

Lenguas contexto



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector

José Jaime Vázquez López
Secretario General

Celso Pérez Carranza
Director

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
Secretario Académico

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

Fernando Édgar Vázquez Rojas
Secretario Administrativo

Comité editorial

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

Comité de arbitraje

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

Comité científico

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

Revisores de estilo

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

Diseñador editorial y gráfico

• **Agustín Antonio Huerta Ramírez**

Webmasters

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

Imagen de la portada

"Didáctica digital" de Julio Ernesto Méndez Torres

Colaboradora especial en este número

• **Blanca Adriana Téllez Méndez**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 9, No. 9, agosto 2018 a julio de 2019, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con domicilio en 4 Sur No. 104 Colonia Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, teléfono (222) 2295500, Ext. 5826 <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto>, Editor Responsable: Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin. stephanievoisin2002@yahoo.fr, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017- 103013362900-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, la Facultad de Lenguas de la BUAP, Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, septiembre de 2018.

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

Índice

Editorial	2
Blanca Adriana Téllez Méndez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
— PRÁCTICA DOCENTE: HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS —	
El aprendizaje cooperativo en la creación de cómics en lengua extranjera	4
María Dolores Corpas Arellano, <i>Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España</i>	
La gramática en la noticia: metodologías de enseñanza en la clase de lengua	13
Lucas Gagliardi, <i>Universidad Nacional de La Plata, Argentina</i>	
Elementos de la teoría de la valoración en ensayos argumentativos en inglés	27
Dana Iris Monroy Gómez, <i>Universidad Autónoma del Estado de México</i>	
Theory versus practice in ELT: the case of a school in Veracruz	34
Enrique Vez López & Katia Pavón Sánchez, <i>Universidad Veracruzana</i>	
La observación como método de evaluación de las Prácticas Profesionales	46
María Teresa Gullotti Vázquez & María Isolda Vermont Ricalde, <i>Universidad Autónoma de Yucatán</i>	
Impacto de los estilos de aprendizaje y de enseñanza en el rendimiento académico de estudiantes de inglés	55
Catalina Juárez Díaz, María Leticia Temoltzin Espejel & Rebeca Elena Tapia Carlín, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
La cyberquête au service du processus d'enseignement-apprentissage du FLE	65
Mercedes Bustamante Sosa, <i>Universidad Autónoma de Tlaxcala</i>	
— CURRÍCULUM —	
Transversalidad entre lengua extranjera y las asignaturas del área de la salud	78
Abelardo Romero Fernández & Laura Villanueva Méndez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Writing in an ELT program in a Mexican University: Curriculum to Classroom	89
Elva Nora Pamplon Irigoyen & Oscar Ariel Pierre Velázquez, <i>Universidad de Sonora</i>	
— REFLEXIONES SOBRE LA TRADUCCIÓN —	
Evolución de la Subcompetencia Lingüística en inglés en los estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali	98
José Cortez Godínez, <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
La literacidad en prácticas de traducción: un análisis de errores de sentido	113
Diana Karelly Cázares Coronel, Carlos Antonio Muñiz Urquijo & Claudia Madelein Martínez Ayala, <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
— VARIA —	
Percepción intercultural del docente de lenguas extranjeras en las diferentes áreas de enseñanza en la BUAP	124
María Lilia López López & Iveth Lozano Palacios, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Institutional cultures on ELT Research productivity in three public universities in Mexico	131
Gabriela Alhor Martínez, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
Reseña	142
M. Amparo Soler Bonafont, Universitat de València, España	
Albelda Marco, Marta y Wiltrud Mihatsch (eds.) (2017): <i>Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos</i> , Madrid/Frankfurt, Iberoamericana Vervuert.	

Editorial

De las muchas definiciones que tienen la lectura y la escritura, que van desde las perspectivas académicas hasta las literarias, constantemente se asoma la idea de la conectividad entre las diferentes voces que componen el proceso de lecto-escritura. Éstas abren la posibilidad de reconocimiento del otro y de uno mismo, planteando además los aspectos técnicos del proceso. Por ello, este número de la revista *Lenguas en Contexto* tiene el acierto de propiciar la confluencia de voces sin perder de vista que pertenecemos a una comunidad académica con un interés común: El lenguaje y su enseñanza.

Ésta es una invitación a cada uno de los lectores y autores a darnos la oportunidad de escucharnos para generar un diálogo legítimo, un diálogo que enriquezca nuestras experiencias personales, pero al mismo tiempo, que contribuya a la renovación de un conocimiento compartido.

Los artículos han sido reagrupados en cuatro secciones temáticas: Práctica docente: Herramientas y estrategias; curriculum; reflexiones sobre la traducción; y Varia.

En la primera sección, las voces que aquí nos invitan al diálogo comienzan con Ma. Dolores Corpas Arellano (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España) quien nos comparte su experiencia al tratar de acercar a los estudiantes a la lectura desde la ventana del cómic, resaltando su valor literario y lingüístico, para el proceso de enseñanza de la lengua inglesa con una metodología de cooperación y una valoración desde diferentes perspectivas que complementan el proceso de evaluación.

El conocimiento se construye, se comparte, se renueva y vuelve a nosotros de manera distinta a como lo creamos. Lucas Gagliardi (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) nos presenta una nueva mirada para el abordaje de los contenidos gramaticales en relación con el texto-discurso contrastando dos metodologías, una basada en la tradición estructuralista y otra en un enfoque circunstanciado buscando determinar la mejor ruta para acercar a los estudiantes a una comprensión más holística de los contenidos gramaticales en relación con el texto-discurso.

Dana Iris Monroy Gómez (Universidad Autónoma del Estado de México) retoma las herramientas provistas por la teoría de la valoración para analizar una muestra de ensayos argumentativos cuya meta principal es fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes que realizaron dicha tarea. Los textos fueron analizados para determinar el grado de valoración utilizado por ellos mismos a partir de los siste-

mas de compromiso, actitud y gradación. Nos sugiere explorar la teoría de la valoración como una herramienta útil para la enseñanza de la escritura.

El diálogo continúa con las voces de Enrique Vez López y Katia Pavón Sánchez (Universidad Veracruzana) quienes cuestionan el tipo de acercamiento práctico de los docentes de la Escuela de Lenguas de la Universidad Veracruzana en relación a sus posturas teóricas. Los autores buscan determinar la congruencia que existe entre los constructos teóricos de los profesores y sus prácticas docentes, las cuales en muchas ocasiones, se alejan de los planteamientos teóricos propuestos por ellos mismos, es decir que se percibe una incongruencia entre lo que se cree a nivel teórico y lo que ocurre en las prácticas pedagógicas.

En otro tenor, Ma. Teresa Gullotti Vázquez y Ma. Isolda Vermont Ricalde (Universidad Autónoma de Yucatán) han generado un diálogo con los estudiantes de práctica profesional a partir de la revisión de la lista de cotejo empleada en la evaluación de las prácticas profesionales. La revisión de este instrumento de evaluación les ha permitido explicar a los estudiantes las áreas de oportunidad para la mejora de sus habilidades docentes, y al mismo tiempo ha propiciado una reflexión que les permite mejorar de manera reflexiva y crítica. De esta manera también, abren el diálogo académico e institucional para analizar la importancia que guarda una buena práctica profesional y su evaluación.

En este continuum dialógico, Catalina Juárez Díaz, Ma. Leticia Temoltzin Espejel y Rebeca Elena Tapia Carlin (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) parten del nivel de impacto entre la relación de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza para determinar el grado de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El propósito de su investigación es identificar la relación que guardan los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza con el rendimiento académico de inglés, lo que les ha permitido obtener datos para determinar el grado de aprovechamiento por parte de los estudiantes en relación a los estilos de enseñanza empleados, apuntando a la necesidad de una exploración más profunda respecto a esta correlación.

El último artículo, de la autoría de Mercedes Bustamante Sosa (Universidad Autónoma de Tlaxcala), retoma las ventajas educativas que proporcionan las web quest, ya que gracias a su metodología investigativa compuesta por: introducción, tarea, proceso, evaluación, materiales y recur-

sos, conclusión y una página adicional para profesores, permite integrar además un enfoque intercultural. Nos presenta esta herramienta educativa como un aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente en el contexto de la enseñanza del francés en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

En nuestra segunda sección, dedicada al currículum, Abelardo Romero Fernández y Laura Villanueva Méndez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) exploran la transversalidad del curso de lengua extranjera como una asignatura que realmente aporta al desarrollo de las habilidades profesionales de los estudiantes del área de la salud. Esto a través del diseño de cursos empleando la grabación de videos sobre medicina tradicional y redacción de resúmenes a partir de artículos científicos utilizando un modelo basado en Twitter. La experiencia propició un mayor interés por parte de los estudiantes quienes lograron vincular la lengua extranjera con su formación profesional.

La escritura y su enseñanza en los programas de lenguas en educación superior son analizadas por Elva Nora Pamplon Iriyoyen y Oscar Ariel Pierre Velázquez (Universidad de Sonora), quienes a través de una serie de instrumentos han logrado determinar una necesidad percibida por parte de los docentes para aclarar las estrategias pedagógicas e instruccionales para la enseñanza de la escritura. Los autores consideran que debe existir una conexión más clara y fuerte entre los cursos de contenido en inglés y el desarrollo de las habilidades de escritura.

Nuestra tercera sección conformada por contribuciones que proponen reflexiones sobre la traducción, inicia con el artículo de José Cortez Godínez (Universidad Autónoma de Baja California) que nos lleva de la mano a la exploración y registro de las competencias desarrolladas en la formación profesional de traductores de su universidad y se detiene en la reflexión de las áreas de oportunidad que tienen y deben ser atendidas. Este artículo resulta muy interesante, pues nos abre la oportunidad de repensar en la formación de otros traductores con el fin de elevar la calidad de los profesionales de esta disciplina.

Por su parte, Diana Karelly Cázares Coronel, Carlos Antonio Muñiz Urquijo y Claudia Madelein Martínez Ayala (Universidad Autónoma de Baja California) a través de su experiencia plantean un estudio de caso como fuente referencial para ampliar nuestra comprensión sobre los errores de sentido, vistos desde una perspectiva funcionalista. Analizan la efectividad de una traducción en términos de la función que cumple el texto original y el texto meta. Lo que permite a estudiantes y docentes realizar una reflexión en torno a las prácticas sobre literacidad que se llevan a cabo en el proceso de traducción.

Nuestra sección Varia está conformada por dos artículos. En el primero, Ma. Lilia López López e Iveth Lozano Palacios (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) investigan otro de los muchos aspectos dentro de los estudios del lenguaje: la interculturalidad. Desde su perspectiva, la interculturalidad es vista como un proceso de comunicación e interacción entre personas con diferentes identidades y culturas favoreciendo un clima de valores interpersonales. Por lo que la enseñanza de una lengua debe propiciar la innovación en estrategias para la comunicación y la interacción que conduzcan al alumno hacia un contexto de empatía con otras lenguas y su cultura. Nos comparten su experiencia construida a partir de la aplicación de diferentes instrumentos con la finalidad de hacer visible la presencia de la interculturalidad como parte de la conciencia docente en el proceso de enseñanza.

El último artículo, escrito por Gabriela Alhor Martínez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), señala uno de los grandes retos que enfrentan los docentes de educación superior actualmente al ser expuestos constantemente a exigencias institucionales para llevar a cabo dos labores de manera paralela, por un lado la docencia y por otro la investigación. Su artículo se centra en un análisis de las políticas institucionales en torno a la investigación y la motivación que lleva a los docentes a realizarla. A partir de esta situación, se asoma la idea constante de remuneración adicional como verdadero motor para la búsqueda de la publicación de investigaciones por encima del desarrollo de la ciencia. Lo que plantea un tema de diálogo profundo para todos los actores en los ámbitos de educación superior.

Por último, la experiencia adquirida por las profesoras Marta Albelda Marco y Wiltrud Mihatsch es recogida por M. Amparo Soler Bonafont (Universitat de València) en la reseña que hace sobre su libro *Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos* publicado en 2017. Este texto expone las funciones pragmáticas de intensificación y atenuación en distintos géneros discursivos en el uso del español, retomando además la experiencia de varios autores quienes estudian aspectos particulares de la atenuación. El valor de la aportación de Amparo Soler Bonafont es la posibilidad de acercarnos a un texto emanado de una experiencia compartida, a partir de un foro académico que sirvió de plataforma para la construcción de un libro, que además de hacer un recorrido histórico se vuelve un referente para quienes trabajan sobre aspectos pragmáticos.

Blanca Adriana Téllez Méndez

Coordinadora de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA CREACIÓN DE CÓMICS EN LENGUA EXTRANJERA

María Dolores Corpas Arellano

Consejería de Educación

Junta de Andalucía

España

mariolacorpas@wanadoo.es

Resumen

En este proyecto educativo, hemos elegido el cómic para acercar la lectura a los adolescentes. De igual forma, pretendemos que el alumnado se inicie, de manera reflexiva, en la lectura de la imagen y entienda los procedimientos narrativos basados en el empleo de imágenes secuenciadas, analizando los aspectos básicos que definen el lenguaje de las viñetas. Por otra parte, el proyecto desarrolla la expresión escrita en inglés, afianzando las estructuras gramaticales y el vocabulario estudiado en clase de lengua extranjera. Además, como herramienta metodológica, hemos utilizado el aprendizaje cooperativo para fomentar el trabajo igualitario en equipo y la interacción del alumnado en la invención de cómics en inglés. Como resultado, el alumnado produjo nueve cómics en inglés, uno por cada grupo de tres. La exitosa implicación del alumnado en el proyecto permitió su exposición en clase. Para terminar, los cómics se evaluaron atendiendo a tres técnicas distintas: autoevaluación, evaluación por parte de los compañeros y por el profesor gracias a la utilización de rúbricas.

Palabras Clave: Aprendizaje cooperativo, rúbricas, cómics, lengua extranjera.

Summary

Comics have been chosen as the way to approach reading to teenagers in this educational project. One of the objectives is that students start reading images reflexively and understand the narrative proceedings based on the usage of sequenced images and analyse the basic aspects, which define the language in cartoons. In addition, the project aims to develop students' written ability in English, reinforcing the grammatical structures and the vocabulary

already studied in the foreign language classroom. Furthermore, we have used the cooperative learning to promote equal teamwork and students' interaction to create comics in English. As a result, the students created nine comics in English working in teams. Their successful involvement in this project allowed teachers to present their comics in the classroom. Finally, the comics have been evaluated by using different techniques such as self-assessment, peer-assessment and assessment using appropriate rubrics.

Key Words: Cooperative learning, rubrics, comic, foreign language.

1. Introducción

Según el informe PISA (*Programme for International Students Assessment*) 2018 referido al año 2015, los estudiantes españoles en educación secundaria pública y privada obtienen tres puntos por encima de la media de la OCDE, o sea, 496. No obstante, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se ubica el centro en el que se ha realizado el proyecto del presente artículo, la puntuación obtenida es sensiblemente inferior, 479 puntos. Es evidente que, si bien los resultados en comprensión lectora han mejorado con respecto a los últimos años, nuestro alumnado cuenta con especial dificultad en dicha habilidad. En vista de estas carencias y a fin de aumentar la actitud y motivación de los estudiantes hacia la lectura, diseñamos y administramos el proyecto innovador que seguidamente exponemos.

Pensamos que una educación cercana al entorno social del alumnado debe integrar el uso de los distintos medios de comunicación. Así, la lectura de imágenes que

fomenta el cómic y la producción de lo mismo ofrecen un recurso educativo motivador para despertar el interés en el alumnado por distintas materias independientemente del plan formativo. La invención de cómics es posible en casi todas las materias a la vez que se trabaja con técnicas lingüísticas y comunicativas y se fomenta el trabajo de investigación. Por otra parte, la combinación del lenguaje icónico y verbal permite favorecer un desarrollo integral de las diferentes dimensiones de la personalidad en una síntesis interdisciplinar. Por último, los cómics como recurso educativo favorecen la interpretación, la comprensión y la capacidad creativa de los discentes.

Este artículo reflexiona acerca de las múltiples posibilidades que ofrecen los cómics integrados en la planificación educativa. Se detallan los objetivos, contenidos, planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto realizado en el aula de inglés como lengua extranjera, utilizando el aprendizaje cooperativo.

2. Metodología

A) Objetivos:

El fin del presente proyecto es reflexionar sobre la utilización de la imagen en nuestra sociedad y como medio de expresión además de fomentar el uso de la lengua inglesa como vehículo de comunicación intercultural. Partiendo del cómic, género muy utilizado por los jóvenes, pretendemos motivar a nuestro alumnado hacia este arte como medio de comunicación.

A lo largo del desarrollo de este proyecto, aspiramos a que el alumnado alcance los objetivos que seguidamente se detallan:

- Fomentar la valoración positiva de los cómics como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera por parte del alumnado.
- Consolidar los conocimientos de la lengua inglesa adquiridos por el alumnado.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Desarrollar la capacidad de buscar información con autonomía utilizando los recursos TIC.
- Mostrar tolerancia hacia otras culturas y hacia el arte como representación de las mismas.
- Reflexionar sobre la utilización de la imagen gráfica (dimensión, estructura, diferentes tipos de plano, etc.).
- Interaccionar con los propios compañeros gracias al trabajo en grupo cooperativo.

B) Contenidos:

En cuanto a los contenidos del proyecto, el desarrollo del trabajo con cómics parte de una lectura profunda de los mismos, una reflexión sobre la estructura y análisis de los elementos del cómic, que permiten considerarlo como un arte. Seguidamente, se reflexiona sobre la utilización de la imagen gráfica con diversos fines como ilustraciones, publicidad, propaganda, arte entre otros, y sobre posibles elementos discriminatorios como la imagen sexista de la mujer. Siguiendo los principios del trabajo cooperativo, el alumnado se involucra en el trabajo en grupo, colabora e interacciona con sus compañeros. A continuación, se procede a la lectura de cómics en inglés a fin de progresar en su comprensión lectora. La producción de un cómic en inglés incrementa la capacidad del alumnado en la expresión escrita de manera apropiada y utilizando un vocabulario correcto. Finalmente, gracias a la dotación de material informático del centro por pertenecer al programa TIC de la Junta de Andalucía, se utilizan las nuevas tecnologías.

C) Desarrollo:

El proyecto tuvo una duración de tres meses, de enero a marzo de 2017, dedicándole una hora semanal. Las etapas del proyecto fueron las siguientes:

- A. Trabajo con cómics en el aula para estudiar su estructura, formato y el lenguaje utilizado.
- B. Búsqueda en Internet de cómics y lectura de los mismos en inglés.
- C. Producción de un cómic, en grupos cooperativos, partiendo de los conocimientos previos del alumnado y de sus propias ideas.
- D. Intercambio del material.

D) Aspectos Didácticos:

Este proyecto tiene dos fases principales. El profesor actuó como facilitador de información y de materiales en la primera fase de estudio y análisis del cómic. En la creación del cómic, se trabajó cooperativamente puesto que, según se deduce del trabajo de Kagan (1994), el aprendizaje cooperativo asegura la participación igualitaria y una interacción simultánea entre los miembros de un mismo grupo.

Johnson, Johnson y Holubec (1999, p.10) estudiaron el aprendizaje cooperativo, comparado con los métodos competitivo e individualista y extrajeron las siguientes conclusiones:

1. Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño. Esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
2. Relaciones más positivas entre los alumnos. Esto incluye un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
3. Mayor salud mental. Esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. Los poderosos efectos que tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos.

E) Distribución del trabajo:

En este trabajo participaron veintisiete alumnos de doce años del Instituto de Educación Secundaria Américo Castro de Huétor-Tájar, Granada (España). Cada grupo de tres alumnos produjo un cómic en inglés. Para fomentar que todo el alumnado trabajara por igual, se le asignó un papel a cada miembro del grupo. Siguiendo las pautas del aprendizaje cooperativo, el trabajo se distribuyó como se expone a continuación:

- Estudiante A: Se encargó del diseño gráfico.
- Estudiante B: Se responsabilizó de la temática, de controlar el tiempo y de facilitar los materiales.
- Estudiante C: Se ocupó de la redacción del texto en inglés.

F) Evaluación:

La evaluación del proyecto se realizó a través de tres vías. En primer lugar, cada grupo calificó su propio cómic antes de exponerlo en clase, en un ejercicio de autoevaluación. Compartimos el concepto de autoevaluación de Calatayud (2008), quien afirma que es la estrategia por excelencia

para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente.

En segundo lugar, en la puesta en común, cada alumno evaluó los cómics de sus compañeros, utilizando la evaluación entre iguales, eligiendo los tres mejores. La evaluación entre iguales se entiende como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes. Se puede considerar que este tipo de evaluación es una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes (Prins, Sluijsman, Kirschner & Strijbos).

Finalmente, el profesor valoró los cómics atendiendo a su originalidad, diseño, creatividad, corrección lingüística, etc., conforme a los criterios establecidos en las rúbricas.

G) Instrumentos para la evaluación

¿Qué es una rúbrica?

Para Gatica y Uribarren (2013), las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento e indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Además permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos. Otros autores como Barberá y De Martín (2009) vinculan el concepto de rúbrica con la propia evaluación. Así, la entienden como una herramienta de valoración utilizada para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo. Se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores.

Stevens & Levi (2005) afirman que una de las vías para lograr una evaluación de mayor calidad, de carácter más cualitativo y procesual, es el empleo de rúbricas. Estas proporcionan una evaluación más sistematizada por parte del docente, dado que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre iguales, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Ventajas y Utilidad de las Rúbricas

Tipos de Rúbricas

López García (2014, p.1) distingue dos tipos de rúbricas:

- Una Rúbrica analítica se compone de seis componentes básicos: 1) título de la Rúbrica; 2) descripción de la tarea o de la consigna que se va a evaluar; 3) escala con varios niveles de desempeño; 4) dimensiones de la tarea y aspectos de ésta a evaluar; 5) porcentaje que muestra la importancia relativa de cada aspecto en el desarrollo o realización de la tarea/consigna; 6) matriz de criterios que describe el cruce de cada nivel de desempeño con cada uno de los aspectos a evaluar.
- Además de las Rúbricas analíticas o basadas en niveles de desempeño, también existen las Rúbricas

holísticas o de puntajes. Estas últimas difieren de las analíticas en que solo tienen un nivel que describe el criterio de desempeño más alto esperado para cada uno de los aspectos en que se divide la tarea. Adicionalmente, este tipo de Rúbrica incluye una columna de “puntos” y otra de “comentarios” en la que el docente realiza anotaciones sobre el desempeño real del estudiante en relación con el desempeño esperado.

Hemos utilizado y adaptado la rúbrica publicada por Yokoshima en la página web de ISL Collective (2013, p.1), que seguidamente exponemos para la evaluación de los cómics.

Tabla 1: Rúbrica para la Elaboración de Cómics

RÚBRICA PARA LA ELABORACIÓN DE CÓMICS						
Nombre:	Curso:			Fecha:		Nota:
PUNTUACIÓN →	SOBRESALIENTE (4 puntos)	BUENO (3 puntos)	ADECUADO (2 puntos)	REGULAR (1 punto)	DEFICIENTE (0 puntos)	CALIFICACIÓN TOTAL
CRITERIO ↓						
ORGANIZACIÓN	El cómic está bien organizado. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	El cómic está bastante organizado. Una escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	Las transiciones no son claras en más de una ocasión, sin que afecte el entendimiento del cómic.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar, aunque se entiende la ideal general del cómic.	No existe una idea definida para el cómic. Sólo son imágenes inconexas unas de otras.	/4
ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS Y DIÁLOGOS	Los textos y los diálogos están de acuerdo al tema propuesto y se han utilizado los conectores pertinentes.	Los textos y los diálogos están de acuerdo al tema propuesto y se han utilizado algunos conectores pertinentes.	Los textos y los diálogos están de acuerdo al tema propuesto y no se han utilizado los conectores pertinentes sin atentar contra la claridad del texto.	Los textos y los diálogos no están de acuerdo al tema propuesto y no se han utilizado los conectores pertinentes.	No existe diálogo alguno. Sólo son expresiones cortas que no permiten identificar el diálogo.	/4
ORTOGRAFÍA	El estudiante no comete errores ortográficos.	El estudiante comete de 1 a 3 errores ortográficos.	El estudiante comete de 4 a 5 errores ortográficos.	El estudiante comete de 6 a 8 errores ortográficos.	El estudiante comete más de 8 errores ortográficos.	/4

TÉCNICA GRAMATICAL Y TIEMPOS VERBALES	Utiliza correctamente los tiempos verbales y las estructuras gramaticales en la elaboración de diálogos en inglés.	Utiliza correctamente los tiempos verbales, pero no las estructuras gramaticales en la elaboración de diálogos en inglés.	Utiliza correctamente las estructuras gramaticales pero no los tiempos verbales en la elaboración de diálogos en inglés.	No utiliza correctamente los tiempos verbales y estructuras gramaticales en la elaboración de diálogos en inglés.	Es imposible dilucidar algún tiempo verbal o estructura gramatical.	/4
PUNTUACIÓN	El estudiante no comete errores en la puntuación, por lo que el cómic es fácil de leer.	El estudiante comete de 1 a 2 errores en la puntuación, pero el cómic es todavía fácil de leer.	El estudiante comete de 3 a 5 errores en la puntuación, por lo que se interrumpe la fluidez del cómic.	El estudiante comete de 6 a 8 errores en la puntuación que dificultan la coherencia del cómic.	El estudiante comete más de 8 errores en la puntuación que dificultan la coherencia del cómic.	/4
						/20

3. Marco Teórico

3.1 Orígenes del Cómic

Según Del Castillo-Olivares, Hernández Cordón, Lence Manzano y Zamorano Pans (2017), al hablar de los antecesores de la historieta como precedente del cómic, se hace imprescindible nombrar a los antiguos egipcios, puesto que representaban muchos de sus mitos en dibujos y jeroglíficos sobre hojas de papiro, en murales en forma de tira con imagen y texto. Incluso los orígenes del cómic se pueden remontar a las pinturas prehistóricas como las de las cuevas de Altamira.

Sin embargo, el cómic, como lo consideramos hoy en día, es un producto cultural de la modernidad industrial y política occidental que surgió en paralelo a la evolución de la prensa como primer medio de comunicación de masas. No obstante, su origen se encuentra entre la aparición de la imprenta, en 1446, y de la litografía, en 1789.

Su época de expansión comenzó a finales del siglo XIX cuando, tanto en Europa como en Estados Unidos, los periódicos recurrían a diferentes incentivos con el fin de atraer el mayor número de lectores y, de esta manera, controlar el mercado. La modernización de los sistemas de impresión en Estados Unidos permitió que, a partir de 1893, se incluyera una página en color en los suplementos dominicales. La auténtica edad de oro del cómic tuvo lugar a mediados del siglo XX con las tiras diarias en la prensa, los *cómicbooks* y los superhéroes. Entonces es cuando el cómic experimenta una rápida expansión internacional.

3.2 Definición y Características Principales del Cómic

Umberto Eco (1981) afirma que la historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según toda mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores. Así, los cómics, en su mayoría reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes.

Para Fernández y Díaz (1990), el cómic es una forma de expresión, a menudo un medio de comunicación de masas, que integra imágenes secuenciadas dibujadas, textos y unos códigos o recursos específicos. Su finalidad es persuadir entreteniéndolo.

En opinión de McCloud (1995, p.10), el cómic consiste en ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector. Para Artabe (2002), el cómic es una estructura narrativa formada por dibujo y texto, encerrados en bloques llamados viñetas, y que utilizan para la comunicación del mensaje un lenguaje iconográfico característico. Finalmente, el diccionario de la Real Academia Española (2018) define cómic, vocablo de origen inglés, como una serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia.

Podemos afirmar que un cómic presenta una sucesión de dibujos organizada de tal manera que le permita transmitir los datos necesarios para que el receptor regis-

tre el desarrollo de la historia. Al avanzar en las viñetas del cómic, el lector adquiere nuevos conocimientos de la narración.

Seguidamente, exponemos las características básicas del cómic según lo expuesto en la investigación de Realini (2013, p.1).

