » / « s'unir soi-même avec quelqu'un ou quelque chose » / « suivre les valeurs de la société française en laissant de côté leurs propres » / « ils doivent être français avec l'identité nationale, être un Français typique » / « se mettre à la place des autres personnes » / « faire partie d'un groupe sans être pris en compte » / « s'adapter à une autre culture ou autres personnes ». Ces représentations ont mis au jour certains aspects saillants des idées reçues et images associées aux mots-clés du texte, ces « traces » reflétaient en quelque sorte leurs perceptions individuelles et collectives (dans une dynamique dialogale) de la thématique abordée dans le texte. L'« amalgame » est par exemple souvent connoté négativement dans la presse en France, faisant référence aux discriminations racistes dont font l'objet certains étrangers et Français issus de l'immigration. Aucun étudiant n'a compris ce mot dans son sens littéral espagnol (amalgama : « plomb

dentaire ») mais ils n'ont pas suffisamment pris conscience de l'épaisseur culturelle de ce mot, au même titre que « laïcité », lourd de deux siècles de luttes idéologiques, ou encore « assimilable », faisant référence à un modèle rigide d'accueil des étrangers, plus proche du modèle français d'intégration républicaine que de son opposé communautariste de tradition anglo-saxonne.

Les dernières questions ayant trait à la comparaison entre la France et le Mexique ont éveillé plus de motivation chez les étudiants, ils se sont tous appliqués à donner leur vision personnelle et culturelle de l'identité nationale au Mexique. L'approche interculturelle s'est avérée ici plus enrichissante, avec une mise en regard intéressante de la situation en France et dans leur pays qui connaît principalement une émigration vers les États-Unis. Toutefois, nous avons retrouvé les limites évoquées plus haut quant aux implicites contenus en filigrane dans des termes significatifs culturellement comme « République française » (assez différent du concept de República mexicana), par exemple[5].

Un questionnaire d'enquête a finalement été distribué aux étudiants et à l'enseignant pour recueillir leurs impressions quant aux activités proposées. Les étudiants ont déclaré avoir ressenti certaines difficultés liées à quelques références historiques, culturelles et politiques, mais ils ont exprimé s'être sentis relativement à l'aise dans la compréhension globale du texte, manifestant même un certain intérêt et motivation pour la thématique abordée. Il nous fallait donc à ce stade de la recherche prendre conscience des limites de nos attentes personnelles et académiques, par rapport à une compréhension « maximaliste » que nous avions tendance à exiger de la part des étudiants. En effet, ces derniers ont plutôt construit leur interprétation et compréhension du texte selon leur propre cadre de pensée, expérience et projet de présence au monde (Castellotti, 2016). Ils ont aussi pointé l'absence de contextualisation en amont des activités de compréhension, ce qui est tout à fait pertinent. L'enseignant a jugé l'article accessible et intéressant à travailler en cours de *Français avancé*, en énonçant néanmoins certaines limites : le manque de temps (combiner vérification et acquis des connaissances dans une seule activité) et la thématique de l'article exigeant une certaine culture politique de la part des étudiants.

Limites des résultats obtenus et propositions didactiques

La méthodologie de recherche s'est avérée pertinente (même si la recherche-action reste assez rigide) et la triangulation des instruments a permis d'enrichir le recueil des données. Néanmoins, un seul groupe a été observé et la fiche pédagogique n'a donc été proposée qu'à un corpus relativement réduit d'apprenants, ce qui limite fortement la généralisation des conclusions. Il faudrait donc dépasser le cadre de l'étude de cas localisée en mettant en œuvre le même dispositif sur plusieurs groupes et à des niveaux différents, tout en adaptant les difficultés du texte ou en didactisant d'autres articles de presse plus accessibles. La méthodologie de recherche gagnerait à être plus qualitative, en concédant une place plus importante aux conflits interprétatifs (dans une perspective herméneutique selon Ricœur, 1969) de ce processus de compréhension, en se penchant sur les « "arêtes" comme lieux de médiation, d'irritation et de désaccord, de partage et de conflit, de confrontation et de négociation (…) où peut se constituer un point de rencontre instable, provisoire et fragile » (Castellotti, 2015). Dans le cadre d'une recherche plus poussée, il serait effectivement enrichissant de creuser un peu plus les analyses des interstices de non-compréhension, insaisissables, mais souvent très significatifs, surtout dans le domaine interculturel, quitte à provoquer parfois plus de confrontation avec l'Autre : « la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit » (Zarate, 1986, p. 39).

Il nous a semblé difficile d'évaluer si les réponses étaient bonnes, mauvaises ou acceptables au moment de dépouiller les résultats, nous avions pourtant élaboré un corrigé mais il est parfois délicat et très subjectif d'évaluer les questions ouvertes. De la même manière, il nous a paru difficile d'observer si les étudiants avaient vraiment compris ou pas les subtilités du texte, car ils n'ont pas tous participé;

5 L'épaisseur historique et culturelle de l'expression « République française » diffère en effet à nos yeux de celle de *República mexicana*, dans le sens où au-delà de certaines valeurs communes (démocratie, laïcité, libertés individuelles, etc.), elles ne sont pas invoquées avec la même portée idéologique ni la même teneur politique dans chacun des deux pays.

ils ont néanmoins laissé des réponses écrites, ce qui a constitué des indicateurs plus ou moins fiables d'analyse. Le corrigé du questionnaire a été formulé sous la forme de suggestions, mais il doit finalement être encore plus flexible et adaptable par l'enseignant, à notre avis, à l'instar de la fiche pédagogique. Ce corrigé doit être assumé personnellement par les concepteurs des activités pédagogiques comme la formulation de possibilités parmi d'autres, il ne doit pas s'agir de « vérités » à attendre ou évaluer de manière intangible. Une herméneutique interculturelle pourrait constituer ici une approche pertinente. Dans cette perspective, « le sens produit (et constamment réévalué) n'est ni vrai, ni faux (au sens d'adéquation à la ou une réalité), mais pertinent (ou approprié) en vue d'agir, et cohérent au regard de l'inscription historique de celui qui comprend » (Debono, 2012, p. 135).

Le facteur temps s'est révélé problématique dans la mesure où il aurait fallu prévoir d'emblée une deuxième séance de travail avec les étudiants au lieu de la programmer de manière improvisée en complément du premier cours qui n'a pas été suffisant. Les questions culturelles doivent faire l'objet d'une dimension significativement consistante et séparée des aspects linguistiques, comme le suggère Jean-Claude Beacco (2000) car pendant trop longtemps, le cours de langue a été considéré comme le prétexte idéal pour enseigner simultanément des contenus culturels, produisant au passage certaines confusions dans les objectifs à atteindre. Le même auteur préconise par ailleurs de développer plus largement une compétence interprétative chez les apprenants, afin de les entraîner à déchiffrer, classer, déconstruire et reconstruire du sens selon leur propre grille de lecture. Une séance préalable au laboratoire de langues pourrait par exemple contribuer à préparer le terrain et contextualiser davantage les activités proposées en suggérant un ancrage thématique sous la forme de recherches documentaires, de discussions en classes de manière générale et informelle, en adoptant des angles d'analyse réflexive (Schön, 1994) et expérientielle.

Les étudiants semblent entraînés à lire et écouter des documents authentiques, mais ces derniers sont souvent adaptés (écourtés, simplifiés, comportant certaines notes etc.) dans les manuels, il convient donc de confronter les apprenants plus souvent à des textes de presse n'ayant subi aucune modification afin d'être travaillés « dans leur jus », notamment en fin de cursus universitaire. Cela permettra de réfléchir plus en profondeur en *Français avancé* sur les implications discursives et idéologiques (selon les lignes éditoriales, par exemple) des articles de presse, suscitant ainsi un travail interdisciplinaire avec la matière *Analyse du discours*. Les cours de culture française (francophone, au sens large) devraient permettre d'éveiller davantage de réflexions et d'analyses sur le lien entre langue et culture. Ce lien n'est pas automatique, nous l'avons vu, mais il mérite un examen plus attentif.

Finalement, une thématique aussi intéressante et polémique que celle de l'identité nationale pourrait faire l'objet d'une séquence complète de travail en classe et en dehors de la classe dans une démarche interculturelle (au sens éducatif et formatif du terme) ou en incluant d'autres composantes trans-, pluri- (en incluant plus de diversité francophone, par exemple), méta et/ou co-culturelle (Puren, 2011). Le CECRL promeut, construction et mobilité européennes obligent, l'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues grâce à laquelle cet enseignement acquiert une portée formative : « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2001, p. 9). On pourrait ainsi imaginer les apprenants endosser un rôle de médiateurs culturels autour du concept d'identité nationale, en se faisant les passeurs de conceptions culturelles plurielles, en subsumant les différences et ressemblances. Byram, Gribkova et Starkey proposent qu'« en s'attachant à la "dimension interculturelle" de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes[6] accompagnant généralement la perception de l'autre

6 Nous tenons toutefois à préciser ici qu'il ne s'agit pas d'éviter à tout prix les stéréotypes et les préjugés comme cela a longtemps été prôné en didactique des langues (notamment depuis les approches communicatives) : ils font partie intégrante des processus d'appropriation culturelle et peuvent ainsi jouer un rôle important dans la construction et complexification des représentations initiales.

dans une seule et unique identité » (Byram, Gribkova, Starkey, 2002. p. 9). Une perspective actionnelle serait envisageable pour parvenir à une réalisation concrète en fin de séquence, avec par exemple une macro-tâche visant la création d'un blog contenant des interactions en français sur la problématique soulevée, l'écriture collective d'un petit article de réflexion interculturelle sur cette thématique, ou encore l'organisation d'une table ronde avec des échanges entre étudiants, intervenants et le public. Mais la recherche de réalisation concrète ne devra pas céder le pas à une quête effrénée de productivité linguistico-culturelle forcément observable, il faudra garder à l'esprit que toute la richesse de ce processus réside précisément dans la démarche de co-construction, réflexivité, compréhension et interprétation des phénomènes.

Conclusion

Les référents théoriques évoqués au début de l'article nous ont fait prendre conscience de la complexité constitutive de toute entreprise définitoire en sciences humaines, notamment concernant des notions et concepts aussi polémiques et idéologiques que culture, civilisation, ou encore identité. La relation entre langue et culture n'est pas plus automatique et requiert d'une certaine prudence pour questionner les allant de soi et évidences circulantes dans ce domaine. Les étudiants ont ainsi construit leur propre interprétation et compréhension du texte : la portée culturelle des termes proposés a été appréhendée de manière toute relative, selon les perceptions et expériences individuelles de chacun d'entre eux. Ils ont su démontrer une certaine motivation à l'oral et ont déclaré dans leurs questionnaires d'enquête s'être sentis motivés par la thématique abordée. La non-compréhension de certains mots-clés du texte sur le plan culturel ne les a pas empêchés de s'exprimer plus librement dans la troisième phase de la compréhension écrite comportant une dimension plus interculturelle.

Il apparaît donc délicat de formuler des conclusions hâtives pour une réalité si mouvante et instable, d'autant plus que la compréhension intégrale des phénomènes culturels proposés en classe n'est peut-être pas à envisager dans une perspective « totalitaire » mais plutôt « diversitaire et relationnelle » (Castellotti, 2016). Ce sont justement ces interstices de non-compréhension et d'inaccessible (Goï et al., 2014) qui pourraient se révéler enrichissants à analyser, privilégiant ainsi des processus de compréhension en tant que démarches « situées, partielles et instables » en contrepoint d'une recherche effrénée de « résultats directement identifiables, quantifiables, évaluables et tangibles » (Castellotti, 2015, p. 299).

Cette recherche gagnerait donc à être complexifiée et approfondie en se penchant par exemple sur le rôle des facteurs expérientiels (quelle impact de l'histoire personnelle sur l'interprétation ?) et des projets formatifs (quels objectifs d'appropriation ?) des étudiants et enseignants impliqués dans le processus de compréhension (Castellotti, 2016). La compétence interprétative relève d'une dimension intersubjective et diverse dans le cadre d'un cours de culture et pour tendre vers cet objectif, il semble primordial d'encourager non seulement la composante réflexive et interprétative chez les étudiants (tout en garantissant le transfert de savoir-faire/savoir-réfléchir vers d'autres situations et contextes), mais aussi chez les enseignants eux-mêmes, dans les supports pédagogiques utilisés ainsi que dans les contenus des programmes et plus largement au sein des missions formatives des Licences de Langue Française. ■

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* 3ème édition. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (2001). Éducation et communication interculturelle 3ème édition. Paris : PUF.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette FLE, Collection F.

Besse, H. (2009). Comment développer la perception interculturelle des apprenants d'une langue étrangère ? *Rencontres pédagogiques du Kansai n° 23*. Récupéré de : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/061_065_besse.pdf

Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris/Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines.

Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Récupéré de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : LAL, Didier.

Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension… Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 12,* numéro 1, 2015. Récupéré de : http://acedle.org/old/IMG/pdf/16_V-_Castellotti.pdf

Castellotti, V. (2016). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation.* Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.* Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. Récupéré de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte «Repères».

Debono, M. (2012). Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations. Dans M. Debono et C. Goï, C. (dir.) *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (p. 131-168). Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, coll. Proximités – Didactique.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

Galisson, R. (1994). Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués... Doc. Multigraph. Récupéré de : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS008_4.pdf

Galisson, R. (2005). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges Crapel* n°25, 47-53.

Goï, C., Huver, E., Razafimandimbimanana, R. (2014). Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation. *Glottopol*, n°23 Récupéré de : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_complet.pdf

Guénolé Th. (2013). L'"identité nationale", une idéologie contradictoire fondée sur l'exclusion. *L'Obs*, article publié le 12 août 2013. Récupéré le 27/06/2016 de : http://leplus.nouvelobs.com/contribution/920069-l-identite-nationale-une-ideologie-contradictoire-fondee-sur-l-exclusion.html

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil « Mémo ».

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans *Psychologies sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris : PUF, *Le psychologue*, 1997.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

Lipiansky, E. M. (1998). L'identité personnelle. Dans Ruano-Borbolan J.-C. (dir.). *L'individu, le groupe, la société* (p. 21-29). Auxerre : Éditions Sciences humaines.

Malherbe, M. (1983). *Les Langages de l'humanité*. Paris : Editions Seghers.

Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : éd. Le Livre de Poche.

Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard.

Porcher, L. (dir.). (1986). *La civilisation*. Paris : Clé International.

Puren, Ch. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'applications actuelles. Récupéré de : http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/

Reboullet, A. (1973). *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette (coll. « F Pratique pédagogique »).

Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine* n° 6. 47-58, Récupéré de http://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf

Ricœur P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tylor E. (1873-1874). *Primitive Culture*, 2 vol.,. Trad. en fr. sous le titre *La civilisation primitive*.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Messidor : Éditions Sociales.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF, collection Essais, Didier.

¿Quién valora a los maestros?: El análisis de una publicación en Facebook

Leticia Araceli Salas Serrano
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
aracelisalas@yahoo.com

Louise M. Greathouse Amador
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
louisa33@mac.com

Resumen
Contestar publicaciones en Facebook se ha convertido en una forma de dar opiniones y de hacerse presente en esta popular red social. En este artículo se analizan las respuestas a una pregunta sobre la opinión que los maestros de inglés tienen sobre la evaluación que se les da por los diferentes participantes del ambiente educativo donde los docentes trabajan. El contexto virtual de Facebook permite hacer un análisis de las respuestas a una publicación en forma de pregunta en los tres niveles propuestos por Kaplan y Ullman (2015) y complementado por un análisis multimodal (Jewitt 2008; Kress y van Leeuwen, 2001) de acuerdo a las características únicas del contexto virtual de Facebook. Estos diferentes niveles de análisis permiten una mayor comprensión de la forma en que los participantes de las redes sociales construyen el discurso que les permite participar y opinar en esta red social.
Palabras clave: Facebook, interacción, significado, análisis del discurso, multimodalidad, opinión.

Abstract
Answering posts on Facebook has become a common channel to express opinions and to make oneself present in this popular social network. This article analyzes the answers given to a post with a question regarding the opinions that the English teachers have of the way they are evaluated by different participants of the educational environment where they work. The virtual context of Facebook allows for a discourse analysis at the three levels as proposed by Kaplan and Ulman (2015) complemented by a multimodal analysis (Jewitt, 2008; Kress and van Leeuwen, 2001) according to the unique features of the virtual context of Facebook. This combination of analysis allows for a better understanding of the way in which the participants of social networks construct their discourse in order to participate and give an opinion on Facebook.
Key words: *Facebook, interaction, meaning, discourse analysis, multimodality, opinion.*

Introducción

Facebook es una palabra común en el vocabulario de los usuarios del Internet y las redes sociales, a las que Gee (2000) llama *Sistemas de Distribución;* desde niños hasta adultos usan esta red para comunicarse con amigos, familiares y colegas. Facebook se ha convertido en una forma de interacción directa con otros usuarios a través de las computadoras o de dispositivos móviles que facilitan la comunicación entre los grupos humanos. A pesar de las controversias existentes en cuanto a las ventajas o desventajas de Facebook, hay elementos en este contexto virtual que pueden ser interesantes y útiles para los analistas del discurso. La temporalidad del contexto virtual permite a los usuarios comentar sobre hechos que ocurren en el momento de las publicaciones en el momento mismo en que éstas aparecen en esta red social. Otro aspecto interesante es que los usuarios pueden decidir en cuales publicaciones participar de acuerdo a sus intereses o a lo significativo de los temas que abordan los usuarios de Facebook. En este artículo, se analiza la forma en que los maestros de inglés expresan como se sienten en sus contextos educativos.

Marco teórico

El análisis multimodal del discurso

Kress y Van Leeuwen (1996, p.34) enfatizan que un enfoque multimodal considera al texto como uno de los muchos modos de comunicación de las interacciones sociales. Según estos autores, la construcción del significado social se ha visto afectada por el desvanecimiento de las fronteras físicas y el incremento del multiculturalismo y los medios electrónicos de comunicación. Entre los diversos medios semióticos, Bathia, Flowerdew y Jones (2008) mencionan la creciente dinámica de los medios electrónicos. Los resultados de estos cambios sociales en la comunicación pueden ser evidentes también en lo político y lo económico; ahora se dan también declaraciones políticas y económicas a través de las redes sociales.

De acuerdo con Norris (2004) todas las interacciones son multimodales, los interlocutores reaccionan no solo a las palabras sino a todos los elementos involucrados en una interacción, ya sean gestos, música o el lugar donde se lleva a cabo. Norris también enfatiza que sin importar el contexto de la interacción, los participantes están conscientes de las otras personas que participan en ella, incluso a la distancia como las interacciones que se realizan a través del Internet. Un análisis multimodal puede incluir el análisis de otros aspectos de la comunicación como la integración de varios recursos semióticos que ayuden al texto a funcionar con el propósito con que es creado.

El objetivo de un análisis multimodal de una interacción en un medio digital se centra en la descripción de lo que sucede en ella no sólo en lo que se dice sino también en cómo se co-construye esta interacción y la función o significado que tiene para los participantes, Norris (2004). En un análisis multimodal de una interacción electrónica se pueden tomar en cuenta diferentes aspectos, tales como el tiempo en que la interacción tiene vigencia y en los usuarios que participan en ella. Un análisis multimodal podría explicar que las personas no solo se organizan en relación a lo que hacen juntos sino también a lo que dicen y co-construyen en un momento dado, (McDermott et al., 1978) ya que el lenguaje actúa a través de los usos culturales e históricos para llevar a cabo funciones sociales. Hine (2000) enfatiza que hace falta investigar y discutir cómo lo que sucede en el *ciberespacio* se debe explorar en su relación a las prácticas comunes que suceden en el mundo material de los usuarios. Este panorama comunicativo da forma a la estructura y al contenido del discurso de las interacciones que tienen lugar en estos ambientes electrónicos.