- La narración es rápida. Los acontecimientos se suceden con gran premura y las descripciones se hacen a través de la imagen.
- Se reproduce el lenguaje coloquial mediante tuteos, frases interrumpidas, alargamientos de palabras, frases cortas, uso de exclamaciones e interrogaciones, expresiones populares, reproducción de sonidos, ruidos, golpes, utilización de onomatopéyas y sustitución de las palabras por signos.
- Se utilizan recursos humorísticos como nombres humorísticos, imágenes, comparaciones, situaciones contradictorias, ironías, hipérboles, equivocaciones y afirmaciones en son de burla.

3.3 Géneros del Cómic

En cuanto a los géneros del cómic, se distinguen los siguientes conforme a McCloud (2016) y Montero (2013):

- a. Aventuras. Se narran historias de aventuras, en ocasiones, con un toque de fantasía.
- b. Infantil. Son cómics para niños con temáticas apropiadas para las edades de los niños. Suelen tratar de aventuras o de niños traviesos.
- c. Bélico. Este género de cómic se originó a partir de los hechos históricos relacionados con la Primera y Segunda Guerra Mundial. Dentro de este género también se encuentran las historias sobre militares y de cualquier conflicto de la humanidad.
- d. Biográfico. Están basados en las vidas de personajes históricos o relevantes.
- e. Ciencia ficción o futurista. Las historias ocurren en un futuro apocalíptico, en un viaje intergaláctico o en viajes en el tiempo teniendo como protagonistas a alienígenas de planetas desconocidos, a científicos locos o aventureros del tiempo.
- f. Cómico y satírico. Tienen el objetivo de hacer reír al lector. Es habitual la crítica social y la parodia.
- g. Costumbrista. El relato se desarrolla en una simulación del mundo real en el presente o en un pasado cercano. Suele narrar la vida familiar y profesional de un personaje o grupo de personajes sin estereotipar a los mismos en sus relaciones sentimentales.

- h. Deportivo, de artes marciales o juegos de mesa. Es la versión en cómic de los deportes o juegos de mesa. Es especialmente popular en Japón.
- i. Erótico o pornográfico. Está destinado al público adulto puesto que su temática gira en torno a la sexualidad. El género erótico es diferente a lo pornográfico. El primero se remite a una forma más artística y sensual de mostrar el acto sexual o la seducción hacia una persona. El segundo muestra las relaciones sexuales más explícitas y sólo se enfoca al acto sexual.
- j. Fantástico y legendario. La historia puede desarrollarse o bien en un mundo real en el que se presentan uno o varios elementos sobrenaturales que escapan al sistema racional de comprensión, o bien puede transcurrir en algún mundo o país directamente mágico o maravilloso.
- k. Histórico. Relata algún hecho histórico relevante, con preeminencia de un dibujo realista y pormenorizado.
- l. Policiaco o criminal. Se basa en hechos delictivos que se suele enmarcar en escenas nocturnas y de crimen.
- m. Sentimental y romántico. La trama es la relación y el amor romántico que surge y se desarrolla entre dos seres humanos.
- n. De terror, sobrenatural y paranormal. Protagonizados por personajes y hechos extraordinarios, raros y anómalos con contenidos de terror. Son frecuentes personajes como ángeles, demonios, vampiros, hombres lobo, magos, fantasmas, entre otros.
- o. Superhéroes: Sus protagonistas son personajes con poderes sobrenaturales y que se destacan por ser líderes y querer ayudar a todos.

3.4 El Cómic en el Aula de Lengua Extranjera

Como declara Nava (2002), nuestro alumnado está mucho más influenciado por los medios de comunicación que por las instituciones responsables de la labor socializadora. Por esto, conviene que la comunidad educativa modifique sus actitudes hacia los medios de comunicación para permitir su introducción en las aulas, reconociendo su existencia y su progresivo crecimiento social. Además, fomentar y alentar la utilización del cómic y de cualquier otro material en situaciones informales de educación promueve la adquisición de la lengua extranjera (Corpas, 2016).

Así, la utilización del cómic en las aulas está más que justificada. El cómic, como medio de comunicación, debe-

ría estar presente en las aulas, pero esto no siempre es así. Existen muchos prejuicios en contra del cómic: introduce ideas equivocadas en los niños y adolescentes, es una pérdida de tiempo, los aleja de la auténtica lectura, etc. Pero, como veremos a continuación, la lectura de los cómics no es superficial, ni excluye la lectura de libros. Ambas lecturas son autónomas y permiten una influencia mutua. No obstante, un análisis detenido nos permite afirmar que la lectura de un cómic es un acto complejo de abstracción y síntesis. Esto se debe a que el cómic utiliza elementos icónicos y verbales, en otras palabras, dibujos y textos, para contar una historia. Estos dos elementos están vinculados gracias a una síntesis verboicónica producida dentro del espacio viñeta. Según Prado Aragonés (1995), las viñetas se caracterizan por:

- A. La secuencia de la narración corresponde a la lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo de las viñetas.
- B. Cada viñeta representa un momento de la acción, definido espacio-temporalmente.
- C. La historia avanza de una viñeta a otra. Omite sucesos intermedios que el lector fácilmente puede imaginar. (pp.74-75)

Brines (2012) expone las ventajas de la utilización del cómic en el aula:

- Constituye un material breve, rico lingüísticamente, con una sintaxis sencilla y muy accesible para cualquier tipo de lector.
- Trata de temas actuales y otros que no lo son, pero que guardan entre ellos cierta vigencia y son fácilmente tratables en el ámbito de la clase.
- Posee un soporte gráfico, que permite la lectura del mensaje gestual, de movimiento, de la imagen, etc.
- Facilita el desarrollo de diversas capacidades: comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, indagación...
- Dota a la clase de un ambiente ameno.
- Motiva a los alumnos por su fácil lectura y el humor. (p.29)

4. Resultados

A continuación exponemos los resultados de este proyecto:

- El alumnado produjo nueve cómics, uno por cada grupo de tres alumnos, que fueron expuestos en clase. Utilizaron distintos tiempos verbales (presente simple, presente continuo y pasado simple), ex-

presiones lingüísticas como *once upon a time, there I was, it all began, suddenly, then, to be continued*, etc.) y vocabulario en lengua inglesa relacionado con el tiempo atmosférico, la ropa, descripción física y psicológica, verbos de acción y estáticos y conjunciones. Todo esto permitió afianzar los conocimientos ya adquiridos. En cuanto a la temática de los cómics, la mayoría de los estudiantes, concretamente un 22%, eligió la narración de una aventura.

- Todos los participantes utilizaron las tecnologías de la información y la comunicación para buscar de manera autónoma y leer cómics producidos en lengua inglesa. Mediante la lectura de los mismos pudieron apreciar hábitos y costumbres de otras culturas como los distintos horarios escolares y las comidas entre otros.
- El alumnado se involucró activamente en las dinámicas del aprendizaje cooperativo, asumiendo sus propias responsabilidades y las de su grupo. De hecho, un 63% afirma que su implicación en el proyecto fue la máxima posible. Un 22% declara que su nivel de participación en el proyecto fue alta. Tan sólo un 10% confiesa que su involucración fue media.
- El alumnado asimiló el concepto de evaluación mediante una rúbrica y utilizó esta técnica para su propia evaluación y para la evaluación de sus compañeros. Así, el 81% evaluó esta técnica como muy útil.
- Todos los alumnos estudiaron previamente la imagen en los cómics así como el propio uso de los mismos en un ambiente educativo formal y con fines educativos.

5. Reflexiones

Según el estudio sobre las creencias y el uso del cómic por parte de los docentes realizado por García (2013), el 24% de los enseñantes prefieren los materiales de elaboración propia, un 20% optan por el libro de texto y el 18% por las canciones. Tan sólo el 9% elige utilizar los cómics en el aula de lengua extranjera como primera opción.

Los resultados son sorprendentes puesto que, aunque el 41% de los profesores encuestados piensa que la utilización del cómic en clase puede ayudar mucho al estudiante en la adquisición de la lengua extranjera, el 35% admite no utilizar nunca este recurso educativo.

Por otro lado, existen reticencias por cierta parte del profesorado para utilizar el aprendizaje cooperativo en sus clases de lengua extranjera. Esto se debe principalmente a las diferencias entre las capacidades y actitudes de los alumnos más y menos aventajados, la falta de coor-

dinación entre miembros del grupo y la dificultad para evaluar. Para paliar estos problemas, proponemos agrupar al alumnado de manera heterogénea y asignarle a cada miembro una tarea concreta. Además, la evaluación mediante la utilización de rúbricas permite que el alumnado aplique unos criterios concretos con cierta facilidad.

Pensamos que proyectos como el nuestro pueden ayudar a otros docentes a utilizar el cómic en tareas educativas similares dado que, como hemos expuesto anteriormente, sus ventajas son extraordinarias. Por esta razón y teniendo presente el uso creciente e imparable de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, creemos que una línea de investigación pedagógica es la utilización y creación de cómics en el aula mediante los dispositivos electrónicos.

6. Conclusión

Los cómics, lejos de ser lecturas tediosas y aburridas, han motivado al alumnado, acercándolo a sus intereses personales en contenido y forma e involucrándolo en mundos imaginarios y atractivos, donde el propio alumno puede ser protagonista. También el interés y la motivación por producir un buen trabajo grupal han supuesto la implicación en el proyecto de todo el alumnado, incluso de aquel con inclinación al abandono. Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha fomentado la participación, la innovación y la motivación de los estudiantes proporcionando un aprendizaje más autónomo.

Tanto la escritura como la lectura no son fáciles para nuestro alumnado, especialmente si es en lengua extranjera. Estas destrezas implican un desarrollo cognitivo, imaginativo y un uso escrito y artístico cuando nos referimos al cómic. Gracias a este proyecto, el alumnado ha desarrollado habilidades de comprensión lectora y de expresión escrita, que le han permitido disfrutar de los cómics.

Así, en el plano lingüístico, el alumnado ha desarrollado técnicas de lectura como *skimming* y *scanning* de manera consciente y autónoma. En cuanto a la redacción de los cómics, hemos observado que la gramática, la adecuación del vocabulario al contexto y la ortografía mejoraron considerablemente.

Igualmente, cabe reseñar que las rúbricas han proporcionado nuevas formas de evaluación. No obstante, debemos reconocer que el alumnado suele sobrevalorar su propia producción, lo que nos hace plantearnos si esta técnica debería ser un objetivo en sí mismo en la enseñanza formal. Además, el trabajo cooperativo tiene efectos socio afectivos. Mediante el desarrollo de las relaciones

interpersonales, se han afianzado valores como el respeto, la solidaridad, el compromiso por el trabajo bien hecho y los sentimientos de obligación y ayuda.

Según lo expuesto y desde nuestro punto de vista, esta experiencia educativa puede ser considerada como una buena práctica educativa puesto que, atendiendo a los criterios de la UNESCO en su programa MOST (*Management of Social Transformations*) citados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), cumple todos los rasgos que la caracterizan:

- Innovadora porque desarrollan soluciones nuevas o creativas. Esta unidad didáctica es innovadora principalmente, por sus contenidos, procedimientos y evaluación.
- Efectiva porque demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora educativa. En este sentido, la motivación del alumnado ha sido muy alta en estas actividades, incluso la de aquel alumnado que, con cierta frecuencia, es reacio a participar y colaborar en clase de lengua extranjera.
- Sostenible debido a que sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos. Estas actividades son sostenibles porque no necesitan materiales costosos. Se pueden realizar fácilmente en cualquier aula y los productos se pueden exponer en el centro, de tal manera que el resto de los estudiantes puedan beneficiarse del resultado.
- Replicable porque sirven como modelos para desarrollar políticas e iniciativas en otros lugares. Finalmente, consideramos que estas prácticas son replicables en cualquier lugar y circunstancia.

Bibliografía

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Artabe, L. M. (2002). *El villano en la cultura popular occidental: el cómic de superhéroes norteamericano*. Santander: Universidad de Santander.
- Barberá, E. y De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Brines, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 8, 1-8. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6604>

- Calatayud, A. (2008). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-es-trategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>
- Corpas, M. D. (2016). La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Tejuelo*, 24, 68-91.
- Del Castillo-Olivares Miranda, A. M., Hernández Cordón, B., Lence Manzano, P. y Zamorano Pans, A. (2017). *El origen del Cómic*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/multidoc/trabajos/comic/Datos/Pag%20web/webs/2%20Historia%20general.html>
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Fernández, M. y Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra Longman.
- García, I. (2013). *El Cómic como Recurso Didáctico en el Aula de Lenguas Extranjeras*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-como-elaborar-una-rubrica-S200750571372684X>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E.J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- López García, J. C. (2014). ¿Cómo construir rúbricas o matrices de valoración? Recuperado de <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>
- McCloud, S. (1995). *Cómo se Hace un Cómic: El arte invisible*. Barcelona: Ediciones B.
- McCloud, S. (2016). *Entender el Cómic*. Bilbao: Astiberri.
- Montero, W. (2013). La Historieta como Arte. Evolución del cómic a través de las etapas de la historia y su uso en la actualidad. Recuperado de revocomic.blogspot.com.es/2013/03/tipos-de-comics.html
- Nava, J. R. (2002). El empleo de la historieta como recurso didáctico para la enseñanza del español en la escuela secundaria. *Actas del Segundo Congreso de Imagen y Pedagogía*. México D. F.: UPN, México.
- PISA (2018). *Results in Focus*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- PradoAragonés, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, 5. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/comunicar/comunicar5/com573.pdf
- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. & Strijbos, J. W. (2005). Formative Peer Assessment in a cscs Environment: a Case Study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 417-444.
- RAE, (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=9vpr4Ha>
- Realini, S. (2013). ¿Cómo se hace? Cómic. Recuperado de http://rea.ceibal.edu.uy/userfiles/P0001/ObjetoAprendizaje/HTML/ComosehaceCOMIC_SRealini_6_11_2013_S.elp/caractersticas.html
- Stevens, D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling: Stylus Publishing.
- Yokoshima, S. (2013). Rúbrica para evaluar cómic. Recuperado de https://es.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/r%C3%BAbrica_para_evaluar_c%C3%B3mic/oraci%C3%B3n-gramatical-comics/41457

LA GRAMÁTICA EN LA NOTICIA: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN LA CLASE DE LENGUA

Lucas Gagliardi

Universidad Nacional de La Plata

lucas.lenguayliteratura@hotmail.com.ar

Resumen

La enseñanza de la lengua y la literatura en la provincia de Buenos Aires (Argentina) enfrenta un desafío teórico y metodológico propuesto por el diseño curricular en vigencia: enfocar el trabajo con el lenguaje desde el uso (o “Prácticas del Lenguaje”, denominación escogida para el currículum) y evitar poner el énfasis en la lengua como sistema. En el caso particular de la gramática, se plantea que esta sea subsidiaria respecto de las prácticas e introducida como objeto de reflexión para repercutir en el uso. Esta propuesta genera interrogantes para la tarea docente teniendo en cuenta las tradiciones de enseñanza y formación docente preponderantes en Argentina. En este trabajo proponemos una metodología para el abordaje de los contenidos gramaticales en relación con el texto-discurso. Para ello analizaremos dos situaciones de enseñanza: una basada en la tradición estructuralista y otra en un enfoque circunstanciado (Cuesta, 2012). Sostenemos que este segundo abordaje de la gramática, en el cual se ponen en juego la investigación y la reflexión en torno a los solapamientos entre semántica, pragmática y morfosintaxis, genera mejores resultados en los aprendizajes significativos de los estudiantes y permite avanzar hacia la concreción de la propuesta curricular.

Palabras clave: Gramática, discurso, didáctica de la lengua, escuela secundaria, metodología de enseñanza.

Abstract

Language and Literary education in the province of Buenos Aires (Argentina) faces a theoretical and methodological challenge aroused by the curriculum: language education should be focused on the uses of language rather than on langue. In the case of grammar, the curriculum establishes that it should be held as secondary to training in uses of language and be introduced as useful knowledge for re-

vision and reflection. This proposal generates questions, as traditional education is not easily reconcilable with the formation of teachers in Argentina. In this article, we propose a teaching methodology to work with grammar and text-discourse. In order to do so, we analyze two educational experiences: first, one which follows the tradition of structural linguistics; then, one based on the lines of a circumstanced perspective (Cuesta, 2012). We argue that the second experience and its methodology provide a better option for developing significant learning on students regarding the integration of morphology-syntax, semantics and pragmatics, which constitutes a progress towards the concretion of the curriculum's proposition.

Keywords: Grammar, discourse, didactic of language, secondary school, teaching methodology.

Introducción

A partir de la Ley de Educación Federal sancionada en 1993, ingresó oficialmente en la escuela argentina una serie de saberes englobados dentro del llamado “enfoque comunicativo” (Cassany, 1999) principalmente, un cuerpo de conocimientos textualistas-discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos; también comenzaron a ser adoptados géneros periodísticos (crónica, noticia, entrevista) por las propuestas de los docentes y editoriales que buscaban incorporar los Contenidos Básicos Comunes (CBC) implementados por la nueva ley. A dos décadas de dicha reforma (y con otra en 2006),¹ se registra una continuidad con los mencionados objetos y saberes en pro-

¹ Nos referimos a la Ley Nacional de Educación 26.206 que se traduce en leyes provinciales y diseños jurisdiccionales. En el caso analizado, la enseñanza de la lengua materna en la asignatura Prácticas del Lenguaje queda bajo las prescripciones de los diseños curriculares para la provincia de Buenos Aires.

puestas y representaciones acerca del trabajo docente. También persiste un imaginario en torno al trabajo con la gramática que quedara consolidado con la reforma de 1993: un desplazamiento de los contenidos gramaticales oracionales hacia los del nivel textual-discursivo (Otañi, 2010; Pérez y Rogeri, 2007). De acuerdo con Riestra y Tapia (2014), la tendencia en materia curricular a partir de la reforma educativa de 2006 muestra los ecos de una orientación comunicativa y sugiere la integración de la gramática con la reflexión acerca del uso. Sin embargo, el análisis del “trabajo docente” (Cuesta, 2012; 2015; 2016; Viñao, 2002) como el de las propuestas editoriales (Negrín, 2009) muestra la dificultad para reconciliar dichos cuerpos de saber; sumando así una complejidad al conflicto entre saberes pedagógicos y saberes docentes (Cuesta, 2016).

Sostenemos que para hacer posible integrar la gramática con otros saberes disciplinares en los espacios curriculares, es preciso reflexionar acerca de la metodología de enseñanza y no solo concentrarse en las teorías lingüísticas de referencia que incidirían sobre la práctica docente desde una perspectiva aplicacionista (Bronckart y Schneuwly, 1996). Dado que a nuestro parecer, la Didáctica de la Lengua y la Literatura posee un carácter inherentemente ecléctico en cuanto a los aportes que toma de las producciones científicas, nuestro interés se focalizará en la reflexión metodológica. En este artículo presentamos el análisis de dos experiencias educativas; a partir de las mismas se busca indagar en las posibles vinculaciones entre conocimientos gramaticales y géneros discursivos (periodísticos) para propiciar aprendizajes que permitan a los alumnos utilizar el conocimiento gramatical como una herramienta reflexiva. A partir del análisis de las experiencias y sus resultados propondremos las bases para una metodología de enseñanza.

1. Marco teórico

En torno a la Didáctica de la Lengua

Concebimos la Didáctica de la Lengua (DDL) como una disciplina de intervención; por este motivo, la investigación didáctica debe dar cuenta de aspectos que inciden en la práctica educativa de la disciplina (Bronckart y Schneuwly, 1996). La DDL se inserta dentro del marco más amplio del trabajo docente, una perspectiva que toma en cuenta los factores que pueden incidir sobre la tarea del profesor y sus complejas articulaciones. Al respecto, nos resultan pertinentes las categorías de Riestra y Tapia (2014): *trabajo prescripto* (el que las políticas educativas organizan para el docente), *trabajo representado* (el que el docente considera que lleva o debe llevar a cabo) y *trabajo real* (el

que sucede efectivamente dentro de la clase). Estas categorías nos permiten deconstruir el entramado en el cual se sitúan los participantes de la educación formal.

En relación con este punto, seguimos los planteos de Cuesta (2012, 2016) para quien Lengua y Literatura constituyen una “disciplina escolar” con una historia, política y desarrollos intelectuales que le son propios. Dice la investigadora respecto de las implicaciones metodológicas de una didáctica específica concebida de este modo que “Ya no se trata de una teoría aplicada en un método, sino de una metodología articulada en la construcción de un marco teórico que, a la vez, se señala mutua y constantemente sus alcances y límites” (2012, p.72). Postula que la metodología de enseñanza debe ser *circunstanciada* y que

[...] se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas (p.56).

Una DDL circunstanciada nos permite tanto producir investigaciones que den cuenta del complejo tejido de la disciplina escolar como elaborar propuestas que también lo hagan. Se vuelve necesario zambullirse en el cotidiano escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983) no para señalar una mera reproducción sino para encontrarle sentido a las prácticas y proponer posibles alternativas llegado el caso.²

En cuanto al abordaje de la gramática, desde esta perspectiva se concibe como una construcción ecléctica (Gagliardi, 2015) atravesada por los aportes de diferentes teorías lingüísticas de referencia,³ sin que estas supongan un condicionamiento para la enseñanza en un sentido aplicacionista. Recuperamos el objetivo de construir una gramática pedagógica específicamente pensada como sustento teórico-metodológico para la enseñanza de la

2 Por ejemplo, registrar que en la escuela suela enseñarse la gramática por medio del análisis sintáctico de acuerdo con los lineamientos del estructuralismo no implica condenar ni reproducir *per se* dicha situación sino partir de la base de que ese hecho existe y que nos proporciona una base para proponer alternativas y sustentar nuevas prácticas.

3 La historicidad de la gramática y su enseñanza en el caso argentino marcada por el prominente impacto de las concepciones estructurales a partir de la década de 1960 ha sido abordada por Riestra (2008).

lengua materna. Para ello nos resultan valiosos los aportes de equipos de investigación como GREAL y GIEL⁴ en España. Dentro de la producción destacamos la contribución de Camps y Zayas (2003), quienes proponen la secuencia didáctica como organizadora de la enseñanza de la gramática. Los autores definen tipos de secuencia entre los cuales destacamos aquellos donde se pone el énfasis en la investigación llevada a cabo por los estudiantes en torno a un corpus para explicitar el funcionamiento de la lengua. En el marco de estos modelos de trabajo, la gramática interactúa con aspectos ligados a la construcción de significados y sentidos (semántica, pragmática), por lo cual se vuelve viable pensar en una “entrada por el significado” al abordaje de las unidades lingüísticas. Este último aspecto también puede justificarse desde los aportes de Angenot (2010) para quien el entrevero de la discursividad social es donde se producen los sentidos e interpretaciones y que dichos sentidos son co-inteligibles. Los discursos sociales poseen sus propias “gramáticas de discursivización” (2010) que generan formas de interpretación o regímenes de sentido y pueden manifestarse en la lengua, entre otros sistemas posibles. Estas gramáticas de discursivización frecuentemente constituyen “repertorios tópicos”, formas más o menos estereotipadas y estables de vehicular sentidos y permiten un abordaje crítico de la lengua. El discurso periodístico, como se verá, permite ser pensado según estas categorías dado que la construcción de sentido en el mismo se co-construye por medio de algunas características verbales.

En torno a los diseños y manuales

Desde una DDL circunstanciada, consideramos que la unidad fundamental de análisis se encuentra en la interacción; en esto seguimos los aportes de Bronckart (2007) y el interaccionismo sociodiscursivo. Por este motivo, el análisis de materiales educativos como los manuales y los lineamientos curriculares posee un carácter complementario si queremos dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje reales; es decir, no concebimos estos objetos de investigación como determinantes en las prácticas docentes efectivas aunque sí como orientaciones de sentido.⁵

4 Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas y Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas respectivamente.

5 Esto se debe a que no siempre son instrumentados por los docentes y, como comprueban Rockwell (1995) y Negrín (2009), la interacción en la clase produce reacomodamientos en el uso de los libros de texto. De un modo similar, Bronckart y Schneuwly (1996, p.74) relativizan la utilidad didáctica de los postulados científicos como los de la psicolingüística,

En el caso estudiado tomamos en cuenta los diseños curriculares (DC) de la materia Prácticas del lenguaje (PDL). El DC posee continuidad con la caja curricular de la escuela primaria en tanto utiliza la misma denominación y muestra las huellas de “encastres teóricos” (Cuesta, 2012) entre el enfoque psicogenético para la alfabetización y teorías lingüístico-textualistas. El diseño en cuestión, como los de otras jurisdicciones (Riestra y Tapia, 2014), concibe el trabajo en torno al uso como contenido:

Llamaremos prácticas del lenguaje⁶ a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

(p.356)

La definición nos sitúa en el ámbito del uso y su filiación puede encontrarse en Bautier & Bucheton (1997), de acuerdo con la producción académica que sustenta el diseño (Dib y Rubalcaba, 2007). El desplazamiento va desde la idea de lengua (entendida por el diseño en su definición saussureana) hacia un “aprender a partir del uso”; se desestima así el protagonismo de las teorías lingüísticas como organizadoras de los contenidos (las cuales cumplían esa función en los CBC). El DC menciona también que “confeccionar y llevar adelante propuestas áulicas enmarcadas en las prácticas del lenguaje supone abordarlo de una manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores” (DGCyE, 2008, p.353). De este modo, los contenidos se enuncian como prácticas mediante infinitivos. Por ejemplo, en el diseño para 2º año se incluyen dentro del apartado referido a la gramática (2008):

- *identificar* en el uso cuáles son las generalidades en la construcción de los textos, en la disposición de las estructuras sintácticas de la lengua española en general y en cada género en particular, en el uso de los tiempos, modos y aspectos verbales, etc.

cuyos estudios suelen darse en situaciones aisladas y descontextualizadas del aula, en cuanto a la lectura y la gramática. Por ese motivo, tampoco los conocimientos científicos podrían ser determinantes *per se* en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

6 Para un análisis detallado de las dificultades que implica el concepto de “práctica del lenguaje” como objeto de enseñanza, véase Cuesta (2012, 2015).

- *observar* el funcionamiento de la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde éstos cobran sentido. (p.361)⁷

En continuidad con los CBC, se propone que la gramática sea trabajada como herramienta ligada a las revisiones de la producción textual (Otañi, 2010; Pérez y Rogeri, 2007) y, de ser posible, a partir de lo que emerge en la interacción en el aula. Se suprime la posibilidad de que la gramática pueda constituir un conocimiento en sí mismo (Bronckart y Schneuwly, 1996; Di Tullio, 1997).

La propuesta del DC genera algunos interrogantes y dificultades para la tarea docente:

- En primer lugar, dado que no se organizan los contenidos a partir de cuerpos de saberes de la lingüística (disciplina que los docentes tienen como marco referencial debido a su formación), sino por prácticas que aumentarían en dificultad cada año (DGCyE, p.358),⁸ se dificulta la secuenciación de contenidos en cada uno de los tres años de la secundaria (es decir, aquellos en los que se dicta PDL). De este modo, puede ocurrir que los docentes planifiquen la enseñanza con superposiciones de contenido (por ejemplo, que se termine trabajando las categorías léxicas sustantivo adjetivo y verbo o la sintaxis de la oración simple cada año con los mismos grupos desde cero). Una posible solución (implementada en el marco de iniciativas de cada escuela) es que los docentes del área realicen acuerdos institucionales para repartir los contenidos por año, lo cual resulta harto dificultoso por factores de diverso orden.
- Si los saberes docentes no encuentran en el currículum elementos para enmarcar tanto sus prácticas como los cuerpos de saber que han transitado en su formación, se produce incertidumbre respecto de la tarea a llevar a cabo. La enunciación de los contenidos como prácticas contribuye a esto.
- Cuerpos de saber tales como la gramática oracional resultan de por sí difíciles de relacionar con el ámbito discursivo a partir de las teorías transitadas en la formación (generalmente de corte formal como el

estructuralismo, la lingüística chomskiana); más difícil aún resulta una trasposición didáctica marcada por el precepto de que la gramática deba abordarse a partir de usos antes que con un criterio sistemático en la programación de la enseñanza.

Dado que el DC no ofrece propuestas concretas que ayuden a los docentes a resignificar su tarea, estos quedan en posición de traducir sus postulados en experiencias educativas marcadas en muchos casos por la falta de claridad. Dentro de este marco, las producciones del mercado editorial escolar podrían verse como un posible instrumento al cual los profesores recurrirían para encarar su tarea. Aunque el uso de manuales no sea condicionante, es cierto que debemos realizar una mirada acerca de los mismos.

Siguiendo las líneas de investigación reseñadas por Negrín (2009) para el análisis de manuales, lo primero para destacar es que los manuales argentinos se editan en tiradas nacionales que deben poder absorber la complejidad de diseños curriculares diversos y estructuras escolares fragmentadas. De este modo, no es extraño encontrar manuales cuyo título sea *Lengua y Literatura* y el subtítulo *Prácticas del lenguaje*. Desde el punto de vista estructural, la recurrencia más destacable es la separación de los contenidos gramaticales con respecto a las unidades que se configuran a partir de textos literarios o de géneros discursivos; los contenidos de gramática oracional frecuentemente aparecen ordenados en secciones como “Gramática y normativa” junto a los de puntuación y ortografía. Esta separación, lejos de constituir una propuesta editorial que respondería a los parámetros del DC (por ejemplo, unir la reflexión de la lengua con la de la literatura) atomiza los contenidos. Pasaremos a analizar de un modo más detallado los contenidos que las clases analizadas trabajan y cómo aparecen en las propuestas de los manuales escolares.

En torno los contenidos: sujeto y significado

Dijimos que la estructura de los manuales fracciona la gramática respecto de otros contenidos lingüísticos (como el discurso periodístico) y de los literarios; una inspección del apartado dedicado a lo gramatical muestra que los contenidos abordados en las clases (funciones sintácticas, diátesis) aparecen fuertemente separados entre sí. Además de esto, la orientación metodológica de los manuales suele ser en casi todos los casos revisados, deductiva; es decir, que se parte de una definición para pasar luego a una ejercitación donde se apliquen las premisas. Este modo de organización es afín al que describimos para la

⁷ Los destacados son de mi autoría.

⁸ Esta concepción recursiva y gradualista de los contenidos es propia del enfoque psicogenético. Hasta la reforma de 2006, solo era utilizada como organizadora del currículum de primaria; su ingreso a los lineamientos para la educación secundaria supone un cambio insoslayable para cualquier análisis curricular en tanto muestra el ingreso de una nueva línea de investigación y propuesta a la tradición escolar de dicho nivel.

metodología de enseñanza ligada al estructuralismo escolar (Riestra, 2008).

Observemos la definición de sujeto que figura en algunos casos que relevamos:

El sujeto es la parte de la oración bimembre cuyo núcleo (sustantivo) concuerda en número y persona con el verbo núcleo del predicado. (Avendaño y otros, 2013, p.148).

El sujeto puede ser un sustantivo propio (...), una construcción sustantiva (...), un pronombre personal (...), un pronombre demostrativo o indefinido (...). Cualquiera de ellos debe concordar en número con el verbo de la oración (Archanco, 2015, p.23).

Lo primero a destacar es que en verdad el concepto es identificado por sus rasgos morfosintácticos antes que ser definido en su esencia. Se soslayan también aquellos casos excepcionales en los cuales la concordancia no se puede aplicar como parámetro de reconocimiento. Existe además una ausencia de reflexión acerca de las dimensiones semántico-pragmáticas que pudieran ayudar a identificar esta función en muestras concretas. Por ejemplo, la diferencia entre un famoso titular de noticia argentina ("La crisis causó dos nuevas muertes")⁹ y una posible reformulación con la misma estructura ("La policía bonaerense causó dos nuevas muertes"), muestra que en el primer caso el sujeto es presentado con el rol temático de fuerza o causa, lo cual oculta los rasgos humanos de los responsables del hecho a diferencia de la segunda posibilidad. Estos aspectos, lejos de resultar anecdóticos, podrían ser tomados en cuenta para analizar la construcción de sentido que subyace a la elección de formas lingüísticas de acuerdo con lo que hemos señalado a partir de Ange-not (2010). Por otro lado, el sujeto tácito es definido sólo como una elipsis, lo cual tampoco da cuenta de las posibles estrategias pragmáticas detrás de esa omisión.

Constatamos una situación similar a la que describen Poggio y Funes (2015) en relación a los manuales para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: "[...] el ejercicio apunta a aplicar los criterios morfológicos y sintácticos a la clasificación de palabras bajo el argumento de que el criterio semántico ("los sustantivos denominan seres, objetos y lugares") es insuficiente.

9 La noticia, publicada por el diario argentino Clarín en 2002, cubría el asesinato de los militantes Kosteki y Santillán en el marco de la masacre de Avellaneda. Los responsables del asesinato, condenados en 2006, fueron efectivos de la policía de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto a los otros contenidos involucrados en las clases relevadas, la voz pasiva y activa suelen ser presentadas en términos de diferencias estructurales (y con la aparición de la función complemento agente) pero sin prestar mayor atención a sus efectos en la presentación de la información. En los géneros periodísticos, donde la función informativa es crucial, las categorías mencionadas pueden dar cuenta de las estrategias comunicativas implementadas para dosificar la información.

Al tener esta función, trabajar los contenidos mencionados como parte de la configuración verbal genérica cobra mayor significado en tanto responde desde la gramática a necesidades semántico-pragmáticas (Rodríguez Gonzalo, 2011) y atender a la dimensión ideológica del lenguaje.

2. Metodología

El muestreo se realizó durante la segunda mitad de 2017; las muestras son registros etnográficos de clases que se tomaron en dos cursos de 2º año de la escuela secundaria y se complementan con otros materiales que detallaremos.

Por un lado, se registraron clases en la EES N° 46 de La Plata, una institución pública ubicada dentro del casco urbano de la ciudad; la población escolar está conformada por alumnos de sectores sociales medios y populares con dificultades económicas en algunos casos. Por el otro, en el Instituto San Benjamín (ISB), una escuela secundaria parroquial privada ubicada en la localidad de Los Hornos (parte del municipio de La Plata). En este caso, la mayoría de los alumnos proviene de familias de los sectores medios con formación profesional o empleo en comercios de la zona (ver tabla 1).

En las clases del ISB se utilizó una metodología deductiva ligada a la tradición del estructuralismo escolar debido al arraigo de esta metodología en la trayectoria de los estudiantes, quienes en su mayoría han cursado la primaria en la misma institución, y de los docentes que habían tenido hasta el momento. En el caso de la EES N° 46, dado que constatamos una formación previa más ecléctica, optamos por encarar la propuesta según la metodología circunstanciada. En cada institución se observaron dos clases. Los docentes de ambos cursos acordaron los contenidos (incluyendo el hecho de que buscarían responder al DC integrando gramática y texto-discurso) y dieron forma al trabajo práctico con el cual se realiza parte de la evaluación (ver anexo).

En cuanto a la técnica del registro etnográfico, seguimos a Rockwell (2009) y Cuesta (2012). Consideramos esta técnica más pertinente que otras como la entrevista

individual a los alumnos para dar cuenta de sus aprendizajes (Oriol, Guasch y Ribas, 2013) por dos motivos: en primer lugar, porque la interacción registrada en el aula se acerca¹⁰ a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las operaciones llevadas a cabo por el docente y los estudiantes; por otro lado, el método de registro produce menor grado de reactividad, es decir, de reacción de los sujetos observados frente a la presencia del observador participante. Como lo han analizado Rockwell y Espeleta (1983) la observación del cotidiano escolar y la cultura que en ella se desarrolla permite documentar “lo no documentado”, que desde nuestro enfoque constituye un valioso conjunto de prácticas para el análisis del trabajo docente y la posibilidad de replicar futuras experiencias. Además de registrar las clases tomamos en consideración esas muestras de escritura producidas dentro de la escuela que frecuentemente son descartadas: los apuntes de los alumnos, las escrituras en la pizarra, las resoluciones de trabajos como también las planificaciones anuales elaboradas por los docentes.

Tabla 1. Totales de alumnos y clases registradas

	EES Nº 46	ISB
Total de alumnos	22	23
Total de clases observadas	2	2
Total de trabajos recolectados	19	19

Dado que nuestro enfoque es eminentemente cualitativo, los datos cuantitativos que mostraremos no tendrán protagonismo sino que servirán exclusivamente para reforzar algunos puntos expuestos o clarificar nuestro desarrollo expositivo. Por este motivo es que también la narración de la clase y el análisis de la misma en relación con la dimensión interactiva resultan insoslayables.

3. Desarrollo de las clases

Caso 1: ISB

Las clases desarrolladas en el ISB forman parte de una unidad centrada en el trabajo con la oración y la morfología. En otra oportunidad, el docente y el curso ya habían repasado las categorías léxicas sustantivo, adjetivo y verbo.

La jornada comienza con el anuncio de que en el día de la fecha comenzarían a trabajar con la “estructura de las oraciones”, tema que abordarían en sucesivas clases. Luego de preguntar a los alumnos si habían transitado

la temática el curso anterior o en la primaria, varios dijeron que sí. Uno de ellos, Pedro comenta: “Yo me acuerdo que había que marcar sujeto y predicativo (sic) pero más que eso nunca llegué a entender. O me lo olvido”. Otros preguntan si tendrían que “marcar todo” en la oración, en referencia a identificar todas las funciones sintácticas; el docente dice que por el momento no, sólo algunas ya que en próximas clases sumarían las que faltan. Pregunta al curso si habían trabajado en torno a las voces pasiva y activa; la mayoría responde que no, salvo por una alumna que menciona haber trabajado la voz pasiva en clases particulares de inglés a las cuales asiste.

Al iniciar el trabajo, el profesor escribe en la pizarra una serie de oraciones:

- 1. Tuvimos muchos problemas.
- 2. El paciente de la sala 4 sufrió un nuevo infarto.
- 3. Los estudiantes realizaron un acto para el 25 de mayo.
- 4. A la vecina la asustó el perro con sus ladridos.

Carla pregunta si todas las oraciones son “OU” o “OB”; ante la pregunta de los compañeros y docente se aclara que esas abreviaturas se refieren a las categorías de oraciones unimembres y bimembres. En este caso, son bimembres y que por el momento no van a trabajar con las primeras. Dicta una definición de sujeto y la forma de reconocerlo. Define al sujeto desde un punto de vista sintáctico: “Es la parte de la oración que concuerda en número y persona con el verbo. Suele tener como núcleo un sustantivo o pronombre”. Pide a los alumnos que le digan cómo identificar el sujeto a partir de la definición. Ante ello surge el siguiente intercambio que reproducimos a partir del registro tomado:

MARCOS: Y lo reconocemos también porque está adelante de la oración. O no está, como en la primera de las cuatro.

CARLA: Y hay que preguntarle al verbo “¿Quién o qué hizo lo que el verbo dice?”.

Varios de los estudiantes señalaron “A la vecina” como sujeto de la oración 4, lo cual es corregido por el profesor diciendo que según lo que acaban de decir, la vecina no es quien “Asustó” sino quien fue asustada.

PROFESOR: Por eso tienen que observar la concordancia. Es la prueba más efectiva para reconocer el sujeto. ¿Y qué pasa con “sufrió”? ¿Se dice quién lo hizo?

10 Sostenemos con Cuesta (2012, 2016) que ningún relato muestra “lo real” sino solo una aproximación que permite el ejercicio analítico para la didáctica.

JOAQUÍN: No... nadie hizo nada, le pasó al paciente. El profesor les recuerda que no deben utilizar la estrategia de “preguntar al verbo” porque puede dar resultados ambiguos, cosa que se va a notar más en futuras clases cuando aborden otras funciones.

PROFESOR: “El paciente” es, efectivamente, el sujeto aunque no haga nada y se lo reconoce por concordancia y por su núcleo que es un sustantivo.

En este intercambio vemos que las explicaciones del profesor intentan asentar la reflexión sobre criterios formales (la flexión y la concordancia, el carácter nominal del núcleo del sujeto) para correrse de estrategias como la “pregunta al verbo” (muy frecuente en la tradición escolar) por considerarlas imprecisas. Sin embargo, al discutir el ejemplo 2 y el verbo “sufrir”, él mismo habilita la dimensión semántica. Esto nos muestra que las operaciones realizadas por profesores y alumnos negocian los sentidos *in situ* y ocasionalmente transgreden las formulaciones teóricas, en este caso arraigadas en criterios formales. En lugar de considerarlos un “error” o “incoherencia” (como podría hacérselo desde el aplicacionismo), estos desplazamientos momentáneos son concebidos desde nuestra perspectiva como intervenciones didácticas donde observamos la negociación inherente a la construcción de conocimiento en el aula; se verán algunas repercusiones en el resto de la situación observada, incluso cuando estas no se expliciten entre los participantes.

Durante el resto de la clase, el docente explica y grafica en el pizarrón las siguientes categorías sintácticas: núcleo verbal, modificadores (directo e indirecto), objeto (directo e indirecto), circunstanciales y sujeto tácito. Propone luego una ejercitación con varias oraciones formuladas para identificar las funciones trabajadas.

La segunda clase comienza con una explicación oral de las diferencias entre voz pasiva y activa y ejemplos en los que el profesor señala la “inversión” estructural que suele producirse entre las funciones de sujeto y objeto y que en la estructura pasiva le otorga mayor importancia a “quien se ve afectado por lo que el verbo indica”. Aclara que hasta el momento sólo han trabajado a propósito con verbos transitivos (definición que les pide repasar de los apuntes de clases pasadas). Explica el concepto de complemento agente para identificar por completo la estructura de los ejemplos de voz pasiva que ha propuesto. Luego reparte las copias con el trabajo práctico (ver anexo) para que los alumnos lo resuelvan durante la clase en forma individual y por escrito. Durante el desarrollo de la

actividad, el docente va interviniendo en ocasiones para aclarar dudas (en forma individual o para el grupo).

Caso 2: EES Nº 46

La clase se inserta en una unidad cuyo eje es la temática policial; integra narraciones policíacas en la literatura y el cómic, el trabajo sobre la noticia y la crónica como géneros y la reflexión sobre los tiempos verbales así como sobre las estructuras sintácticas ya mencionadas, como consta en la planificación del curso. Antes de la clase observada ya habían trabajado con los primeros tres contenidos, por lo cual la incorporación de la sintaxis viene a cerrar la unidad. El docente había pedido con anterioridad a los estudiantes que consiguieran tres recortes periodísticos con la indicación de que su temática fuera un hecho policial. En la clase anterior habían leído uno aportado por el profesor y trabajado sobre la paratextualidad del género.

Dado que algunos alumnos no habían recortado las noticias pero llevaron periódicos, el docente destina los primeros minutos de la clase a que completen esa tarea.¹¹ En paralelo, el profesor pasa por los bancos para resolver dudas e indica a quienes ya han concluido que cada uno seleccione el título de uno de sus recortes y lo escriba en la pizarra.

Algunos estudiantes socializan consultas acerca de la pertinencia de sus recortes. Agostina pregunta si una noticia sobre la detención de un ex funcionario que ella había seleccionado podría servir. “Estaba en la sección de política, pero a mí me parece que es una noticia policial porque lo de que se robó dinero”. En una situación similar analizada en Gagliardi (2016), esta intervención y otras acerca de las clasificaciones temáticas de los medios de prensa permiten ver las orientaciones de sentido que los estudiantes ingresan a la tarea propuesta.

Cuando los estudiantes ya han pegado sus recortes y la pizarra ya tiene registrados unos 15, el docente propone comenzar a buscar algunas “regularidades” en los ejemplos del pizarrón y luego en los que cada uno ha conseguido. Pide que identifiquen en cada oración los siguientes datos: evento, responsable, afectado, lugar, tiempo. Explica a qué se refiere cada una de esas nomenclaturas.¹² Estas denominaciones son adaptaciones de la teoría de los roles temáticos apropiadas en un proceso de trasposición y

11 Los diarios utilizados fueron *El Día*, *Clarín*, *Popular* y *Hoy*. Con un promedio de 3 recortes por alumno, tenemos un total aproximado de 66 muestras como corpus de trabajo.

12 Puntualiza que “evento” refiere a la acción proceso o estado, es decir, alude al aspecto semántico del verbo o de las nominalizaciones minoritariamente.

creación didáctica (Bronckart y Schneuwly, 1996).¹³ El profesor trabaja con lo que los alumnos van resolviendo en forma oral e indicándoles que subrayen y etiqueten. Comienzan por el evento, que en casi todos los ejemplos se corresponde con el núcleo verbal del predicado salvo en un caso en que coincidiría con una nominalización (“Robo y asesinato en Los Hornos”) que dejarán “para futuras clases”. Pregunta si conocen qué tipo de palabras son aquellas que han marcado como evento. Ámbar dice que se trata de verbos, categoría que habían repasado algunos meses antes en el curso. Se produce otro intercambio:

MARTÍN: En muchos títulos no se dice el responsable. En los que yo tengo tampoco.

PROFESOR: Cierto. ¿Ven alguna otra cosa en común en los ejemplos que están en el pizarrón?

CAMILA: Muchas veces lo que está primero es la acción. Por ejemplo “Cayó el autor de un millonario robo”, “Asaltan a mujer y su hija”. Hay varios así.

PROFESOR: También, es cierto. ¿Y qué pasa con ejemplos como “Mujer fue brutalmente atacada por su pareja”? ¿Alguien más tiene recortes con títulos parecidos?

Al menos seis alumnos contestan afirmativamente. Algunos leen sus ejemplos. El profesor pregunta si el responsable figura en los ejemplos que acaban de leer y en la mayoría de los casos reconoce que no lo está explícito.

KEVIN: ¿Profe, esto es como en las oraciones cuando no está el sujeto?

ÁMBAR: Lo del sujeto tácito. Lo dimos el año pasado o en la primaria.

MARTÍN: ¿Otra vez eso? (*risas*)

PROFESOR: Más o menos (*risas*). Sí, en varios de los casos que están en el pizarrón y que ustedes seguro tienen en sus noticias son casos de sujeto tácito. También hay otra cosa que veremos la clase que viene.

A continuación, pide a los alumnos que identifiquen en los recortes restantes los mismos datos o roles temáticos que ya vieron entre todos con los ejemplos socializados. Luego de completar esto, el docente recupera la categoría de sujeto para sistematizarla. Pregunta si recuerdan qué es el sujeto a partir de lo que vieron en cursos anteriores; varios responden que es “el que hace lo que dice el verbo” y que “no

siempre está”. El docente pregunta por el ejemplo “Joven sufrió un violento robo en una salidera”.

PROFESOR: A ver ¿“Joven” es el que hizo lo que dice el verbo? ¿Cómo lo marcaron ustedes hoy?

FLAVIA: Como afectado.

PROFESOR: Bien. No siempre los verbos son acciones. Recuerden lo que dijimos hoy más temprano: cuando hablamos de eventos hablamos de acciones, procesos o estados.

El profesor comenta que el sujeto no siempre es el que “hizo algo” sino que puede ser quien recibe lo que el verbo o evento indica. Elaboran una definición de sujeto en el pizarrón conjugando lo que el profesor dijo con lo que los alumnos van formulando:

Sujeto: parte de la oración que expresa al responsable del evento o lo afectado por el evento (en los ejemplos en voz activa).

- Suele concordar en número y persona con el verbo.
- Suele tener un sustantivo.
- Puede no estar mencionado. En ese caso se lo llama “sujeto tácito”.

Al igual que en el caso del ISB la definición no busca profundizar en los casos de sujeto compuesto y a diferencia del caso 1 no se abordan los modificadores; los ejemplos analizados poseen escasos modificadores, por lo cual puede tratarse nuevamente de una decisión didáctica no abordarlos en este momento.

Algunos estudiantes preguntan qué es la voz activa. El profesor menciona que es lo que van a trabajar en la siguiente clase. Pide que identifiquen los sujetos en los titulares que tienen en sus carpetas o los sujetos tácitos si correspondiera. Luego de revisar varios ejemplos pregunta cuántos encontraron casos de sujeto tácito y al menos tres cuartas partes de la clase levantan la mano. El profesor dicta una consigna para que resuelvan por escrito en parejas.

Eliján un recorte en el que hayan identificado sujeto tácito y el responsable no se mencione. ¿Por qué creen que no se menciona ese dato en el título? Luego de responder esta consigna, lean la noticia completa para ver si se confirma su explicación.

La clase finaliza con un plenario en el cual los alumnos comparten sus respuestas. Surgen cuatro posibles explicaciones para la omisión del responsable bajo la función del sujeto:

13 Dentro de las operaciones de apropiación llevadas a cabo, se elimina la distinción entre argumentos y adjuntos y se unifican roles como los de tema y paciente bajo la etiqueta “afectado”.

- porque se desconoce su identidad;
- porque se le quiere dar más “importancia a lo afectado”;
- porque se le quiere dar más importancia al evento;
- para que el lector deba leer la noticia completa y así averiguarlo.

En este sentido los estudiantes reponen en sus hipótesis motivaciones semántico-pragmáticas relacionadas con la función informativa de la oración (Di Tullio y Malcuorni, 2012) y con una deliberada infracción a la máxima de cantidad griceana (Escandell Vidal, 2003).

El docente pide a los alumnos que registren en sus apuntes las hipótesis. Casi la mitad manifiesta que la que explica mejor sus ejemplos es la última ya que el cuerpo de la noticia menciona al responsable; otros manifiestan que puede ser más de una o una combinación de varias.

La segunda clase inicia nuevamente con un pedido de escribir en el pizarrón ejemplos de los titulares. El profesor ahora pide que formulen entre todos esquemas que postulen las estructuras más regulares. Se llega a las siguientes formulaciones que reproducimos según el orden de recurrencia constatado por el grupo:

Evento (verbo) + afectado + lugar o tiempo
 Afectado + Evento (verbo en voz pasiva)¹⁴
 Responsable + evento (verbo) + afectado

Conversan sobre otros ejemplos que cada uno tiene en su carpeta para ver si responden a estas estructuras. Luego, el profesor recupera la categoría de voz activa y anuncia que trabajarán la voz pasiva. Para ello hace recaer la atención en la diferencia entre las oraciones pasivas y activas. Toma algunos ejemplos de uno u otro tipo vertidos en la pizarra y los reformula para que observen la oposición. Pide a algunos alumnos que elijan un caso y lo reformulen en forma oral. Luego les hace verbalizar las diferencias como la presencia de una perífrasis verbal en el caso de la voz pasiva y los roles temáticos que desempeña el sujeto en cada caso.

PROFESOR: ¿Y qué diferencia encuentran en el sentido de una u otra versión?

KEVIN: Ninguna.

MARTÍN: Dicen casi lo mismo. Aunque la de “Un policía fue asesinado por ladrones...” es como... como que importa más el policía.

PROFESOR: ¿A ver, a qué te referís?

MARTÍN: En “Ladrones asesinaron a un policía en su casa” lo importante son los ladrones y que mataron a alguien.

El docente elabora con los alumnos una lista de rasgos de la voz pasiva y pide que agreguen a la definición de sujeto ya trabajada información sobre lo conversado. Agregan que el rol del sujeto es siempre de afectado y que el responsable puede manifestarse o no en una construcción encabezada con “por”.

La segunda hora de la clase está dedicada a resolver de forma individual el trabajo práctico (ver anexo), el cual sólo no entregan tres alumnos.

4. Resultados y Discusión

Resolución del trabajo práctico

Dejando de lado las primeras dos consignas del trabajo, no centradas en la gramática específicamente, pasaremos a ver cómo resolvieron ambos grupos la tarea. Dividimos las resoluciones en *completas* (aquellas donde se responde satisfactoriamente a todos los puntos de la consigna), *parciales* y *sin responder*.

Tabla 2. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 3			
	Completas	Parciales	Sin responder
ISB	9 (47 %)	7 (37%)	3 (16%)
EES N° 46	14 (74%)	3 (16%)	2 (11%)

Si bien el punto 3 no propone lo mismo (en el caso ISB se pide identificar funciones sintácticas; en el EES N°46, los papeles temáticos), cada grupo trabajó con una metodología que permitiría resolver su respectiva consigna, por lo cual podemos analizar cada una en sus propios términos. En el primer caso, la identificación de funciones sintácticas sin hacer intervenir desde la consigna el nivel semántico-pragmático sólo es lograda plenamente por menos de la mitad del curso. Las resoluciones parciales intentan identificar y clasificar cada elemento de cada oración y se producen errores como en el análisis de “Golpearon a un cadete de un liceo militar hasta desmayarlo” donde varios alumnos identifican “de un liceo militar” como circunstancial de lugar cuando en verdad forma parte del objeto directo.

Los estudiantes de la EES N° 46 muestran menos dificultades para resolver su consigna de identificar roles (el 74% lo resuelve en forma satisfactoria). La mayoría de

¹⁴ El docente introduce esta categoría al anotar el esquema formulado por escrito en la pizarra.

las dificultades se encuentran en que las identificaciones no siempre se corresponden con sintagmas completos: por ejemplo, en la mencionada oración varios alumnos marcan “cadete” como afectado dejando de lado el resto de los elementos del sintagma. Esto probablemente tenga que ver con el análisis semántico que orienta hacia la palabra con contenido denotativo fuerte, es decir, los núcleos sintagmáticos. Observamos situaciones similares en otros estudios (Gagliardi, 2016).

Tabla 3. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 4			
	Completas	Parciales	Sin responder
ISB	10 (53%)	5 (26%)	4 (21%)
EES N° 46	13 (69%)	5 (26%)	1 (5%)

La consigna 4 es más interesante de analizar aún. Es notorio que el grupo de la EES N° 46 tenga un porcentaje ínfimo sin responderla (5%) frente al 21% de ISB. La consigna de ISB, en relación a la metodología de clase y a los saberes trabajados, implica en el caso que los alumnos utilicen el criterio de la concordancia como justificación válida mientras que en EES N° 46 implica recurrir a más tipos de evidencia. Una de las respuestas completas de este segundo grupo identifica el sujeto de “Tras su caída, Nicolás recibió un fuerte impacto en el cráneo” debido a que “Nicolás es el afectado, es un sustantivo y concuerda con el verbo en persona y en número”. La oración cuenta con la dificultad de tener un constituyente en primer lugar que no es sujeto; esto se advierte como problema en las resoluciones parciales de ISB donde 4 alumnos identifican “Tras su caída” como modificador de “Nicolás” y lo unen dentro de un mismo sintagma como sujeto bajo el criterio de la posición inicial. De este modo, vemos que los criterios formales como el de la concordancia no ayudan a evitar esta confusión incluso cuando el docente desestimó explícitamente el criterio del ordenamiento.

Tabla 4. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 5			
	Completas	Parciales	No responde
ISB	3 (16 %)	5 (26%)	11 (58%)
EES N° 46	12 (63%)	6 (32%)	1 (5%)

La consigna 5 es la que explícitamente introduce la dimensión discursiva. Claramente como el grupo de la EES N° 46 ya se mostraba acostumbrado a la discusión en torno al sentido y habiendo desarrollado argumentación por es-

crito en torno a las funciones identificadas, logra resoluciones más sustanciales. En el caso de ISB, no obstante, destacamos que si bien la consigna muestra el problema de la falta de integración explícita entre la gramática y la dimensión discursiva en las clases desarrolladas, sería imposible que encontráramos respuestas como las siguientes si en la clase no se hubieran habilitado al menos algunas dimensiones semánticas como mencionamos en torno al sujeto al hablar del ejemplo con “sufrir”. Una de las respuestas que podemos considerar completas de ISB dice “Porque hay sujeto tácito y en el diario quieren preservar la identidad del que lo golpeó así las personas leen la noticia completa”; el alumno introduce, quizá a modo intuitivo, una motivación a pesar de la circularidad del razonamiento inicial (“no se menciona el sujeto porque hay sujeto tácito”). Las respuestas parciales sólo registran argumentos como “Porque hay sujeto tácito”, arraigadas en lo formal. Notablemente, la mayoría (58%) no responde la pregunta, probablemente porque no logran relacionar la función sintáctica con la construcción de sentido de modo tal que pudieran articular una explicación.