De acuerdo con la definición de género de Martin (1985, pp. 250-251), un género representa las estrategias verbales que se usan para alcanzar propósitos sociales de muchos tipos. En general, los géneros muestran cómo se usa el lenguaje para lograr algo. En contextos digitales, la multimodalidad hace uso de imágenes, videos o el diseño del discurso para construir diferentes géneros. Entre las características de la multimodalidad se encuentran el medio, que de acuerdo con Kress y van Leeuwen (1996) es el canal material a través del cual se lleva a cabo el significado y se vuelve accesible a los demás como una práctica social reconocida. Otra de las características de la multimodalidad es el modo, que es el recurso mediante el cual el usuario encuentra sentido y significado a alguna práctica social. Ya que la multimodalidad se encuentra en una evolución continua, los aspectos que se analizan en ésta son diversos y cambiantes.

Los maestros de inglés y las redes sociales

La enseñanza de inglés es una de las áreas que más se ha visto afectada por el uso de la tecnología a nivel global. En internet, de acuerdo con Kachru (1985), se estima que por cada usuario que habla inglés como lengua nativa hay, por lo menos, tres usuarios de internet que no son nativos del idioma. Entonces, el inglés es usado en forma global en medios electrónicos, esto demanda que los usuarios del internet sean hablantes, nativos o no del idioma como es el caso de los maestros de inglés ya que al hablar el idioma, éstos tienen ventaja sobre las personas que no lo hablan.

Esta situación ha hecho que los maestros de inglés vean la tecnología y el uso de las redes sociales como un recurso para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma puesto que la mayoría de los alumnos están familiarizados con la tecnología. Por lo tanto, según Blattner y Fiori (2009), los maestros de idiomas han mostrado interés en el buen uso de los materiales electrónicos y las tecnologías virtuales y hacen uso de éstas en forma cotidiana, como lo muestra este estudio.

Los nuevos escenarios virtuales de enseñanza han modificado las formas de interacción entre los alumnos y los maestros, y también evidencia la necesidad de crear espacios en las tecnologías que permitan implementar estos recursos con propósitos educativos. Según Muñoz y Towner (2009), Boyd y Ellison (2008), Stern y Taylor (2007) hay argumentos a favor y en contra del uso de Facebook en escenarios educativos, sin embargo, la popularidad de esta red social para la enseñanza y aprendizaje del inglés es evidente por la cantidad de páginas y grupos creados con este enfoque.

El propósito de este trabajo es analizar las respuestas a una publicación iniciada por la investigadora para involucrar a un grupo de maestros a contestar la pregunta sobre cómo los maestros participantes perciben si son valorados y apreciados por los diferentes actores de su contexto educativo. En el

momento y el contexto del estudio se lleva a cabo un proceso de evaluación de los maestros del país por medio del cual los docentes están siendo examinados sobre sus habilidades y conocimientos; los maestros de inglés también participan en esta evaluación, viéndose inmersos en un proceso de certificaciones y de profesionalización. En este escenario, los docentes son cuestionados por la sociedad en cuanto a los resultados tanto en el salón de clases como en la evaluación nacional. Sin embargo, estos procesos pueden hacer que los docentes no se sientan apreciados y valorados en sus contextos educativos.

La pregunta que el estudio contesta es:

> ¿En qué forma se puede analizar el discurso de las respuestas a una publicación en Internet relacionada con la valoración de los maestros de inglés en Puebla?

Contexto

Este estudio se llevó a cabo en la red social Facebook en un contexto de un grupo de maestros de inglés en Puebla, México en septiembre de 2015. Una de las características de Facebook es el tipo de interacción que se logra en este medio de comunicación. La naturaleza de Facebook es dinámica y permite la interacción directa o indirecta con otros usuarios a través de diversas estrategias discursivas (Menéndez, 2005). Los medios electrónicos han dado origen a nuevos géneros, (Fairclough 2003; Hyland 2008). Johnstone (2008), por ejemplo define al género como una forma verbal recurrente (o tipo de texto) asociada con un propósito o una actividad recurrente. Estas formas de uso convencional permiten a las personas desarrollar relaciones, establecer comunidades y hacer las cosas de acuerdo con Hyland (2008) en un contexto dado.

Actualmente estos contextos no se limitan a una realidad física sino que también tienen que ver con los contextos virtuales que la tecnología ha permitido crear entre miembros "competentes" de estas comunidades (Wenger, 2001; Hymes, 1996). En estos contextos virtuales, la forma de comunicarse tiene lugar en interacciones sociales que suceden en espacios comunes y a veces públicos donde los participantes pueden escoger el papel que van a asumir al participar o no y a las relaciones que pueden desarrollar con los otros miembros. Shepherd y Watters (1998, 1999) crearon el término "cibergénero" para referirse a los géneros que se han trasladado a los espacios digitales adaptándose a estos ambientes y a sus características especiales como la temporalidad. En un espacio virtual, el tiempo de vigencia de una publicación es corta y depende de la reacción e involucramiento que los participantes puedan tener con la publicación original (Ver Anexo 1).

Participantes

Al momento de la publicación, la investigadora contaba con un grupo de 200 seguidores, estos seguidores son principalmente maestros de inglés, ya que la página fue creada con el objetivo de compartir publicaciones referentes al campo de la enseñanza de inglés. Cuando la publicación fue hecha pública seis personas indicaron su interés por la publicación (*likes*) en los primeros cinco minutos. En total, la publicación tuvo un total de 22 respuestas de maestros de inglés contestando la pregunta inicial. Es importante notar que en un estudio de este tipo, los participantes no son escogidos por el investigador; la publicación se hace pública y las respuestas van a depender del interés que ésta despierte en los usuarios ya sea por el tema o por la dinámica de la interacción. En el caso específico de esta publicación y al ser todos los participantes conocidos de la investigadora, todos los respondientes fueron identificados como maestros de inglés; 8 del sector universitario público, 7 del sector de la universidad privada y 7 de educación pública elemental y secundaria.

Metodología

Este trabajo es un análisis del discurso multimodal de una publicación en Facebook. Según van Leeuwen (2005, p. 187) el lenguaje siempre se acompaña de otros modos semióticos. Kress (2001), por su parte, argumenta que todo texto es multimodal haciendo necesaria una línea de investigación que aborde la comunicación y la interacción desde una perspectiva multimodal y multisemiótica de acuerdo con O´Halloran (2005). Validando así todos los sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados entre comunidades.

Para el análisis del discurso de este estudio se usaron los tres niveles de análisis que proponen Kaplan y Ullman (2015). Estas autoras sugieren que para un análisis del discurso en el marco de un estudio etnográfico es necesaria la identificación de patrones que demuestren la existencia de ideologías y

prácticas. Estas autoras sostienen que todos vivimos en mundos sociales en que el comportamiento está estructurado por la influencia que estos mundos tienen sobre nuestras vidas diarias.

Kaplan and Ullman (2015) identifican tres niveles de análisis para entender como los miembros de una comunidad usan el lenguaje. El primer análisis es a nivel micro donde se buscan patrones del discurso. Para este estudio, el primer nivel de análisis será la identificación de los términos usados por los participantes y organizados en cuanto a su polaridad: términos positivos y términos negativos. En este nivel de análisis el propósito es explorar lo que hace la comunidad con el lenguaje y cómo el lenguaje y su comportamiento se entrelazan.

El segundo nivel propuesto por las autoras es el análisis medio que se enfoca en el contenido de lo que la gente dice y hace, identificando los temas que surgen de los datos y que ayudan a entender las ideas que los participantes tienen de sí mismos y del mundo. En este nivel, se identifican los temas de discusión a los que aludieron los maestros que contestaron la publicación. Por último, el tercer nivel de análisis propuesto por Kaplan y Ullman (2015) es uno macro en donde se identifica un significado social a través de la información que los datos aportan.

Finalmente, un análisis multimodal es hecho en relación a las características del medio electrónico: Facebook, en que la publicación fue hecha. La multimodalidad propone el estudio del lenguaje a través de la descripción semiótica que incluye conceptos como medio, modo y materialidad (Kress, Jewitt, Ogborn y Tstasarelis, 2001). Estos conceptos fueron incorporados al análisis multimodal que complementa el análisis del discurso de acuerdo a Kaplan and Ullman.

El análisis

Nivel Micro

En este nivel de análisis, se identificaron los términos tanto positivos como negativos que los participantes usaron para contestar la pregunta original de la publicación:

> ***Hola, colegas, ¿se sienten apreciados y valorados como maestros? ¿En la escuela? ¿En la comunidad? ¿Por los padres de familia? ¿Por las autoridades de su institución?***

Los participantes expresaron sus opiniones sobre las preguntas de la publicación, dándo el tiempo necesario para que los usuarios contestaran voluntariamente la pregunta, cuando ya no hubo más respuestas se procedió a su análisis. De acuerdo con Kaplan y Ullman (2015) el primer paso para un análisis es identificar patrones y en este análisis se identificaron los términos positivos y negativos que los participantes usaron para construir el discurso de sus respuestas (Ver Anexo 2).

La mayoría de los participantes coincidieron en que los alumnos sí los valoran y también valoran el conocimiento que los docentes les transmiten, cuatro de los participantes expresaron que los alumnos los aprecian y se los hacen saber especialmente al final del curso:

- *Hasta que los alumnos han terminado su curso es cuando te dicen que aprendieron y que te lo agradecen y blah blah blah; lo cual te significa mucho en su momento.*
- *Creo que quien llega a valorarnos más son los alumnos porque son con quienes pasamos la mayor parte del tiempo.*

Otro de los patrones identificados en las respuestas fue que los docentes ven la profesión como una vocación que los hace sentirse satisfechos, en cuanto a su labor;

- *Queda la satisfacción, de una u otra forma, de haber sido parte de la formación de una persona.*
- *Obviamente hay ciertas situaciones que te ponen en "jaque" pero es más lo positivo.*

Algunos de los participantes estuvieron de acuerdo en que en general, las autoridades, las instituciones educativas, los padres de familia y la sociedad no los valoran. Los docentes expresaron otras opiniones que sin ser patrones en el discurso se incluyeron en el análisis micro al ser términos positivos o negativos encontrados en sus respuestas (Ver Anexo 2).

El análisis medio: los temas emergentes en la interacción

A través de las respuestas que los participantes dieron a la publicación de Facebook surgieron varios temas que podrían considerarse comunes entre los

maestros de inglés. En la figura 1, se pueden ver algunos de los temas identificados en las respuestas con algunos ejemplos de estas respuestas expresadas por los participantes. De acuerdo con Kaplan y Ullman (2015) en el análisis medio el enfoque se centra en el contenido más que en los patrones del discurso. Las respuestas se centraron en contestar la pregunta de la publicación original, sin embargo se pudieron identificar los siguientes temas:

Los temas emergentes de la interacción	
1.- La valoración positiva de los alumnos en general	*"Yo sí me siento valorada por la comunidad y en la escuela por parte de los alumnos"* *"...quien llega a valorarnos más son los alumnos porque son con quienes pasamos la mayor parte del tiempo"*
2.-La valoración negativa/ positiva de las instituciones	"*Siento que no tanto por parte de la institución...en mi opinión hace falta más integración y sentido de identidad en la mayoría de las instituciones educativas"* *"valorada por la comunidad, los padres de familia, por las autoridades sólo para algunas"*
3. La exigencia de los padres de familia	"*Yo sí tengo contacto con los padres de mis alumnos universitarios, y obvio tengo contacto con los padres de los alumnos que van mal, y no me siento ni apreciada ni valorada. A los padres, en mi caso, hoy en día solo quieren que sus hijos pasen sin esfuerzo, poniendo pretextos absurdos"*
4.- La intromisión de los medios de comunicación	*."En nuestro entorno social en donde la gente tiende a ser "educada" por la televisión y otros medios masivos de comunicación tan nefastos"*
5.- La vocación y satisfacción de los maestros por hacer su trabajo	*"Para mí, por ejemplo, la razón de ser de mi actividad profesional son los estudiantes y, en general, el bienestar de nuestra sociedad."* *" Sin embargo, queda la satisfacción, de una u otra forma, de haber sido parte de la formación de una persona"*
6- La percepción que los maestros tienen de sí mismos	*"Mucho tiene que ver con la percepción que uno tiene de sí mismo. Uno proyecta lo que siente"* *"A veces tomamos nuestra profesión como un trabajo, pero en otras lo tomamos como una vocación cuando hacemos el click de que es lo que queremos hacer con nuestra profesión y cuando le damos un sentido a la misma."* "*Yo no puedo cambiar la opinión de las personas, pero sí la percepción hacia mí mismo".*
7.- La competencia entre los maestros por las horas de trabajo	*" En la comunidad de maestros, es algo parecido a una jungla ya que se pelean las horas… es horrible ver como tu coordinador tiene preferencias y se deja manipular por ellas"*
8- La mala remuneración a los maestros.	*"Lo que sí me gustaría agregar es que, no en todas por supuesto pero en muchas instituciones educativas, el trabajo del maestro en general está muy mal remunerado referente a todo el esfuerzo, preparación, exigencias y " talacha"que hay detrás de lo que implica pararse frente a un grupo"*

Fig. 1.- Los temas emergentes de la publicación

Facebook puede también convertirse en una ventana para las demandas sociales de los participantes quienes pueden sentirse protegidos por lo informal del sitio. Sin embargo, los usuarios de Facebook, por lo menos en las respuestas a esta pregunta buscaron alinearse a los temas que los demás participantes pre-

viamente habían mencionado. Gee (2000) establece que en nuevos escenarios, se dan alineamientos que forman una "jerarquía plana" para crear y co-crear significados al mismo nivel entre los participantes. En el caso de las respuestas a la pregunta inicial, los maestros buscaron aliarse y alinearse a los comentarios anteriores dando peso y significado a lo dicho por sus pares. Este nivel de análisis, establece un significado situado en los temas que surgen de las respuestas, dando eco a lo dicho por los demás participantes que decidieron tomar parte en la publicación (Ver Anexo 2).

El análisis macro: Las implicaciones sociales

En este nivel del análisis, se identifican las implicaciones sociales que las respuestas pueden indicar. Una de las implicaciones mencionadas por los participantes es el papel de la educación en el país:

- *La educación es la base de un país. Desgraciadamente, se le da prioridad a muchas otras cosas y no a la educación.*

Uno de los temas de implicación social que los participantes mencionaron en cuatro de las respuestas fue la ausencia de la participación de los padres en la educación de los hijos, aunque algunos participantes mencionaron que esta ausencia se explicaba por el nivel educativo en que trabajan, en otras respuestas tuvo la intención de una demanda de los maestros:

- *La verdad es que no tengo contacto con los padres de familia, ya que pocas veces se acercan ya a nivel universitario.*
- *En cuanto a los padres de familia, ellos son tan exigentes y a la vez tal descuidados con el aprendizaje de sus hijos. Y la verdad son más escasos aun los que aprecian la labor que un maestro hace cada día dentro de las aulas con sus hijos.*
- *Yo sí tengo contacto con los padres de mis alumnos universitarios, y obvio tengo contacto con los padres de los alumnos que van mal, y no me siento ni apreciada ni valorada. A los padres, en mi caso, hoy en día solo quieren que sus hijos pasen sin esfuerzo, poniendo pretextos absurdos.*

Las respuestas de los participantes apuntan al contexto en el que ellos trabajan. Por ejemplo, los docentes de educación básica reclaman la falta de involucramiento por parte de los padres de familia y resienten las exigencias que éstos les imponen en el aprendizaje de sus hijos. Los maestros universitarios explican que en este nivel, los padres ya no intervienen ni tienen contacto directo con los maestros de sus hijos.

Varios de los temas que surgieron en el análisis intermedio pueden tener alguna repercusión social, entre estos; la percepción que los maestros tienen de sí mismos. La falta de interés en que los alumnos aprendan un segundo idioma puede reflejar una falta de conocimiento sobre las ventajas que las personas tienen cuando aprenden otro idioma y que se refleja en una falta de interés en la materia.

También las condiciones de trabajo fueron mencionadas por los participantes en sus respuestas, la competencia entre los maestros por las horas de trabajo y la mala remuneración a su trabajo fueron temas emergentes en la publicación, lo que podría indicar que estas son percepciones generales de los docentes en sus contextos educativos, algunas de las respuestas fueron;

- *Apreciada sí, valorada no y menos por las autoridades. Quizás en pocas ocasiones por los alumnos y es como te reconfirman que uno está hecho para la docencia.*
- *Por la comunidad en general tampoco, todo mundo tiene tantas cosas que hacer que los profes somos por obligación los que debemos de estar en las escuelas y punto.*
- *Si en dos lugares más importantes de mi trabajo me sentido apreciado y valorado por mis jefes inmediatos. Pero no ha sido así con jefes de más arriba, es decir, directores, corporativos etc. ¡Qué pena!*

Las respuestas completas de la publicación se encuentran en el Anexo 1.

El análisis multimodal

Finalmente, dada la naturaleza de la publicación hecha en un contexto virtual, es interesante hacer notar la vigencia de la publicación. La pregunta fue publicada a las 11:14 del 11 de Septiembre de 2015, la primera respuesta fue publicada nueve minutos después haciendo alusión a la inmediatez del internet. La última respuesta fue publicada a las 8:14 del

13 de Septiembre de 2015 indicando que la publicación se mantuvo vigente por dos días en los que los usuarios tuvieron la oportunidad de leer, reaccionar o contestar la publicación. El internet es también un medio de opciones en que los usuarios pueden volverse usuarios observantes o usuarios participativos.

Las características de Facebook permiten un análisis multimodal de acuerdo a Kress, Jewitt, Ogborn y Tstasarelis (2001) quienes sugieren que al estudiar el lenguaje se incluyan también elementos tales como el medio, modo y materialidad:

El **Medio** corresponde al recurso material usado por una cultura. El medio se refiere entonces a los recursos o materia prima a partir de la que se crea significado, en el caso de este estudio fue el Internet y en específico la red social Facebook a través de su visibilidad en el medio electrónico y el protocolo usado por los usuarios de la red.

El **Modo** se refiere a los sistemas o recursos para crear significado, trabajados por la cultura en formas específicas, organizadas socialmente y regulares de representación. En este estudio, el modo fue la publicación de una pregunta escrita en Facebook que los participantes voluntarios contestaron en forma escrita y en seguimiento a la publicación original; una pregunta origina respuestas que son apropiadas a la pregunta y al medio donde fue publicada.

La **Materialidad** es la característica central de cada medio con sus limitaciones potencialidades pero que tienen sentido para los usuarios del medio. En este caso, una de las limitaciones de Facebook es la vigencia de una publicación, otra limitación inherente al medio fue que la publicación al ser presentada como una pregunta, los participantes se limitaban a contestarla de acuerdo al significado que implicaba para los usuarios y las experiencias personales de cada uno, sin profundizar en sus respuestas, como reflejo de la temporalidad e informalidad del medio.