Tabla 5. Resolución de consigna en porcentajes

Consigna 6			
	Completas	Parciales	Sin responder
ISB	12 (63%)	4 (21%)	3 (16%)
EES N° 46	13 (68%)	3 (16%)	3 (16%)

En relación con la anterior, esta consigna muestra también resultados significativos. Ambos grupos la resuelven en porcentajes muy similares. En el caso de ISB, es innegable que la explicación del docente en la que habilitó la dimensión semántica de la construcción pasiva permitió al 63% de los alumnos ingresar a sus respuestas una explicación relacionada con el sentido y la estructura informativa. Las respuestas parciales muestran sólo dificultades en ambos grupos para articular esta parte de la resolución, siendo la enumeración de los cambios formales entre las dos formas de la diátesis muy satisfactoria en ambos casos.

Interacción y negociación de sentidos

Debemos hablar también, y por sobre todo en forma cualitativa de los resultados, dado que un enfoque circunstanciado es coherente con dicha mirada y con una evaluación procesual o formativa de las experiencias.

Con respecto a las clases de ISB, queremos realizar algunas observaciones teóricas y metodológicas. Como dijimos, la propuesta se ubica dentro de la tradición estructu-

ralista e intenta incorporar la dimensión textual-discursiva con mayores conflictos que en el otro caso observado. Sin embargo, la interacción como unidad de análisis nos permite advertir las zonas donde las tres instancias del sistema didáctico *desplazan* el aplicacionismo: los alumnos reponen el sentido como criterio para ingresar al análisis de las formas, incluso cuando el docente lo desestima en un principio; luego, el propio docente permite el ingreso del sentido al explicar la diátesis. El trabajo real (Riestra y Tapia, 2014) muestra que la trasposición didáctica no puede concebirse en términos de rígida aplicación de una teoría lingüística sino en términos de negociaciones. Sin esta dinámica resultaría difícil explicar que los alumnos hayan resuelto una parte tan específica de la consigna 5 y hayan dado una explicación semántico-pragmática satisfactoria a pesar de las otras dificultades para integrar el análisis sintáctico con el ámbito discursivo.

Una zona de contacto entre ambas experiencias pone en duda la productividad que para el análisis didáctico suponen los argumentos reproductivistas (como por ejemplo “Los docentes afines al estructuralismo enseñan de X modo y solo logran X resultados”). Ese aspecto en común es la intervención didáctica que en ambos casos muestra decisiones conscientes y ligadas a la programación de la enseñanza. Los docentes deciden “recortar” los contenidos y no abordar descriptivamente todas las subcategorías posibles, por ejemplo, del sujeto, como se esperaría de una metodología estructuralista. La clase de ISB muestra que el profesor toma distancias respecto de la secuenciación y del nivel de descripción esperables para el estructuralismo. En el caso de la EES N° 46 también se suspenden explícitamente categorías (oración unimembre, transitividad) que podrían ser retomadas y profundizadas en otras clases o no.

En cuanto al caso particular de la EES N° 46, el método elegido implica un recorte del contenido que permite abordar los casos de verbos transitivos aunque no otros (minoritarios en cuanto a la cantidad de verbos disponibles en español) como los copulativos. También, como mencionamos, muestra un trabajo menos preciso sobre los límites sintagmáticos. No obstante, los mismos podrían ser profundizados en futuras clases dado que los estudiantes parecen haber dominado las bases del análisis sintáctico y, aún más, han logrado establecer (tanto en la resolución del trabajo como en la interacción) conexiones con los efectos de las formas lingüísticas en el marco de un género discursivo particular. Por otro lado, al desplazar el abordaje de la gramática desde la identificación y descripción hacia la argumentación, las clases de la EES N°46

muestran alternativas para una evaluación que frecuentemente se ve marcada por un carácter resolutivo: el proceso de razonamiento que lleva a identificar las funciones de los constituyentes oracionales suele quedar invisibilizado. De este modo, una metodología circunstanciada que reconoce la necesidad de habilitar respuestas de ese tipo pone en juego la metacognición, la reflexión metalingüística y el uso de la argumentación integrada al trabajo sobre un fenómeno de la lengua.

5. Conclusiones

A partir del cotejo de las dos experiencias y los resultados expuestos, sostenemos que una metodología de enseñanza como la desplegada en el segundo caso vehicula una serie de aprendizajes que permiten reconciliar los cuerpos de saber involucrados y propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. Podemos sistematizar los puntos principales de una metodología circunstanciada para el abordaje de la gramática:

- “La entrada por el significado” a las formas lingüísticas, es decir, incorporando aspectos discursivos, semánticos y pragmáticos, repercute positivamente sobre la identificación de las categorías gramaticales trabajadas como contenido y ayuda a los alumnos a desarrollar criterios más complejos. Cuando este ingreso no es habilitado por la propuesta didáctica, tanto los alumnos como el docente pueden habilitarlo aun cuando no lo adviertan. En este sentido, la interacción es un factor a ser tenido en cuenta para la elaboración de propuestas e investigaciones.
- Los docentes no “aplican” o “bajan” teorías al interior del aula sino que efectivamente transigen sus límites metodológicos incluso cuando su trabajo representado no lo explicita. Una metodología circunstanciada parte de la necesidad de conceptualizar las intervenciones del docente frente a las disciplinas de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996). Las operaciones de recorte, condensación, omisión y suspensión resuenan especialmente.
- Un modelo basado en la investigación y contraste, aun cuando las conclusiones que de una experiencia así se extraiga sean parciales, permite ejecutar la reflexión metalingüística e integrar conocimientos del sistema de la lengua con los usos reales en el discurso. Habilita también la discusión crítica en torno a las dimensiones ideológicas del lenguaje y la

presentación de la información y permite dar cuenta de las consultas y respuestas de los alumnos que *emergen* durante la interacción para decidir *ajustar* lo planificado a la situación efectiva en el aula.

- Desplazar las funciones sintácticas de la simple identificación e incorporar una organización basada en la investigación, la explicación y la argumentación en torno a lo observado descentra el abordaje de la lengua respecto a una aproximación descriptivo-taxonomica. Incorporar, por ejemplo, la argumentación escrita para dar cuenta de lo observado en un corpus permite no solo la reflexión metalingüística sino reconciliar el trabajo con la gramática y la argumentación. De este modo también, el docente posee más material sobre el cual realizar evaluaciones del desempeño de los alumnos y del proceso de enseñanza y aprendizaje, no constriñéndose sólo a una evaluación resultativa.
- Una secuencia de este tipo permite además descompartimentar saberes como el sujeto y la diátesis, siendo este último con frecuencia un objeto poco analizado en la escuela por considerarlo “difícil” y aproximarse así a los usos efectivos del lenguaje en la circulación cotidiana (en este caso, dentro del discurso mediático).
- El análisis de las prácticas efectivas mediante un enfoque circunstanciado revela la trama de operaciones desplegadas por alumnos y docentes donde los saberes pedagógicos (por ejemplo, las teorías de referencia, los currículos) pueden entrar en conflicto con los saberes docentes y, ante todo, la intervención didáctica como acción ineludible a ser tenida en cuenta durante los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto como para la elaboración de futuras propuestas.
- El enfoque propuesto no descarta prácticas arraigadas en la escuela pero busca conferirles otro significado (en ambas clases, por ejemplo, se analizaron ejemplos en el pizarrón, pero con fines y construcciones de sentido diferentes). No se trata de postular revoluciones copernicanas en la metodología sino de resolidarizar saberes pedagógicos y docentes así como reconceptualizar el rol del alumno frente a la gramática.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Archanco, P. (2015). *Lengua y Literatura III. Gramática y Normativa*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Avendaño, F. y otros (2013). *Lengua II. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Bautier, E. & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, 15 (13), 11-25.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (9), 61-78.
- Cassany, D. (1999). Enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36, pp. 11-33.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuesta, C. (2015). Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales. *Professare*, 4 (1), 23-40.
- Cuesta, C. (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En Sawaya, S. y Cuesta, C. *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 20-42). La Plata: Edulp.
- DGCyE (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria, 2° ES*. La Plata: DGCyE.
- Di Tullio, A. y Malcuorni, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores de Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Dib, J. y Rubalcaba, M. (2007). Nuevo Diseño Curricular bonaerense: ¿lengua o prácticas del lenguaje. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica, 28, 29 y 30 de noviembre 2007
- Escandell Vidal, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

- Gagliardi, L. (2015). Gramática en el aula: notas para su abordaje. Ponencia presentada en la I Jornada del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. La Plata, 15 de octubre de 2015 (mimeografiada).
- Gagliardi, L. (2016). La noticia periodística en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: algunas resignificaciones. Ponencia presentada en las IV Jornadas Bilingües "Propuestas y experiencias educativas para el aula de hoy". Instituto Superior de Formación Docente Nº 97, La Plata, 13 y 14 de octubre de 2016.
- Guasch, O. y Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25 (4), 483-488
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 187-208.
- Otañi, L. y Gaspar, M. P. (2005). La gramática. En: Alvarado, M. (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Pérez, L. y Rogeri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común*, 3 (6) 108-113.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua: un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. y Tapia, S. M. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1 (2), 178-206. Recuperado de <https://goo.gl/Q9uyG1>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre Educación, São Paulo, Brasil: CLACSO.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18 (58), 60-73.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

- Zayas, F. y Camps, A. (2003). Introducción. En: Zayas, F. y Camps, A. (Coord.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 5-16). Barcelona: Graó.

Anexo

ISB

El Día, 27 de Septiembre de 2016

Policiales

Golpearon a un cadete de un liceo militar hasta desmayarlo*Ocurrió en la provincia de Buenos Aires. El cadete herido fue internado por las autoridades.*

Un joven cadete del Liceo Militar del Ejército que funciona en la localidad bonaerense de San Martín estaba hoy internado “con pronóstico reservado” luego de haber sido golpeado violentamente por otro alumno, que quedó detenido.

Así lo informó hoy el Ejército, que precisó que “el 23 de septiembre en el patio Sarmiento del Liceo Militar General San Martín, el estudiante de 6° año Emanuel Sánchez agredió físicamente al alumno Nicolás Pastraro de 4° año, en momentos en que ambos se encontraban en el recreo”.

“Sufrió un desmayo producto del golpe. Tras su caída, Nicolás recibió un fuerte impacto en el cráneo”, señaló la fuerza armada a través de un comunicado. Tras el episodio, Pastraro fue llevado al hospital Eva Perón, de San Martín, donde hoy se quedó internado. Por decisión judicial, Sánchez permanece detenido por lesiones graves en la comisaría de Villa Bosch, partido bonaerense de Tres de Febrero, añadió el parte de prensa.

1. Lee la noticia en forma completa.
2. Identificá los paratextos de la noticia que vos conozcas.
3. Identificá el núcleo verbal del predicado, objetos y circunstanciales si los hubiera.
4. Identificá en cada oración el sujeto. Puede ocurrir que no se encuentre expreso. Luego, elegí uno de los ejemplos y explicá cómo lo reconociste.
5. Ahora mirá el título de la noticia ¿Por qué motivos no se menciona en el título el sujeto?
6. “El cadete herido fue internado por las autoridades”. Reformulé la oración en voz activa. Luego, enumerá los cambios que tuviste que efectuar y explicá la diferencia de sentido que encuentres entre ambas versiones

EES Nº 46

El Día, 27 de Septiembre de 2016

Policiales

Golpearon a un cadete de un liceo militar hasta desmayarlo*Ocurrió en la provincia de Buenos Aires. El cadete herido fue internado por las autoridades.*

Un joven cadete del Liceo Militar del Ejército que funciona en la localidad bonaerense de San Martín estaba hoy internado “con pronóstico reservado” luego de haber sido golpeado violentamente por otro alumno, que quedó detenido.

Así lo informó hoy el Ejército, que precisó que “el 23 de septiembre en el patio Sarmiento del Liceo Militar General San Martín, el estudiante de 6° año Emanuel Sánchez agredió físicamente al alumno Nicolás Pastraro de 4° año, en momentos en que ambos se encontraban en el recreo”.

“Sufrió un desmayo producto del golpe. Tras su caída, Nicolás recibió un fuerte impacto en el cráneo”, señaló la fuerza armada a través de un comunicado. Tras el episodio, Pastraro fue llevado al hospital Eva Perón, de San Martín, donde hoy se quedó internado. Por decisión judicial, Sánchez permanece detenido por lesiones graves en la comisaría de Villa Bosch, partido bonaerense de Tres de Febrero, añadió el parte de prensa.

1. Lee la noticia en forma completa.
2. Identificá los paratextos de la noticia.
3. Identificá en las oraciones subrayadas los siguientes elementos datos: Evento, Responsable, Afectado, Tiempo, Lugar. Puede ser que alguno no se encuentre presente.
4. Identificá en cada oración el sujeto. Puede ocurrir que no se encuentre expreso. Luego, elegí uno de los ejemplos y explicá cómo reconociste el sujeto utilizando al menos dos criterios.
5. Ahora mirá el título de la noticia ¿Por qué motivos no se menciona en el título al responsable del evento? Justificá tu respuesta.
6. “El cadete herido fue internado por las autoridades”. Reformulé la oración en voz activa. Luego, enumerá los cambios que tuviste que efectuar y explicá la diferencia de sentido.

ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN EN ENSAYOS ARGUMENTATIVOS EN INGLÉS

Dana Iris Monroy Gómez

Facultad de Lenguas, Estado de México

shiru24da@gmail.com

Resumen

Actualmente, los estudiantes universitarios se enfrentan a un mundo globalizado que implica el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión en la oralidad y en la escritura. En este sentido, el presente artículo parte de la premisa de la importancia de fomentar en los alumnos el pensamiento crítico mediante la escritura de ensayos argumentativos académicos. Ciertamente, la emisión de juicios de valor y el posicionamiento respecto a un tema conducen al pensamiento crítico. Los participantes de esta investigación fueron 21 estudiantes de nivel superior de la Licenciatura en Lenguas de una universidad mexicana. La metodología es de tipo cualitativa descriptiva mediante el análisis de los ensayos de los estudiantes con base en los tres sistemas de la teoría de la valoración conformada por tres sistemas: compromiso, actitud y gradación. Los resultados indicaron que el sistema con menor frecuencia en los ensayos argumentativos en inglés fue apreciación, y los usados con mayor frecuencia fueron gradación y compromiso. Se sugiere llevar a cabo estudios que indaguen la relación entre la enseñanza de la teoría de la valoración y los tipos de factores que influyen en su aprendizaje.

Palabras clave: escritura académica, argumentación, género, texto, nivel universitario.

Abstract

Currently, university students face a globalized world in which they have to develop analytical and reflective skills, both orally and written. This research is based on the importance of fostering students' critical thinking through writing argumentative essays. Therefore, making value judgments and adopting a position regarding a certain

topic leads to critical thinking. The participants were 21 students of the BA in Languages at a Mexican university. A qualitative descriptive methodology was carried out by means of analyzing students' essays according to the Appraisal Theory in its three systems: engagement, attitude and graduation. The results indicate that the system of attitude was seldom used while the systems of engagement and graduation were frequently employed in the participants' essays. Further studies to examine the relation between the appraisal theory teaching and the kind of factors that influence learning are suggested.

Keywords: academic writing, argumentation, genre, text, university.

Introducción

El aprendizaje de la lengua inglesa en México se ha convertido en una necesidad debido a las exigencias en el ámbito laboral, social y educativo. En este sentido, los aprendientes se enfrentan a la tarea de desarrollar las cuatro habilidades de *speaking, reading, writing, y listening* en esta lengua extranjera (Defazio, 2010) con el objetivo de cumplir con las demandas de la vida cotidiana en el marco de un mundo globalizado (Hosseini, Taghizadeh y Nazeri, 2013). Sin embargo, la escritura ha sido considerada como una herramienta fundamental en la expresión del pensamiento y la construcción del aprendizaje ya que permite al estudiante entender mejor el mundo que le rodea (Carlino, 2005). Por ello, cuando el estudiante escribe, diversas operaciones cognitivas intervienen y esta habilidad ya no se limita a una acción mecanizada sino a una tarea creativa de análisis, síntesis y reflexión (Lea & Street, 1998).

La Alfabetización Académica

La educación superior en México ha ido desarrollándose de manera creciente y significativa puesto que ésta representa un instrumento para la competitividad y modernización del país (Cruz y Cruz, 2008). Particularmente, se espera que la educación universitaria forme alumnos responsables y creadores de sus conocimientos que resulten en una sociedad estructurada armónicamente y que tenga la capacidad de afrontar los desafíos de la vida laboral. Consecuentemente, el ingreso al nivel superior requiere que los estudiantes cuenten con habilidades y destrezas básicas con el propósito de llevar a cabo tareas académicas complejas en las cuales está inmerso un procesamiento cognitivo mayor (Ramírez y Landeros, 2010). Una de las habilidades que se espera de los estudiantes universitarios es la redacción de textos académicos en cada una de las disciplinas de su formación educativa (Padilla y Carlino, 2010). El rol que desempeñan los alumnos como participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotados de opiniones y experiencias previas que necesitan relacionar con el conocimiento, implica el uso de herramientas de intercambio de información. Por ende, la lectura y la escritura sirven para el cumplimiento de este propósito.

La alfabetización académica surge en Inglaterra como un concepto que se refiere a las prácticas pedagógicas de enseñanza de la escritura en las diversas disciplinas en el ámbito universitario (Lea & Street, 1998). Carlino (2005) define la alfabetización académica como el conjunto de saberes acerca de la redacción y análisis de los textos en las disciplinas universitarias, necesarios para el desarrollo del conocimiento en el salón de clases. De manera similar, hay corrientes norteamericanas como “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” que fomentan la instrucción explícita acerca de la escritura de acuerdo con los géneros propios de cada una de ellas (Padilla y Carlino, 2010). Son varias las investigaciones que toman como punto de referencia estos enfoques al promover un vínculo entre los textos académicos y del ámbito profesional (Russell, 1990; Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2005; Padilla y Carlino, 2010; Parodi, 2010). De hecho, Luke (2005) plantea que la heterogeneidad de ambas prácticas académicas es uno de los problemas que acaece en la comunidad estudiantil universitaria desde hace varios años. Consecuentemente, la alfabetización académica no implica transmitir conocimientos básicos aplicables a cada unidad de aprendizaje (Russell, 1990). En cambio, son saberes relacionados en su totalidad con cada una de las materias que den las herramientas suficientes a los alumnos para ser partícipes en las comunidades disciplinarias (Carlino, 2005).

El rol de la escritura en la universidad

En el ámbito académico, y específicamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la escritura es una de las principales habilidades a desarrollar. Sin duda alguna, hay muy pocas habilidades que no están relacionadas con la lengua escrita (Carlino, 2005; Castro y Sánchez, 2013). Al respecto, Batista y Ponce de León (2011) afirman que la escritura permite al estudiante reflexionar sobre el pensamiento a presentar ya que lo hace de una manera más consciente que al hacer uso del lenguaje hablado. A pesar de que la escritura es una actividad llevada a cabo constantemente, estudios realizados en el contexto universitario constatan las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al aprender el desarrollo de los géneros académicos (Martin & Veel, 1998; Martin & Rose, 2003; Venegas, 2006; Parodi, 2008). Dentro de estos géneros académicos se encuentra el ensayo argumentativo, texto que a los estudiantes se les dificulta redactar (Castro y Sánchez, 2013). Por lo tanto, la escritura en la universidad está conceptualizada como una actividad que necesita enseñarse y practicarse como una introducción de los alumnos a los géneros académicos, como lo es el ensayo argumentativo (Carlino, 2005).

En general, en el ámbito educativo universitario se tienden a utilizar clasificaciones que designen textos particulares con base en sus características estructurales y de contenido. A esta forma de clasificar y describir los textos se le llama género (Paltridge, 1997), término que se utiliza en este proyecto para delimitar y especificar la naturaleza del texto usado en esta investigación. De manera semejante, Swales (1990) explica que los géneros tienen un propósito comunicativo y también cumplen una acción social. Referente a esto, Castro y Sánchez (2013) sostienen que los géneros se encuentran dentro de una comunidad discursiva cuyas ideologías, tradiciones y actividades son esenciales, lo que significa que el surgimiento de los géneros está regulado por las necesidades comunicativas de dicha comunidad. En este sentido, la presente intervención pedagógica se basa en el género del ensayo académico argumentativo.

El Ensayo académico argumentativo

El ensayo argumentativo es un género textual usado comúnmente en el ámbito universitario como una herramienta de evaluación del aprendizaje del alumno (Arunsicrot, 2012). En esta misma línea conceptual, Pascual y Unger (2010) señalan que para definir al ensayo argumentativo es necesario tomar como punto de referencia el texto argumentativo, entendido desde su perspectiva como el conjunto de estrategias dirigidas hacia un cierto público con miras a modificar o influir en su opinión o punto de vista sobre un

tema. Entonces el ensayo académico argumentativo es un texto escrito que versa sobre un tema en particular, generalmente sobre un tema polémico en el que el autor toma cierta postura y expone sus argumentos para sustentar su tesis con el fin de persuadir al lector sobre la validez de los mismos. Precisamente, en el ámbito universitario se espera que los estudiantes redacten este tipo de textos desarrollando claramente sus ideas y plasmando sus conocimientos sólidamente mediante el aparato crítico (Wingate, 2012).

La estructura del ensayo argumentativo está conformada por tres partes: introducción, desarrollo y conclusión (Schwarz & Asterhan, 2008; Castro y Sánchez, 2013). La contextualización del tema en cuestión y la postura del autor se encuentran en la introducción mientras que el desarrollo se caracteriza por los argumentos y contraargumentos que sustentan la tesis. Por su parte, en la conclusión el autor puede reiterar su tesis, hipotetizar sobre acontecimientos a futuro, sugerir a los lectores llevar a cabo medidas que repercutan en el tema, o invitarlos a reflexionar acerca del mismo (Bar, 2012). Asimismo hay otro tipo de recursos lingüísticos que evalúan las entidades que el autor refiere en el texto, por ejemplo, personas u objetos. Estos elementos fueron definidos por Martin & White (2005) en su teoría de la valoración. Sin embargo, en esta investigación, la estructura de las tres partes de los ensayos analizados varía en cierta medida, lo cual indica que los estudiantes no necesariamente siguieron la estructura ya aludida.

La Teoría de la Valoración

James Martin propuso la teoría de la valoración a principios de la década de los 90 como una herramienta para entender la manera en la que el escritor evalúa ciertos aspectos relacionados con un tema. Es decir, la teoría de la valoración provee un entendimiento más específico de la forma en la que los autores se comprometen, posicionan y comunican actitudes en un texto (Arunsirot, 2012). Por lo tanto, esta teoría se representa mediante diversos elementos que considera una cierta clasificación. Existen tres categorías: afecto, actitud y gradación esquematizadas en la figura 1.

La figura 1 muestra los sistemas y subsistemas de la teoría de la valoración. A su vez, los tres sistemas que son compromiso, actitud y gradación se dividen en ciertos subsistemas. El sistema de compromiso se divide en monoglósico y heteroglósico. Por otro lado, la categoría de actitud se conforma de tres subsistemas: afecto, juicio, y apreciación. Finalmente, el sistema de gradación se divide en dos subcategorías, fuerza y foco, las cuales se subdividen en dos. La subcategoría de fuerza puede subir o bajar, mientras que el foco agudiza o suaviza lo que se expresa. Los sistemas y subsistemas de esta teoría se explican más a detalle en los párrafos siguientes.

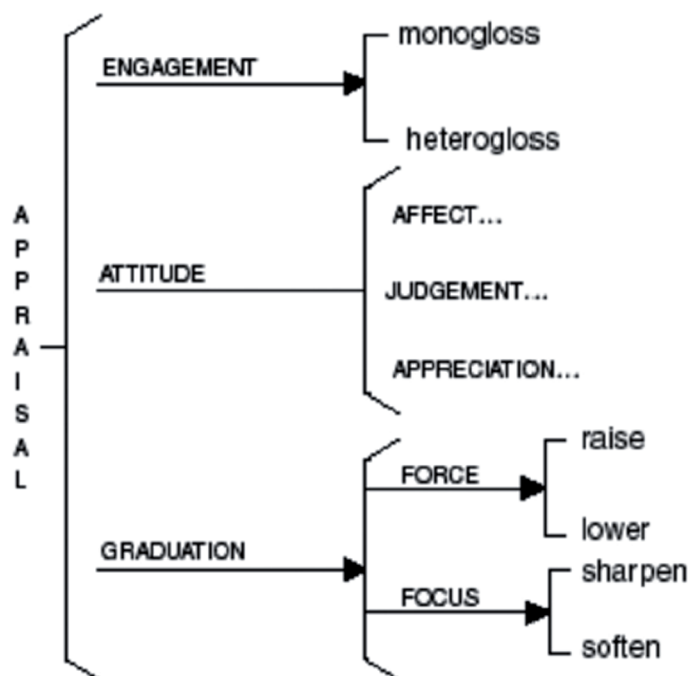


Figura 1. Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005, p.34)

El sistema de compromiso: monoglosia y heteroglosia

Martin & White (2005) sostienen que el sistema de compromiso es aquel mediante el cual el autor comunica su posicionamiento en el texto con respecto a otros puntos de vista. Además, el sistema de compromiso implica elementos tales como la modalidad, la polaridad, la evidencialidad, la concesión, la intensificación, y la atribución (White, 2001). En este sentido, cuando el autor no incluye o cita en el texto a otros autores, se dice que los enunciados son monoglósicos. Por el contrario, la heteroglosia surge cuando el autor incluye los puntos de vista de otros autores de acuerdo con la realidad del que escribe ya que emite su opinión desde diversas perspectivas.

Monoglósico	Heteroglósico
(1) Los bancos fueron ambiciosos	(1) Sin embargo, algunos argumentan que los bancos fueron ambiciosos. (2) El presidente de la asociación de consumidores ha declarado que los bancos son ambiciosos.

Figura 2. El sistema monoglósico y heteroglósico (Martin & White, 2005, p.100)

En la figura número 2, el ejemplo heteroglósico (1), puede entenderse como enunciados que dejan abierta la posibilidad a otras alternativas. En contraste, el ejemplo monoglósico (1), no implica opciones para los lectores, y específicamente, en los ensayos no hay alternativas dialógicas o que den pauta a otras alternativas de opinión. Otros recursos lingüísticos a los que recurre el compromiso son los verbos modales; probablemente, aparentemente, tentativamente, indudablemente y expresiones como: *se dice* o *se especula que, se cree que*, entre otros (White, 2001).

El subsistema actitud

La segunda categoría, se define en virtud de la expresión de emociones. Como Martin & White (2005) exponen, la actitud se identifica mediante un tipo de emoción ya sea positiva o negativa. Dentro de este sistema, se encuentran estados de ánimo como triste, cansado, enojado, aburrido, entre otros. Asimismo, esta categoría se subdivide en tres subsistemas: afecto, juicio y apreciación. El afecto se reconoce mediante sentimientos positivos o negativos que el escritor plasma en su texto. Para ilustrar esta subcategoría se tiene el ejemplo (3) que expresa el sentir de una mujer que pertenecía a la generación robada de Australia al estar separada de sus hermanos:

- (3) *Así que la **aflicción** surgió otra vez. La **tristeza** invadió a mi hermana menor y a mis dos hermanos... ese fue **un día muy triste** para mí.*

La categoría de juicio se entiende como la evaluación del comportamiento con base en la moralidad, la crítica o la ética, mientras que la apreciación es la evaluación de lo “estético”.

El subsistema de gradación

La tercera categoría es la gradación dividida en fuerza y foco. Específicamente, la gradación se vincula con el grado (fuerza o debilidad) en los enunciados que el escritor usa, es decir, la fuerza de sus aseveraciones. Así, la gradación se manifiesta a través de dos ejes de escala llamados foco y fuerza. Entonces, a la delimitación de pertenencia a una categoría de un ente particular expresada en función de aquello que es prototípico, se le denomina fuerza. Además es necesario aclarar que dicho recurso semántico se utiliza con elementos que no pueden medirse (gradarse). Por lo tanto, la ejemplificación de “foco” se observa en:

- (4) *Ellos no tocan jazz **real**.*
(5) *Tocan **un tipo de** jazz*

Los ejemplos anteriores indican que el autor usa el foco para evaluar la actuación de ciertos individuos conforme a una delimitación de lo que se considera dentro de la categoría de jazz y los aspectos que quedan alejados de la misma, es decir, que no son prototípicos.

La subcategoría de fuerza es la materialización de la intensidad o cantidad de entidades concretas o abstractas que tienen la cualidad de ser medidas. Hay diversos recursos sobre los cuales actúa la subcategoría de fuerza en la expresión de intensidad; cualidades, procesos, la probabilidad y la obligación. Algunos ejemplos son:

- (6) Cualidades: **un poco tonto, extremadamente tonto**
(7) Procesos: *esto nos bloqueó **un poco**, esto nos bloqueó **mucho***
(8) Probabilidad: **solamente** es posible que, es **muy posible** que

De forma semejante, la fuerza se aplica también a las entidades por medio de la cuantificación en cuanto a número (*un poco de millas, muchas millas*), tamaño, peso o cercanía (*una poca cantidad, una gran cantidad; una montaña cercana, una montaña lejana*).

La teoría de la valoración permite entender el funcionamiento de la lengua a través de diversos elementos léxicos evaluativos en la construcción de significado, de la postura del autor y de las interrelaciones semánticas dentro de un marco social y cultural (Pascual & Unger, 2010).

Metodología

Se trata de una investigación de tipo cualitativa descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) ya que no se pretende llegar a resultados cuantificables sino examinar el uso de los elementos del sistema actitud perteneciente a la teoría de la valoración. Los participantes fueron 21 estudiantes jóvenes de entre 19 a 22 años de edad (14 mujeres y 7 hombres) de la Licenciatura en Lenguas de una universidad pública localizada en el centro de la República Mexicana. Para propósitos de esta investigación, se analizaron los ensayos argumentativos de estos aprendientes redactados en inglés. Es necesario mencionar que los alumnos tienen un nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2011). A continuación, se establecieron las siguientes indicaciones antes de que los alumnos escribieran su ensayo:

- El número de palabras que debían contener los ensayos fue de 120-140 ya que el nivel de los aprendientes así lo indicaba.

- El tema del ensayo fue “problemas ambientales” y se escribió como parte de una evaluación de la habilidad de *writing* en la materia obligatoria que lleva por nombre Lengua Inglesa III.

Objetivo

El presente artículo de investigación tiene como objetivo saber qué elementos de la teoría de la valoración usan los aprendientes mexicanos universitarios al redactar ensayos argumentativos en inglés.

Análisis y discusión de resultados

El análisis de resultados se hizo partiendo de una lectura general de los ensayos para identificar la manera en la que los alumnos habían estructurado sus textos de acuerdo a los tres componentes: introducción, desarrollo y conclusión. En segundo lugar, se leyeron nuevamente los textos para determinar cuál de los tres sistemas de la teoría de la valoración (compromiso, actitud, fuerza) se usó más a lo largo del texto. En tercer lugar, se realizó un conteo de los elementos de esta teoría, esto es, de los tres sistemas y sus subsistemas que cada alumno empleó en su ensayo.

Referente a la estructuración de los textos, de los 21 ensayos recolectados casi el 96% incluyó en su ensayo los tres elementos de la estructura general del mismo, mientras que el 4% omitió alguna de las partes del texto, por ejemplo, la introducción, el desarrollo o la conclusión.

La teoría de la valoración, como ya se mencionó, incluye la categoría de gradación, la mayoría de los ejemplos se ubicaron en la categoría de fuerza, generalmente para intensificar mediante expresiones de cantidad, tamaño, intensificadores, y modalidad. La figura 3 incluye ejemplos de gradación y la manera en que los usaron:

Uso	Ejemplo
Tamaño	El problema más grande del mundo Inmenso
Cantidad	...causa más daño Hay muchos ... Encontramos muchos ... La mayoría de un poco más limpio

Intensifica- dor	En realidad necesitamos tener... Extraordinario
Modalidad	No podemos Se puede Ellos deberían

Figura 3. Ejemplos de la categoría del subsistema de fuerza

En segundo lugar, los elementos que también predominaron en los textos pertenecen a la categoría de compromiso, en su mayoría clasificados dentro de la subcategoría de heteroglosia (Martin & White, 2005). Sin embargo, fue posible notar que los alumnos emplearon en algunas ocasiones la monoglosia, en especial en la introducción y conclusión del ensayo ya sea para establecer un hecho o reiterar su punto de vista. La figura 4 muestra algunos ejemplos encontrados en los ensayos de acuerdo con la categoría de compromiso.

Ejemplos de monoglosia	Ejemplos de heteroglosia que los alumnos interpretaron como hechos
Creo que el problema es que la mayoría de la gente...	Todos sabemos que hay muchas maneras de resolver estos problemas...
Considero que...	Somos responsables de...
Como ciudadano tengo que...	Hay personas que...
Desde mi punto de vista creo que...	Si la gente separa su basura...

Figura 4. Ejemplos del sistema de compromiso

Es importante mencionar el hecho de que los alumnos usaron de manera frecuente el elemento de compromiso para enfatizar especialmente el daño que la sociedad, incluyéndose, ha ocasionado al medio ambiente. Sin embargo, algunos ensayos presentan heteroglosia constantemente, a través de la cual se distancian de una perspectiva,

y después se incluyen como parte del problema. En el fragmento del ensayo 10, Alondra usa al inicio la heteroglosia para distanciarse pero al final de la idea, se considera parte de la situación:

Sin embargo, **hay personas** que están preocupadas acerca de lo que pasa a su alrededor así que han empezado a hacer cosas para ayudar a nuestro hogar, que es el planeta tierra.

(9) Ahora tenemos esperanza, si cambiamos...

La categoría de actitud fue la menos empleada en la redacción de los ensayos. Específicamente, se identificaron más elementos de afecto que de juicio y apreciación. Algunos estudiantes expresaron que les causaba tristeza la situación ambiental pero reconocían que ellos eran parte causante del problema. Entre los ejemplos de esta categoría se encuentra: *preocupado, triste, malo, horrible, responsable, tedioso, mejor...hacer lo correcto, interesante, y hermoso*. Por otro lado, el análisis de los ensayos también reveló que en dos de ellos no se utilizó ningún elemento de actitud pero sí un importante número de recursos de gradación; sobre todo de fuerza (cantidad).

Al haber realizado el análisis general en cuanto a la estructuración del ensayo, se hizo una segunda lectura con el objetivo de identificar los tres elementos de la teoría de la valoración. Entonces se pudo notar que el elemento más usado en los ensayos fue el de gradación, seguido por compromiso, y finalmente el elemento de actitud. En realidad, no se pudo establecer un patrón de uso de estos recursos en función de las partes generales del ensayo debido a que los alumnos emplearon las categorías de gradación, compromiso y actitud de manera desigual. La figura 5 muestra el porcentaje de uso de cada uno de los tres sistemas de la teoría de la valoración.

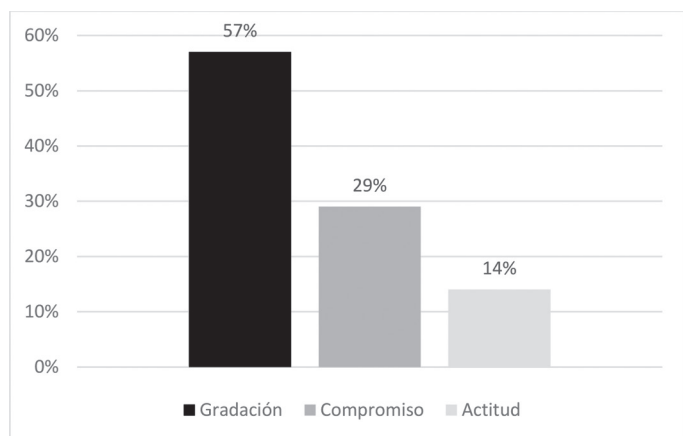


Figura 5. Uso de los tres sistemas de la teoría de la valoración

A partir de la figura 5 se puede observar que el sistema de gradación fue usado con más frecuencia con el 67%. Por otra parte, el sistema de compromiso se encontró con menor frecuencia en los textos analizados. En específico, el 29% de los textos incluye este elemento ejemplificado en su mayoría con el subsistema de fuerza, y finalmente, el sistema de actitud con 14% se pudo identificar como aquel que se utilizó escasamente.

Conclusiones

En general, esta investigación fue útil para la comprensión de la forma en la que los aprendientes mexicanos de esta universidad usan la teoría de la valoración en los ensayos argumentativos. En este sentido, los elementos de gradación y compromiso fueron comprendidos hasta cierto punto debido a que su uso fue parcialmente variado. Con base en estos resultados se puede asumir que los aprendientes tienen una mayor facilidad para describir, expresar sus opiniones así como para argumentar respecto a un tema utilizando ya sea el sistema de gradación (fuerza) y el énfasis, en este caso, como parte de una situación o problema reflejado en el sistema de compromiso. Esto podría responder a que tales recursos son los más comunes o evidentes para ellos en su aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De manera contraria, al parecer, el recurso de actitud resultó complicado para los estudiantes ya que en los ensayos se identificaron muy pocos ejemplos. Incluso, su aplicación se limitó a los elementos de la subcategoría de afecto y juicio, dejándose de lado el subsistema de apreciación. Debido a su infrecuente uso se puede asumir que tal vez el uso de estos recursos evaluativos no es significativo, de interés o del conocimiento de los alumnos.

El hecho de que los estudiantes estructuraran y redactaran sus ensayos siguiendo las secciones de introducción, desarrollo y conclusión indica que los alumnos tienen cierto conocimiento respecto a la estructuración de un ensayo académico argumentativo. Por lo tanto, se sugiere llevar a cabo investigaciones que se centren específicamente en sólo una categoría de esta teoría a fin de mejorar la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras para determinar o conocer los factores que influyen en el uso de un cierto sistema de la valoración. Otros estudios que indaguen la relación entre la instrucción explícita de la teoría de la valoración y los tipos de factores que influyen en su aprendizaje serían relevantes. Asimismo, se sugiere llevar a cabo estudios acerca del diseño de materiales didácticos que ayuden a entender de manera práctica esta teoría con miras al fomento de un desarrollo efectivo de las habilidades lingüísticas de los aprendientes de inglés como lengua extranjera.

Referencias

- Arunsirot, S. (2012). The use of Appraisal theory to analyze Thai newspaper commentaries. *Manusya. Journal of Humanities Regular*, 15(1), 70-89.
- Bar, A. (2012). Argumentar y explicar en el contexto de la formación universitaria en Biología. Universidad Nacional del Nordeste. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4 (4), 92-113.
- Batista, M. y Ponce De León, R. (2011). El texto argumentativo, su enseñanza en la escuela Primaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27), 1-24.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, M. & Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos argumentativos. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 18, (57), 484-504.
- Cruz, Y. y Cruz, A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y Desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (2), 293-311.
- Defazio, J. (2010). Academic Literacy: the importance and impact of writing across the curriculum- a case study. *Journal of the Scholarship of teaching and learning*, 10 (2), 34-47.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. (2002). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?. *Perspectiva Universitaria*, 18, 21-36.
- Hernández, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hosseini, M., Taghizadeh, M., & Nazeri, E. (2013). In the importance of EFL learners' writing skill and Content Score of English Essay Test. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 6, 1-12.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Luke, A. (2005). Evidence-based state literacy policy: a critical alternative en A. Cumming (Ed.), (2006) *Goals for Academic Writing* (pp.34-49). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (2011). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. España: Consejo de Europa para la publicación de inglés y francés.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Reino Unido: Palgrave.
- Martin, R. & Veel, R. (1998). *Reading Science. Critical and Functional Perspective and the Text Theory*. Nueva York: Walter de Gruyter.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi, (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua-Planeta.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: University of Melbourne.
- Parodi, G. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pascual, M. & Unger, L. (2010). Appraisal in the research genres: An Analysis of grant proposals by Argentinean researchers. *Revista Signos*, 43 (73), 261-280.
- Ramírez, M. y Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes educacionales*, 15 (1), 95-107.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Schwarz, B. & Asterhan, C. (2008). Argumentation and reasoning. *Elsevier Handbook of Educational Psychology: New Perspectives on learning and teaching*. Elsevier Press.1-37.
- Swales, J. (1990). *Genre in Academic and Research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: una aproximación desde el análisis semántico latente. *Signos* 39(60), 75-106.
- White, P. (2001). The Language of attitude, arguability and Interpersonal Positioning. *Appraisal Website Homepage*. [en línea]. Recuperado de <http://www.grammatics.com/appraisal/>.
- Wingate, U. (2012). Argument! Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 145-154. Recuperado de www.elsevier.com/locate/jeap.

THEORY VERSUS PRACTICE IN ELT: THE CASE OF A SCHOOL IN VERACRUZ

Enrique Vez López

Universidad Veracruzana
vision_vez@yahoo.com.mx

Katia Pavón Sánchez

Universidad Veracruzana
katpav28@hotmail.com

Abstract

Teachers are known to face challenges that they do not seem to be able to tackle by sticking to one particular method. This often leads them to adopt a more practical approach in order to achieve positive results. This paper reports on the findings of research carried out to assess to what extent the participants' theoretical orientation matched their teaching practice. It sheds light on the patterns followed by the participants' in terms of lesson planning and implementation. The research framework falls within the realm of the mixed methods procedures. The study was conducted at a school of languages in Veracruz. The participants were all English teachers at the time this research was carried out. The data show that there seems to be a mismatch between the participants' beliefs and their actual teaching practice. The mismatch observed between theory and practice may be due to ample eclecticism in ELT adopted by most of the participants. This often results in the use of strategies that contradict one another as they are based on opposite theoretical principles. The data suggest that the participants may find the methods and theories they believe in too academic and abstract, and therefore distant from practical applicability.

Key words: EFL, teaching methodology, teaching practice, eclecticism, mismatch.

Resumen

Es bien sabido que los maestros enfrentan retos que no pueden resolver apegándose a un solo método. A menudo, esto los lleva a adoptar un enfoque más pragmático a fin de lograr resultados positivos. Este artículo reporta los hallazgos de una investigación realizada para evaluar

hasta qué grado la orientación teórica de los participantes concuerda con su práctica docente. El estudio arroja luz sobre las pautas seguidas por los participantes en cuanto a planeación e implementación de clase. El enfoque cae dentro del ámbito de los métodos mixtos. La investigación se llevó a cabo en una facultad de idiomas de Veracruz. Los participantes laboraban como maestros de inglés al momento del estudio. Los datos muestran que parece haber una disparidad entre las creencias de los participantes y su práctica docente. Tal discrepancia pudiera ser consecuencia de un amplio eclecticismo en la enseñanza del inglés adoptado por la mayoría de los participantes. Con frecuencia, esto lleva al uso de estrategias contradictorias en tanto que están basadas en principios teóricos opuestos. Los datos sugieren que los participantes pudieran encontrar que los métodos y teorías en las que creen resultan demasiado académicas y abstractas, y por lo tanto distantes de su aplicación práctica.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, metodología, práctica docente, eclecticismo, disparidad.

Introduction

Being a language teacher often entails years of training in order to become familiar with a vast array of learning theories, approaches to English language teaching as a second or foreign language, methods, strategies and techniques that guarantee learning will take place. In their search for the best way to teach a language, both practicing teachers and theoreticians have come up with a rather extensive menu of different methods and approaches aimed to ensure success in the language classroom.

Brown and Lee (2007) provide a comprehensive picture of the last hundred years of language teaching methodology that anybody who wants to become a teacher of English has to study thoroughly. Pre-service teachers must know these methodologies as part of their training if they are to become acquainted with the basic principles and procedures in order to be able to apply them appropriately or to avoid them because the method or approach in question and become outdated or has been proved ineffective by a number of studies in the field.

The problem is that all of these ways and means to teach English, or for that matter, any other language, have major tenets that often contradict each other. For instance, some advocate that no word of grammar be ever uttered in class whereas others focus heavily on the teaching of grammar; others endorse the use of English only in class but others rely broadly on the use of the mother tongue. These apparent methodological contradictions often leave both the novice and the experienced teacher to trust their instinct as to what should be done in the language classroom or, worse. Teachers are known to face challenges and issues arising at every step of the way that they do not seem to be able to tackle by sticking to one particular method or approach. This leads them to seek and follow the advice of well-intentioned colleagues or to abide by the school administration guidelines as to the institutional way to teach a language.

In the face of a complex school environment, a rigid school management, or uncooperative students, the temptation to follow the advice of our colleagues or the administration and forget the theoretical principles known to be effective in other contexts is pressing. One may not be a believer in behaviorism, but when, seemingly, only reinforcement, in the form of rewards, and punishment appear to get the students to cooperate in class, it might seem practical to put the theory we believe in aside for a while, and do what is necessary to achieve results and manage the class effectively.

There are several reasons why a certain language teaching methodological design may not work:

- a) The method in question is known to be largely ineffective. Theory has often been the target of criticism due to the fact that it tends to be too academic and abstract, and therefore distant from or irrelevant to practical applicability in the field (Schwandt, 2001).
- b) It has been proven to work only for a very specific context that may be different from the one the teacher is inserted in. The Direct Method, for exam-

ple, was quite successful in private language schools but was difficult to implement in public secondary school education (Richards and Rodgers, 2001).

- c) The method is wrongly applied; the English teacher is not truly familiar with all the procedural characteristics of the method and its application, or the teacher decides to ignore certain elements, techniques and strategies that he finds difficult to apply—or does not believe in—and substitutes them for others. One reason teaching methods labeled as communicative have brought about disappointment and uncertainty in the language classroom may be that they exclude the study of rules of syntax discourse, which is not a feature of Communicative Language Teaching (Celce-Murcia, 2001). In other words, teachers often believe one thing but do something different in class.

The research problem that motivated this inquiry is that in the context where this study was carried out, there was a need of research looking into the practice of ELT teachers. No studies available yet analyze whether English instruction practice is firmly backed up by a well-informed theoretical approach to language teaching or whether the participants merely follow their gut feeling and the advice of others. It was also relevant to this study to find out to what extent teaching practice in this particular context is the result of self-reflection and self-assessment, assessment of results and analysis of students' needs.

Objective

The goal of this paper is to report on the findings of research work carried out at a school of languages in Veracruz in order to explore to what extent the professors who participated in the study abide by the principles and tenets of the methods and approaches to English language teaching they claim to believe in.

Research questions

The present study seeks to answer the following questions:

- To what extent do the participants of the study abide by the principles and tenets of the methods and approaches to English language teaching they claim to believe in?
- How do the participants' classroom practices match their stated methodological approach to language teaching?

Theoretical Framework

For the purposes of this paper, it is important to define theoretical orientation. This includes the term *theory* itself, which must be understood as a set of empirical generalizations aimed at “framing problems, solving problems, and understanding and framing social reality” (Schwandt, 2001, p. 252). It also comprises the concept of *approach* to language teaching, which is defined by Brown and Lee (2007) as positions and beliefs about the nature of language learning that are well grounded in theory, and to the applicability of both to pedagogical settings as well.

Other terms used in the present paper that need to be clarified are *methodology*, *method* and *practice*, being methodology the general pedagogical practices that are involved in teaching a language, English in the present case. *Method* is defined as: a set of classroom procedures and steps devised for the accomplishing of linguistic objectives (Brown and Lee, 2007); and *practice*: “the domain of everyday activity [...] in which theory is applied or used; practice is about action and doing (whereas theory is about knowledge and thinking)” (Schwandt, 2001, p. 205).

From these different definitions, it can be safely inferred that a theoretical understanding of a teaching model and putting that knowledge to good practice are two different issues. Farmer (2006) puts it this way: he claims that knowledge is available to everyone, but “knowing how to apply that knowledge to solving problems does require skill of a different order” (p.160). In addition, the teacher is expected to provide inspiration, encouragement, and motivation; raise the students’ interest and enhance their performance (Fragoulis & Tsiplakides, 2009). Language teaching, unlike other professions, cannot be an impersonal occupation; teachers have to be facilitators, coordinators and role models—not just knowledge providers and problem solvers (Fragoulis & Tsiplakides, 2009).

However, it is easier said than done. Take for example the case of the Omani educational system: Al-Issa and Al-Bulushi (2012) found out that some of the expatriate and Omani ELT teachers working in the Omani educational system lacked proper academic and educational qualifications and training, a problem frequently seen in other contexts. Others were found to adhere to old ineffective methodological practice, often teaching English through the Grammar-Translation Method—many teachers still present grammar as clear, rigid formulas and rules about language that have to be learned by means of de-contextualized exercises (Lopriore & Vettorel, 2015)—and the Audio-Lingual Approach. Al-Issa and Al-Bulushi, (2012) also report what is common practice in many educational

settings: teachers who avoid trouble by following teaching routines prescribed in the teacher’s guide in order to make up for deficiencies in training as reflective practitioners (Al-Issa 2002, as cited in Al-Issa & Al-Bulushi, 2012).

An educational theoretical background that works well in the language classroom can emerge from careful observation and evaluation of our own teaching practice and the learning situations that arise in class (Dennick, 2012). In other words, the gap between theory and practice can be bridged through the development of a methodological framework that caters to all learning styles and that engages ELT students in active, effective learning (McCarthy, 2010).

Dennick (2012) states that effective learning involves personal construction; therefore, it is the learners themselves who must take responsibility for this process. They must be encouraged to leave behind passive roles and assume a more pro-active collaborative attitude to learning. It is the role of the teacher to lead them to accept this fundamental concept (Dennick, 2012). Students have to identify the personal, social, and environmental issues that affect their learning in order to become conscious of the way their own learning (Dennick, 2012).

In order to do this successfully, McCarthy (2010) indicates that it would be necessary for ELT practitioners to link practice in the classroom to a comprehensive understanding of experiential learning theory in order to promote effective learning. To achieve this, it is of the utmost relevance to make connections between class work and likely opportunities to use English outside the school environment, something that is often neglected (Lopriore & Vettorel, 2015). McCarthy (2010) highlights that “integrating experiential learning theory into practice can be a daunting challenge” (p.131).

Being aware of one’s own practice and its shortcomings can help tackle such difficult tasks. Yesilbursa (2011) points out that reflective practice can go a long way in helping practitioners come up with an approach that will assist them in their professional development throughout their careers, especially at the onset. Yesilbursa (2011) states that reflective practice in ELT teacher training has paved the way for the acknowledgement of the complexity that teaching a foreign language entails. Yesilbursa (2011) found out that reflective practice facilitates professional development, particularly at an early stage of teachers’ professional development. Teachers can benefit greatly and develop their potential through productive reflection on the usefulness of their methodological approach to language teaching (Yesilbursa, 2011).

The use of technology in the classroom could be a great ally in professional development; however, its full potential has not been reached yet. Even though, for some years now, there has been an emphasis on the possibilities and opportunities that the information and communication technological resources offer for meaningful learning. Not all teacher training colleges and universities stress the importance of getting future teachers to become fully adept at the use and integration of technology in their own teaching repertoire of tools (Dooly & Sadler, 2013).

Despite the fact that technology has become an essential element of the professional language teaching arena, Dooly & Sadler (2013) argue that its use has been limited to accessing and retrieving information, practicing with controlled exercises (fill-in-the-gaps, cloze, multiple choice, transformations, and so on). Dooly & Sadler (2013) point out that the use of digital platforms and the Internet for communication, online learning interactions, bottom-up, student centered language immersion activities, and contextualized learning, has been somewhat neglected by practitioners.

One of the reasons that makes it hard to come up with a sound methodological approach to ELT is the absence of a visible method of choice to tackle the task. Akbari, Behzadpoor and Dadvand (2010) point out that “in the past, methods provided compatible frameworks for novice teachers’ initiation into the world of practice envisioned by the method of the day” (p. 1). Two examples: in the nineteenth century, the Grammar Translation was practically the only choice for teaching a language; the Direct method enjoyed great acceptance in the early twentieth century (Brown and Lee, 2007). Akbari et al. (2010) argue that “methods provided compatible frameworks for novice teachers’ initiation into the world of practice envisioned by the method of the day; now that method is gone there is not such a framework” (p. 1).

Another effect of these post method times, according to Akbari (2008), is that the limits and realities of language classroom, where teachers operate, as well as the realities of teaching and language teachers are often ignored or warped by a superimposed hypothetical reality that places too many demands on teachers. Teachers operate within specific social, political, and cultural frameworks that shape and limit actual classroom practice (Akbari, 2008); the boundaries that the administrative frameworks, (materials, textbooks, evaluations, schedules, time) within which teachers have to operate may account for possible gaps between a theoretical pedagogical framework, and the realities of teaching practice (Akbari, 2008).

According to Phipps and Borg (2009), another reason why teachers’ practices in teaching language may be inconsistent with their core beliefs about language learning is that “contextual factors, such as a prescribed curriculum, time constraints, and high-stakes examinations, mediate the extent to which teachers can act in accordance with their beliefs” (p.381). These forces shape their behavior and their beliefs to adapt them to their environment (Phipps & Borg, 2009). In the case of Phipps and Borg’s study (2009), they found out that tensions and inconsistencies between beliefs and their practices mainly affected “inductive and contextualised presentation of grammar, meaningful practice and oral group-work” (p.383).

It has been broadly recognized that teachers’ beliefs impact on their pedagogical choices and may also get in the way of practice. Due to this, any initiatives to foster a transformation in classroom dynamics must be accompanied by an extensive understanding of teachers’ beliefs and those factors that affect them, such as institutional constraints, deadlines, and work load (Borg & Al-Busaidi, 2011).

Borg and Al-Busaidi (2011) highlight that, ideally, any improvements or changes tending to create a healthy balance between instruction and the teachers themselves must initiate beliefs and the balance must involve collaborative work, reflection, and action, if they are to be effective. This implies a common understanding of the goals to achieve, which cannot be attained unless close attention is paid to the teachers’ beliefs regarding the desired changes (Borg & Al-Busaidi, 2011). Top-down approaches to effecting change in teaching practices usually produce limited results as, quite often, there is a lack of a clear understanding of the reasons for change in relation to the context where it should take place (Borg & Al-Busaidi, 2011). Consequently, the initial enthusiasm quickly wears off and the transformation cannot be sustained over a long time (Borg & Al-Busaidi, 2011).

The points discussed above lead to the realization that conflicts and friction are bound to arise between theoretical and practical achievements. Van Lier’s (2010) ecological approach to practice and theory comes in handy when attempting to make sense of the complexity of the interaction between these two aspects of education. Van Lier (2010) points out that a sound understanding of the ecology of teaching entails a careful examination of the learning process, the actions and activities of teachers and learners, the complex nature of interaction and language use, and the network of interdependencies of all the elements in the environment, at the social level, physical and symbolic level.

Methodology

The research framework of the present study falls with the realm of the mixed methods procedures as the data collection tools, observation, interview, and survey, can be associated, respectively, with qualitative and quantitative data. This research was conducted in a natural setting—the participants' working place—which allowed for some level of detail about the individuals' practice and setting. Likewise, some of the data were collected through observations so that the information could be recorded as it was revealed while exploring the participants' teaching practice (Creswell, 2003). The observations provided a firsthand account of the participants teaching practice, which generated detailed meaningful data that could be accessed and understood as set within their particular context (Schwandt, 2001). Efforts were made by the observer to be perceived as little intrusive as possible in an attempt to guarantee an undisturbed setting.

On the other hand, the survey, a self-administered questionnaire, and the interview were used to obtain information about the trends, attitudes, and beliefs that prevail among the participants regarding teaching methodology (Creswell, 2003). The nature of the survey was cross-sectional with the data being collected at one point in time. The objective was to discover patterns in lesson planning and implementation, choice of approach, method, teaching strategies and model of education that could later be matched to the data provided by the observation. The design of the questionnaire allowed for a rapid turnaround of information; an additional advantage was it permitted to make informed claims and inferences about the sample of the population surveyed that might provide an insight into the practices and beliefs of the population in general.

The interviews were conducted individually. They provided valuable information regarding inconsistencies between what was observed in class and what was reported by the participants in the survey. The objective was to gain insight into the reasons they had for disparities between their practice, as observed, and their beliefs, as stated in the questionnaire.

Context

The setting where this study took place is a large school of languages. It offers three undergraduate programs, two MA programs, and a PhD program in applied linguistics. It also offers language classes to the community in general through its Department of Foreign Languages.