Este conjunto de características semióticas corresponden al diseño de una configuración multimodal construida por los diferentes modos en que los participantes entrelazan su significado personal a un texto.

Conclusiones

Jewitt (2009) asegura que la multimodalidad nos proporciona conceptos, métodos y un marco para la recolección y análisis de aspectos visuales, aurales y espaciales de interacción en nuevos ambientes. Los medios digitales ofrecen otro espacio de interacción más flexible donde los miembros de una comunidad o de un grupo pueden expresar opiniones o ideas sobre temas que les interesan o afectan personalmente. Estos sistemas de distribución, como Gee (2000) indica, están cambiando la forma en que pensamos y aprendemos y participamos en la vida de una comunidad. Con esta creciente digitalización de las tecnologías de información y comunicación se da paso también a la creación de cibergéneros, de acuerdo con Shepherd y Watters (1998), que tienen propósitos funcionales y de interacción entre los participantes. La visibilidad de la publicación también es un factor multimodal que limita y da forma a este género de publicaciones en Facebook.

Este género de publicaciones puede ser útil para identificar lo que los usuarios del internet y los miembros de alguna comunidad en específico piensan y opinan. Algunas de las características que hacen especial este tipo de textos y su análisis es que los participantes no son elegidos o interrogados en específico por el investigador. La participación se da voluntariamente a partir de los intereses de los usuarios o el momento de la publicación. Los usuarios deciden si se convierten en usuarios participativos o usuarios presentes que pueden leer las publicaciones, pero no colaborar en ellas. Lave (1996) recalca el hecho de que las formas de participación siempre van en función de las prácticas situadas, en este caso, la práctica de comentar en publicaciones online hechas por otras personas del grupo al que se pertenece.

En este estudio, los participantes voluntarios expresaron algunas de sus opiniones sobre la valoración que los maestros de inglés participantes perciben de sus alumnos, instituciones o autoridades. Los participantes coinciden en su mayoría que los alumnos sí reconocen su labor y eso es muy importante y satisfactorio para los docentes. Esta opinión fue general entre los maestros de universidades privadas y públicas, una de las diferencias más marcadas fue que los maestros de universidades públicas opinan que las autoridades no reconocen o aprecian su trabajo en contraste con los maestros de instituciones privadas que a través de sus respuestas dejan ver satisfacción por sus autoridades y perciben reconocimiento por parte de ellas. Kress y van Leeuwen (2001) subrayan la importancia de la tecnología para

preservar y/diseminar los significados que se crean para un grupo, en este caso, el de los maestros de inglés, a través de las interacciones que ocurren en esta modalidad.

Por medio de las respuestas a esta publicación en Facebook, varios de los docentes del estudio sostienen que los padres de familia de alumnos de educación básica exigen resultados pero no se involucran en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Los docentes también expresaron sus opiniones sobre la remuneración económica que reciben en forma de una demanda por un pago más equitativo al trabajo que realizan, como ejemplos de temas que surgen del discurso empleado en las respuestas dadas a la publicación.

El aporte de este estudio es mostrar la forma en que el discurso de las respuestas a una publicación en Facebook pueden ser analizadas en varios niveles. Este análisis múltiple, de acuerdo a los niveles del discurso propuestos por Kaplan y Ullman (2015) y el multimodal de Kress, et. al (2001), muestra cómo los espacios virtuales pueden ser espacios de significado mutuo e interacción con el texto y los demás usuarios. Las redes sociales se han convertido en espacios de acuerdo o desacuerdo entre los usuarios que deciden participar en una publicación en ellas. El análisis de las respuestas a la publicación de una pregunta en Facebook, también contribuyó a un mejor entendimiento a la colaboración y la forma en que los maestros de inglés, del estudio que voluntariamente contestaron la publicación, construyeron sus discursos para expresar sus opiniones al responder una publicación significativa para ellos. ■

Referencias

Bathia, V.K., Flowerdew, J. & Jones, R.H. (2008). *Advances in Discourse Studies*. London & New York: Routldege.

Blattner, G., & Fiori M. (2009). Facebook in the language classroom: promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,* 6 (1), 17-28.

Boyd, D.M., & Ellison, N.M. (2008). Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13* (1) 210–230.

Fairclough, N. (2003). Analysing discourse: textual analysis for social research. London: Routledge.

Gee, J.P. (2000). New people in new worlds; networks, the new capitalism and schools. In *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.* (46-68). New York: Routledge.

Hine, C. (2000). *Virtual ethnography.* London: Sage.

Hymes, D. H. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward An Understanding of Voice.* 1st Ed. London. Taylor & Francis.

Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching* 41(4): 543–562.

Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education* 32 (1), 241-267.

Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis.* Malden, MA: Blackwell.

Kaplan-Weinger, J. & Ullman, C. (2015). Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities. Routledge. Taylor & Francis Group.

Kress, G. Jewitt, C., Ogborn, J. & Tstasarelis C, (2001). *Multimodal teaching and learning: the rethorics of the science classroom*. London: Continuum International.

Kress, G. & van Leeuween, T. (1996). *Reading images: The gramar of visual design*. London. Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication.* London. Arnold.

Kachru, B. (Ed.). (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realm: The English language in the outer circle.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, (3) 149-64

McDermott, R. P., Gospodinoff, K., & Aron, J. (1978). Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts. *Semiotica,* 24, 245–275.

MODE (2012). Glossary of multimodal terms. Recuperado de: https://multimodalityglossary.wordpress.com/

Muñoz, C., & Towner, T. (2009). Opening Facebook: how to use Facebook in the college classroom. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference*, 2623–2627, Chesapeake, VA: AACE.

Norris, S. (2004). *Analyzing mult.modal interaction; A methodological framework*. New York. Routledge.

Shepherd, M. & Watters, C. (1999). *The Functionality Attribute of Cybergenres.* Proceedings of the 32nd. Hawaii International Conference on System Sciences. Rinton Press.

Shepherd, M. & C. Watters (1998). "The evolution of cybergenres" in Sprague Jr., Ralph (ed.). Proceedinds of the 30th Annual Hawii International Conference on System Sciences, 97-109. Los Alamitos, CA: IEEEE- Computer Society. doi>10.1109/HICSS.1998.651688

Stern, L. & Taylor, K. (2007). Social Networking on Facebook. *Journal of the Speech & Theatre Association of North Dakota,* (20) 9-19.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics.* London/New York. Routledge.

Wenger, E. (2001). *Comunidades en práctica: Aprendizaje, significado e identidad,* Paidós, Barcelona.

Anexo 1.- La publicación en Facebook

Araceli Salas
11 September at 11:14 ·
Hola, colegas, ¿se sienten apreciados y valorados como maestros? ¿En la escuela? ¿En la comunidad? ¿Por los padres de familia? ¿Por las autoridades de su institución?
Le voy agradecer sus comentarios mucho, mucho,
Saludos y abrazos a todos

1.- En nuestro entorno social en donde la gente tiende a ser "educada" por la televisión y otros medios masivos de comunicación tan nefastos, el reconocimiento a los que preparan a las nuevas generaciones tiende a ser casi nulo, pero eso no nos importa y seguiremos haciendo nuestra labor. Para mí, por ejemplo, la razón de ser de mi actividad profesional son los estudiantes y, en general, el bienestar de nuestra sociedad. Saludos,
11 September at 11:23 • Unlike • 1

2.- Hola!! En mi caso Apreciados por la sociedad en general No, en mi escuela, comunidad, padres de familia autoridades de la institución Si.
11 September at 11:24 • Unlike • 1

3.- Yo sí me siento valorada por la comunidad y en la escuela por parte de los alumnos. Siento que no tanto por parte de la institución...en mi opinión hace falta más integración y sentido de identidad en la mayoría de las instituciones educativas. La verdad es que no tengo contacto con los padres de familia, ya que pocas veces se acercan ya a nivel universitario.

4.- por la sociedad no (ah! eres maestro) lo dicen hasta como burla o desprecio.
en la escuela, los alumnos sino te conocen ya tienen ideas preconcebidas pero hasta después de dar clases te dan valor, por los administrativos: te tratan como es tu obligación.
11 September at 11:27 • Unlike • 2

5.- Honestamente no creo que los maestros sean valorados en general en este país. Sin embargo, queda la satisfacción, de una u otra forma, de haber sido parte de la formación de una persona.
11 September at 11:29 • Unlike • 1

6.- Apreciada sí, valorada no y menos por las autoridades. Quizás en pocas ocasiones por los alumnos y es como te reconfirman que uno está hecho para la docencia. Por la comunidad en general tampoco, todo mundo tiene tantas cosas que hacer que los profes somos por obligación los que debemos de estar en las escuelas y punto.. aparte es como pensar en el panadero ... ¿lo valoramos a él?
11 September at 12:59 • Unlike • 1

7.- Hola, yo he trabajado en diferentes comunidades y yo creo que el sentirse apreciado va de la mano con el aprecio que uno tiene de los alumnos, de los padres y de la comunidad y se torna en un ida y vuelta. A veces tomamos nuestra profesión como un trabajo, pero en otras lo tomamos como una vocación cuando hacemos el click de que es lo que queremos hacer con nuestra profesión y cuando le damos un sentido a la misma. Por eso me he sentido apreciado...
11 September at 13:41 • Unlike • 1

8.- Coincido con ----,hasta que los alumnos han terminado su curso es cuando te dicen que aprendieron y que te lo agradecen y blah blah blah lo cual te significa mucho en su momento, pero este proceso de valoración es el mismo cada semestre. Y en cuanto a las instituciones, no, para ellos es tu obligación, tú trabajas y ellos te pagan. La transacción es simple y no incluye el factor emocional.
11 September at 13:46 • Unlike • 1

9.- Apreciada si, valorada por la comunidad, los padres de familia, por las autoridades sólo para algunas. Creo que quien llega a valorarnos más son los alumnos porque son con quienes pasamos la mayor parte del tiempo, después vienen los padres que en general llegan a coincidir con los hijos ya que ellos son quienes pueden hablarles bien o mal o de acuerdo a su conveniencia. Y en el caso de las autoridades creo que son muy simples te reconocen como maestro pero no pueden conocerte lo suficientemente bien para valorarte, suelen generalizar con lo que «representa ser un maestro» y lo que el trabajo implica. Exigen más de lo que ofrecen.
11 September at 15:19 • Edited • Unlike • 1

10.- Me siento 100% valorado y apreciado en todos los aspectos y en todos los contextos. Aunque déjame decirte que esto es algo que surge de mí y no del exterior. Yo no puedo cambiar la opinión de las personas, pero sí la percepción hacia mí mismo. Una vez hecho esto, lo demás se da como un efecto dominó.
11 September at 15:33 • Unlike • 4

11.- Si en dos lugares más importantes de mi trabajo me sentido apreciado y valorado por mis jefes inmediatos. Pero no ha sido así con jefes de más arriba, es decir, directores, corporativos etc. Qué pena!. Y bueno, lo más importante, pienso son los alumnos jeje. Saludos.
11 September at 15:45 • Unlike • 1

12.- Bueno, en mi experiencia, los alumnos son muy escasos los que realmente aprecian el conocimiento que los maestros queremos que aprendan. En cuanto a los padres de familia, ellos son tan exigentes y a la vez tal descuidados con el aprendizaje de sus hijos. Y la verdad son más escasos aun los que aprecian la labor que un maestro hace cada dia dentro de las aulas con sus hijos
11 September at 16:03 • Unlike • 1

13.- La verdad sí, Me siento muy apreciada y siento que se valora mi trabajo. Con padres de familia no tengo relación alguna, así que esa parte no aplica para mí. Y apreciada no únicamente como profesora, sino también como persona. Lo mismo en mi familia, con los vecinos y amigos. Y coincido con ------ Mucho tiene que ver con la percepción que uno tiene de sí mismo. Uno proyecta lo que siente.
11 September at 18:58 • Unlike • 2

14.- Si me siento valorada por la mayoría de mis alumnos pero desafortunadamente no por todos, con los padres no hay relación porque son alumnos universitarios. En mi comunidad al igual que con mis alumnos si por algunos y con las autoridades percibo la exactamente la misma situación.
11 September at 21:34 • Unlike • 1

15.- Hola, en lo personal, sí me siento apreciado por gran parte de mis alumnos en nivel medio superior, y recientemente, por algunos padres y madres de familia. En cuanto a las autoridades de la institución, existe un contraste enorme, no se valora el verdadero trabajo docente. Los compañeros más que valorar mi labor, creo que la respetan. Saludos
11 September at 21:56 • Unlike • 1

16.- La verdad: no y es muy triste que no te apoyen muchos papás o maestros con base con el pretexto de que quieren q aprendan español y no una segunda lengua pero aun así hay q hacer diferencia y demostrar lo mucho q un segundo idioma ayuda a desarrollar habilidades aún más divertido q otras materias y más productivo
11 September at 23:25 • Unlike • 1

17.- En mi caso, por los alumnos y la institución, si. Por la sociedad no tanto, por la comunidad educativa creo que si. Saludos.
11 September at 23:53 • Unlike • 1

18.- si me siento apreciada y valorada por mis alumnos, sus comentarios en las evaluaciones finales me hacen sentir así. Del mismo modo, en el trabajo también me siento valorada. En cuanto a padres de familia, no tengo contacto con ellos porque mis alumnos son universitarios. Por último, tengo la certeza de que soy valorada por mi institución porque reconoce mi esfuerzo por seguir adelante.
12 September at 08:56 • Unlike • 1

19.- En lo particular yo si me siento apreciada por mis alumnos. Trabajo en una universidad, en la cual no me siento valorada, ya que los directivos no respetan la decisión que tomas como maestro. . Al momento en el que alumno reprueba los directivos te mandan a llamar para que "ver" si no hay una forma de "ayudar" al estudiante, accedes a dar una oportunidad y terminas haciendo el extra, del extra, del extra y el Ss no da el ancho, pero no importa, porque tú, como maestro no le enseñaste bien, es tu culpa y por lo tanto pasara la materia, no importa cuál sea tu opinión. Yo si tengo contacto con los padres de mis alumnos universitarios, y obvio tengo contacto con los padres de los alumnos que van mal, y no me siento ni apreciada ni valorada. A los padres, en mi caso, hoy en día solo quieren que sus hijos pasen sin esfuerzo, poniendo pretextos absurdos. Al parecer las autoridades, llámese rector, no tiene conocimiento de cómo se manejan los directivos, así que para el solo es llegar en su carro lujoso, sentarse en su oficina, y aumentar la matricula aunque no haya aulas suficientes para los Ss. En la comunidad de maestros, es algo parecido a una jungla ya que se pelean las horas, es horrible ver como personas pueden lamer la suela de los zapatos del coordinador por tener seis horas más, y es horrible ver como tu coordinador tiene preferencias y se deja manipular por ellas. Pero, Amo enseñar, me gusta estar frente al grupo y que los alumnos, los interesados, aprecien mi forma de enseñar y que no solo sean mis Ss, si no que también se conviertan en mis amigos, claro sabiendo comportarse en cada ambiente
12 September at 09:34 • Edited •

20.-En el bachillerato donde trabajo si me siento muy bien El ambiente en general me hace sentir excelente Obviamente hay ciertas situaciones que te ponen en «jaque» pero es más lo positivo
14 September at 07:38 • Unlike • 1

21.- Bueno, en las experiencias que he tenido como maestra, afortunadamente la mayoría de las veces, sí. Valorada por la escuela, por la gran mayoría de los alumnos, de los padres no sé decirte pues me ha tocado trabajar con adultos. . Lo que sí me gustaría agregar es que, no en todas por supuesto pero en muchas instituciones educativas, el trabajo del maestro en general está muy mal remunerado referente a todo el esfuerzo, preparación, exigencias y « talacha»que hay detrás de lo que implica pararse frente a un grupo. La educación es la base de un país. Desgraciadamente, se le da prioridad a muchas otras cosas y no a la educación,
14 September at 08:14 • Unlike • 1

Anexo2: Nivel- micro: Identificación de patrones

Términos Positivos +	Términos Negativos -
Universidad Pública Yo me siento valorada por la escuela, la comunidad y los alumnos Apreciada si, (2) El sentirse apreciado va de la mano con el aprecio que uno tiene de los alumnos, de los padres y de la comunidad y se torna en un ida y vuelta. Los alumnos hasta después de dar clases te dan valor Hasta que los alumnos han terminado su curso es cuando te dicen que aprendieron y que te lo agradecen y blah blah blah lo cual te significa mucho en su momento, **Universidad Privada** Queda la satisfacción, de una u otra forma, de haber sido parte de la formación de una persona. Los alumnos hasta después de dar clases te dan valor Me siento 100% valorado y apreciado en todos los aspectos y en todos los contextos **Educación elemental (primaria y secundaria públicas)** Sí, en dos lugares más importantes de mi trabajo me sentido apreciado y valorado por mis jefes inmediatos. Me siento muy apreciada y siento que se valora mi trabajo Si me siento valorada por la mayoría de mis alumnos. Creo que quien llega a valorarnos más son los alumnos porque son con quienes pasamos la mayor parte del tiempo, Apreciados por la comunidad, padres e institución: sí Obviamente hay ciertas situaciones que te ponen en "jaque" pero es más lo positivo	**Universidad Pública** Los medios de comunicación son nefastos El reconocimiento a los maestros es nulo Por la sociedad no (ah! eres maestro) lo dicen hasta como burla o desprecio. Apreciados por la sociedad; no Valorada no y menos por las autoridades. **Universidad Privada** Hace falta más integración y sentido de identidad en la mayoría de las instituciones educativas Honestamente, no creo que los maestros sean valorados en general en este país. En cuanto a las instituciones, no, para ellos es tu obligación, tú trabajas y ellos te pagan. La transacción es simple y no incluye el factor emocional. No he sido apreciado por jefes de más arriba, es decir, directores, corporativos etc. Qué pena! **Educación elemental (primaria y secundaria públicas)** En cuanto a los padres de familia, ellos son tan exigentes y a la vez, tan descuidados con el aprendizaje de sus hijos, la verdad son más escasos aun los que aprecian la labor que un maestro hace cada día dentro de las aulas con sus hijos En cuanto a las autoridades de la institución, existe un contraste enorme, no se valora el verdadero trabajo docente. La verdad: no y es muy triste que no te apoyen muchos papás o maestros con base con el pretexto de que quieren que aprendan español y no una segunda lengua Tengo contacto con los padres de los alumnos que van mal, y no me siento ni apreciada ni valorada. El trabajo del maestro en general está muy mal remunerado referente a todo el esfuerzo, preparación, exigencias y "talacha" que hay detrás de lo que implica pararse frente a un grupo

Learning transitions of returnee English language teachers in Mexico

Nelly Paulina Trejo Guzmán
Universidad Autónoma de Tamaulipas
ntrejo@uat.edu.mx

Alberto Mora Vázquez
Universidad Autónoma de Tamaulipas
amora@uat.edu.mx

Irasema Mora Pablo
Universidad de Guanajuato
imora@ugto.mx

M. Martha Lengeling
Universidad de Guanajuato
lengelin@ugto.mx

Troy Crawford
Universidad de Guanajuato
crawford@ugto.mx

Abstract
The present paper reports the findings of a research project on the learning trajectories of returning migrants from the U.S. who are now taking part in English language teaching activities in Mexico. In particular, the study aims to contribute to the debate on the impact that the transition from the American socio-educational context into the Mexican context has on returnees' construction of their professional identities as English language teachers. Data for the present paper were gathered through life story interviews in Tamaulipas, specifically with students of an undergraduate Applied Linguistics Program (ALP) which is part of a large public university. Results indicate that migration transitions are experienced as problematic by some and not by others and allowed all participants to take advantage of English medium higher education in Mexico. The results also show that significant others represent a powerful source of personal and professional identity formation. Implications for practitioners and policy makers are discussed.
Keywords: language teachers, professional identity, learning transitions, returnees.