The BA in English requires that, among other courses, registered students take six semesters of English.

Several courses of one level may be offered simultaneously in a given term. Thus, an English teacher may teach several different English courses, e.g. Intermediate, Upper-intermediate and Advanced, or several same courses, e.g. two or three Beginners' courses.

Teaching at this school is, largely, the teacher's business. The way a teacher teaches is a matter of personal choice. Nevertheless, all teachers have to cover the same material. The book series the teachers use was adopted in the BA in English in 2014. For every course level, there is a corresponding book level. Assessment is standardized with students taking two out of three exams based exclusively on book contents. Thus the importance of all teachers covering the same material.

Participants

The sample of English teachers that participated in the study was selected on the basis of four criteria. The participants had to be English teachers; they had to be in charge of one of the English courses being offered at the time this research was carried out; they had to be available for participating in the survey and they had to be willing to be observed while teaching English. Availability for interviewing was also desirable.

Nine Teachers participated in the study. Seven of the participants hold a master's degree in English teaching or a related field whereas only two of them hold a BA in English language. They all have several years of experience teaching English at university level. As there were 15 teachers covering 21 English courses at the time of the study, the sample represents 71% of the total English teaching staff.

Tools

Three data collection instruments were used in this study: a survey, observations, and interviews. The survey that was applied was divided into 4 sections. In the first part of the survey, the participants were asked to choose between a rather traditional view of teaching practice and a more experiential educational model. This part of the survey was adapted from Nunan (1999, p.7). It covers different dimensions of language such as view of learning, knowledge, and curriculum; teachers' and learners' roles; power relations; learning experiences; control of process; motivation; and evaluation.

The second section explored the methods and/or approaches that the participants claimed to adhere to when planning and implementing their lesson plan. In this section, the participants highlighted the methodological

formulas that offered them the best set of procedures to teach English effectively.

The third part focused on how the participants, on the whole, viewed themselves, their students, and their class: the main focus of the class, the language of instruction, the use of feedback, the teacher-student rapport, the approach to grammar instruction, the nature of rewards, the view of learning, among other elements. This part of the survey was adapted from Brown and Lee (2007).

The fourth section looked into the participant's choice of teaching strategies. The survey offered a menu of 60 different options to choose from. The objective was to find out what strategies the participants believed described their actual teaching practice best. All the strategies and techniques offered for choice are commonly associated with one or two specific methods. This part of the survey was adapted from Celce-Murcia (2001, pp.6-8).

The overall goal of the survey was to assess to what extent the choice of educational model and method/approach was reflected in the selection of strategies. As an example of this, if a participant claimed to be a firm follower of the communicative approach, it was expected that his/her choice of strategies and activities describing his teaching practice would be of a communicative nature, and that his choice of educational model would be experiential. Thus, there would be consistency between all sections of the instrument.

Observations were carried out to verify whether the activities and strategies that the participants claimed to use in the survey were indeed the ones that they used and implemented in class. Only 50% of the participants agreed to be observed. The observations focused on several aspects of class management such as the initial activities, the communicative nature of the activities done in class, skills development (reading, listening, speaking, grammar, vocabulary, and pronunciation), feedback, interaction, error correction and language of instruction, class atmosphere and teacher's attitude. The menu of the activities the participants selected from the survey was reflected in the list of activities to be observed in actual practice.

Brief interviews were carried out to get to know the point of view of the participants regarding their theoretical approach to English language teaching and their everyday practice. All the participants who were observed were also interviewed. The interviews provided valuable information regarding the reasons behind certain teaching practices that could only be clarified by the participants themselves and that could not be accessed by means of observations.

Procedure

The data were collected in three separate phases. The first step was to run the survey among the participants to gain some understanding of their beliefs in terms of their approach to English language teaching. The second step was to carry out class observations in order to assess to what extent what the participants claimed to be their beliefs matched their teaching practices. The information provided by the survey and the observation was compared to ascertain whether there was a coincidence between both forms of data and thus determine the extent of the match between theory and teaching practice. Finally, interviews were carried out with the participants whose classes had been observed. The interviews provided the participants' perspective of their own teaching practice and how it relates to their beliefs of what teaching should be about.

Findings

The data from the survey revealed that 66% of the participants claimed to follow an eclectic approach in their classes whereas 37 % stated to be strongly oriented towards the Communicative approach, and only 11% claim to adhere to the Oral Situational approach. However, when asked to choose the strategies and activities that best describe what happens in their classes, 88% percent of the participants chose exercises and techniques that are commonly associated with the Communicative approach, such as role-plays and dramatizations. The participants also reported that they used authentic materials in class and that, on the whole, their duty as teachers was, primarily, to facilitate communication.

Another finding that was brought to light by the survey is the fact that only one participant chose the Direct approach (DA) as one of the teaching model that he believes in and abides by when planning his lessons. However, when asked to describe the kind of things that they do in class, all of the other participants chose activities and exercises that are the trade mark of the DA. In other words, even though hardly any of the participants selected the DA as one of the approaches that conform their eclectic way of teaching a language, almost all of them reported to rely heavily on DA strategies when teaching English.

Among the different strategies, activities and exercises that the participants claimed to use commonly in class, the most popular were those that are characteristic of the Communicative approach and the DA, followed closely by those often associated with the Affective-Humanistic approach and the Audiolingual method.

When asked to choose an educational theoretical model that they identified with, 88% of the participants stated that they believed firmly in constructivist principles. Their views of learning, power relations, teacher's role, learner's role, knowledge, curriculum, learning experience, control of the learning process, motivation, and assessment are all constructivist-oriented, as stated in the survey.

Only one participant acknowledged that his views were rather a mix of constructivist and behaviorist principles. On the one hand, he claimed to hold very traditional views, rooted in behaviorism, on what education should be about: transmission of knowledge to passive students who are recipients of information working mostly individually. On the other hand, he also asserts that the role of the teacher should be that of a learner among learners, facilitating acquisition and having students work collaboratively in small groups. His perception of what the teacher's role should be seems to be incompatible with his idea of the student's role. Other mixed points of view reported by the same participant were that learning experiences had to do with knowledge of facts, concepts and skills, focusing on content matter and product. Nevertheless, he also claimed that knowledge has to be constructed at a personal level by having students identify problems and come up with solutions that suit their context and their outlook on reality.

Likewise, he considers that assessment of students' progress must be product oriented, with achievement tests to determine whether the student has learned the material seen in class. In his opinion, evaluation must be norm-referenced, with standardized tests that compare and rank students in relation to one another. Nevertheless, he holds that subject matter and content organization have to be dynamic, flexible, loose, and open-ended, which appears to contravene his rigid views on assessment.

The data also point out that the participants appear to favor approaches and methods that are quite different. An example of this is the fact that almost 50% of the teachers surveyed claimed to be followers of the Communicative approach, which is rooted in constructivist principles and aims at fostering the use of strategies for language acquisition that are necessary for authentic communication in realistic contexts. However, these same participants also stated that they believe and use Audiolingualism-based strategies, which have their roots in behaviorist theory. Audiolingualism views language as habit formation, and does not concern itself with real communi-

cation, but with habit formation as the basis for learning, through a great deal of mechanical repetition.

Another example of this kind of mixing of different approaches is that of another participant, who claims to be a fan of the Communicative approach (CA). Nevertheless, he also reported to be a strong believer of the Oral-Situational (OS) approach. According to Celce-Murcia (2001), the OS approach emphasizes oral skills development focusing on accuracy in pronunciation whereas the CA does not focus exclusively on oral proficiency, but seeks to develop all integrated skills from the start. The OS approach focuses strongly on grammar content and automatic control of patterns and structures; learners are to avoid mistakes at all costs whereas, in the case of the CA, mistakes and errors are seen as an opportunity for growth. Thus, it can be inferred that this participant holds a structural view of language while, at the same time, advocates and assumes the opinion that language is not just about linguistic structures and that both, semantic notions and social functions are a very important part of language (Celce-Murcia, 2001).

After running the survey, 50 % of the participants were observed while teaching their class (as explained above, not all the participants gave consent to be observed). The observations revealed some patterns in the way all the observed participants go about teaching in the language classroom. Firstly, all these participants focus strongly on the meaning of words and sentences. Students are tested, to a large extent, on their ability to recall vocabulary that the book covers; thus, it is understandable that the teacher wants to make sure students grasp the meaning of new lexical items.

Secondly, all the participants were observed to concentrate on making sure that they covered the full content of their courses. All English courses use the same book series. Due to the fact that students' grades hinge on their ability to assimilate book material, teachers tend to focus heavily on covering contents.

Textbooks have become a must in ELT settings because creating their own teaching materials does not come easy for teachers. Besides, course books cut down on lesson planning time by offering ready-to-use texts and tasks, and finally, text books can work as a syllabus and as a framework of reference for class progress (Tsiplakides, 2011). However, Tsiplakides (2011) also warns us that text books are not flexible and can often reflect pedagogic, psychological, and linguistic preferences and biases of their authors. They may contain social and cultural biases. They may be artificial in their presentation of the target

language—e.g. many language models and dialogues are often “bookish”, that is, artificial, and unsuitable for communication (Tsiplakides, 2011). Perhaps most worrisome, course books often hinder teachers’ creativity if they have to follow the course book sequence to the letter (Tsiplakides, 2011), as is the case of the present study. Some of the participants complained that the fact that tests are book content-based sets limits on their choice of activities and materials to be used in the class.

Thirdly, all the participants were observed to mix English and Spanish. This is interesting because, in the survey, 40% of them claimed that in their classes they use English only. The other 60% did acknowledge that they used a mix of English and Spanish in class. However, in a different section of the survey, 100% of these teachers stated that they believed that it is much better for students to try to think directly in the target language. In contrast, all of them use some form of translation in class when dealing with a grammar point, a certain piece of vocabulary, or when trying to make a point that they want to make sure the students fully understand. Besides, none of the participants speaks English to students outside the classroom. Exposure to the target language is limited to the four walls of the classroom and to the two hours that a class takes.

It must be highlighted that even though 100% of the participants emphasize respect among all students in class, some attitudes that could be considered disrespectful were noticed during the observations. One of the participants was often observed arriving half an hour late to class. This same professor walked out of the class for 40 minutes for no apparent reason. She did not excuse herself and offered no apology for having left the students alone when she returned later. Another participant demands respect for each and every one in class; nevertheless, his students are often the target of his jokes. Another participant was also observed walking out of the classroom to pick up a call and talk on her cellphone for some time while her students worked on his or her own.

Other practices observed among the participants while teaching their class were:

- 80% of teachers tend to focus on the students’ pronunciation. They correct students when they mispronounce. They practice mostly everything verbally. Also, they tell students how to pronounce a word, ask them to repeat after them, or do some phonetic exercises.
- 80% of the participants are concerned with creating a nice class atmosphere. On the whole, they are re-

laxed and have a laid back attitude. They are gentle and friendly.

- 80% of the participants have their students practice reading in class. The books that the students use include at least two texts per unit; thus there is no lack of reading material. It was noticed, however, that in spite of the fact that the students’ textbooks also contain multiple listening exercise per unit (seven listening passages per unit) and only 60% of the teachers were observed to do a listening exercise in class.
- 80% of the participants provide mainly frontal instruction. In other words, the learning process seems to be mainly teacher structured as no participation of the students in collaborative groups was observed. During the observations, the participants did not foster students-student interaction, pair work, or team work, despite the fact that, in the survey, they asserted that the role of the teacher is to facilitate learning by having students work collaborative in small groups.
- 80% of the participants were observed to engage in a teacher-centered class while the students took a passive role, listening to the teacher as if to absorb the information provided in class. Students were not encouraged to take risks with the language. For the most part, the teacher talked and their students listened. Even though most of the participants stated that the teacher should be a learner among learners, most of them were observed posing as the authority in class, with students assuming a receptive attitude.
- There does not seem to be a uniform approach to grammar. 40% of the participants focus exclusively on grammar explanations following a deductive approach. They state the rule, give some examples, and then draw a few from their students. One of the participants focuses mainly on analyzing grammar and working with abundant photocopied material. Another 40% of them do not concern themselves with grammar too much.

Discussion

The data suggest that eclecticism seems to be the approach of choice to language teaching of the participants. A point in case is that the participants seem to be comfortable using Grammar Translation strategies along with Direct approach techniques in the same class even though they are opposites, methodologically speaking, as the lat-

ter emerged as a reaction to the former and its lack of success in forming learners who could communicate effectively in the target language. Even though the Cognitive approach emerged as a strong reaction and in direct opposition to the features of Audiolingualism, the participants appear to see no problem mixing them in class. Likewise, in spite of the fact that the principles of the Affective Humanistic approach were a backlash to the disregard of affective considerations of the cognitive and behaviorist psychologists and their theories of learning, the participants often draw from both approaches. All these different paradigms give the impression of suiting their needs when implementing their lesson plan as the participants assert that they adhere to the tenets of humanism, cognitivism, and behaviorism all alike.

Another example is that the participants do not seem to mind applying cognitive and constructivist principles while mixing them with behavioral procedures, such as positive and negative reinforcement. While behaviorism is a theory of learning that is deeply rooted in positivism and that attempts to explain all learning in terms of conditioning, cognitive psychology is concerned with the mental processes that are involved in learning, in how people think and use mental strategies to learn (Williams & Burden, 1997).

Constructivism advocates hold the view that people are actively involved in constructing personal meaning and their own understanding of reality right from birth; a view that is incompatible with the positivist premise that knowledge and facts exist within the real world and they can be accessed through carefully controlled experimentation (Williams & Burden, 1997). However, it appears that, according to the survey, in the participants' courses, both Piaget and Skinner views can be harmonized, no matter how contradictory this might sound. For examples, some of the participants:

- View knowledge as something "certain", but at the same time, they state that knowledge is constructed at a personal level.
- Believe that language is about problem solving; however, they also claim that it is mostly about habit formation.
- Believe that a teacher should be empathic and gentle but also tough and demanding.
- Consider that student evaluation and assessment should be oriented to process; yet, they claim that it should also be oriented to a product, depending on the course.

- Believe that intrinsic motivation works best with students. However, they also consider that good habits should be rewarded and reinforced.

An explanation for this mixture is that the teachers observed and surveyed truly believe that eclecticism is the right way to go about teaching. 45% of the participants were available for a brief interview, the objective of which was to discuss their beliefs regarding their own practice. All of them agreed that they are eclectic because, as teachers, they must find the teaching style with which they feel most comfortable. In this respect, the participants pointed out that the models and approaches that they know of, or are familiar with, must be personalized to suit their particular needs and their institutional context. It is teaching *a la carte*; that is, some teachers, like the ones interviewed for this particular study, see the repertoire of methods and approaches as some kind of a menu. One can choose from depending on one's perception of student's needs and the teacher's mood and intuition at any given time, without paying much consideration to the principles and core beliefs of such choices.

For example, one of the participants stated that grammar patterns can only be learned through rote learning, and tons of drills. Once those patterns have been learnt, she explained, she has her students engage in some activities that allow them to develop communicative skills, such as games. She asks her students to "*repeat and repeat and repeat*"; however, that is worthless and a waste of time, she says, unless the students get a chance to practice what they repeat.

Another participant stated that the reason she is oriented to eclecticism is simply because that is one of her options. Another reason for this, she added, is that "*there is not enough time*" to do what she would really like to do in class. Besides, in her view, students lack a lot of information and that is why it is better to start teaching them from the very beginning. As for having one foot in the traditional model of education and the other in a modern alternative, she explained that the reason for this is that she was educated the traditional way; however, these are modern students living in modern times, thus she needs to be adaptable.

Data from the interviews convey the impression that the participants might not be truly committed to the theoretical models that they claim guide them in their teaching practice. Apparently, they are familiar with some notions of what humanism, cognitivism, social constructivism, and behaviorism imply, but they do not seem to be positively knowledgeable of their tenets, their core princi-

ples and their criticism of other theoretical model of learning. This might explain why the participants seem to believe they can all be put in the same basket. Likewise, there appears to be a lack of a deeper understanding of how all the different methods and approaches (Grammar-Translation, Direct, Audiolingualism, Cognitive, Affective-Humanistic, Communicative, etc.) -that have been commonly used for language instruction at one time or another- emerged; how they were developed and why; how they evolved; and how the features of each one of them differ. This may result in confusion and swinging from one to another when delivering EFL instruction. Because of this, the participants' choice of strategies, activities and techniques may appear to often contradict each other or differ greatly from the theory they say they abide by.

Conclusion

All the teachers interviewed and observed follow an eclectic approach, which lacks consistency and does not seem to abide by any rules or conventions of how the different approaches and theories could be combined, or how they may complement one another. They appear to extract from methods and approaches that are often mutually opposed. As a result, their attitudes, beliefs, strategies, and choice of approach seem to be contradictory at times. They draw from methods that were born as a reaction to others that had proved to be ineffective, and that they combine in class though. This mish-mash of approaches and methods often leads to some degree of incongruence in the implementation of activities and strategies as the tenets of some methods often contradict those of others.

The fact that not one single model seems to offer teachers the set of methodological tools they need to go about their teaching can also explain some of the findings revealed by the data that were collected for this study. The almost endless different variables and complex contexts of teaching and learning a foreign language -students' background, family history, materials, schools administration, cultural features, teachers' beliefs and formation, school and classroom conditions, type of school, and a myriad of other details- make it practically impossible for one single method to account for all these variables. This is one of the reasons why abiding by an approach which reflects guiding principles and beliefs that mirror a paradigm of learning, and not one single method, may be a more sensible and sustainable outlook in the EFL field. Nevertheless, ideally the two or three different approaches that a group of teachers identifies themselves with should complement each other, instead of contradicting one another.

Teachers, in general, need to engage in self-reflection and analysis to come up with a set of teaching guidelines that are not necessarily completely incompatible or in conflict. Celce-Murcia (2001, p.8) argues that even though some of the more recently developed approaches to language teaching are grounded on different theories or views of how people learn a second or a foreign language or how people use language, they can be quite compatible and work out well in combination. It makes sense to believe that language is governed by rules that have to do with cognitive behavior but it is also right to perceive that affective factors may have a considerable effect in language acquisition and must be one of the teacher's main concerns in the language classroom. Likewise, one can adhere to the view that language acquisition takes place when students are exposed to meaningful input that they can understand and process while also accepting the notion that learners need to be given the opportunity to produce meaning output as well. These aforementioned perspectives on language teaching and learning are also harmonious with the understanding that the purpose of language is, mostly, to engage in communication. Celce-Murcia (2001, p.9) states that "it is not difficult to conceive of an integrated approach which would include attention to rule formation, affect, comprehension, and communication and which would view the learner as someone who thinks, feels, understands, and has something to say". No question that as a student, one would be very pleased to be seen as a holistic language learner, with many angles, interests and needs that need to be catered for by a well-organized, comprehensive, and well-balanced combination of theoretical and practical educational principles.

Are these classes effective? Do students learn? Do these theoretical and practical divergences contribute to the full development of our students' language skills or are they detrimental to their development, eventually backfire, and result in poor language acquisition? These questions can only be answered by more research on the issue at different institutional contexts. This type of research, ideally, must be self-originated and self-directed. In other words, it must be the teachers, themselves, who have to engage in systematic self-assessment to evaluate to what extent their choices are to the benefit of the students and their language skills development, and therefore lead to success in their practice. Unfortunately, this does not seem to be the case. According to Wyatt (2011), only rarely do teachers engage in researching their own practice, despite the fact they are often encouraged to

do so by the literature. The benefits—for both teachers and students—that can be gained through researching their own practice are multiple. They can include a raising awareness of activities, strategies, and techniques that work in specific contexts; more possibilities to develop their ideas and more opportunities to put those ideas into practice and evaluate their effectiveness; and the chance for practitioners to set their own goals and assess their progress (Wyatt, 2011). Thus, Wyatt (2011) claims that the incorporation of far-reaching action research projects in course design and that foster deep personal engagement can be very productive. However, to do this successfully, teachers need the support of their institutions and a lighter workload that would allow them to dedicate substantial time to research (Wyatt, 2011).

Limitations

It is important to acknowledge some limitations of this study. First, care should be exercised in generalizing the research findings due to the limited number of participants and the specificity of the setting where this study was carried out.

Secondly, the nature of this research work is cross-sectional, with interviews and observations taking place at a given moment during term time. It does not track patterns in teachers' practice and behavior over a long period, as would be the case with longitudinal research.

Thirdly, due to time constraints and the fact that some teachers were unavailable for discussion, it was not possible in the current study to conduct interviews with all of the participants, nor was it possible to meet with students to cross-validate some of the data.

We would like to acknowledge the fact that further research on the topic of theory and teaching could be more systematic in terms of observations of, and interviews with, the participants to gain a deeper perspective of the stakeholders' reflections regarding their practice. In sum, the results of this research study might come short of telling the whole story.

References

- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *Tesol Quarterly*, 42(4), 641-652.
- Akbari R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(1), 211-227. doi:10.1016/j.system.2010.03.003

- Al-Issa, A., & Al-Bulushi, A. H. (2012). English language teaching reform in Sultanate of Oman: The case of theory and practice disparity. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 141-76. doi: 10.1007/s10671-011-9110-0
- Borg S., & Al-Busaidi S. (2011). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292. Retrieved from: <http://simon-borg.co.uk/wp-content/uploads/2012/12/Borg-Busaidi-20121.pdf>
- Brown, D., & Lee, H. (2007). *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). Upper Saddle River, United States: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods and Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Dennick, R. (2012). Twelve tips for incorporating educational theory into teaching practices. *Medical Teacher*, 34(8), 618-624
- Dooley, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(01), 429. doi: 10.1017/S0958344012000237.
- Farmer, F. (2006). Accountable professional practice in ELT. *ELT Journal*, 60(2), 160-170. doi:10.1093/elt/cc1103
- Fragoulis, I. & Tsiplakides, I. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113-119. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Lopriore, L. & Vettorel, P. (2015). Promoting awareness of Englishes and ELF in English Language Classroom. In H. Bowles & A. Cogo (Eds.), *International Perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights* (13-34). UK: Palgrave Macmillan.
- McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory to Practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), 131-140. Retrieved from: <file:///C:/Users/PC01/Downloads/725-Article%20Text-2855-1-10-20101228.pdf>

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, MA., USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. doi:10.1016/j.system.2009.03.002
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3(2010), 2-6.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for English Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, 65 (4), 417-425. Retrieved from: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/early/2010/12/27/elt.ccq074.abstract>.
- Yesilbursa, A. (2011). Reflection at the Interface of Theory and Practice: an Analysis of Pre-Service English Language Teachers' Written Reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 103-116. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920037.pdf>

LA OBSERVACIÓN COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

María Teresa Gullotti Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán
Facultad de Educación
tere.gullotti@correo.uady.mx

María Isolda Vermont Ricalde
Universidad Autónoma de Yucatán
Facultad de Educación
vricalde@correo.uady.mx

Resumen

Las prácticas profesionales han tenido un impulso importante en los planes y programas de estudio de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en este caso particular de la Facultad de Educación. Éstas toman mayor relevancia al incluirse en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2022 pues éste indica que “realizar las prácticas profesionales implica desarrollar procesos de evaluación formativa y sumativa” (UADY, 2013, p.44) así como “contribuyen a fortalecer la formación de los estudiantes y sus expectativas de incorporación al mundo laboral” (p.204). Práctica Profesional por Proyectos es una asignatura que desarrolla las habilidades docentes y contribuye a la formación integral del estudiante. La evaluación de los aprendizajes de esta asignatura se realiza a través de diversos mecanismos, entre los que destaca la observación de las clases que imparten los practicantes. El presente trabajo tiene como objetivo compartir el análisis realizado a una lista de cotejo utilizada en la observación de clases impartidas por los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII), de la UADY. La lista de cotejo utilizada es compartida en la retroalimentación a los alumnos supervisados. Esto permite reflexionar a partir de un diálogo entre la profesora y el practicante, acerca de su desempeño. En este caso el diálogo sirvió para que los alumnos comentaran sobre la lista de cotejo, dando pie a recomendaciones para su mejora. Con esta información se realizan sugerencias para su modificación a fin de tener una asertiva observación y evaluación de las competencias que el estudiante implementa y desarrolla durante su práctica docente.

Palabras clave: lista de cotejo, evaluación, prácticas profesionales, observación, docentes de inglés.

Abstract

Observation as an evaluation method of Professional Practice

Professional practices have had an important impact in the plans and programs of the Autonomous University of Yucatan (UADY), in this particular case, in the Faculty of Education. These practices have taken on greater relevance as they were included in the Institutional Development Plan (PDI) 2014-2022 indicating that “to perform professional practices involves developing processes of formative and summative evaluation” (UADY, 2013, p.44); as well as “they contribute to strengthen the abilities of students and their expectations on their incorporation to the labor market” (p.204). Professional Practice by Projects is a subject that develops teaching skills and contributes to the integral formation of students. The evaluation of the learning outcomes of this course is done through various mechanisms, among them; the observation of classes taught by the students of the BA in English Language Teaching (LEII), of the UADY. The aim of this paper is to share the analysis of the checklist used during the observation of classes given by pre service teachers. After the observation stage, there was a reflective dialogue between the teacher and the practitioner, about the behaviors and skills identified during the class. In this research, teachers and practitioners analyzed the content of the checklist and gave recommendations, which were used to make suggestions intended to improve the reliability and validity of the evaluation instrument.

Key words: checklist, evaluation, professional practice, observation, English teachers.

Contextualización

Práctica Profesional por Proyectos es una asignatura optativa que se oferta, tanto para estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación (LE) como de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). En esta asignatura, los alumnos realizan una práctica profesional durante un semestre escolar en un escenario real acorde con su área de formación profesional y en el nivel educativo al que tengan un mayor interés, ya sea educación básica, media o superior, pero en todo caso como docentes del idioma inglés.

La flexibilidad de los planes de estudios de los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación permiten que el alumno curse asignaturas divididas en tres categorías: las obligatorias, que son la parte medular de su carrera; las optativas que complementan su formación y las libres que enriquecen sus estudios con otras áreas como puede ser desarrollo personal e incluso asignaturas de arte, sólo por mencionar algunas áreas. La asignatura descrita en este trabajo forma parte del bloque de las optativas de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII).

Práctica Profesional por Proyectos tiene como objetivo general “Realizar un proyecto de práctica profesional en un área afín a su perfil de egreso, para proponer mejoras en las prácticas educativas, así como experimentar un acercamiento con el mercado laboral” (UADY, 2013). Es decir, se centra en que el estudiante complemente los conocimientos teóricos adquiridos en el salón de clases con los aspectos prácticos de la enseñanza.

Esta asignatura consta de tres etapas. En la primera se presentan los aspectos metodológicos del curso, y se realizan las gestiones necesarias para formalizar las prácticas profesionales en la institución educativa seleccionada por el estudiante. Asimismo, se les presenta a los alumnos las estrategias e instrumentos de evaluación que servirán para acreditar su práctica profesional. De esta manera, se les provee de las herramientas necesarias para que puedan desempeñarse de manera óptima en la unidad receptora y conozcan la forma en que se evaluará su desempeño en la misma.

La segunda etapa es referente a las actividades desarrolladas por los estudiantes en la unidad receptora, la cual tiene una duración máxima de 72 horas, llevadas a cabo durante un semestre escolar. Durante esta etapa, se llevan a cabo estrategias para evaluar su desempeño en las prácticas a través de las supervisiones por parte de las profesoras, la realización del diario de práctica y el desarrollo de su proyecto final.

En la tercera etapa del proceso se concluye la práctica profesional y se lleva a cabo un evento denominado Encuentro de Prácticas Profesionales, cuyo fin es propiciar la reflexión sobre los retos y áreas de oportunidad a las que los practicantes se enfrentaron; así como el análisis de los aprendizajes obtenidos. En este evento comparten sus experiencias los estudiantes practicantes, los responsables de las unidades receptoras, las profesoras responsables de la asignatura y las autoridades de la Facultad de Educación.