Resumen
El presente artículo reporta los resultados de un proyecto de investigación sobre las trayectorias de aprendizaje de migrantes de retorno de los Estados Unidos que se encuentran participando en actividades de enseñanza de la lengua inglesa en México. En particular, el estudio pretende contribuir al debate en torno al impacto que las transiciones del contexto socio-educativo norteamericano hacia el mexicano tienen en la construcción de la identidad profesional de los jóvenes retornados. Los datos fueron recolectados mediante una serie de entrevistas de historia de vida en Tamaulipas, específicamente con estudiantes de un programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada (ALP, por sus siglas en inglés) que forma parte de una universidad pública. Los resultados indican que algunos profesores experimentan las transiciones migratorias de manera difícil y dolorosa, mientras que otros lo hacen de manera menos complicada. Así mismo, los resultados muestran que las personas significativas también constituyen una poderosa fuente de formación de identidad personal y profesional. El artículo concluye con una discusión acerca de las implicaciones que los resultados tienen para los formadores de profesores y los diseñadores de políticas educativas.
Palabras clave: *profesores de lenguas, identidad profesional, transiciones de aprendizaje, retornados.*

Return migration and English language teaching in Mexico

Migratory movements between the United States and Mexico have been an ongoing issue for many decades and can be explained by two major interrelated affairs: Mexico's shared 3,000 kilometers of border with the United States and the strong economic system of the United States, which makes it one of the most attractive countries for migrants looking for higher incomes to support their families (Serrano, Li, and Salgado, 2015). Traditionally, Mexico had been an exporter of migrants to the United States until the year 2005 when not only sharp declines of Mexican migration to the United States were registered, but also more than 1.39 million people moved from the United States to Mexico (Hazán, 2014). According to migration reports in both countries, the causes for this return include the economic recession in the United States, stricter immigration laws, and migrants' desire to reunite with their families in Mexico (Pew Research Center, 2015; ENADID, 2014).

According to the Pew Research Center, (2015) recent demographic data indicate that return migration rates today from the United States to Mexico are higher than those of Mexican citizens attempting to enter the United States. Even though the Mexican federal government has attempted to provide support to returning migrants through subsidies for small business projects, the report *Situación Migración México 2015* points out that 82% of returning migrants hold informal jobs. In addition to this, 32% of these population ages ranges between 18 and 32. This means that Mexican authorities are

providing insufficient support for this population even though a large proportion is made up of young people in a productive age. We strongly believe that education is one of the greatest means for development of individuals and a better understanding of their experiences when they return to their home country will enable educators to respond more appropriately to their needs.

The arrival of these minors onto Mexican soil has created both challenges and opportunities. On the one hand, Zuñiga and Vivas-Romero (2014) have suggested that many of them belong to divided families and have experienced fractured schooling throughout their academic trajectories as a result of their families' mobility between the U.S. and Mexico. In addition to this, García Zamora and Valle Martínez (2014) contend that many returning youngsters face social adaptation problems due to the different cultural environment they encounter in Mexico. Numerous minors and young adults have been recruited by the organized crime due to the lack of work or study opportunities, experience serious difficulties when reading and writing in Spanish, do not receive adequate support in their educational institutions, and face discrimination and bullying from fellow peers who have always resided in Mexico. A fuller understanding of returning migrants transitions can help to develop educational experiences and support that are not only tailored to their needs but also enable returning migrants to perceive their transnational experiences as an asset and a source of empowerment. This in turn might gradually decrease the adverse effects of return migration to Mexico.

On the other hand, in terms of effects of resettled migrants on the community in general, researchers such as Wadell and Fontenla (2015) contend that returning migrants have a positive impact on the communities where they settle since those communities observe lower mortality rates of infants under five, lower rates of school absenteeism, higher electoral participation, and an improvement of literacy rates. In a similar vein, Mendoza Cota (2013) suggests that returning migrants with higher levels of education tend to have a positive impact on the communities where they settle. In order to help increase the positive impact that returning migrants may have on their communities, non-governmental organizations such as the U.S.-Mexico Foundation have provided opportunities for returnees. One such opportunity has been the implementation of programs to train bilingual bicultural EFL teachers since considerable number of young returnees have turned to English language teaching as a viable career option in Mexico (http://www.usmexicofound.org/programs/training-bilingual-bicultural-teachers/).

Recent studies carried out in Mexico have highlighted not only the presence of returnees in English language teaching programs of Mexican public universities, but also the complex challenges they face to fully integrate into Mexican socio-educational contexts (Lengeling, Mora & Rivas, 2013; Mora Pablo, Lengeling & Crawford, 2015; Mora, Trejo & Roux; 2016; Rivas, 2013; Trejo & Mora, 2014). One of the challenges often identified in the literature is (re) -adaptation to new socio-educational and professional settings as part of their return migration.

The present paper reports the findings of the first stage of a large collaborative research project between *Universidad Autónoma de Tamaulipas*, *Universidad de Guanajuato* and *University of San Antonio Texas*. Specifically, the study aims to contribute to generate a better understanding about the reasons why the transition from the American socio-educational context into the Mexican one is experienced as problematic by some young returnees and not by others. We argue that the ways in which such transition is experienced influence their professional identity as English teachers, and ultimately, their (re) integration process into the Mexican society.

Context of the study

Data for the present paper were gathered in Tamaulipas, specifically with students of an undergraduate Applied Linguistics Program (ALP) which is part of a large public university. The program started in 2006 partly as a response to the efforts of the State government to provide a coverage of English language teaching and learning for at least 90% of elementary schools across Tamaulipas. The curriculum of the program is mainly delivered in English (in 80% of the courses) and the remaining 20% is delivered in Spanish. This issue makes the applied linguistics program particularly attractive for students who have had experience studying in the United States. According to Alejandre and Hernández (2012), nearly 25% of the students of the first four cohorts

in the program could be classified as *transnationals* (those students who experience frequent moves between the U.S. and Mexico) or *returnees* (those who had lived in the U.S. for an extended period of time and now reside in Mexico). The presence of a significant number of students with this profile made the applied linguistics program a particularly suitable context for the study of their learning transitions as they moved between the U.S. and Mexico, and how these transitions in turn influenced various aspects of their social and professional lives.

Research design

The design of the present research project is of a qualitative nature since it intends to better understand how individuals perceive a specific social phenomenon (Cresswell, 2014). That is to say, we conducted a close analysis of participants' lives in order to comprehend the type of meanings they constructed as a result of their "becoming" language teachers. In order to achieve this goal, we decided to collect autobiographical narratives; these enable us to capture the essence of participants' lived experiences, the physical and social contexts where they occurred, and the impact that these experiences had on participants' desire for further development and growth (Dewey, 1938). According to Pavlenko (2007) autobiographical narratives of bilingual and multilingual speakers enable researchers to access "people's private worlds, inaccessible to experimental methodologies" (p. 164). The research questions that guide the present study are the following:

> Which are the major transitions experienced by returnee students enrolled in an undergraduate applied linguistics program?
> What impact do these transitions have on returnee students' social and professional lives?

Participants

The life stories of six returnees as they responded to the challenges of becoming English language teachers in Mexico are examined. These six teachers have been chosen from a sample of over twenty returnees from the U.S. who are now engaged in ELT (English Language Teaching). Four basic selection criteria were used. One is that participants had spent extended periods of time studying in the U.S. (at least a year). The second was that the participants were being trained to become English language teachers in Mexico. Finally, the last two criteria were to be a recent graduate from the applied linguistics program (henceforth ALP) and novice English language teachers. All participants (four women and two men) were in their early twenties and could be best described as returnees, that is to say, regardless of their nationality or legal status, they all lived for extended periods of time in the U.S. (Organización Internacional para las Migraciones, 2006) and returned to Mexico in their teenage years or right before entering university. These six cases represent two broad contrasting ways of experiencing the transition from the American into the Mexican socio-educational context: those who experience it as problematic and those who do not. The first three cases illustrate the former while the last three exemplify the latter. A brief description of the participants is provided in the following lines. We will first introduce the participants who experienced the transition as painful and problematic and then those who understood it as a positive experience.

Esmeralda went to live in the U.S. with her mother and stepfather when she was seven years old. She studied elementary school in the U.S. and came back to Mexico before starting middle school. After failing to pursue a degree in physiotherapy, Esmeralda decided to register in the ALP because she wanted to help kids who may face similar circumstances to those of her when she was a child. At the time of the study Esmeralda had been teaching TOEFL (Test of English as a Foreign Language) preparation courses at a private language institution for six months.

Juliana was born in the U.S. from Mexican immigrant parents and was brought to Mexico when she was six months old. She and her parents returned to the U.S. when she was two years old and spent seven years there. When she came back to Mexico at nine years of age Juliana faced very difficult times in most of her schools in Mexico because of her low Spanish proficiency. She decided to study in the ALP because she thought it would be easier for her to learn in English. At the time of the study she had been working for four months at a private elementary school teaching English to six-year-old children.

Anna was born in the U.S. and both of her parents are Mexican. Anna's family decided to come back to Mexico when she was fourteen, where she faced several difficulties at school since she was

not proficient in Spanish. After Anna finished high school, her father suggested her to enter the ALP to become an English teacher. She thought this would be very convenient for her since the medium of instruction in most of the curriculum was in English. At the time of the study she had been teaching English for eight months at a private kindergarten.

Jazmin was taken to the U.S. when she was a teenager because her mother was hired as a cleaner at a hotel in Texas. While studying in the U.S. she learned English very successfully. Jazmin decided to come back to Mexico because she could not afford undergraduate studies in the U.S. She enrolled in the ALP because she wanted to become an English language teacher. At the time of the study she had been working for three months as an elementary school English teacher at a public school in a small town in Tamaulipas.

Rodrigo is 24 years old and was first taken to the United States when he was eight. He lived in the U.S. until he finished high school and decided to come back to Mexico to study an undergraduate degree since he and his family could not afford to pay for higher education in the U. S. He started working as an English language teacher in 2014 and at the time of this writing he works for the Local Ministry of Culture in Tamaulipas.

Salvador's parents decided to move to the United States in order to give their children better life opportunities. Salvador was born in McAllen, Texas and studied from elementary school up to high school in ESOL (English to Speakers of Other Languages) classes. He decided to come back to Mexico to study his undergraduate degree since studying in the U.S. was very expensive. He has been working as an EFL teacher for two years at different educational levels.

Data collection and analysis procedures

All participants were given an informed consent form in which the aims of the research and nature of their participation were carefully explained. They were also assured that their identities would remain anonymous and that all data would remain confidential. Interviews were conducted individually with each participant in a comfortable environment selected by them; the length of the interviews ranged between one and two hours. Since the researchers who collected the data were proficient both in English and in Spanish, the interviews were conducted in the language selected by participants. Some of the interviews were conducted in both languages since participants switched between English and Spanish depending on the episode of their life that they narrated. According to Pavlenko (2008) having interviewees narrate in both languages enables researchers to collect stories with higher detail and speakers may be able to discuss events that would be too painful to narrate in the language in which they took place.

Data analysis was carried out at two different levels. On the one hand, we considered micro- level issues such as the types of discursive selections that participants used to tell their stories and the language they selected when telling them. On the other hand, we considered macro-level issues such as the social and cultural circumstances that surrounded the stories told by the participants (Creswell, 2013; Reissman, 2008) such as family issues, the type of support they encountered in institutions or meaningful others and the type of interactions they held in different contexts. In this way, their narratives could be organized chronologically and transformed into stories, which are presented in the following section.

Findings

Esmeralda "*Coming back was really hard, I did cry and did not want to continue*"

Esmeralda was born in Mexico and was taken to the United States when she turned seven after her mother re-married and decided to follow her husband who was working in that country. Esmeralda explained that her mother "did not like the education in Mexico" and saw this as an opportunity for her daughter to learn English and have a better lifestyle. Upon her arrival to the U.S., Esmeralda adapted smoothly to her new social and educational situation. She described her teachers as "very patient with me" and recalls no difficulties to learn the language and make new friends. Esmeralda explained that her adaptation to the U.S. happened so fast that she even intended to continue speaking in English at home. Her mother, however, reacted negatively towards this situation and continuously encouraged Esmeralda to speak in Spanish. Esmeralda attributed this attitude to her mother's lack of English language proficiency.

Esmeralda described her learning experiences as "multicultural" and explained that she had the opportunity to learn with children from different countries, such as Russia, Colombia, and China. She also recalls being exposed to different varieties of English such as "vernacular English." While living in the U.S., Esmeralda reported frequent moves to different areas of her city, which forced her to change schools. In spite of this, she reported adapting easily after every move and finding understanding teachers, good friends, and caring neighbors with whom she is still in touch.

Esmeralda and her mother had to come back to Mexico since their relatives warned them about their house being in a very bad state. Esmeralda had just turned twelve when she arrived back to Mexico. Initially she and her mother had planned to stay for a short time, but when they intended to return to the U.S. Esmeralda's permission to enter the country was denied. She had to register in a public middle school in Mexico and she recalls this as one of the hardest moments of her life. In contrast to what she encountered in the U.S., her teachers and fellow classmates were neither patient nor friendly. Teachers, for example, were skeptical of her inability to write in Spanish since most of them thought Esmeralda was simply using this as an excuse to avoid fulfilling her responsibilities in class. Fellow classmates frequently made fun of her because she was not able to master her own language. In order to cope with her studies Esmeralda "would do everything in English, then go home and my mother would help me re-write it in Spanish."

Esmeralda continued to struggle with similar issues during high school and after graduating she decided to enter an undergraduate program in physical therapy. However, it was very hard for her to cope with the demands of the program and she decided to quit. One of her aunts suggested that she should study applied linguistics and Esmeralda felt attracted to the program since she believed this would give her the opportunity to help other children in the ways that she was helped by her teachers when she learned English as a second language.

Esmeralda seems to have finally found a place where she felt accepted and valued; she achieved the highest GPA of her cohort in the ALP and recalls learning about Stephen Krashen and Noam Chomsky. In addition to her undergraduate degree, Esmeralda holds an international English language certification and an international English language teaching certification. Esmeralda decided to do the mandatory community service for undergraduate programs at a "*Normal para Educadoras*" and her performance as a teacher there enabled her to be hired once she graduated from the ALP. She also teaches TOEFL preparation courses at a private English language institute. In the near future, Esmeralda intends to study a Master's degree in applied linguistics.

Juliana "*…we had to change houses, schools, teachers, classmates, friends and each time we felt sad but we had to because of our parents.*"

Juliana was born in the U.S. to Mexican immigrant parents who went to live in that country to give their children a better lifestyle. Juliana's mother worked at a cleaning agency and at a beauty salon. Her father worked in construction. She is the youngest of three siblings. Juliana started school when she turned three and she claims she had vivid memories of that experience which she described as being "okay." She, however, did feel anxious for being placed in a classroom with "special needs students that would eat through tubes and needed special care." Juliana also recalls being bullied by other Mexican students. At home, her father and older sister would play pretend school with her and this would become one of the biggest sources of learning at this stage of her life. Juliana's parents would frequently move houses and this meant that she continuously had to change schools. When she entered her second school she was placed in a bilingual program for six months since she was quickly "capable of being on the same page as the other kids" and she was transferred to the English only program.

Juliana's time in the mainstream school system was very meaningful for her since she recalled in great detail most of her learning experiences: "The teachers were great. We did cool activities in all subjects. We had art, gym, computer, gardening and music classes, I liked all of them. If we had perfect attendance, we would get free books at the book fair." Juliana described her teachers' most salient characteristics and recognized the influence they still have on her teaching style as the following quote shows "My third grade teacher, even though she was mean, I learned almost everything from

her. I even use teaching activities that she used. I admired my fourth grade teacher because she would always be smiling, help everyone out and she was an outgoing person."

Right before the 5th grade of elementary school, Juliana's family had to come back to Mexico. She recalls feeling sad and disappointed "because I wanted to finish school over at the U.S. I didn't want to come to Mexico." Juliana and her siblings could not understand why they had to stay in Mexico; they felt they were denied the opportunity to go back to their birth country. Although she recognized that she and her siblings were happy for being close to their family, they felt that finding friends in Mexico was going to be difficult. They also thought that their learning was going to be affected "because kids, well, they say kids don't learn anything in Mexico." Juliana and her siblings also believed that kids in Mexico did not learn because they would always be playing outdoors and school was not taken seriously enough since children would continuously miss school and parents would not care about their children's performance in school.

While studying in Mexico Juliana would struggle with Spanish and narrated how she had "an awful sad feeling and cried a lot." During the interview she did not recall any critical incidents or significant others that would help her to better adapt to the country or to learn meaningful things. After finishing high school she decided to enroll to the ALP because "I thought it was going to be easier to graduate from a B.A. related to English than from any other. So, the only thing that I was going to do was just learn what they were going to teach me, like I already knew English, I was a step closer to graduating."

Juliana recalled learning during the ALP about academic writing, psycholinguistics and sociolinguistics. She also felt that there was insufficient support from the faculty to practice what they learned about teaching. Juliana was an average student during the program, and would struggle with writing in both languages. In addition to her undergraduate degree, she holds an international English language certification. At the time of the study she had been working for three months at a private primary school teaching English to six year olds. She narrated how she struggled during her initial days as a teacher because she felt that "I did not have the preparation to be a teacher, I mean, I knew what to do and I had the material but I did not have the experiences or the practice." Among her future plans she intends to study a postgraduate degree and return to the U.S.

Anna "*The school systems were different and I had a hard time with Spanish*"

Anna was born in the U.S. to Mexican immigrant parents, lived there during the first fourteen years of her life and feels "lucky that I grew up in a great environment." She learned English at a very young age since she was exposed to the language while watching television and listening to people interact in that language. When she started attending school she was placed in a bilingual program and learned to read and write in both Spanish and English. Ana recalls "until I was in third grade they gave me the choice to have my next classes in either English or Spanish, so I chose in English because I like it more." Although Anna did not provide much detail with respect to the type of experiences she lived in the U.S. as a child, she summarized them as follows "I lived in a neighborhood that provided a great educational system and had several elementary public schools, a middle school and a high school. It gave me an education and exposure on how the system of the schools worked. I had great teachers and classmates."

Anna and her family had to come back to Mexico for personal reasons; they came back when Anna was 14 and this meant a difficult adaptation process for her, especially in terms of the schooling system and the culture. Since Anna had been attending an English only program at school in the U.S. since she was eight, learning in Spanish represented a big challenge for her. She also narrated that although she felt the lifestyles in the U.S. and Mexico were similar, the school systems and the environment were different. "I wasn't set because I was never given or told how it was going to be like, where are the places [sic] or the meaning of expressions that they used. I didn't know the general information of what people knew not only because I was new to the city but also because I was new to the country."

After Anna finished high school, it was her father who suggested that she could become an English language teacher. Anna found the idea appealing since she knew the curriculum of the ALP

was delivered in English. During her undergraduate studies Anna was a shy and responsible student with sharp analytical abilities. Sometimes she struggled to communicate her ideas in Spanish and it was also challenging for her to fully understand the contents of the classes that were delivered in Spanish. In addition to her undergraduate degree, she holds an international language teaching certification.

At the time of the study Anna had found several job opportunities. She was firstly offered a substitute teaching position at the language center where she did her social service. After this, she was invited to teach a two-week beginners English course to University students. Finally, she was offered a teaching position as an English teacher at a private kindergarten. Anna reflects that "Thanks to courses from the BA such as Methods and Approaches, I learned how to make lesson plans which was a requirement in one of my job interviews. Also Phonology and Phonetics helped me to be able to teach sounds of the letters to the children. Among her future plans she intends to continue teaching and thinks of returning to the U.S. However, she is unsure if she would continue with her teaching career if she ever goes back.

Jazmin "*Once I was back, I felt free*"

Jazmin was born in Mexico and spent all her childhood in this country. When she was in her teenage years her mother was offered a housekeeping job at a hotel in Texas. Jazmin's mother saw this job offer as an opportunity for her to earn a better salary and for her daughter to receive better quality education. Moving to the U.S. was not easy for Jazmin since she was aware that she would be able to see neither her family nor her friends for a long time. Jazmin narrates how she went through a long period of anxiety and depression since she felt "as if I was taken away from my family, friends, school…" In addition to this situation, the cultural differences made her adaptation to the new context more difficult. She recalls she "went through a silent period for a long time… I only started answering questions because I needed to." Jazmin remembers that she initially found the strength that she needed in the advice and opportunities her mother gave her. However, little by little this support circle began to expand and she found help in her friends who "encouraged me to speak for the first time to ask for my lunch," and her teachers.

During her story, Jazmin placed a lot of emphasis on the sharp differences between Mexico's and the United States' schooling systems. Even though she missed her Mexican school and friends in the beginning, she recognized that in the U.S. schools "the facilities were in good shape, the food was good, the activities well planned and the materials were provided by school authorities." In addition, "a lot of importance was given to reading and writing," in this respect, one of her teachers was especially meaningful in this moment of her life since, according to Jazmin "he did everything he could to help me." It was this teacher who taught her how to read and write in English and she perceives him as a decisive figure in her transition from the ESL (English as a Second Language) program to the mainstream high school program.

While studying in the U.S. Jazmin also had to work as a housekeeper at a hotel in order to help her mother to support themselves. Although all the learning experiences in the U.S. she narrated were positive, she eventually grew "tired of working in a really hard job and getting a very low income" and decided to come back to Mexico to pursue higher education. Jazmin explained how "Once I was back I felt free" and she decided to enroll to the ALP since she wanted to become an English teacher.

During her undergraduate studies Jazmin was a diligent and hardworking student who was respectful of her teachers and classmates. Even though she achieved one of the highest GPA's of her cohort, she believes the program did not prepare her sufficiently well to become an English language teacher since "they do not give you an opportunity to practice your teaching." During the interview Jazmin said that the ALP was "good," and in spite of this, she made no reference to any significant learning episodes or figures during her undergraduate studies. In addition to her undergraduate degree, she holds an international English language certification (First Certificate in English from the University of Cambridge) and an international teaching certification (the three modules of the Teaching Knowledge Test, also from the University of Cambridge). She obtained top marks in both of them.

Jazmin currently works at a public primary school in a small city in Tamaulipas. She narrated that in the beginning she did not know how to teach a class and she struggled to plan and deliver her les-

sons since she had no previous experience. Jazmin thinks of herself as a lifelong learner: she claims "in fact, I am still learning a little every day." She visualizes herself in the future as continuing her work as an English language teacher and she intends to obtain a permanent tenure.

Rodrigo "*I came back and finished the B.A. It was like telling my parents thanks for doing the best for us. It was the best reward I could give them.*"

Rodrigo was born in Mexico and his father would continuously go to work to the U.S. for long periods of time. When he was eight years old, his parents took him to the U.S., Rodrigo's mother worked cleaning houses while they were in school and his father worked in the construction field. Rodrigo recalls feeling very happy for finally being with both of his parents, but at the same time he felt "also a little sad to be leaving my grandparents, cousins and going to some place where I did not know how to communicate."

Rodrigo narrated that living in the U.S. for such a long time had both a negative and a positive side. On the positive side he explained how he learned a lot of different cultures, met a lot of people and made good friends. Moving to a different country made him and his family stronger: "It made us feel outgoing and that us were capable of doing anything together." The negative side was that after a short period of time Rodrigo's brother had to come back to Mexico to start college since it was very expensive in the U.S. Rodrigo remembers this as a very hard time since a part of the family left with him. There are six members in his family and half of them lived in Mexico and the other half in the U.S.

While living in the U.S. Rodrigo attended three different schools and he never had any problems. One of the things he mentioned he really liked was that all his schools were all in the same area: "I had the same friends all through school, I liked that and thought it was good because I had people that were willing to help me out, and grow more than a simple friendship as a family." When Rodrigo began school, he had English, math, language arts, reading, science and history, as subjects. He mentioned that the education in the U.S. is more advanced than here in Mexico "I loved the experience. I was lucky to have the whole American school experience which was really good." He also believed that "the reading level kids have in the U.S. is better." He said he remembered when he was in school in Mexico if the teachers saw you have trouble reading "they would expose you and make you read in front of all your classmates, they would make fun of you and make you feel dumb." In the U.S. teachers are more reserved and give you your space. Rodrigo believes that "in the U.S. teachers actually care for us (students)--something I think here in Mexico is not the same. I know it is not the teachers' responsibility but they can put a little extra effort." Rodrigo thinks it may be because in Mexico teachers have too many students and in the U.S. he only had 20 to 25 classmates.

Rodrigo came back to Mexico in the summer of 2011. He mentions: "I decided to come back because I wanted to go to college and in the U.S. it is very expensive." During the interview Rodrigo reflected on the different kinds of choices he could have taken at that stage of his life. "I could have found an American girl and get married but I did not feel like that was the right thing to do." He always kept in mind his parents' efforts for giving him and his siblings better life opportunities. Rodrigo says: "I thought the right thing was to come back to Mexico to pay back what my parents did for us, all the sacrifice for a better life and education, as a result I came back and finished the B.A. It was like telling my parents thanks for doing the best for us. It was the best reward I could give them."

At the time of the study, Rodrigo had had several job opportunities. He started teaching English two years at a private language center in the city and he really liked the environment and the kids. He currently works for the Local Ministry of Culture and describes it as "an awesome experience." In the future he tells us that he would love to open a pizza restaurant and eventually go back to the U.S.

Salvador "*excellent, once I got here I did not know what to do, and then I found out of the B.A. that I was very interested in*."

Salvador's parents decided to move to the U.S. looking for better life opportunities before he was born. His mother was a housewife and his father used to work in the fields, then as a constructor and finally as a supervisor in a factory from the U.S. Even though Salvador was born in the U.S. learning English (when he first started school) was not easy for

him since at home he was always surrounded by a Spanish speaking environment. He remembers "I wanted to speak fluently but I could not because I barely knew some words and phrases but not, how to speak properly or have a fluent conversation with my classmates."

While living in the U.S. Salvador attended four different schools. During elementary school he had to change schools because, according to Salvador "they were supposed to help me with my English and learn it but I did not." In his new school he received the help he needed and he learned "a lot faster." The learning experiences he lived in this school had a great impact on him because they "made me want to help kids that are going through the same I went through." Salvador's progress learning English was slow since 40% of the school's population were Hispanic. However, this gave him the opportunity to make friends from different places such as Cuba, France, Spain, Mexico, Guatemala and Puerto Rico. He points out that: "It made me feel awesome because I got to meet people and experience a little of the different cultures from around the world."

One of Salvador's elementary school teachers was a central figure in determining his love for teaching English. He says: "I really liked her because she spoke Spanish and she was the one that would always help me in school when I had trouble or did not understand something." She made him feel very special, since she was always there for him. She taught him English and he wanted to be like her, and help other people to learn other languages.

Salvador came back to Mexico to study an undergraduate degree since "in the U.S. it is too expensive and could not afford it." He mentions that it actually made him feel very good because he was going to be with his family after thirteen years of living out of Mexico. He described the experience as "excellent, once I got here I did not know what to do, and then I found out of the B.A. that I was very interested in." During his undergraduate studies Salvador had the opportunity to participate at several local and international student conferences. He is currently writing his thesis and is making plans to study a postgraduate degree.

Salvador holds an international language teaching certification in which he obtained top marks. He started teaching two years ago at a public English language center for children and last year he started teaching English to medical and nursing students at a private university.

Discussion

Migration Experiences

Participants' migration experiences or trajectories fall into three categories. The first category includes those who were born in the United States and had frequent movements from the United States to Mexico as in the case of Juliana. The impact these frequent movements had in her life were both negative and positive. They were negative because with every move it meant she would leave friends, schools and family. However, they were also positive because they gave her the opportunity to experience both the Mexican and American school programs and their cultures.

The second category includes those participants who were born in Mexico and were taken to the United States at different stages of their lives, e.g. Jazmin as a teenager and Esmeralda as a seven-year old. In contrast to Juliana, Jazmin and Esmeralda felt that their experiences had strengthened their personalities. Both of them developed high levels of English language proficiency while living in the U.S. In addition to this, they acquired very good learning strategies and developed disciplined personalities. They obtained the highest GPAs of the cohort and found English language teaching jobs a short time after their graduation.

The last category is made up of those participants who lived in the United States for an extended period of time and came back to Mexico right before entering university as in the cases of Rodrigo and Salvador and Anna. Rodrigo was eight years old when his parents took him to live to the U.S., and he lived there for eleven years. When he was twenty, he decided to come back to Mexico and enter the university. Salvador was born in the U.S., lived there for eighteen years, and came to Mexico right before entering university in 2010. Finally, Anna, who like Salvador, was born in the U.S. lived there during all her childhood and came back to Mexico during her last day of middle school when she was fourteen. Unlike Jazmin and Esmeralda, Rodrigo and Salvador developed less disciplined personalities. Although they obtained good grades during their undergraduate studies, they showed lower levels of commitment by missing some classes and failing to

submit part of their coursework. They also had lower levels of English proficiency. They have a good level of speaking but have difficulties with grammar and are not very disciplined in their education. On the other hand, Anna, developed a high proficiency level of English while living in the U.S. and acquired very good learning strategies and has a disciplined personality. While Anna, Jazmin and Esmeralda received most of their education near the Houston area in Texas and interacted with a multicultural community, Salvador and Raúl attended schools near the Mexican border and the community with which they were in touch shared a similar cultural background. Table 1 provides a summary of participants' migration transitions.

Table 1. *Participants' migration transitions*

Pseudonym	Number of transitions	Number of years lived in the U.S.	Perception of transition	Reasons for returning to Mexico
Esmeralda	2	5	Difficult and painful	Family issues
Juliana	6 (three in the U.S. and three in Mexico)	7	Difficult and painful	Family issues
Anna	2	14	Difficult and painful	Family issues
Jazmín	2	5	Positive	To pursue higher education
Rodrigo	2	11	Positive	To pursue higher education
Salvador	1	18	Positive	To pursue higher education

Impact of formal education and social interaction

Participants' education and training falls into two categories: The first type includes formal educational experiences and the knowledge that they developed as a result of the courses they took. The second is informal learning through social interaction that contributed to personal growth. All six participants provided detailed accounts of their experiences while adapting to their U.S. school environments and learning English. For example, Jazmin, Esmeralda, Juliana and Anna discussed the important role of their teachers during their education in the United States. It is interesting to note that all the female participants highlighted that teachers did not only pay attention or focus on the learning needs that students had but would take into consideration their emotional needs as well. In their stories they even mentioned using teaching activities that their teachers in the United States used with them. Therefore, this seems to suggest that the participating teachers perceived their participation in academic activities during their time in the U.S. as valuable for the development of their habits as student teachers and their identities as language teachers. This influence helped them to acquire learning and teaching strategies that would enable them to perform well academically during their undergraduate studies and professionally as language teachers.

The second point is the contribution of their cross-cultural experiences to personal growth and/or changes. All participants talked about the interaction with different cultures and how this interaction helped them to value their own. They narrated how different members of their communities would be curious about their background and interested in different aspects of the Mexican culture such as the food, music and traditional dressing.

This multicultural experience helped them grow and learn from their classmates. Such experience provided them with the opportunity to learn about other cultures through everyday interaction with their peers

and friends. It also enabled them to appreciate their own culture by sharing it with members of other cultures. In their accounts, participants described ways in which they were given access to multicultural experiences that promoted cultural appreciation and understanding inside and outside the school setting. For example, they spoke of the value of activities carried out at school such as Culture Appreciation Day. They also talked about the opportunity they had to engage in everyday interaction with neighbors from other cultures. All these experiences appear to have made an important contribution to the participants' development of their cross-cultural awareness.

Reasons for becoming English language teachers

The data analysis suggests that the participants chose to engage in English language teaching in Mexico for two contrasting reasons. On the one hand, some decided to turn to ELT because of their genuine concern to provide support to language learners. For example, Jazmin, Salvador and Rodrigo spoke of their desire to share some of their English language knowledge to help others learn. All of them recalled how their own teachers helped them when they were going through the same situation. They also mentioned that they wanted to help prevent children from struggling with second language use. Finally, these participants had the opportunity to complete middle school and/or high school in the United States, unlike the rest of the participants, who had to leave the U.S. at an earlier age.

On the other hand, Juliana, Ana and Esmeralda acknowledged the strategic nature of their decision to get involved in ELT in Mexico since they perceived their English language proficiency as an advantage. In addition, they mentioned Mexico is always in need of good English teachers. This seems to suggest that their reasons for becoming English language teachers are more strategic and less emotional. They appear to be making use of their linguistic capital and taking it as an advantage over their Mexican counterparts (Petrón, 2009).

Formal English language teaching training and education paths

Participants English language training and education paths through their undergraduate programs are similar. Some of the participants noted that during their B.A. they learned various strategies for teaching English which helped them a lot to identify the students' needs and how to create lesson plans. Therefore, they developed theoretical knowledge that prepared them to teach at different educational levels. However, other participants pointed out that they received insufficient opportunities to develop their English language teaching skills in formal education environments.

English Language Teaching Experiences

All participants managed to obtain a job after they finished their undergraduate studies. They are still novice teachers, but they are in the path of gaining experience in teaching. Even when some of them considered that the ALP did not provide them with the necessary practical skills to face their real demands of the teaching profession, they acknowledged they have the theory that can help them prepare their lesson plans, for example. It is worth mentioning that most of the participants have obtained international certifications as English teachers, and this has opened the door for them. They are teaching now in different educational levels, and they are in the process of developing their own professional identity.

Conclusions

The stories briefly presented here suggest that migration transitions remain a powerful source of personal and professional identity formation. We have seen how participants identified themselves with certain aspects of their cultural, educational and professional contexts in which they have lived as a result of their migratory movements. However, and as one would expect, we have also seen that the return transition from the U.S. to the Mexican context varies from individual to individual in terms of the degree of complexity experienced by each one. Some participants showed a positive attitude towards their reintegration into the Mexican society and did not experience such processes as problematic. In the cases of Jazmin, Rodrigo and Salvador, there was evidence in their accounts of their willingness to engage in the activities and practices characteristic of their new context, including taking advantage of the opportunities available to them in Mexico.

Esmeralda, Juliana and Anna found such transition as disturbing and unwelcome and were thus resistant to fully integrating themselves into their new community of practice. They seemed to be

highly attached to the identities they had constructed during their time in the U.S. and found it difficult to give up symbols of the American lifestyle such as English usage and educational and social interactional patterns. Therefore, they preferred to adopt a professional identity that helped them to overcome the challenges encountered in their new context, such as socializing, reading and writing in a language that they not consider their own (Spanish). Two of these participants still have in mind to return to the U.S. someday. to face the challenges encountered in their new context, wishing they would someday return to the U.S. This has implications for teacher educators and program administrators who need to develop a deeper understanding of these differences that returnee teachers bring with them in order for them to be able to design and develop support programs that best suit their individual needs.

Second, the relevance of interventions also becomes evident when we look at the persons who have been influential in the participating returnee teachers' learning and development. They have given prominence in the narrative to professors and fellow classmates who have been important at different times in their academic life. However, while they identified in their accounts certain individuals as influential in their learning and development, such learning and development did not necessarily come from the formal curriculum in higher education. In Jazmin's story, she identified a professor with whom she interacted at high school in the U.S. who was significant for the development of her English language skills and communication at school. In Esmeralda's story of her struggle to perform well at school during her time in the U.S., for example, she relates the efforts made by her mother in order to help her achieve good English language learning outcomes. Similarly, in Anna's case, all the care and support provided by her teachers during her elementary school education in the U.S. were felt by Anna to make a difference in the development of her self-confidence and identity as a learner.

Finally, the participating teachers had different attitudes towards their training and development as language instructors. For a start, they all said that they had opted for the applied linguistics program in order to take advantage of their language abilities they had developed during their time in the U.S. In addition, although some of them said they chose to become English teachers because of the "love" for the English language the teaching of it, others expressed more pragmatic, instrumental reasons for their decision to engage in training and development as language instructors. This suggests the need for language teacher educators to understand these issues in order to be able to help these teachers align their attitudes towards a more vocational approach to career pursuit. ■

References

Alejandre, A., & Hernandez, M. (2012). *'Una experiencia con alumnos transnacionales del programa educativo de Lingüística Aplicada.'* Paper presented at the 5ª Jornada Binacional de Educación Intercultural, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Diciembre 2012.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* London: Sage.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* United States of America: Touchstone.

García Zamora, R. & Valle Martínez, R.E. (2014). *Los impactos y desafíos del retorno de los migrantes mexicanos de Estados Unidos: Hacia un programa de apoyo integral de los migrantes y sus familias* [PowerPoint Slides]. Retrieved from: http://www.colef.mx/wp-content/uploads/2014/11/PPT-Rodolfo-Garcia-Zamora.pdf

Hazán, M. (2014). *Understanding return migration to Mexico: Towards a comprehensive policy for the reintegration of returning migrants*. Center for comparative immigration studies, 193, 3-54. Retrieved from: http://ccis.ucsd.edu/publications/working-papers/

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2014). *Encuesta nacional de a dinámica demográfica 2014*. Retrieved from: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/enadid/enadid2014/doc/resultados_enadid14.pdf

Kinginger, C. (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad.* Amsterdam: John Benjamins.

Lengeling, M. M., Mora, I. & Rivas, L. (2013). Finding identity through accent: The case of transnationals. In Lengeling, M. M. & Mora Pablo, I. (Coord.), *Enfoques de la investigación cualitativa/ Approaches to qualitative research* (pp. 351-364). Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Mendoza Cota, J. E. (2013). Return migration, educational attainment and regional socioeconomic development in Mexico. *Estudios* sociales (Hermosillo, Son.), 21(42), 55-85. Retrieved from: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572013000200003&lng=en&tlng=en.

Mora, A., Trejo, N.P., & Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communicati*on. 16 (2), 182-198. DOI:10.1080/14708477.2015.1136318

Mora Pablo, I., Lengeling, M. M., & Crawford, T. (2015). Crossing borders: Hybrid identities among a new generation of English teachers. *The Newsletter of the Applied Linguists Interest Section.* Retrieved from: http://newsmanager.commpartners.com/tesolalis/issues/2015-02-06/5.html

Organización Internacional para las Migraciones (2006). *Glosario sobre Migración*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188. DOI: 10.1093/applin/amm008

Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis. In Wei, L. & Moyer, M. (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (311-325). London: Wiley-Blackwell.