Las prácticas profesionales en la LEII priorizan que los alumnos se enfoquen a la impartición de cursos de inglés. Según los lineamientos de la escuela donde practican y por la responsabilidad que representa, los estudiantes comienzan su práctica con la observación a docentes, para luego de un tiempo impartir clases. Es decir, desarrollan técnicas de enseñanza, la habilidad de solucionar este o aquel incidente, aprenden cómo conducirse en situaciones específicas y remediar imponderables.

Como parte de las prácticas, además de la impartición de las clases, los estudiantes deben llevar a cabo un proyecto que responda a las necesidades específicas de la institución receptora.

Este proyecto podrá estar enfocado a la preparación de material didáctico que requiera la institución educativa, elaboración de pruebas de conocimiento, desarrollo de software para la enseñanza de inglés, entre otros. Es por esto que la asignatura se denomina Práctica Profesional por Proyectos. El desarrollo de estas actividades propicia que el alumno obtenga habilidades docentes, conocimientos prácticos, experiencias y conexiones profesionales; todo esto le ofrece al practicante una marcada ventaja al egresar de la licenciatura e insertarse en el campo laboral.

Ser profesor de este curso representa una gran responsabilidad, tanto en la formación de los alumnos, como ante las instituciones educativas que reciben a los estudiantes. Esta labor de dirección y de supervisión requiere en ocasiones mediar entre la escuela y el alumno, asesorar y guiar al estudiante cuando esto fuera necesario y por supuesto ofrecerle una retroalimentación a su desempeño y dedicación.

Planteamiento del problema

Bajo el enfoque de la evaluación por competencias y el desarrollo de evidencias, la asignatura Práctica Profesional por Proyectos tiene varios instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, entre los que se encuentran el portafolio de evidencias, los diarios de campo, el proyecto final y la impartición de clases por parte del practicante.

Para cada uno de estos elementos se utilizan diferentes instrumentos de evaluación que establecen los criterios y estándares relacionados con cada uno de los objetivos de aprendizaje del curso. Durante la observación que el docente titular de la asignatura hace de las sesiones impartidas por el practicante, éste es evaluado con base en una lista de cotejo (ver anexo 1) en la que se establecen los criterios para calificar el cumplimiento de los aprendizajes. Sin embargo, este instrumento utilizado resulta insuficiente para poder evaluar las competencias docentes demostradas durante la impartición de la clase, por lo que a lo largo de este trabajo se hace un análisis de cómo mejorar esta lista de cotejo, de acuerdo a dos preguntas centrales:

¿Qué se incluye en la lista de cotejo utilizada para la observación de las clases muestra impartidas por los estudiantes de la LEII durante su práctica profesional?

¿Qué otros elementos debe contener una lista de cotejo, a fin de mejorar su validez y confiabilidad para evaluar las competencias docentes demostradas durante las clases muestra, impartidas por los estudiantes de la LEII durante su práctica profesional?

Justificación

La observación y evaluación de las clases impartidas por el estudiante se apoyan en un instrumento que el alumno conoce desde el principio del semestre. Este instrumento es una lista de cotejo utilizada en la supervisión personalizada por parte del docente, de manera que los apartados reflejen las experiencias adquiridas por el alumno-practicante y sean la base para una retroalimentación individual, que coadyuve a la formación del futuro docente. Documentar la observación de las prácticas profesionales representa un método de evaluación desde el enfoque actualizado, pues permite analizar la lista de cotejo utilizada a fin de que se pueda juzgar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje y la evaluación para la mejora o renovación del instrumento de observación.

Es por esto que Perrenoud (2001) indica que “la formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación” (p.8). Para asegurar el desarrollo docente, se debe vincular al alumno con la práctica, logrando así su desarrollo integral.

Sobre la importancia de llevar a la práctica los conceptos adquiridos en el aula, Andreozzi (2011), señala que las prácticas profesionales constituyen oportunidades

de aprendizaje invaluable, puesto que contribuyen a la formación profesional de los futuros egresados, abriendo nuevos rumbos en el plano del desarrollo curricular.

Fundamentación teórica

La evaluación de las competencias debe ser, en gran medida, formativa ya que el énfasis debe estar en el desempeño cotidiano del alumno, para poder realizar un análisis de su desarrollo y documentarlo, aproximándose así a las características de toda evaluación auténtica (Wiggins, 1989).

La evaluación del aprendizaje constituye una de las tareas principales en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica en las universidades, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones en la búsqueda de mejorar la enseñanza.

De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje.

Coll y Onrubia (en Fuertes, 2011), definen el hecho de observar como “un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información utilizando una serie de procedimientos y un programa de trabajo” (p.238).

La observación de clases se utiliza en la capacitación inicial y continua del profesorado, así como en la investigación sobre variados contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para analizarlo e interpretarlo posteriormente. Este procedimiento se ha llevado a cabo desde hace ya varias décadas con la finalidad de averiguar cuáles son los mejores métodos para la enseñanza o el aprendizaje de una segunda lengua. También se ha practicado la auto-observación y la observación entre colegas (Centro Virtual Cervantes, 2008).

Este registro visual de lo que ocurre en el salón de clases puede ser de varios tipos de acuerdo con los objetivos planteados. Y así se tiene que la observación puede ser directa o indirecta, radicando la diferencia entre ambas en que en la primera, la persona que observa se pone en contacto de manera personal con el hecho que se quiere investigar, mientras que en la segunda el investigador recibe información de otras personas, que la llevan a cabo. Otras formas de observación son la participante y la

no participante. En la primera el investigador se involucra en el contexto y recoge los datos en tiempo real, mientras que en la no participante la información se obtiene desde fuera, sin intervenir en el grupo objeto del estudio (Cuadros, en Fuertes, 2011).

Murphy (en Lasagabaster, 2001) expresa que la observación en el aula puede tener cuatro objetivos principales: la observación que un profesor experimentado realiza de la práctica docente de un profesor inexperto, con la finalidad de señalar sus aspectos a mejorar; la que se lleva a cabo para aprender cómo impartir clases, modalidad que los estudiantes-maestros llevan a cabo durante su práctica profesional; la observación que se practica para aprender a observar, utilizando diversos métodos de acopio, análisis e interpretación de datos y, por último, la que el profesor lleva a cabo para reflexionar sobre su labor diaria con el fin de tener una mejor comprensión de lo que verdaderamente sucede en el salón de clase.

De acuerdo con Galindo (2006), la observación ha sido utilizada para el registro de lo que acontece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de lograr una mejor formación y evaluación de profesores, el perfeccionamiento de las prácticas docentes o la investigación en el área de la adquisición de una segunda lengua.

Es importante que la observación se construya a partir de una sistematicidad, un objetivo de aprendizaje claro y unas herramientas de observación pertinentes. Durante la etapa de la observación es recomendable que el profesor que la realiza utilice rúbricas que le sirvan de guía para llevar a cabo la observación de una manera eficaz. Con la introducción del enfoque comunicativo los instrumentos utilizados para la observación de clases empiezan a incluir aspectos como el tipo y contenido de las actividades, intervención de los participantes, destrezas desarrolladas y materiales utilizados. En los años posteriores, se incorporan nuevos objetos de conocimiento tales como el manejo del error, la comunicación en el salón de clases prestando especial atención al habla del profesor, la interacción entre alumnos, y otros aspectos como el contexto que rodea el aula, y el pensamiento y las creencias de profesores y alumnos (Centro Virtual Cervantes, 2008).

A través de esta práctica, los estudiantes-maestros imparten su clase bajo la mirada crítica del profesor tomando en cuenta una diversidad de elementos que están presentes en todo momento en el aula. La observación de clases permite analizar diversos comportamientos entre los actores involucrados como por ejemplo la manera en que el maestro se dirige a sus alumnos, cómo provoca sus respuestas, la forma en que gestiona la interacción y

propicia la participación de sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Esta cercanía con la realidad del contexto es sumamente benéfica tanto para los profesores en funciones como para aquellos que se están formando.

Wittrock (en Galindo, 2006), recomienda que, al realizar un ejercicio observacional, se considere una serie de variables tales como: el contexto de la observación, los sistemas para registrar las observaciones realizadas, la selección de muestras, las causas de error, que valore la fiabilidad, la validez y el rigor de la observación y por último, las unidades de muestra.

Entre los aspectos a considerar en la observación como método de evaluación se pueden mencionar la triangulación y la observación simétrica. Por triangulación se entiende la necesidad de tener al menos dos perspectivas con el fin de obtener una imagen adecuada del fenómeno observado, es decir, la importancia de explorar distintos tipos de datos tales como las fuentes de información, diferencias en el tiempo, espacio y personas, así como los métodos e instrumentos de investigación utilizados. Esto garantiza la fiabilidad de la observación, ya que permite obtener datos objetivos especialmente si se lleva a cabo una investigación cualitativa-cuantitativa. El otro punto a tomar en cuenta es la observación simétrica, que tiene como característica principal que es realizada entre compañeros. Esta forma de observación es un recurso muy útil de reflexión y contribuye a estimular la colaboración al intentar buscar formas de resolver problemas (Galindo, 2006).

Durante la observación de la clase se colectan datos tanto del proceder del profesor como de la actuación de los estudiantes. Al finalizar la sesión de observación es recomendable que ambos, docente y alumno, realicen un análisis de las fortalezas, así como de las áreas de oportunidad en las que el alumno-maestro que ha sido observado deberá trabajar, tanto en la práctica que está realizando como en futuras oportunidades de desarrollo profesional.

La presencia de estas tendencias se refleja, en mayor o menor medida, en la aparición de concepciones y propuestas diversas que han sido denominadas evaluación alternativa. Ésta representa un abordaje más tradicional, de corte instrumental, que ha presidido durante la mayor parte del presente siglo el tratamiento de la evaluación del aprendizaje (González, 2001).

Por su parte, Rodríguez, Cisterna y Gallegos (2011), señalan que la importancia que tiene la realización de las prácticas profesionales durante el período de formación del alumno o al finalizarlo, es el hecho de que permite que

los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en el mundo laboral. De lo anterior se derivan los objetivos que dan lugar a esta investigación:

Objetivos

El análisis presentado en este trabajo tiene como objetivos:

- Determinar los aspectos que se incluyen en la lista de cotejo utilizada para la observación de las clases muestra impartidas por los estudiantes de la LEII durante su práctica profesional.
- Analizar la lista de cotejo a fin de incluir en la misma, otros elementos que permitan mejorar la validez y confiabilidad del instrumento.

Metodología

En este apartado se definen el método y el procedimiento seguido para la investigación. Se analizó la lista de cotejo utilizada para evaluar las clases muestra, impartidas por estudiantes de la asignatura Práctica Profesional por Proyectos de la Licenciatura en Enseñanza del idioma Inglés.

La pregunta de investigación se respondió por medio de un estudio cualitativo, desde un paradigma constructivista, ya que los objetivos son analizar la lista de cotejo y proponer modificaciones. Este estudio se llevó a cabo con 23 estudiantes entre agosto y noviembre de 2017. No se presenta hipótesis explícita por ser un trabajo cualitativo.

Esta investigación siguió un método de acuerdo con el paradigma cualitativo, el cual proporciona la descripción verbal o explicación de un fenómeno estudiado, su esencia, naturaleza, comportamiento, etcétera. Los técnicos investigadores cualitativos realizan registros narrativos de los fenómenos por medio de técnicas como la observación participante, los grupos focales y las entrevistas no estructuradas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los métodos cualitativos tienen su validez en el investigador que lo realiza. En este caso las investigadoras son docentes de la asignatura Práctica Profesional por Proyectos desde hace 6 años y son responsables de la supervisión y observación de los practicantes. Conocen a los estudiantes y llevaron a cabo la investigación siguiendo las normas éticas a fin de obtener la información.

De acuerdo con Latorre (2005) teoría y práctica, investigación y enseñanza, mantienen una estrecha relación, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.

El análisis de la lista de cotejo se realizó de manera colegiada entre las dos profesoras titulares de la mate-

ria, discutiendo los indicadores y las conductas descritas en el instrumento. Se anotaron los criterios identificados como no funcionales. Seguidamente, se les solicitó a los estudiantes que expresaran, por medio de entrevistas no estructuradas, sus comentarios sobre los criterios establecidos en dicha lista de cotejo, obteniendo información relevante para la modificación de la misma.

Las discusiones colegiadas y las entrevistas no estructuradas, se basaron en el análisis de los diferentes apartados de la lista de cotejo: del planteamiento, de la realización de la práctica profesional, de los materiales y recursos, de la interacción con personal, de la retroalimentación y valoración general. Con la información recolectada se iniciaron los trabajos para modificar el instrumento.

Elementos de la lista de cotejo analizada

A fin de acreditar las prácticas profesionales se requiere de indicadores que evalúen el desempeño de los practicantes a partir de diversos elementos de reflexión que guíen al alumno a una metacognición de su propio desempeño en la misma. Por ello, se consideró que la evaluación por medio de la observación, sería uno de los instrumentos propicios para una asignatura con estas características. En este sentido, la evaluación por medio de la observación tiene el propósito de ver el desempeño del alumno en la práctica y recopilar a través de una lista de cotejo, de un plan de clase y de una retroalimentación información sobre las competencias del sustentante, su aprendizaje y desempeño durante la práctica, facilitando la reflexión sobre este proceso. Por lo tanto, este mecanismo evaluador permite brindar evidencia de los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los estudiantes de manera integral (UADY, 2013). De este modo, la evaluación por medio de la observación sirve para demostrar el crecimiento profesional que los estudiantes practicantes han adquirido.

La lista de cotejo para la supervisión de la práctica, utilizada en esta asignatura (ver anexo1), está compuesta por seis apartados o secciones, mismos que abordan diversas etapas de la práctica. El encabezado del instrumento es la identificación del practicante y del supervisor. Estos datos son generales e incluyen información sobre el proyecto, área o nivel en donde se encuentra el practicante.

La primera sección de la lista de cotejo recaba datos sobre la evidencia de planeación de la sesión que se determina a través de la entrega del plan de clase y del establecimiento del objetivo a lograr con los estudiantes. Las posibles respuestas son dicotómicas y consisten en marcar sí o no.

La segunda sección evalúa la realización de la práctica y lo observado por el profesor. Consta de diez afir-

maciones a ser respondidas también de forma dicotómica marcando un sí o un no. Se fija la atención en la puntualidad del estudiante, las actividades realizadas y las competencias profesionales demostradas por el estudiante durante la práctica. También se califica la autonomía que demuestra el practicante en las actividades realizadas, la consolidación de su identidad profesional, así como el aprendizaje de nuevos conocimientos o nuevas maneras de abordar los problemas profesionales.

El siguiente apartado, se centra en evaluar si el alumno practicante previó los recursos técnicos y tecnológicos requeridos para cumplir con lo planteado en su plan de clase. En particular evalúa si utiliza adecuadamente materiales y recursos disponibles.

La cuarta sección evalúa la relación del practicante con sus alumnos y con el profesor titular del grupo, incluso si tiene una relación cordial con el prefecto, coordinador y otros profesores.

El quinto apartado se refiere a cómo el alumno reacciona a la retroalimentación pues la actitud de un estudiante debe estar enfocada a la mejora continua. Se evalúan dos aspectos, su disposición para escuchar las recomendaciones que se le realizan respecto de su desempeño así como su disposición para corregirlo o mejorarlo.

La valoración general es la siguiente sección y esta se refiere al grado de desarrollo que el maestro ha percibido en el estudiante de prácticas a su cargo y que se evalúa conforme a cuatro niveles de desempeño: ejemplar, consumado, en desarrollo o inicial.

Las dos últimas secciones se refieren a un espacio de observaciones generales que puedan ser utilizadas por el evaluador con anotaciones sobre el desempeño del estudiante y su interacción con sus alumnos. Esta sección es libre para el uso del profesor. Se refiere a la reflexión que hace el titular de la asignatura sobre el desempeño del estudiante. La lista de cotejo, previamente descrita, concluye con la firma del maestro que realizó la observación de la clase.

Una vez descritos los apartados de la lista de cotejo, en las conclusiones se comentan las sugerencias recolectadas a través de las reuniones colegiadas entre los profesores titulares, así como los resultados de las entrevistas no estructuradas con los alumnos inscritos en la asignatura de prácticas profesionales por proyectos, en el ciclo escolar agosto-diciembre 2017.

Conclusiones

El análisis de la lista de cotejo para la observación de la clase muestra se realizó tanto en cuanto a su forma como a su contenido. Referente a la valoración de la forma, se

consideró que es importante que las respuestas a cada una de las secciones, no sean dicotómicas, debido a que con este tipo de respuestas no se alcanza a cubrir una evaluación de los aspectos cualitativos observados en una clase. Se sugiere que sea una evaluación consistente en cuatro posibles respuestas: No observado, Suficiente, Satisfactorio y Sobresaliente.

En cuanto al contenido de la lista de cotejo analizada, se concluye primeramente que la sección denominada del planeamiento, debería nombrarse de la planeación e incluir aspectos esperados en el plan de clase entregado con una clara redacción de los objetivos de aprendizaje a lograr.

En relación a la sección dos referente a la realización de la práctica profesional, los criterios están redactados de una forma muy general, por lo que se sugiere una mejor descripción de cada criterio. Por ejemplo en el punto referente a la organización durante el desarrollo de la práctica profesional, se propone enumerar las características a evaluar en este apartado, ya que no especifica si se trata de la organización en el uso de los materiales, en la secuencia de la clase o en las actividades desarrolladas.

Respecto al punto que se refiere a la consolidación de la identidad profesional, igualmente resulta muy amplio y difícil de calificar, con una sola respuesta dicotómica pues el profesor no tiene elementos para saber si el practicante ha consolidado esa identidad profesional. Se sugiere una nueva redacción, donde se indiquen las competencias correspondientes al perfil de egreso del Licenciado en Enseñanza del Idioma Inglés.

De los demás apartados que evalúan los materiales y recursos, la interacción personal y la retroalimentación serán adecuadas una vez que se incluya los criterios de evaluación más explícitos. Con respecto a la valoración general, se considera que los niveles de desempeño no son suficiente, por lo que se requiere que se redacten criterios más objetivos que evalúen de una manera más pertinente el trabajo del practicante. Se sugiere una sección donde se desarrolle cómo el estudiante utilizó el material complementario ya sea tecnológico o no, pues es hoy en día una de las competencias necesarias que todo profesor debe saber utilizar.

Un aspecto fundamental que no se incluye en la lista de cotejo, y que dada el área de trabajo es indispensable, son el dominio de las destrezas lingüísticas y comunicativas del practicante. Esta es la base del desarrollo profesional del alumno que estudia para ser docente de una lengua extranjera, por lo que se debe evaluar los diversos componentes morfológicos, fonéticos y léxicos del

idioma. Se requiere un análisis que incluya aspectos como dominio de la lengua, timbre y tono de voz, fluidez, dactilación, pronunciación, lenguaje empleado y gramática. En resumen se deben evaluar las competencias lingüísticas de un maestro de inglés.

Hasta ahora no se ha empleado otro instrumento para la evaluación de las clases, tales como videocámaras o grabadoras de audio, con la finalidad de no intervenir de una forma demasiado notoria que afecte el desarrollo del practicante. El observador hasta ahora se limita a trabajo de lápiz y papel.

La observación de las prácticas docentes permite un acercamiento entre la teoría y la práctica. Éstas vuelven al alumno más sensible a transformar su práctica basada en una autorreflexión. Esta afirmación justifica incluir un espacio más detallado y recurrir a otras listas de cotejo para la evaluación que apoyen la creación de una que no limite la observación a una señalización dicotómica sino que abunde en la metodología que se debe desarrollar al impartir una clase de inglés.

En resumen, se propone manejar en las secciones, de la primera a la cuarta de la lista de cotejo de evaluación empleada en la Facultad de Educación de la UADY, opciones más cualitativas y menos cuantitativas de manera que se pueda identificar por qué el docente evaluador afirma una conducta del alumno y no se limite a indicar si el alumno tiene o no un desempeño específico. Se considera la posibilidad de modificar la valoración general basada en una selección que va desde un desempeño ejemplar hasta un desempeño inicial y optar por una sección más amplia donde se anoten aspectos observados en el desempeño del alumno.

Referencias

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia*

Universitaria, 9(3), 237-258. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf

Galindo, M. (2006). *La observación en el aula como método de investigación lingüística*. Universidad de Alicante. San Vicente del Raspeig, Alicante. Recuperado de <https://jlsobranisg.files.wordpress.com/2017/07/4-la-observacion-en-el-aula-como-metodo-de-investigacion-linguistica-trio-5.pdf>

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 15(1), 86-96.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Lasagabaster, D. (2001). La observación en la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*, (11/12), 67-84.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV(3), 503-523.

Rodríguez, E., Cisterna, F. y Gallegos, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la educación superior*, 40(159), 67-85. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300004&lng=es&tlng=es

UADY. (2013). *Programa Institucional de Habilitación en el MEFI*. Mérida: UADY.

Wiggins, G. (1989). Teaching to the authentic tests. *Educational Leadership*, 46(7), 41-47.

Anexo 1

Lista de cotejo para supervisión de la práctica profesional

Con la finalidad de facilitar el proceso de supervisión de la práctica profesional por proyectos, se te solicita registres el resultado de tu observación en la presente lista de cotejo.

Instrucciones: En la columna de la izquierda se describen una serie de indicadores y conductas que se deben presentar durante la realización de la práctica profesional por parte del estudiante. Coloca una **ü** en el casillero, en función que se presente o no la conducta, de acuerdo con lo observado.

Nombre del practicante: _____ Fecha: _____

Nombre del proyecto: _____ Área: _____

Supervisor: _____

Conducta	Sí	No
I. Del planeamiento		
1. Acude a la práctica profesional con la documentación necesaria para su eficiente realización (plan de sesión, actividad del día, entre otros)		
2. Establece el objetivo a lograr		
II. De la realización de la práctica profesional		
3. Asiste puntualmente		
4. Demuestra organización durante el desarrollo de la práctica profesional		
5. Las actividades que realiza, favorecen la toma de decisiones y /o resolución de problemas propios de las profesión.		
6. Identifica las posibilidades y limitaciones presentes durante la realización de la práctica profesional.		
7. Durante la realización de la práctica profesional demuestra competencias (genéricas o específicas) propias de su perfil profesional (LE-LEII)		
8. En las actividades realizadas demuestra autonomía.		
9. La práctica profesional realizada posibilita el aprendizaje de nuevos conocimientos o nuevas maneras de abordar los problemas profesionales.		
10. La práctica profesional contribuye a la consolidación de la identidad profesional		
11. Existe congruencia entre lo descrito en el proyecto y lo realizado durante la práctica profesional		
12. Contribuye de acuerdo con las competencias que posee a la realización de actividades adicionales a las establecidas en el convenio.		
III. De los materiales y recursos		
13. Cuenta con los recursos necesarios para la realización de las prácticas profesionales en función de lo establecido en el convenio.		
14. Utiliza los materiales y recursos con los que cuenta para la realización de la práctica profesional.		
IV. De la interacción con personal		
15. Establece relaciones favorables de cortesía y disposición con el personal con quien directamente interactúa.		
16. Atiende las necesidades o solicitudes de las personas con quienes se relaciona.		

IMPACTO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE INGLÉS

Catalina Juárez Díaz

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
catalinajuarezdiaz@gmail.com

María Leticia Temoltzin Espejel

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
letytemoltzin@hotmail.com

Rebeca Elena Tapia Carlín

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
rebetapc@gmail.com

Resumen

Los estilos de aprendizaje son una característica cognitiva que influye en el proceso y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, los estilos de enseñanza intervienen en el rendimiento académico de los alumnos. Tomarlos en cuenta en la instrucción es importante por los beneficios que representan. La finalidad de esta investigación cuantitativa de corte transversal exploratoria es identificar la relación que guardan los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza con el rendimiento académico de inglés como lengua extranjera en el nivel superior. Con base en la clasificación de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford (1997) y los estilos de enseñanza de Martínez Geijo (2009) se realizó una correlación entre los estilos de aprendizaje y de enseñanza. En los resultados se encontró que el 35% de los estudiantes obtuvo un rendimiento académico insuficiente, además se aprecia predominancia de estilo de enseñanza funcional y una tendencia a favorecer a los alumnos con preponderancia en el estilo de aprendizaje pragmático. A partir de los hallazgos, se reconoce la necesidad de profundizar en esta línea de investigación, poco explorada en el contexto mexicano, como vía para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, inglés lengua extranjera, educación superior y rendimiento académico.

Abstract

Learning styles are a cognitive characteristic that influences the students' learning process and outcomes. In the same way, teaching styles influence students' learning achievement. It is important to take them into account in the instruction because of the benefits they represent in the process of acquiring new information. The purpose of this exploratory cross-section quantitative research design is to identify the relationship between learning styles and teaching styles with the academic performance of English as a Foreign Language at the university level. Based on Honey and Mumford's (1994) learning styles classification and the teaching styles of Martínez Geijo (2009), a correlation was made between learning and teaching styles. In the results, it was found that 35% of the students reached an insufficient academic achievement. In addition, there is predominance of the functional teaching style and a tendency to favor students with a preponderance of the pragmatic learning style. In addition, it is observed that there is a tendency to favor pragmatic students. Based on these findings, there exists an identified need to deepen in this research area, scarcely inquired in the Mexican context, in order to improve the students' academic achievement.

Keywords: learning styles, teaching styles, English Foreign Language, higher education and academic achievement.
Introducción.

Debido a las condiciones comunicativas que marcan la era global y la sociedad del conocimiento, la adquisición de una o más lenguas extranjeras es una demanda del mundo actual, particularmente en la formación de los estudiantes del nivel superior. Por lo tanto, es necesario promover el aprendizaje significativo de las lenguas extranjeras en este nivel educativo, concretamente el inglés porque posee un estatus de lengua global. Además, tiene un impacto en los ámbitos científicos, académicos, de entretenimiento y de la vida cotidiana (Crystal, 1997). Asimismo, es un recurso solicitado tanto en el contexto educativo como en el campo laboral global, por ejemplo, el 87% de empleadores en México, Brasil, Chile, Salvador, Costa Rica y Colombia indica que es importante que los trabajadores cuenten con esta herramienta lingüística (Cronquist & Fiszbein, 2017).

No obstante, pese a la utilidad del inglés en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de nivel superior, existen contextos como aquel donde se llevó a cabo esta investigación, donde los estudiantes presentan un rendimiento académico irregular. Es decir, no se observa un aprovechamiento suficiente para que alcancen el nivel A2 del Marco Común Europeo, tal como lo requiere el programa de estudios de la institución de nivel superior donde se realiza este estudio.

Por tanto, esta investigación se centra en dos aspectos importantes dentro del proceso enseñanza aprendizaje, que son los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Se exploró la relación que guardan esas dos variables con el rendimiento académico de estudiantes de inglés como lengua extranjera en una institución pública de nivel superior ubicada en el centro de México. A continuación, se describe el modelo cognitivo de estilos de aprendizaje considerado para este estudio de tipo exploratorio.

Marco teórico

Estilos de aprendizaje

Honey & Mumford (1994) proponen un modelo de estilos de aprendizaje en el cual consideran que el aprendizaje es un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas caracterizadas por la forma en que los alumnos se aproximan y manipulan la información. Ellos clasifican los estilos de aprendizaje en activo, reflexivo, teórico y pragmático.

De acuerdo con esta clasificación, el estudiante con *estilo activo* aprende por medio de la experiencia directa, se involucra en experiencias de aprendizaje grupales por lapsos de tiempo breves; es animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

El alumno con *estilo reflexivo* aprende de forma individual por medio de la observación y escucha, analiza exhaustivamente la información nueva; es ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Por otro lado, el estudiante con *estilo teórico* aprende cuando conceptualiza, teoriza y forma conclusiones, lógica y sistemáticamente; es metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Finalmente, el estudiante con *estilo pragmático* aprende cuando experimenta, practica y aplica las ideas nuevas. Este tipo de alumno es experimentador, práctico, directo, eficaz y realista (Alonso, Gallego y Honey, 1997).

El impacto de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas

Los estilos de aprendizaje son una característica cognitiva manifestada en acciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes al momento de enfrentarse a cada experiencia de aprendizaje. Investigadores como Alonso et al. (1997) y Recke, Zárate & Lozano (2016) afirman que los estilos de aprendizaje son un medio para brindar una instrucción de calidad. Además, es fundamental tomarlos en cuenta en la formación académica de los alumnos por los beneficios que representan en el proceso de adquisición de conocimientos nuevos.