Petrón, M. (2009). Transnational teachers of English in Mexico. *The High School Journal*, p. 115-128, Apr./May 2009.

Pew Research Center (2015). *More Mexicans leaving than coming to the U.S.* Washington, DC: Gonzalez-Barrera, A. Retrieved from: http://www.pewhispanic.org/files/2015/11/2015-11-19_mexican-immigration__FINAL.pdf

Riessman, C.K. (2008). Narrative methodologies: Subjects, silences, re-readings and analyses. *Qualitative Research*, 8 (3), 275-281. DOI:10.1177/1468794106093622

Rivas, L. (2013). Returnees' identity construction at a BA TESOL program in Mexico profile issues in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15, 185-197. Retrieved from: http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/issue/view/3614

Trejo, N.P. & Mora, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1245-1266.

Waddell, B.J. & Fontenla, M. (2015). The Mexican Dream? The effect of return migrants on hometown development. *The Social Science Journal*, 52, 386-396. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2015.02.003

Zúñiga, V., & Romero, M. (2014). Divided families, fractured schooling, in Mexico: Educational consequences of children exposition to international migration. *Social and Economic Sciences*, 6, 3-18. Retrieved from: http://cemca.org.mx/pdf/06_Zuniga.pdf

Raising Awareness of the Thesis Genre in ELT

Vicky Ariza Pinzón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
aripvicky@yahoo.com

Georgina Aguilar González
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
ginaguigon@yahoo.com.mx

Abstract
When entering to university, students encounter writing tasks with uncertain purposes and cognition processes; one of these is the BA thesis. Teachers frequently complain about students' lack of ability to understand and approach this task succesfully. According to Bazerman (1994), when it comes to thesis writing it is necessary to understand the inextricable number of social relationships of this genre system such as writing a proposal, finding a tutor and committee or making an oral defense. However, these social relationships are not always evident for a group of thesis writers in an ELT program in a public university in Central Mexico. The Design Research Based study (Edelson, 2002) seeks to raise awareness of thesis as a genre system, this by means of a rhetorical deconstruction of the thesis writing process. Following ethnographic principles, a three-day workshop-like forum was designed to collect data. After data was recorded and transcribed, a mid-level discourse analysis was carried out (Kaplan-Weinger & Ullman, 2015). Students' perception of thesis writing as a highly technical task, alien to social relationships and insufficient supervision was challenged. After the rhetorical analysis, students increased awareness of the social academic demands of the thesis writing process having a new manner to look at it.
Key words: Genre analysis, rhetorical analysis, genre awareness, thesis writing.

Resumen
El ingreso a la universidad enfrenta a los alumnos con tareas de escritura con propósitos cognitivos desconocidos; uno de ellos es la tesis de licenciatura. Frecuentemente, los profesores se quejan de la inhabilidad de los alumnos para completar el proceso de escritura de tesis satisfactoriamente. Bazerman (1994) señala que es necesario comprender la redacción de tesis como un sistema de géneros compuesto por un complejo número de relaciones sociales tales como el escribir una propuesta, hallar un director de tesis, formar un comité y hacer un examen profesional. Sin embargo, estas relaciones sociales no son siempre evidentes para un grupo de tesistas en la Licenciatura de la Enseñanza del inglés de una universidad pública del centro de México. Este estudio basado en la Investigación en Diseño (Edelson, 2002) busca incrementar la concienciación del género de tesis a través de un análisis retórico para lo cual se diseñó un taller de tres días. Por medio de estrategias etnográficas, se recabo y analizó la información. Después de la transcripción se realizó un análisis del discurso a nivel medio (Kaplan-Weinger & Ullman, 2015). La percepción de los estudiantes sobre la escritura de tesis como una tarea altamente técnica, ajena a relaciones sociales y falta de supervisión se puso en jaque. Después del análisis retórico los estudiantes concientizaron las demandas sociales académicas del proceso de escritura de tesis proporcionando una nueva forma de ver este proceso.
Palabras clave: *Análisis de género, análisis retórico, concienciación de género, escritura de tesis.*

Background

The statement that students do not know how to write in higher education seems to be a general consent among teachers in higher education (Carlino, 2003; Hyland, 2013). Teachers consider that the learning writing process has been completed by the time students finish the secondary level of education. This assumption raises their expectations about students' writing skills when they start the tertiary level (Carlino, 2003; Hyland, 2013). However, in practice when students start the university, they encounter writing tasks with different purposes and cognition processes that are non-familiar to them; one of these is the BA thesis. According to Bazerman (1994), when it comes to thesis writing it is necessary to understand the inextricable number of social relationships of this genre system such as writing a proposal, finding a tutor and committee or making an oral defense; even more if the thesis has to be written in a second language (Paltridge, 1997). The problem of writing in higher education seems to lie in the differing understandings that students and thesis supervisors have of the practices around writing. On the one hand, students do not recognize the rhetorical requirements of thesis writing as a genre system (Swales, 2006). On the other, teachers assume students bring in a set of skills to be able to cope with the writing tasks at the university. Having different understandings of the thesis writing process may result in a tension between students' perceptions and those of their supervisors. Swales (2006) and Autrey and Carter (2015) describe the inability to recognize the rhetorical demands of the

text as occluded genres. They are occluded either because we simply do not know about them or because we know they exist but we do not know how to teach them to students.

Coping with the challenges the thesis genre demands a new way to understand writing at the university. Therefore, this study suggests a rhetorical analysis based on the rhetorical genre studies school (Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman, 1997; Swales, 2006). The objective is to raise awareness of thesis writing by deconstructing the context in which writing occurs. The following sections will provide a brief overview of genre theory and the rhetorical situation. Then, a description of a workshop that builds a rhetorical analysis of thesis writing as an awareness-raising process will be explained. Finally, after data analysis some conclusions will be drawn as to the effectiveness of this approach as a means to raise awareness of what is entailed in second language thesis writing.

Genre theory

The concept of genre has evolved over the last thirty years. Genre as simple text categorizations has been overcome by the notion that each text corresponds to a social situation. As a result, genre is defined as a way to recognize and respond to the reproduction of recurrent situations. The genre works as a mediating frame among forms of cultural knowledge of how we understand and act within certain social situations (Bawarshi & Reiff, 2010). To better understand the notion of genre, its study has been approached from three different schools; English for Specific Purposes (ESP), New Genre Studies (NGS) and Systemic Functional Linguistics (SFL) (Swales, 2009) each providing valuable means for investigating how texts in diverse contexts work for teaching and learning writing.

In ESP, genre refers to "communicative events" characterized by their "communicative purposes" and by a variety of patterns of "structure, style, content and intended audience" (Swales, 1990, p.58), whereas in SFL, genre is defined as "staged, goal-oriented social processes, structural forms that cultures use in certain contexts to achieve various purposes" (Martin, Christie & Rothery, 1987, cited in Hyon, 1996, p. 697). Thus, ESP and SFL rely on linguistic features and its relationship to social context and function to generate texts. The NGS on the other hand defines genre as "social action" (Miller, 1984, p. 151) in which the main focus is on the situational context and social purpose expected to be accomplished. Within this school, the context provides background knowledge about communicative purposes, discourse communities, genre patterns and occluded genres among others (Bawarshi & Reiff, 2010). These approaches often share the cultural and social aspects of the written text as well as the analytical tools for its study (Coffin, 2001). According to Coffin (2001), the overlap among approaches opens up a wide range of possibilities for the study of written language and its application to educational practice. As such, a rhetorical analysis which draws mainly from the NGS School can be complemented with tools drawing from the ESP or the SFL Schools. As Tardy in Bawarshi & Reiff (2010) states, ESL writers have difficulties understanding genres from a rhetorical perspective, but providing them with the experience of deconstructing the thesis writing context through a variety of activities within the rhetorical analysis may lead to a more meaningful learning, which moves students away from a set of skills perspective to a more socially purposeful one as described in this study.

The thesis as a genre

Genre in its basic definition is a type of text that has certain patterns and characteristics. It is created to fulfill the needs of the social context where it is constructed (Swales, 1990). The notion of thesis as simple text categorization has been overcome by the notion that each text corresponds to specific social situation. The genres, either oral or written, form part of an intricate genre system that students find difficult to discern when it comes to thesis writing (Bazerman, 1994). In addition to writing strategies, the thesis also involves finding a supervisor, finding a committee and making an oral defense among other requirements (Autrey & Carter, 2015). Those relationships are difficult to see for a person who has not experienced this genre before. The challenge is greater when Second Language learners encounter writing conventions different from their first language (Hyland, 2013; Paltridge, 1997).

In alignment with genre theory, Paltridge (2009) conceptualizes thesis writing as a highly complex process not only because it implies challenges for the thesis writer in terms of the needs to develop cer-

tain cognitive and research abilities but also because there seem to be external factors that affect the theses completion rate. The process of writing involves creating a text that we assume the reader will recognize and expect, and the process of reading involves drawing on assumptions about what the writer is trying to do (Hyland, 2013). According to Paltridge (2009), the writing process involves three interrelated processes namely the writing environment, the process and the text. In the writing environment students must be aware of the discursive practices around the text. For example, they should know how texts are organized, their communicative intentions and the social academic context of the writer as well as the expectations of the reader. The writing process also involves a knowledge base including cognitive and research abilities. Finally, the text itself includes knowledge of the topic and knowledge of a language (grammar, vocabulary, spelling, and conjunctions). Together they represent the thesis writing process.

Rhetorical situation

According to Perales, Reyes, Hernández (in press), a rhetorical analysis involves being conscious of one's representations and reconstruction processes which emphasize self-regulation, comprehension monitoring and effortful processing. It also involves understanding the main ideas as well as the motivations, intentions and arguments of the target audience. The analysis of the rhetorical situation will unveil the genres and the discourse expectations of a given text allowing "moving towards membership of a chosen discourse community" (Swales, 1990, p.81). In other words, the rhetorical analysis helps the writer being aware of the social context demands in which thesis writing takes place. The purpose of this paper is to investigate the raising-awareness process of a group of thesis writers by means of a rhetorical analysis whose design and implementation will be explained in the following sections.

Methodology

This study makes use of the Design Research Based study (DRB) (Edelson, 2002). According to Edelson (2002), the three steps of research design: design procedure, design analysis and design solution represent an opportunity for researchers to create unique lessons that enhances comprehension of teaching and learning within an educational context. It also offers the opportunity to improve educational practice by elaborating on the outcomes from research too. One of the characteristics of DRB is that it is open-ended. This means that the outcomes from research can be countlessly used until developing effective pedagogical practices. The three steps mentioned above characterized the methodology for this study as it will be presented.

As it has been mentioned before, the thesis is a complex genre system composed by different social processes such as finding a tutor, a committee and making an oral defense (Bazerman, 1994). For this reason, this study reports only the findings of the first stage which involves assessing students' needs and understanding of the thesis writing process. The outcomes of this first approximation will be used to design a pedagogical intervention for the second stage and follow-up interviews for the third stage when students make an oral defense. Edelson (2002) points out that Research Design Based studies are complex one due to its open-endedness and the need of creativity to characterize and explain data. Even though this paper relies on an interventionist approach, as suggested by the DRB methodology (Edelson, 2002), we considered pertinent to include some ethnographic strategies to approach the field, to collect and to characterize data.

Participants and the research site

Universities have dynamic and multiple configurations. One way to look at them is as a phenomenon with varying cultures within it. It is composed by departments, group works and subgroups each of them generating social practices in everyday life (Trowler, 2008). In this study, we wanted to research a group of nine on-going thesis writers who share the same experience and as a group have a particular view of the world. Therefore, they were chosen according to the following criteria: being currently enrolled in one of the research seminars, having at least one chapter of their thesis and having different thesis supervisors from the BA program, who may approach the thesis writing process in various ways. Even though there were some set criteria, we wanted participants to volunteer joining the study. As such, we invited the school community to attend to a thesis writing workshop. 36 people were enrolled in the workshop but only 15 fulfilled the criteria already mentioned. Finally, only 9 students attended the workshop, 7

females and 2 males. 8 of the participants were in their last quarters of the major in ELT, whereas 1 of them had already finished it. Participants' L1 was Spanish and their proficiency level in English was assumed to be B2 as they all had successfully completed their five target language courses at the major. Participants belonged to urban as well as rural areas from the state of Puebla in Mexico.

The participants were informed about the procedures of the study in a consent letter (see, appendix II) adapted from Bowern (2008). They were explained that they would be recorded and about their right to withdraw at any moment of the study (Oliver, 2010). Since participation was voluntary, students who showed up for the workshop decided to stay.

Workshop design

Writing in higher education has always been of particular interest to us because of the challenges it represents for thesis writers. As part of the community, we have had the chance to observe closely the challenges students face when it comes to writing in higher education. We have particularly focused on the thesis writing process from different angles; as thesis supervisors, as research seminar teachers and as members of the research academy. Therefore, our position was that of observer-insiders since we are part of the community. Based on that experience, we considered genre analysis would provide an alternative to aid students approach the thesis writing tasks. However, we needed first to understand where students stood in the thesis writing processes and to explore their reactions towards a rhetorical analysis. As a result, in order to assess understanding and increase awareness of the rhetorical situation we designed a three-day workshop-like forum. The purpose of this workshop was to open up a space for discussion and data collection.

After two months of discussion, while taking a seminar about writing at the university from a genre based approach, we agreed to use a rhetorical analysis of thesis writing because of the possibilities it offered to raise awareness of the thesis genre. We designed a set of questions to enhance writing rhetorical comprehension (see appendix I). These questions, adapted from a test about students' reading inferential rhetoric comprehension of articles' introductions (Perales & Reyes, 2014). These were used as a means to plan the content of the workshop. The three-day-workshop included five discussion activities in *italics* and four genre based lessons in **bold** (see table 1). Both the discussion activities and the genre based lessons served the purpose to collect data and move students towards awareness-raising of the social and rhetorical requirements of the thesis genre system.

Table 1. *Workshop overview: Content and activities*

RHETORICAL ANALYSIS OF THESIS WRITING	Session1. Assessing expectations **Activities** *Writing expectations* *Definition of thesis* *Who do you write thesis for?* Session 2. The research article **Activities** **Definition and purpose of the research article** **The IMRD model (Swales, 2004)** **Article analysis** Session 3. **Activities** **A simple representation of writing (Paltridge, 2009)** *Newton's cradle activity* *Final remarks*

Data collection

Workshops have been used to collect data mostly in health areas. More recently, it has been included in other fields because the workshop brings another way of structuring knowledge reflection and action (Silveira, Vera, Sobral & García, 2003). We selected this modality to provide a space for reflection and action about the thesis writing process aiming at awareness-raising of the social and rhetorical requirements of the thesis genre system. The nature of the workshop requires the inclusion of some elements such as the introduction of the researchers and group members and the objectives, "group activities, wide debate to explore the theme and evidence, articulating individual experience with the collective process a synthesis of what was discussed and evaluation" (Silveira, Vera Sobral & García, 2003, p. 3). For the purpose of content organization and data collection we tried as much as possible to follow these suggestions.

The workshop was carried out in a Gesell chamber which is a place with two rooms; the interview room and the observation room. The researchers took turns in the workshop the first two days of the workshop. While one of them conducted the session the other observed. The third day both of them conducted the session. All the activities were videotaped with the equipment of the Gesell chamber, but because of technical constraints only the last session was audio recorded. The following section illustrates how data was collected each day of the workshop.

Day 1

On day one we carried out the following assessment activities: *writing expectations*, *definition of thesis and who do you write thesis for?* In the first activity, students were asked to anonymously write their needs and expectations in a paper and post them around the classroom. After standing up, it was difficult to see who wrote what maintaining confidentiality. After that, one of the researchers went over the notes to acknowledge whether their expectations will be addressed or not. In the second activity of session one, they made a poster in groups to define 'thesis' and presented it to class (see figure 1). Finally, the most crucial activity was the rhetorical analysis followed by guided discussions. In this activity, students discussed the question 'who do you write thesis for?' along with the questions in the appendix I, then shared their responses with the class. Data from session one included a set of post-its, four posters and some field notes from the questions.

Day 2

On day two, carried out three activities: the definition of the research article, modeling the IMDR model (Swales, 2004) and an article analysis by Rodriguez (2011). In the first activity, the second researcher worked with a genre based lesson to introduce the research article. First, the definition and purpose of the research article were explained. Then, a research article was used to model the Introduction, Methodology, Results and Discussion (IMRD) model by Swales (2004). After the explanation and guided analysis, students worked with a new article to identify the IMRD moves. Finally, they compared these elements against the elements of the thesis genre and shared their opinions with the class. Data from this session included field notes from the discussion and the article analysis.

Day 3

On day three, we carried out the following closure activities: A simple representation of writing, Newton's cradle activity and Final remarks. The first activity was basically an explanation of Paltridge's model of writing (2009). During this presentation students had the chance to interact and pose questions related to their experiences of writing a thesis. Even though it was a power point presentation they engaged in discussion not only with the researcher but among themselves. The next activity was turning point. Students were presented a Newton's cradle and they were asked if they knew how it worked. After analyzing the cradle's motion effect they were asked to compare it with a thesis (text). Later, they were asked to compare it with the thesis writing process (presenting the text to the supervisor and readers). This activity triggered their participation as to share their experiences writing the thesis. Finally, we took ten minutes for final remarks for open comments and evaluating the workshop. This session lasted 1 hour 45 minutes and it was fully audio-recorded. As it can be seen, each of the sessions is very different in nature and so are the discussions and the data. The first one included mainly discussion activities, the second included genre based activities and the third a combination of both. Their analysis is described next.

Data Analysis

As mentioned before, the workshop consisted of three sessions involving discussion activities and genre based lessons. For the purpose of this study, we only analyzed the data obtained from the discussion activities as in those ones the participants intervened the most. They had the chance to ask questions and expand on their understanding of the thesis writing context by constructing and validating knowledge in collaboration with their peers (Silveira, Vera, Sobral & García, 2003). Therefore, this section will explain how data coming from the workshop was analyzed and categorized.

In the first session from the workshop, it was identified what participants knew about thesis writing. The students' reasons to attend to the workshop were read many times in order to identify commonalities. They were put into a table for a mid-level discourse analysis (Kaplan-Weinger & Ullman, 2015). There were some patterns in the vocabulary they used. For example, they used the words '*orientation and help*' and the phrase '*I want to know if...*' usually expecting a confirmation if their work was all right. Also, the phrases '*I'm lost'* and I have a *doubt* were recurrent. Some recurrent phrases used by thesis writers are presented in *italics* in table 2.

Table 2. *Reasons to attend the thesis writing workshop*

Reasons to attend this workshop
I want to know if my thesis is fine, what is it missing? It has already been revised but ***I still have many doubts*** and we won't repeat again research seminar I.
Being orientated in the formation and adequate elaboration of the thesis
I feel lost, I don't know how to structure each.
I hope this workshop helps me to ***guide the research work***

Similarly expectations by students were analyzed coded. All nine students' expectations were related to the noun '*writing*' (see table 3) which was accompanied by a verb that implied a changing state. For example, learning, improving, solving and knowing. Also, the expectations included the words techniques and strategies as shown in table 3.

Table 3. *Students' expectations about the thesis writing workshop*

What are your expectations from in the workshop?
1. ***Knowing*** and identifying ***writing techniques***
2. ***Solving*** doubts about ***writing***
3. ***Strategies*** to ***improve*** the writing skill
4. ***Learning*** something that helps me to ***improve writing***
5. ***Improving*** my ***writing***

In session one, there was another activity in which students worked out in teams the definition of the word thesis and wrote their ideas on a poster. This activity also helped to identify what participants knew about thesis writing. After they finished, some pictures were taken and put together in a collage in order to compare definitions. The circled words *research, problem,* and *solution* were present in most posters as it can be noticed in figure 1.

Finally, in session three, the activities that aid at completing the elements of the rhetorical analysis in thesis writing were carried out by using an analogy between thesis writing and the Newton's cradle, as well as posing a set of questions that involved issues related to motivation to write a thesis, the reader for whom the thesis is written, necessary skills to write a thesis and necessary learning to write a thesis in ELT. The data was once again categorized looking for recurrent themes that responded to the rhetorical analysis questions. Even though the discussion included five questions, we only selected the excerpt in which

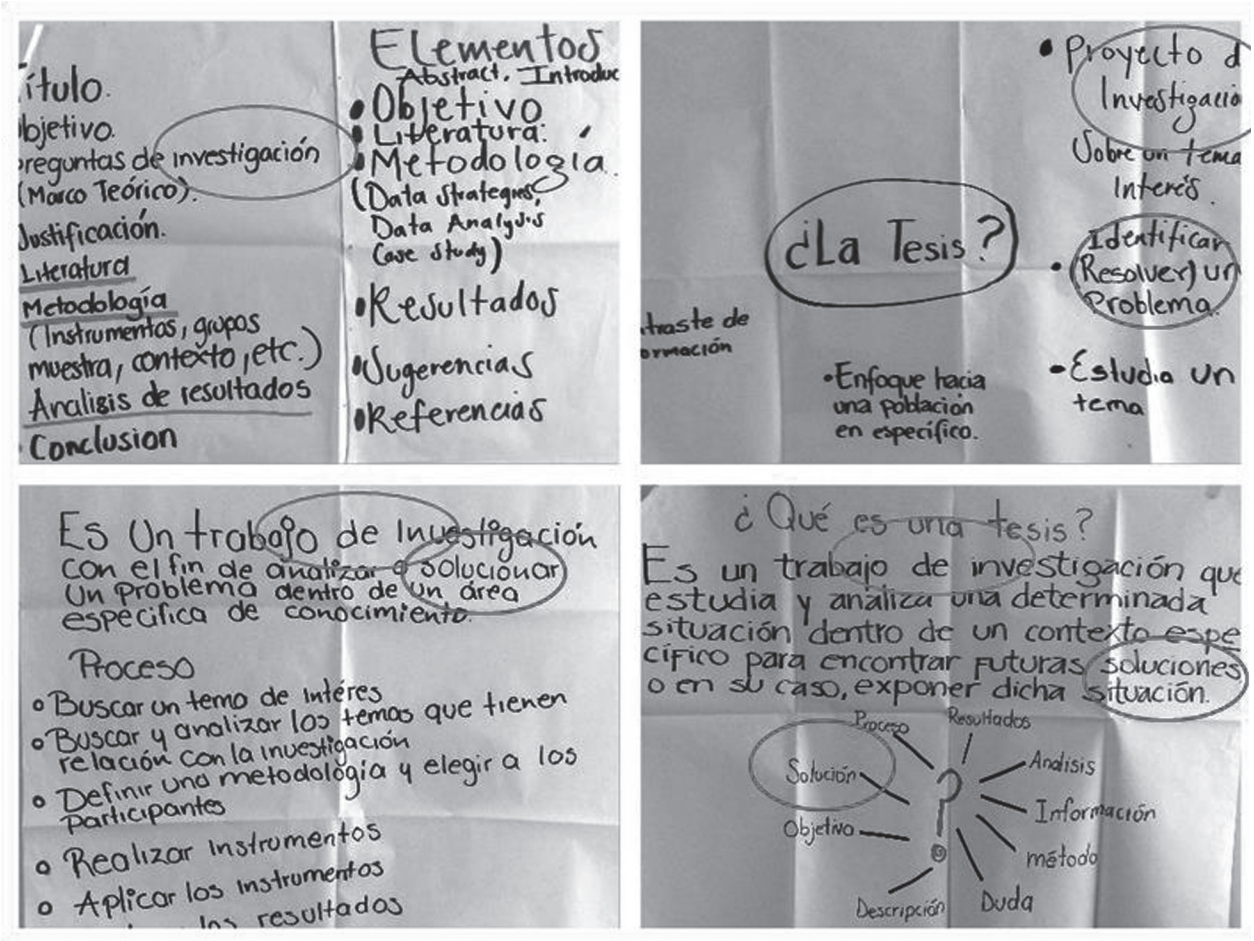


Figure 1. Definition of thesis

students discussed what we considered the turning point question: who do you write the thesis for? To this question, they responded they write for *someone* who implicitly needs to solve a problem. It was after a while and after so much elicitation that students said "***for my research seminar teachers***" and ***"thesis supervisor".***

Results

The data processing allows seeing emergent patterns that show certain commonalities and coincidences among participants' responses. According to Kaplan-Weinger & Ullman (2015), this type of exercises help understand why people say what they say and do what they do in a community of practice. Recalling practices and experiences that commonly occur with students when writing their theses allowed us to identify contradictory ideologies and understand the underlying forces of apparently superficial behaviors. The students' statement in which they express to need writing strategies to improve thesis writing displays a perception of writing as a highly technical task. Furthermore, they see writing as an isolated process in which they have to look for their own resources to get a complex task done. Such statements carry implications that thesis writing is an occluded genre for students since they are not aware of the rhetoric needs of the thesis genre (Swales, 2006), partly because it is an unfamiliar genre to them and partly because they seem not to receive explicit instruction about it. This generates tension between their perceptions and those of their thesis supervisors. As one of the participants describes "*how teachers expect us to write a thesis, if we are not taught how? We lose time writing notes and post-cards instead of getting ready for thesis writing. They send us to war with no guns".*

Focusing on the technical elements of writing leaves social relationships with readers, supervisors or defense committee out of the thesis writing process. Therefore, failure to understand the intricate genre system of thesis writing (Bazerman, 1994) puts students under high levels of uncertainty and lack of confidence as these phrases indicate '*I'm lost, I don't know what to do', 'I need to know if this is ok'*. Thesis supervision is considered insufficient by a group of thesis writing who struggle to finish the thesis with their own resources.

As mentioned before the writing process involves three interrelated processes namely the writing environment, the process and the text (Paltridge, 2009). The representation of thesis as a *problem-solution* exercise is only one element of the writing environment, which involves the research skill. Trying to find a solution to a problem that may or may not exist is another factor that occludes the social relationships from the thesis writing process. Besides these three interrelated processes, participants recognized the complexity of writing in a second language, which in this case is English, by expressing '*doing a thesis in English means to make a thesis twice'*.

The motivation to write a thesis, participants made reference to different aspects that could depend of each person's interests and goals as these phrases indicate *'getting a degree', 'sharing', 'expanding your knowledge', doing a master degree'* and *'finding out a solution to a problematic situation you faced while studying the major '*. However, a common factor among the previous participants' responses emerged the desire to impact positively in their social context and develop professionally. After the rhetorical analysis, students increased awareness of the social academic demands of the thesis writing process having a new way to look at it. Once the data analysis carried in this piece of research has been discussed, the results are presented in the following section.

Conclusion

A rhetorical analysis involves being conscious of one's representations and reconstruction processes which emphasize self-regulation, comprehension monitoring and effortful processing. It also involves understanding the main ideas as well as the motivations intentions and arguments of the target audience. This study showed that responding to the questions of the rhetorical analysis themselves was not enough to foster rhetorical comprehension as we had initially thought. It was all the activities of the workshop as a whole that enhanced being aware of their own representations and construction processes of thesis writing as these nine participants reported all along the sessions of the workshop. In sum, the intervention in this study was effective at the level of awareness-raising and less at the level of actual writing. The influence of rhetorical analysis over the text construction requires further research. Recognizing the social demands of their writing situation and recognizing the thesis supervisor and readers as their main audience is a first step to move students towards action plans that influence on their writing. More time is necessary for participants to assimilate the demands of the social context they are part of.

Finally, all along the study we faced some limitations. First of all, planning the workshop was not an easy task as we did not have sufficient time to get together because of our different schedules and activities. Secondly, as this was the first time we worked in a Gessell chamber, getting familiarized with the equipment and the space generated some technical constraints that interfered when collecting data. Regarding the amount of data, we collected a lot of information during the three sessions of the workshop, but as it was disperse, we had some difficulties organizing it to be analyzed without losing the focus of the study.

As it can be seen from the section above, carrying out a study like this implies a lot of planning and organization skills. Keeping the focus of the study in mind will help people interested in the topic to design suitable activities that not only provide data for the study but also provide a way for participants to learn about academic writing. There are still many aspects to be addressed when it comes to thesis writing. Some areas for further study include writing in L2, social relationships and affective factors among others. This study offers an alternative to approach writing from an integral perspective of genre by allowing the recognition of the rhetorical demands of thesis writing which leads to realistic goals and action plans as to what is needed to write a thesis in ELT. ■

Appendix I

Test of inferential rhetoric comprehension Taken from Perales & Reyes (2014); translated by the authors.	**Rhetorical analysis of thesis writing** Adapted from Perales & Reyes (2014).
1. What is the author motivation to write this article? 2. What is the message he or she expects to convey? 3. What is the author position regarding a 'given quote' within the article? (asked two times) 4. How would you describe the type of reader the author is addressing in the introduction section?	1. What do you know about thesis writing? 2. What is your motivation to write a thesis? 3. How would you describe the reader for whom you write your thesis? 4. What skills are necessary to write a thesis? 5. What do you need to learn in order to write a thesis in ELT?

Appendix II

Carta de consentimiento

Yo, _____, estoy de acuerdo en participar en el taller de escritura de tesis que se llevará a cabo del 10 al 12 de febrero de 2016 en la facultad de lenguas con las profesoras Vicky Ariza Pinzón y Georgina Aguilar González.

Comprendo que el propósito de este taller es recabar información que permita diagnosticar cuales son las necesidades del proceso de escritura de tesis de estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés. Es de mi conocimiento que las sesiones serán video grabadas para ser analizadas y recordar datos que son relevantes para este trabajo de campo. También puedo solicitar que la grabación sea detenida en el momento que considere pertinente.

Comprendo que las grabaciones pueden ser reproducidas para los participantes de este proyecto, pero no serán reproducidas en ninguna otra circunstancia sin mi permiso. Entiendo que la información será tratada de manera confidencial.

Proporciono / No proporciono permiso para ser video grabado.

Deseo / No deseo mantener anonimato en todos los materiales producidos como resultado de este trabajo de campo. Comprendo que si deseo mantener mi anonimato se hará todo lo posible por mantenerlo pero no se puede garantizar al cien por ciento por la naturaleza del taller.

Proporciono / no proporciono permiso para compartir material primario con los participantes del proyecto (notas de campo, audio y video grabaciones).

Proporciono / no proporciono mi permiso para publicar material secundario impreso o en internet (presentaciones, trabajos académicos, análisis del lenguaje).

Firma del participante:
Fecha:
Firma del profesor 1:
Fecha:
Firma del profesor 2:
Fecha:

References

Autrey, M.K. & Carter, M. (2015). Unblocking occluded genres in graduate writing: Thesis and Dissertation Support Services at North Carolina State University. *Composition Forum*. *31*, 1-10

Bawarshi, A. S. & Reiff, M.J. (2010). *Genre: An introduction to history, Theory, Research and Pedagogy.* USA: Parlor Press

Bazerman, C. (1994). Systems of genre and the enactment of Social Intentions. In Freedman, A. & Medway, P. (Eds.) *Genre and the new Rhetoric*. (pp. 79-101). London: Taylor and Francis.

Bowern, C. (2008). *Linguistic fieldwork. A practical guide*. UK: Palgrave Mac Millan

Carlino, Paula; (2003). *Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles.* Educere, enero-marzo, p. 409-420.

Coffin, C. (2001). Theoretical approaches to written language – A TESOL perspective. In Burns, A. & Coffin, C. (Eds.), *Analysing English in a global context*. (pp.65-77). London: Routledge.

Edelson, D.C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences, 11* (1), 105-121

Hyland, K. (2013). Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching Journal.* 46 (1), 53-70.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*. *30* (4), 693-722.

Kaplan-Weinger, J. & Ullman, CH. (2015). *Methods for the ethnography of communication. Language in use in schools and communities*. New York: Routledge

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech. 70*, 151-167.

Oliver, P. (2010). *The student's guide to Research Ethics*. (2nd Ed.). NY: Mc Graw Hill

Paltridge, B. (1997). *Thesis and dissertation writing: Preparing ESL students for research.* English for Specific Purposes, 16(1), 61-70.

Paltridge, B. (2009). *Teaching academic writing: An introduction for teachers of second language writers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Perales, E. M. & Reyes, C. R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1. Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19* (61), 599-626.

Perales, E. M., Reyes, C. R. & Hernández, M.E.(-----). *The impact of a linguistic intervention on rhetorical inferential comprehension and metacognition in EFL academic reading: a quasi-experimental, mixed-methods study.* Revista Signos. Estudios de Lingüística. In press.

Rodríguez, V. (2011). Experiences that impact EFL Mexican teachers' professional development. *MEXTESOL Journal*.*35* (2), 1-14.

Silveira, M. F. A., Vera Sobral, D. M. & García, A. M. S. (2003). Workshops of sensitivity, expressiveness and creativity: A path to integrate subjectivity and reflection in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*. *4* (2), 1-10.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: CUP.

Swales, J. M. (2006). Worlds of Genre—Metaphors of Genre. In C. Bazerman, A. Bonini. & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world*. (pp.1-16). USA: The WAC clearing house.

Trowler, P. (2008). *Universities into the 21st century*. Cultures and change in Higher Education. NY: Palgrave MacMillan

Impact and Perception of the Rassias Method® in the Faculty of Languages at BUAP

Marisol Guzmán Cova
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
marisolguzmancova@gmail.com

Abstract
This article presents the findings of a study, which analyzed the impact of teaching the Rassias Method® in the BA in English Language Teaching in a University in Central Mexico. In 2009, the author attended a seminar in Dartmouth College, New Hampshire to learn the method with the commitment to transmit its teaching philosophy, which includes drama and humanistic pedagogy. During seven years, the method was taught to the under graduate students with the intention of providing dynamic EFL tools. There have been investigations analyzing diverse teaching aspects with the use of this method, workshops, and classes as part of the English Teaching Major's curricula. This paper explores the impact of this method on students as well as their perceptions towards it among different generations. This study shows that both their professional and their personal aspects were influenced by the method's empathic view and humanistic components.
Key words: EFL, teacher training, Rassias Method, empathy, collaboration, dynamic techniques

Resumen
Este artículo presenta los resultados de un estudio que analizó el impacto de la enseñanza del Método Rassias en la Licenciatura de Enseñanza del Inglés en una Universidad pública del centro de México. En el año 2009, la autora asistió a la Universidad de Dartmouth en New Hampshire, para aprender el método con el compromiso de difundir su filosofía que incluye la combinación de la actuación con una pedagogía humanística. Durante siete años el método se impartió a los alumnos con la intención de proveer una herramienta útil y dinámica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ha habido trabajos de investigación analizando diversos aspectos de la enseñanza con la ayuda de este método, talleres y clases de licenciatura. Este trabajo presenta el impacto y la percepción de los estudiantes respecto al método, mostrando no sólo el aspecto profesional si no el personal logrado con esta vista empática de la enseñanza con componentes humanistas.
Palabras clave: *Inglés como lengua extranjera, Método Rassias, empatía, colaboración, técnicas dinámicas.*

Introduction

Teacher Training is a social responsibility that involves not just knowledge but attitude and values. "Learning to teach second languages is a social process, which depends on a set of understandings" (Freeman, 2016). The human element is important because it makes the learning process warmer and the teacher´s empathy helps to develop a collaborative and a confident atmosphere in the classroom. In order to communicate effectively, it is necessary to understand your students' affective and cognitive states (Brown, 2007).

The Rassias Method was developed by Dartmouth College Professor, John Rassias, with the goal of teaching languages by combining pedagogy and drama to create a uniquely communicative and humanistic approach (Beall, 2000). In 2009, the author of this article attended Dartmouth College in New Hampshire, USA, to learn the method with the commitment to disseminate its principles and make future teachers aware of the importance of improving the teaching of a second language. Since then, there have been some courses as part of the Major´s curricula about the method, workshops, presentations in national and international conventions and research with under-graduate students as part of their thesis projects that were published as proceedings at international MEXTESOL conventions in 2011, 2013 and 2015.

Disseminating the Method in the Former BA in ELT

Having the opportunity to implement an elective course on the Rassias method as part of the BA in ELT curricula, the author created a pre-service teachers' workshop. The course provided a wide number of techniques aimed at raising the pre-ser-

vice teacher's confidence while providing them with techniques that could be adopted and adapted when planning their own language classes. The majority of the students implemented the techniques while carrying out their teaching practicum course or while giving ELT courses in the Social Service program.

Three theses were based on the application of this method, presented in international conventions and published as proceedings. The first thesis was developed in the Faculty of Languages at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla in 2011, and dealt with young children learning English at kindergarten level. The thesis was an action research project that compared the results before and after using some techniques from the method. The results were positive as the following excerpt from the thesis demonstrates: **"**they created an environment of construction of their own knowledge, they were more enthusiastic and participative through the class" (Guzman & Mendez, 2011). The second thesis was developed in 2013 with teenagers learning English in private secondary schools. The investigation focused on the application of the method and the improvement of pronunciation. The study found a positive influence in the teenagers' oral production that let them communicate and express themselves more effectively (Guzman & Flores, 2013).

The most recent research was in 2015. A novice teacher self-evaluated her body language within the classroom setting and decided to attempt to improve it by applying the method. Components of the method as empathy and the humanistic approach helped her to be conscious of the necessity to coordinate her body language with her intervention in the classroom. The novice teacher was working with children in a public elementary school and she concluded that the combination of drama and pedagogy helped to improve her body language and also her self-confidence (Guzman & Marquez, 2015).

Students' Perceptions

After seven years of working with this method as a tool for the future language teachers, the author decided to carry out a qualitative study by analyzing the impact that this tool has had on the students as some of them were already language teachers working in public and private contexts. An instrument with open questions was applied to seven different generations' students from 2009 to 2015 who took the Rassias workshop. Their voices showed a positive and practical impact from using the method, enhancing the personal development that the humanistic component represented in both professional and personal aspects. In 2016, the method was taught as elective during the BA summer courses. There was a round table during the middle of the course to hear the students' perceptions about the employment of this dynamic teaching tool.

The objectives of the present project were: 1) to explore the impact that the Rassias method had on participants' teaching development, and 2) to examine participants' perceptions about the method. In order to do this, the following research questions were posed:

- What are students' perceptions towards the Rassias method?
- In what ways were students influenced by the Rassias method?

Literature Review

Teacher Training

Modern approaches to ELT require new teacher profiles with many features from different skills such as abilities to interact with new generations (Zabalza & Zabalza, 2012). It is essential that new language teachers have different tools for teaching in effective ways. Furthermore, teacher attitude is an important aspect since the interactions that occur with the second language (L2) students allow the construction of theoretical and pedagogical practices such as collaborative activities that permit engagement and integration in the learning process (Johnson & Golombek, 2016).

The Rassias Method

The Rassias Method was developed in 1964 by Dr. John Rassias from Dartmouth College. The method is defined by Shannon (2005) as:

> "a system for teaching conversational use of second languages. It is based on the premise that *you don't learn a language to speak it; you speak a language to learn it*. Mechanical techniques are essential to the Rassias Method, but the dynamic, emotional involvement of the instructor is the heart of the method and the most important factor in applying it successfully" (p. 1).

The method, as a tool for teaching, provides a philosophy that supports attitudinal aspects such as body language, collaborative activities, empathy, self-confidence and respect in the classroom. The following table summarizes this method's philosophy.

Table 1.
The Rassias Method Philosophy

1) Know thyself: The Rassias method asks teachers/students to explore their own inhibitions, prejudices, and values. Classes aim at eliminating natural self-consciousness and fear of making mistakes.
2) Connect: The method increases awareness of others and how to relate to them in various contexts. Students discover how to act, speak, and learn in the context of another culture.
3) Special Delivery: Teachers create and maintain a dynamic classroom pace and atmosphere, thus capturing and holding student attention. The Rassias drill system, focuses on repetition and manipulation but fosters spontaneity and creative use of the language even in the earliest weeks of language training. Students work on communication skills and repetition as well as pronunciation and language patterns.
4) Stage Presence: Teachers use Rassias techniques for exploiting the content of the moment and making the student perform as the "star of the show." Teachers provide for unusually high student involvement in the use of the language (an average student response rate is 65 times per hour).
5) Senses and Emotions: The Rassias method demands that teachers and students engage their emotions and all of their senses to their fullest capacity. For instance, teachers ask students not only to look but also to see fully what is happening in the classroom? What is happening between the people in a dialogue? What are the people feeling? What are the cultural cues? How does the action make you feel?

(Shannon, 2005)

Techniques

There are more than 50 techniques to the Rassias Method. For the current research, some practical and productive techniques were chosen to apply in different educational contexts by the pre service students. They include the following:

Alphabetization: The teacher selects two students to communicate only through the alphabet to convey their feelings and emotions through gestures and inflections of each letter in a specific role-play context. Participants cannot use more than three letters at a time and they must be pronounced correctly in the alphabet sequence. This technique demonstrates that communication goes beyond words and grammar rules.

The Wave: The teacher selects five students to stand in front of the class in a line. S/he signs a verb or a short sentence to each student and performs its meaning to each one through gestures. The first student is told to say his/her short sentence and act it out. The second student repeats and mimes the first verb, offers his/her own the same way, and on to the third student in the same manner until each student will have presented all preceding sentences, as well as his/her own in an a cumulative process. The purpose is to guess the activity, object or noun described through the sentences. This technique combines both pronunciation and drama.

First two letters: The teacher asks a student to list five or six words on the board beginning with the same first two letters, and then, the student creates a story involving each word. It is profitable to have more than one student to create a story based on the vocabulary by reversing or rearranging the order in which the story is to be retold. The students practice vocabulary and their creativity to relate words in a story.

Press conference: The teacher asks either a student or a colleague to play the role of a famous person. The other members of the class become journalists who interview him/her. For each intervention, each student in the class has to identify himself/herself, state the name of his/her newspaper, and ask one question. The "journalists" then write up their articles and submit them to an "editor" they have chosen from the group. This is an activity for practicing speaking and writing.

Dice: After the numbers have been introduced in a lesson, the teacher rolls dice and has a student give the additions. After the addition exercise, try multiplication, asking a student to multiply two dice. For simple addition, the teacher may roll one, two, three, four, or even five dice. Students may form small groups to play the same game with dice. In this last instance, they can correct each other. The teacher should impress upon the students that speed counts in this drill.

Face-off: The teacher groups students into pairs and teaches vocabulary related to parts of the body, showing and touching parts of the partner's body, face to face or back to back. Students relate meanings and vocabulary after this interaction.

Lottery or Pyramid: This is based on using vocabulary to accomplish a task within a set period of time. This technique allows students to increase their stock of vocabulary. There is a chart with squares and grids with different vocabulary items grouped into categories. The students are divided in two teams and take turns to guess the stock of works, using descriptions under a set of time.

Advertisements: In this technique, the students observe different advertisements and discuss them, placing these into three categories: objective, subjective and personal opinion about the transmitted message.

Teaching as a social contribution

The role of the teacher is important as a model in the teaching/learning process. Depending on the teaching approach, the teacher has the commitment to teach in a productive way. There has been research which found that:

> More trainees than trainers were inclined to replicate their instructors' style of teaching and therefore expecting it to be highly considered in their evaluation. The trainers, on the other hand, were more inclined to encourage the trainees to observe their peers and use their feedback and comments in their own appraisal (Pourdana & Behbahani, 2013, p. 1619).

Also, language teachers may hold certain beliefs about language learning that impact their instructional practices (Altan, 2012); therefore, it is important for novice teachers to examine their pre-existing beliefs in order to raise their consciousness as to how such beliefs will influence the manner in which they perform in their future professional contexts.

Novice teachers

Teacher attitude is an important aspect of the professional dimension. We are people developing our professional activities in teaching (Zabalza & Zabalza, 2012). Values such as empathy and respect are necessary to conduct a class in harmony, fostering collaboration among participants. As teacher educators, it is essential to guide the professional development of novice teachers, who are acquiring diverse tools to apply in the future. Once in the practicum, novice teachers' concerns are diverse, especially in aspects such as lack of support and work dissatisfaction (Kidd, Brown & Fitzallen, 2015). Freeman (2016, p. 19) states that there are three main challenges when educating language teachers. The first one is defining the content in the classroom. The second one is how the classroom with its social structures and expectations defines language teaching as a pedagogical activity, and the third challenge is how the students, who use the language, learn to teach a language.

Methodology

Context

This exploratory qualitative study (Richards, 2003) was developed with students who took the Rassias Method workshops between 2009 and 2015. The instrument was a questionnaire with open questions, analyzing the impact of the use of the method in their professional life (see appendix A). Ten students between 23 and 34 years old were surveyed, four males and six females. In order to maintain anonymity, names were changed.

Data collection and analysis

The questionnaires were administered to students who took the Rassias method training as part of the curricula in the BA program within the period 2009-2015. There were students from the seven generations that had taken the course. The analysis was organized according to the dimensions of participant

perceptions that the instrument included. The first question inquired into the impact that the Rassias Method had in the participants' teaching context. Then, a table is presented which groups the diverse educational contexts where participants have applied the method. Third, the participants expressed the impact that they consider the method had in their personal life. Finally, the participants stated the advantages and disadvantages that they believe the method provides.

Findings

Most novice teachers between 23 and 34 years of age used the adjective *dynamic* to describe the method, explaining that they can plan their classes with attractive techniques for their L2 students. As the participants were in the first stage of their teaching career, they considered the method a practical tool in their classes as novice language teachers. The following is an example of one participant's response:

> *My students are willing to practice the language and their behavior and moods are highly positive (Jose, 23yrs old)*

As a teacher educator, it is very important to provide student teachers with practical and simple tools for their educational contexts. As novice teachers, they felt the method was a tool for their first experiences, as expressed in the following answers:

> *The Rassias method has been an effective way of teaching in my job. Most of the students are more receptive to the language when the method is applied. I have had some notable experiences in different levels of the engineering (Sandy, 30yrs old)*

> *This method has been very useful in different ways. It has helped me to create diverse classes according to my students learning styles and needs. Moreover, the Rassias method has given to my students the opportunity to learn by playing, creating, socializing, etc. Furthermore, as the method requires didactic material construction, it explodes creativity and boosts students to learn more from each other, which implies language skills practice (Mike, 28yrs old)*

When analyzing the results, it is important to note that participants thought this method had a positive impact on them. Participants mention a variety of impressions that they hold as a result of implementing this method in their classroom context all of which convey a positive appraisal of its benefits.

Educational Contexts

Once the students started working as EFL teachers, they applied the method at different levels in diverse educational contexts. As novice teachers, they start planning their classes without much previous experience. The following table summarizes how novice teachers applied this method in their educational contexts (see Table 2).

Table 2.

Participants' Gender, Educational Context where they Applied Method, and year of their Instruction.

Number	M	F	Name	Educational context	Year of instruction
1	23		Josh	Personal tutorials	2015
2		23	Mary	Elementary school	2014
3		24	Eli	Kids, teenagers, adults	2014
4	25		George	Unspecified	2013
5		25	Katy	Unspecified	2012
6		26	Ross	Kindergarten and primary school (private & public)	2014
7	28		Mike	High school, technical school	2011
8		30	Sandy	Kindergarten & University	2009
9	34		Raoul	Unspecifed	2010
10		24	Lore	Primary school	2015

In this table, it is observed that the application of the method has been carried out at different levels ranging from kindergarten to University. The novice teachers indicated that the techniques could be adapted at different ages, levels of language, and educational contexts. The following excerpts represent participants' beliefs:

> *Actually, I have applied the method many times because I consider it is useful for those students who think learning English as Foreign Language is a little bit complicated (Mike, 28 yrs old)*
> *The Method has been an effective way of teaching since kindergarten, using the High Scope Model until different levels of the engineering, the method continues working in this context (Sandy, 30 yrs old)*

Advantages of the Method

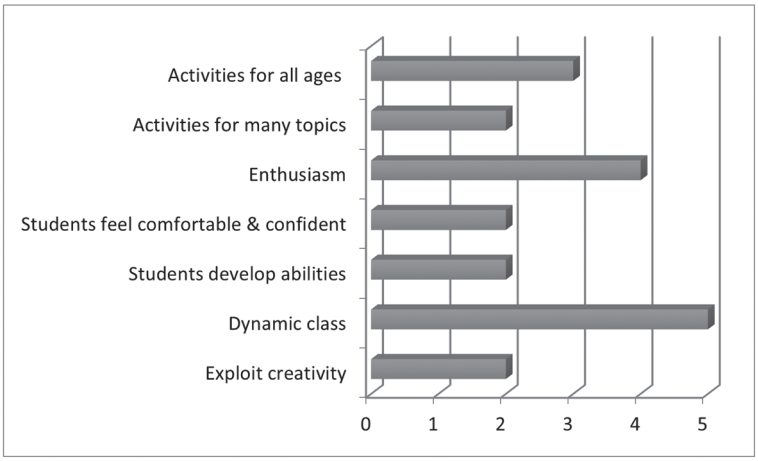


Figure 1. Novice teachers' perceptions about the advantages of the method

There were interesting perceptions about the method applications among the novice teachers; for example:

> *It´s a dynamic method, the students like to be in movement, it is good to teach by playing (Raul, 34 yrs old)*

When novice teachers start planning their lessons, the method has been a useful tool not just for contents but also in the humanistic aspect as expressed by this participant.

> *It helps teachers to exploit their creativity and students enjoy their learning process (Mike, 28 yrs old)*

The diversity of activities has helped the novice teachers to develop teaching abilities in different educational contexts. For example:

> *Most of the techniques are useful under almost any contexts (Sandy, 30 yrs old)*
>
> *When you don't have a plan B or your class is not working, the Rassias techniques come as a rescuer. They also can be modified as the class requires or students' needs (Lore 25 yrs old)*

Human interaction is an important factor that teachers consider and enhances this interaction, as stated by the following participants:

> *I can hear my students' voices so I can see if there is a progress (Ross, 26 yrs old)*
>
> *It helps students to foster their confidence (George, 25 yrs old)*
>
> *Students are more enthusiastic. I have noticed that my students are excited for learning more in every class. They feel comfortable and it encourages speaking (Katy, 25 yrs old)*

Disadvantages of the Method

There are also aspects of the method that novice teachers considered as disadvantages. The lack of collaboration appeared as one of the main disadvantages when students are not motivated to participate, for example:

> *One disadvantage is when there's a lack of participation in the classroom (Jose, 23 yrs old)*

The following figure summarizes the disadvantages found by novice teachers:

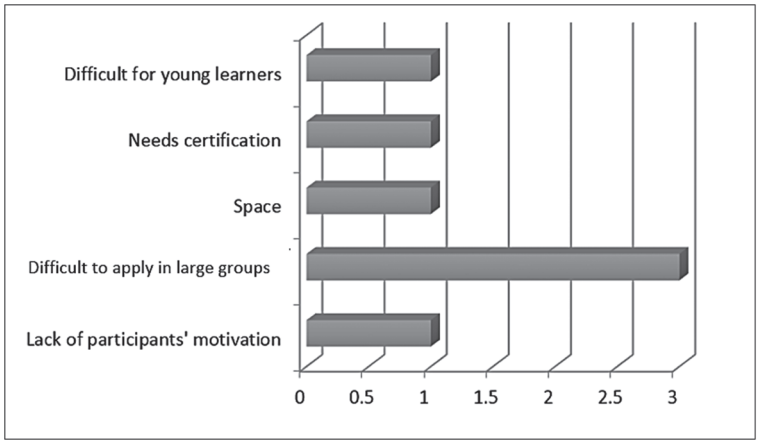


Figure 2. Disadvantages of the Method

Some novice teachers considered difficult to apply the techniques in large groups, including the lack of space as an aspect that complicates the correct application. Two participants noted:

> *I have one or two large groups so it's kind of difficult to apply the method. Some classrooms have a really reduced space so it complicates the things sometimes (Ross, 26yrs old)*
>
> *In my opinion, it mostly can't be applied successfully on large groups (George, 25 yrs old)*

The Rassias Method is used in Dartmouth College to teach foreign languages. Thanks to the IAPE (Inter-American Partnership for Education) foundation, it has spread to countries like China, Brazil and Mexico. In Mexico, this method has been adopted in Northern states such as Sinaloa, to implement English in elementary public schools. In Tlaxcala, the method was included in the SEP (Secretaría de Educación Pública) catalog of courses to train English teachers in public schools. In Puebla, the SEP high school English teachers have been trained in the method, but this teaching tool is not widespread yet. One novice teacher stated:

> *I think, it is not recognized as a method and it should be a kind of certification and more courses or diplomas in order to refresh the method ideas (Raul, 3 yrs old)*

Personal impact

One important factor of the Method is the teacher's attitude; empathy is an important quality for the teacher to consider while interacting with learners. If the teacher can support students with a friendly and collaborative atmosphere, the students also develop empathy with their classmates, observe the advantages of this dynamic method and apply it in their working environment. The humanistic aspect allows them to reflect upon their own work, visualizing themselves as people working with people. The following table summarizes the findings related to the personal impact of this method on novice teachers (see Table 3).

Table 3.
Personal Impact of the Novice Teachers with this Method

Student	Impact in your personal life
Josh	*It facilitates me the organization of activities*
Mary	*I have developed more abilities as a teacher*
Eli	*My confidence in front of the group and also I have helpful activities to apply in different classes*
George	*It got me to improve professionally in my classes*
Katy	*In my body language to communicate*
Ross	*I have always performed despite I used to be a quiet and kind of shy student. As a teacher I have to perform and help my students to do not forget that they are children and there is nothing to be afraid of. So this motivates me to always try to be a better person and teacher*
Mike	*Definitely there has been an incredible impact in my life with this method. Thanks to it I felt more confident at the moment of teaching English because I was sure my students were going to enjoy learning and playing as it has been so far.*
Sandy	*Absolutely. I learnt that is necessary to remove layers in order to be humans. The method has touched my heart and deepest feelings of my being*
Raoul	*It made my job easier, sometimes providing an idea about how to teach in a dynamic way*
Lore	*I feel more confident at the time to teach.*

Conclusions

Training teachers is a big responsibility nowadays. It is important to care for what is taught to second language teachers, the language classroom and professional learning (Freeman, 2016). It demands commitment and empathy in the teacher's everyday work, inside and outside the classroom. Educating teachers is a social responsibility that includes an integral development that considers other aspects such as empathy, positive attitude, motivation collaboration and mediation. "Responsive mediation represents our motives, intentions and goals which inform…the design and sequencing of the meditational spaces, tools and activities" (Johnson & Golombek, 2016). The Rassias Method has represented a useful and practical tool that pre-service students have acquired in our educational context. Providing future language teachers with practical and useful teaching tools is a way to support their development of teaching skills. Teaching with examples is essential because it is common that novice teachers teach in the way they learnt; it is notorious when the entire learning process in the classroom is planed with opportunities for learning, individual development is also accompanied by the teacher (Zabalza & Zabalza, 2012). The use of dynamic techniques that support teachers planning attractive language classes is an important key to successful first teaching experiences, independent of age, level of language, motivation or educational context. "It is complicated to instruct a classroom of students without attending to their self-efficacy, anxieties, motivations and other personality variables" (Brown, 2007). There are humanistic elements into the teaching practice that let teachers create collaborative atmospheres, motivating the participants to construct collaboratively during the learning activities; positive attitudes benefit both the learning process and the student (Brown, 2007). Empathy and a positive attitude are in the core of the Rassias Method; one of its principles is to *teach heart to heart*. The combination of drama and pedagogy supports a comfortable atmosphere in the classroom where the student is the main character in the learning process and one of Dr. Rassias' challenges is reached: *Don´t learn to speak a language, speak a language to learn it.* ■

References

Altan, Z. M. (2012). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.643399. European Journal of Teacher Education. Vol. 35, No. 4, 481–493

Beall, Kathleen R. (2000). John Rassias: Giving life to language worldwide. ESL Magazine. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ609897)

Brown, D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. (5th ed.). New York: Pearson Education

Freeman, D. (2016). Educating Second Language Teachers. UK: Oxford University Press.

Guzmán, M. & Méndez K. (2011). Proceedings from 38th International MEXTESOL Convention. Michoacán.

Guzmán, M. & Flores, K. (2013). Proceedings from 40th International MEXTESOL Convention. Queretaro.

Guzmán, M. & Márquez, A.B. (2015). Proceedings from 42th International MEXTESOL Convention. Cancún Quintana Roo

Johnson, K. & Golombek, P. (2016). Mindful L2 Teacher Education. A sociocultural Perspective on Cultivating Teacher´s Professional Development. New York: Routledge.

Kidd, L. Brown, N. & Fitzallen, N. (2015). Beginning Teachers' Perceptions of their Induction into the Teaching Profession. http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss3/10 Australian Journal of Teachers Education.

Pourdana, N. & Behbahani, S. (2013). EFL Teacher Education: Where Do Trainers' and Trainees' Criteria Match? http://www.pertanika.upm.edu.my. Pertanika Jornals. Social Sciences & Humanities.

Richards, K. (2003) Qualitative inquiry in Tesol. London: Palgrave Macmillan

Shannon, E. (2005). An Overview of the Rassias Center of Dartmouth College and to the Rassias Method®. Darthmouth Collegue.

Zabalza, M. & Zabalza, A. (2012). Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar. Madrid: Narcea.

Appendix A: Instrument

Dear student:

This questionnaire has the purpose to know about the impact of the Rassias Method® in your personal and professional life as a dynamic and humanistic teaching method

Name: _____Age: _____

1.- Mention the impact that the Rassias Method has had in your teaching context?

2 .- If you have applied the Method, explain briefly in which contexts?

3.- Did the Method have an impact in your personal life? Please briefly describe.

4.- Can you mention some advantages of this Method?

5.- Can you mention some disadvantages of this Method?

Thank you very much for your collaboration!