Concretamente, en el aprendizaje de lenguas, los resultados de estudios previos demuestran que el desarrollo de algunos estilos de aprendizaje como el reflexivo y el teórico se relacionan positivamente con el aprovechamiento académico. Sin embargo, otros estilos como el activo y el pragmático parecen no beneficiar tanto a los alumnos. Por ejemplo, en los estudios realizados por Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013), Manzano (2009); y Luengo & González (2005) se encontró una correlación positiva entre el estilo teórico y reflexivo y el rendimiento académico. No obstante, se observó una influencia negativa en el aprovechamiento académico de los alumnos con estilo activo porque demostraron menor rendimiento en la lengua extranjera (Dai, Wu & Dai, 2015; Manzano, 2007). Esto se debe a las características propias del estilo activo; ya que cuando los alumnos son predominantemente activos tienden a aproximarse a la información nueva de forma superficial, regularmente no llegan a una reflexión profunda o teorización de la información nueva.

Así, es importante el fortalecimiento de los cuatro estilos de aprendizaje correspondientes a cada una de las fases del proceso de aprendizaje; de acuerdo con Honey y Mumford (como se cita en Alonso, Gallego y Honey, 1997) dicho proceso está compuesto por cuatro etapas: la ac-

tiva, la reflexiva, la teórica y la pragmática, de modo que los alumnos aprenden exitosamente cuando tratan y analizan la información nueva pasando por las cuatro etapas equilibradamente, lo que contribuye favorablemente en el aprendizaje.

Existen algunas propuestas metodológicas desde el enfoque de enseñanza centrado en el docente (transmisivo) y el centrado en el alumno (constructivista) para alinear los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje. Un ejemplo para empatar ambos estilos es el caso del enfoque centrado en el alumno, en donde los docentes motivan a los alumnos a definir, describir, dibujar, identificar, enumerar, nombrar, recordar, expresar e indicar. Por su parte, los alumnos con predominancia de estilo de aprendizaje activo usan algunas estrategias que favorecen su aprendizaje como el “deslizamiento semántico, planteamientos de preguntas, mapas o redes conceptuales, asociaciones inusuales, torbellino de ideas, realización de pósters, debates, uso del pensamiento analógico o búsqueda de semejanzas y contrastes, debates, observación y discusión sobre imágenes, informaciones alusivas, etc.” (Martínez Geijo, 2008, p.88). Es decir, hay una relación estrecha entre las estrategias que el docente utiliza para enseñar y las que el alumno desarrolla para aprender. De modo que es necesario el conocimiento tanto de los estilos de aprendizaje como de los estilos de enseñanza para alinearlos y así se favorezca el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en todos los niveles de suficiencia.

Estilos de enseñanza

Al igual que cada alumno posee una forma particular para aprender, cada docente enseña de manera peculiar, moldeada “por actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídas de su experiencia académica y profesional y que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje” (Martínez Geijo, 2002). En ocasiones, el estilo de enseñanza favorece a algunos estudiantes dependiendo de su estilo de aprendizaje.

La clasificación de estilos de enseñanza corresponde a cada estilo de aprendizaje propuesto por Honey & Mumford (1992). De esta manera, el docente con *estilo de enseñanza abierto* favorece a los alumnos activos con predominancia alta y muy alta. Este tipo de maestros planea, pero es flexible, hace adecuaciones espontáneas; fomenta la novedad, el dinamismo, la originalidad, la participación, el trabajo en equipo, la creatividad, la improvisación y la innovación.

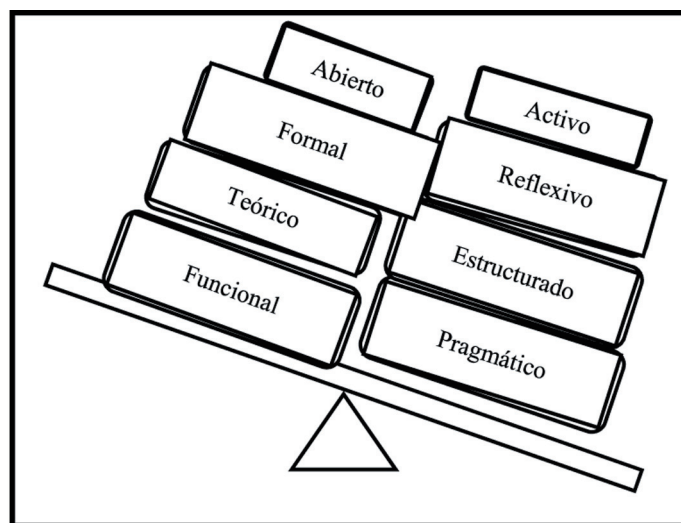
Por otro lado, el docente con *estilo de enseñanza formal* planea minuciosamente, sigue al pie de la letra la

planeación, promueve el trabajo individual, la tranquilidad, la reflexión, el análisis, la revisión, el repaso, el orden, la paciencia y la responsabilidad. Este tipo de enseñanza favorece a los alumnos con estilo reflexivo con preferencia alta o muy alta.

Por su parte, el docente con *estilo de enseñanza estructurado* beneficia a los estudiantes teóricos, puesto que promueve la complejidad, el orden, la tranquilidad, la objetividad, la sistematización, la lógica, el perfeccionamiento, la agrupación homogénea por notas cuando se trabaja en grupo y le importa más el proceso que la solución.

Finalmente, el docente con *estilo de enseñanza funcional* beneficia a los alumnos pragmáticos con alta o muy alta predominancia. Los docentes con este estilo fomentan la practicidad, el trabajo en equipo, la curiosidad, la proactividad, las experiencias prácticas, la concreción (Renes, Echeverry, Chiang, Rangel y Martínez Geijo, 2013). De acuerdo con estos autores, existe una tendencia por parte del profesor a favorecer a ciertos alumnos de acuerdo con su estilo de aprendizaje (ver Figura 1), situación que debe ser tomada en cuenta para evitar que repercuta en el rendimiento de aprendizaje cuyo estilo sea diferente al del docente.

Figura 1. Tendencia docente a favorecer alumnos con estilo de aprendizaje en particular



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos en Renes et al., 2013

Martínez Geijo (2008) propone a los docentes racionalizar sus comportamientos y acompañar al alumnado con pautas metodológicas para estimular la aplicación de nuevos

conocimientos, reflexionar sobre la utilidad y efectos de lo aprendido y lo que ha sido puesto en práctica dentro y fuera del aula.

Asimismo, Morgan & Morris (1999) expresan la necesidad de identificar el estilo de instrucción del docente para reflexionar y hacer las modificaciones necesarias en su práctica docente, de modo que pueda satisfacer las características individuales de los estudiantes. Es decir, empatar los estilos de instrucción con los estilos de aprendizaje y así mejorar la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. De tal modo, que el resultado del aprendizaje sea influido positivamente a través de la sinergia que se forme entre el estilo de enseñar y el estilo de aprender. Por ello, reflexionar sobre los estilos de enseñanza y los resultados del aprendizaje que se obtienen es importante y necesario para elevar la calidad educativa de la lengua extranjera. Además, se encontró que los factores principales que favorecen el aprendizaje de los alumnos están relacionados con el maestro, esto es, que las acciones del maestro en el aula impactan en los resultados de los alumnos.

Con base en los hallazgos, se considera la congruencia entre los estilos de enseñanza y los de aprendizaje como una vía para mejorar el aprovechamiento académico de los alumnos de inglés como lengua extranjera. Es así como, a través de un estudio exploratorio, se determinó buscar la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en un contexto de inglés como lengua extranjera. El método, el análisis y las conclusiones propias de este estudio se presentan a continuación.

Descripción del método

El objetivo de esta investigación es identificar la relación entre los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la asignatura de inglés como lengua extranjera. En la consecución del objetivo de esta investigación se seleccionó el diseño de investigación cuantitativa de corte transversal exploratoria para la recolección de los datos, los instrumentos se aplicaron sólo una vez y no hubo seguimiento posterior en el comportamiento de las variables, es decir el estudio se realizó en un solo momento en el tiempo y en el contexto estudiado (Vinaccia y Alvaran, 2004).

Población y Muestra

La población de este estudio está conformada por alumnos de lengua extranjera IV, equivalente al nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los alumnos deben tomar cuatro niveles de inglés. Semanalmente los alumnos toman cuatro

horas de inglés que ofrece el Tronco Común Universitario (TCU). La lengua extranjera IV es el último nivel de cuatro cursos obligatorios. La asignatura tiene valor curricular en toda la matrícula escolar de la institución pública de nivel superior ubicada en la ciudad de Puebla, México donde se realizó el estudio. Por tanto, todos los participantes del estudio, ya sea alumnos o maestros, pertenecen al llamado TCU. El tipo de muestreo es no probabilístico intencional (Sabariego, 2012), se conformó por 125 estudiantes y por 40 docentes que participaron de manera voluntaria en el estudio. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: los estudiantes debían ser alumnos inscritos en la lengua extranjera, inglés, nivel IV y los docentes debían estar impartiendo el curso de la lengua extranjera nivel IV en el momento de la investigación.

Técnicas e instrumentos

Para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta, dos cuestionarios y un examen departamental. Con el fin de identificar los estilos de aprendizaje y de enseñanza se emplearon dos instrumentos: el cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje (1997) y el cuestionario de estilos de enseñanza propuesto por Martínez Geijo (2002). Ambos cuestionarios han sido validados en contextos de educación superior y son considerados instrumentos confiables en la identificación de estilos de aprendizaje (Lugo, Hernández y Montijo, 2012; Lugo, 2014; Alonso et al., 1997) y de estilos de enseñanza (Chiang, Díaz, Rivas y Martínez Geijo, 2013).

Los dos cuestionarios son similares en estructura, forma de ser contestados y manera de identificar la predominancia de estilos. Estos constan de tres partes: en la primera sección, se obtienen datos socioeconómicos; la segunda parte es el instrumento en sí, conformado por 80 ítems, 20 ítems por cada estilo; en la tercera sección, se identifica y grafica el perfil de estilos de aprendizaje y de enseñanza.

Con respecto al rendimiento académico, se utilizó un examen departamental elaborado por la academia de inglés IV de la institución donde se realizó el estudio. El examen departamental evalúa los aspectos de gramática, vocabulario, comprensión auditiva y comprensión de lectura de la lengua extranjera inglés.

Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos de estilo de aprendizaje y de enseñanza con el objeto de recabar los datos y responder a la pregunta de investigación ¿cuál es el impacto de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje en el

rendimiento académico de la lengua extranjera inglés? El instrumento de estilos de aprendizaje se entregó de forma física a los estudiantes para agilizar la obtención de los resultados. El tiempo que tomó a los estudiantes contestar el cuestionario fue de 35-40 minutos. El cuestionario de estilos de enseñanza se envió de manera virtual a los docentes; debido a que sólo se obtuvieron 17 cuestionarios por esta vía, también se entregó en forma física a 25 docentes, de los cuales se recuperaron sólo 23. Después, se utilizó el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 22.0 para el análisis descriptivo de la información.

Resultados

Al comparar los resultados entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos se encontró que los mejores resultados de aprovechamiento académico se relacionan con los estilos pragmático y teórico. Asimismo, el estilo de enseñanza funcional fue el más común, pues en la mitad de los participantes docentes predomina este estilo sobre los otros. A continuación, se describen los resultados encontrados por cada variable y la correlación entre ellos.

Rendimiento académico

En la tabla 1, se presenta el rendimiento académico de los estudiantes; esta tabla muestra que el resultado del 35% de la muestra es regular, seguido del nivel bueno con el 32.8 %, y el 28% es nivel insuficiente. Un porcentaje mínimo obtuvo resultados excelentes. Esto es, la mayoría de los alumnos muestra un rendimiento regular y bueno, pero muy pocos sobresalen en los resultados de aprovechamiento, por lo menos, en este examen.

Tabla 1. Rendimiento académico

Rendimiento académico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Insuficiente	35	28.0	28.0
Regular	44	35.2	35.2
Bueno	41	32.8	32.8
Excelente	5	4.0	4.0
Total	125	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico

La tabla 2 indica la predominancia de estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Se observa que existe un mayor número de alumnos con estilo pragmático predominancia alta (n=4) que obtuvieron resultado

académico excelente. Además, se aprecia predominancia moderada en los cuatro estilos con rendimiento académico insuficiente. También se observa un rendimiento académico insuficiente (n=4) en alumnos con predominancia alta y (n=8) con predominancia muy alta en estilo teórico. Un mayor número (n=14) con predominancia alta en estilo teórico obtuvo rendimiento académico bueno, seguido de (n=10) con estilo pragmático.

Por otro lado, el 28 % de la muestra que obtuvo rendimiento académico insuficiente, presenta predominancia moderada en los cuatro estilos. Asimismo, se observa que en esta muestra los resultados del rendimiento académico son insuficientes en mayor población de los alumnos (n=8) con predominancia muy alta en el estilo teórico, un menor número de alumnos (n=2) con predominancia muy alta en el estilo pragmático.

El rendimiento académico de los estudiantes es mayormente regular, asimismo hay alto promedio de alumnos con resultado insuficiente. Esto sugiere que los alumnos no han logrado alcanzar el nivel A2 en el Marco Europeo Común, tal como lo requiere el programa de estudios de la institución de nivel superior donde se realiza este estudio.

Estilos de enseñanza

Con respecto al perfil de enseñanza, en la figura 2, se observa que un 50% de la muestra tiene predominancia muy alta en el estilo de enseñanza funcional, seguido del 20% con predominancia muy alta en el estilo activo. En un mínimo porcentaje de 2.5% se ubica a los docentes con estilo de enseñanza formal.

Estilo de enseñanza y rendimiento académico por área de conocimiento

En la tabla 3, se muestra el comportamiento de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de la lengua extranjera, en la cual se observa una correlación positiva entre el estilo de enseñanza funcional con el estilo de aprendizaje pragmático cuyo rendimiento académico osciló entre el nivel regular y bueno. No obstante, en el docente uno y dos se observa (n=2) y (n=4), respectivamente, con predominancia de estilo teórico con rendimiento insatisfactorio.

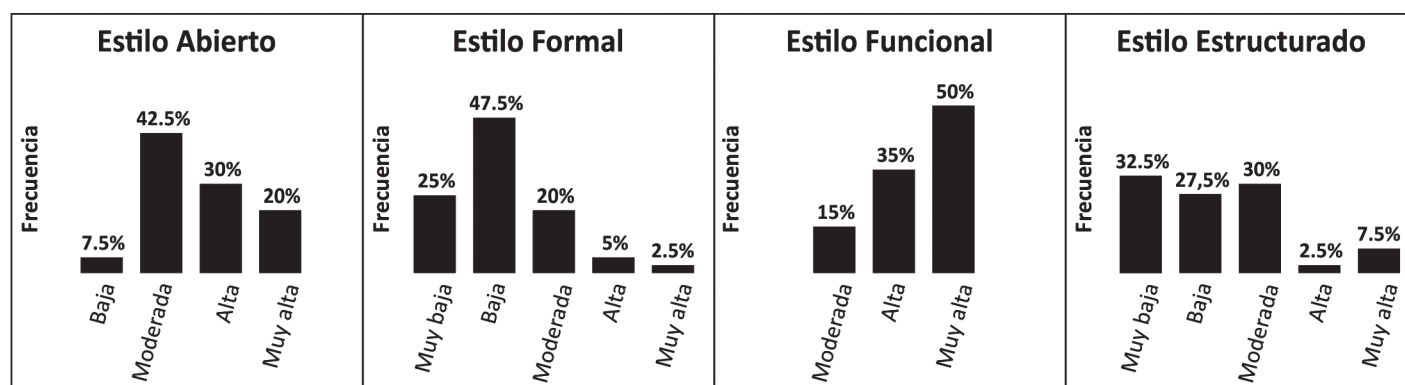
Después de analizar los resultados, se observa que la correlación que resulta óptima en este contexto se da entre el estilo funcional del docente y el estilo pragmático del alumno porque el rendimiento académico del estudiante es mejor que en otro tipo de combinaciones de estilo de enseñanza y aprendizaje. Este resultado tiene implicaciones que se discuten a continuación.

Tabla 2. Predominancia de estilo de aprendizaje y rendimiento académico

Predominancia de estilo de aprendizaje activo							
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta	Total
Rendimiento académico	Insuficiente	3	6	18	4	4	35
	Regular	3	4	18	12	7	44
	Bueno	5	5	23	2	6	41
	Excelente	0	0	3	2	0	5
Total		11	15	62	20	17	125
Predominancia de estilo de aprendizaje teórico							
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta	Total
Rendimiento académico	Insuficiente	3	3	17	4	8	35
	Regular	1	6	14	10	13	44
	Bueno	1	4	13	14	9	41
	Excelente	0	0	2	2	1	5
Total		5	13	46	30	31	125
Predominancia de estilo de aprendizaje pragmático							
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta	Total
Rendimiento académico	Insuficiente	2	10	16	5	2	35
	Regular	5	10	12	10	7	44
	Bueno	5	7	14	10	5	41
	Excelente	0	1	0	24	0	5
Total		12	28	42	29	14	125
Predominancia de estilo de aprendizaje reflexivo							
		Muy baja	Baja	Moderada	Alta		Total
Rendimiento académico	Insuficiente	6	14	15	0		35
	Regular	3	16	23	2		44
	Bueno	6	9	20	6		41
	Excelente	0	3	6	0		5
Total		15	42	60	8		125

La predominancia se calculó con base en el baremo general de estilos de aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1997).

Figura 2. Perfil de estilos de enseñanza



Fuente: elaboración propia

Clave predominancia de estilo de enseñanza 1: muy baja 2: baja 3: moderada 4: alta 5 muy alta

La predominancia se determinó con el baremo de estilo de enseñanza en Renes, et al. (2013).

Tabla 3. Estilos de enseñanza-aprendizaje-rendimiento académico

Docente 1 con estilo de enseñanza funcional - estilos de aprendizaje y rendimiento académico en área de ciencias sociales y humanidades

Estilo de aprendizaje	Rendimiento académico				Total
	Insuficiente	Regular	Bueno	Excelente	
Activo	0	2	3	0	5
Reflexivo	2	2	6	0	10
Teórico	2	3	2	0	7
Pragmático	0	1	2	0	3

Docente 2 con estilo de enseñanza funcional - estilos de aprendizaje y rendimiento académico en área de ciencias naturales y de la salud

Estilo de aprendizaje	Rendimiento académico				Total
	Insuficiente	Regular	Bueno	Excelente	
Activo	1	2	0	0	3
Reflexivo	2	3	1	0	6
Teórico	4	2	1	0	7
Pragmático	0	1	2	0	3

Fuente: elaboración propia

Discusión

Estilo de aprendizaje y rendimiento académico

En los resultados de esta muestra se observa que (n=8) con predominancia muy alta en el estilo teórico obtuvieron resultados insuficientes. De acuerdo a Alonso et al. (1997) los estudiantes con estilo teórico aprenden cuando conceptualizan, teorizan y forman conclusiones lógicas y sistemáticamente, se caracterizan por ser metódicos, lógicos, objetivos, críticos y estructurados. Por la forma de aproximarse, recuperar y analizar la información, los estudiantes con este perfil de aprendizaje sobresalen académicamente en comparación con el estilo activo y pragmático (Luengo & González, 2005). No obstante, en esta muestra no se observa una superioridad académica en los alumnos reflexivos, dato que coincide con los resultados de Juárez y Sánchez (2018) en su estudio donde los alumnos con estilo de aprendizaje teórico no obtuvieron resultados destacables.

Por otro lado, los resultados sugieren que los alumnos no han alcanzado el dominio de la LE extranjera para competir por una beca de estudios, que tenga como requisito un dominio del idioma inglés. Incluso, limita el acceso a la información científica producida en inglés porque esa LE tiene un impacto en los ámbitos científicos, académicos, de entretenimiento y de la vida cotidiana (Crystal, 1997). Asimismo, se limita la competencia de los egresados de esta institución en el mercado laboral local e internacional, puesto que, incluso en Latinoamérica, el inglés es una herramienta de empleabilidad ya que el 87% de empleadores en México, Brasil, Chile, Salvador, Costa Rica y Colombia indican que es importante que los trabajadores cuenten con esta herramienta lingüística (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Estilos de enseñanza

Con respecto a la forma en que los docentes prefieren enseñar, se observa que un 50% de la muestra tiene predominancia muy alta en el estilo de enseñanza funcional. Con respecto a la literatura, el docente con *estilo de enseñanza funcional* beneficia a los alumnos pragmáticos con alta o muy alta predominancia. Los docentes con este estilo fomentan la practicidad, el trabajo en equipo, la curiosidad, la proactividad, las experiencias prácticas, la concreción (Renes et al., 2013). De acuerdo con estos autores, existe una tendencia por parte del profesor a favorecer a ciertos alumnos de acuerdo con su estilo de aprendizaje.

Con los resultados de este estudio se observa que el 80% de los alumnos con resultados excelentes tiene

predominancia alta en el estilo de aprendizaje pragmático; por lo tanto, se observa una correlación positiva del estilo de enseñanza funcional con el estilo de aprendizaje pragmático. Por otro lado, los resultados de estudiantes reflexivos (n=13) muestran un rendimiento académico regular; dato que converge con los obtenidos por Manzano (2009) quien encontró que el estilo reflexivo tiene influencia positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE), es decir que, a mayor predominio de estilo reflexivo, mayor el nivel de la LE.

Estilo de enseñanza y rendimiento académico

En los resultados de la muestra se observa una correlación positiva entre el estilo de enseñanza funcional con el estilo de aprendizaje pragmático cuyo rendimiento académico osciló entre el nivel regular y bueno. No obstante, se observa que los alumnos (n=2) y (n=4), en los docentes uno y dos respectivamente, tienen predominancia de estilo teórico, y que obtuvieron rendimiento insatisfactorio. De acuerdo con Renes et al. (2013) los docentes con este estilo fomentan la practicidad, el trabajo en equipo, la curiosidad, la proactividad, las experiencias prácticas, la concreción. Esto es, prácticas que favorecen a los alumnos pragmáticos quienes aprenden mejor cuando experimentan, practican y aplican las ideas nuevas (Alonso et al., 1997). Por lo tanto, los resultados difieren de los encontrados en Luengo & González (2005) con respecto al estilo pragmático que no mostró relación significativa con el nivel de dominio de la lengua, pero sí encontraron una correlación con los estudiantes con estilo reflexivo, quienes obtuvieron un mayor dominio de idioma, y el rendimiento académico de la LE. Por tanto, se debe buscar un equilibrio entre las características del docente y las de los estudiantes para potenciar las habilidades de los alumnos para aprender (Martínez Geijo, 2008).

Puesto que en los resultados de una investigación donde se toman en cuenta las características individuales de los estudiantes con respecto a sus estilos de aprendizaje, el 100% de los estudiantes tuvo éxito en su proceso de aprendizaje, los estudiantes obtuvieron calificaciones muy buenas y sobresalientes; en los resultados se observó que los alumnos con predominancia en alguno de los estilos de aprendizaje activo, pragmático, teórico y reflexivo lograron pasar del nivel A0 al nivel A1 del idioma extranjero (Tapia, Juárez & Pérez, 2018).

Conclusiones

El estatus del inglés como lengua global hace necesario el aprendizaje de esta lengua; por tanto, se debe procu-

rar que los alumnos desarrollen un nivel adecuado para enfrentar exitosamente los retos que esta herramienta lingüística representa en sus contextos académicos y laborales. Por ahora, de acuerdo con los hallazgos, los alumnos egresados de esta institución estarían limitados para cubrir el requisito del manejo de inglés que se demanda en el contexto laboral global. Con respecto a la importancia del inglés en la vida académica actual y a los hallazgos obtenidos en este estudio se concluye lo siguiente:

En primer lugar, los docentes necesitan saber acerca de los estilos de enseñanza. Si bien es necesario fomentar el trabajo en equipo, la curiosidad, la proactividad y las experiencias prácticas, características propias del estilo pragmático, también es importante reconocer que ese tipo de práctica solo activa a un tipo de estudiante y una etapa del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario evitar fomentar en los alumnos aquello con lo que el docente se siente a gusto, que le ha servido en su propio aprendizaje o cómo le han enseñado. Contrariamente, se debe buscar un equilibrio en las pautas metodológicas de modo que se activen las cuatro etapas del proceso de aprendizaje.

De esa manera, se les brindaría la oportunidad a los alumnos para aprender de la forma en que están habituados, pero al mismo tiempo se ampliarían sus cualidades para abordar la información nueva con nuevas habilidades, lo que permitiría la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien la manera de enseñar es producto de las experiencias propias del docente, es necesario reconocer la individualidad de los estudiantes con respecto a la forma preferida para aprender. De modo que, es recomendable que los profesores hagan las modificaciones necesarias en la práctica docente para que haya congruencia entre el estilo de enseñanza y las características estilísticas y necesidades propias de los alumnos.

Por lo tanto, es necesario que los docentes se instruyan en el área de los estilos de aprendizaje para reconocer la manera en que se aprende y así poder potencializar el aprendizaje de sus estudiantes, de modo que su rendimiento académico que, en general es regular, pueda mejorar. Asimismo, es posible un progreso en los resultados que se traduzca en la reducción de la deserción escolar en las aulas del inglés como LE, la disminución de las tasas de reprobación, la mejora del rendimiento académico y, por ende, la resolución del problema del rezago educativo actual de la lengua extranjera en la población estudiantil universitaria.

Por otro lado, es indispensable concientizar a los alumnos acerca de sus estilos de aprendizaje y la mane-

ra de sacar ventaja de ellos para mejorar su rendimiento académico. Es importante que los alumnos, además de involucrarse en tareas nuevas, pasen al siguiente ciclo que es la reflexión. En este ciclo, los docentes deben motivar a los alumnos a la reflexión para que los estudiantes lleguen a conclusiones propias de la información nueva y de esa manera la asimilen. De ahí que el alumno debe estar consciente de sus cualidades y de las habilidades que debe desarrollar para que el proceso de aprendizaje sea integral, puesto que permitir que los alumnos trabajen sólo atendiendo a una etapa del ciclo no es apropiado. Es decir, si el alumno atiende solo al estilo con predominancia alta, dejaría de lado alguna de las otras fases del proceso de aprendizaje. En concreto, los alumnos activos y pragmáticos, también necesitan dedicar tiempo para la reflexión y para el análisis de la información. Del mismo modo, el alumno teórico debe ser capaz de trabajar lidiando con la ambigüedad propia del aprendizaje de la lengua extranjera.

Por último, debido al papel que desempeñan los estilos de aprendizaje y de enseñanza en el rendimiento del inglés como lengua extranjera, juzgamos necesario profundizar en esta línea de investigación con carácter de urgente por dos razones. La primera, porque este tema se ha tratado muy poco en contextos mexicanos, a pesar de que son variables importantes que conllevan a la mejora del proceso de aprendizaje. Finalmente, porque se debe mejorar el proceso enseñanza aprendizaje que permita contribuir a la formación de alumnos con herramientas lingüísticas necesarias para ser parte de la sociedad global a nivel académico, social y laboral.

Referencias

- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón L.Y. y Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Chiang, M., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez Geijo, P. (2013). Validación del cuestionario de estilos de enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 1-16. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_3.pdf

- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America*. The Dialogue. Leadership for the Americas. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Dai, Y., Wu, Z., & Dai, L. (2015). The relationships among motivation, learning styles and English proficiency in EFL music students. *International Journal of English Linguistics*, 5(6), 75-83.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey publications. 3rd. ed.
- Honey, P. (1994). Styles of learning. En A. Mumford (Ed.), *Handbook of management development* (pp. 118-125). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Juárez Díaz, C. y Sánchez Cuevas, M. (2018). Estilos de aprendizaje y adquisición del inglés como lengua extranjera en la formación universitaria. *Revista A&H* (número especial), 42-53.
- Luengo González, R., & González Gómez, J. J. (2005). Analysis of the relation between the learning styles, the performance in maths and the election of optional subjects in secondary school. *Relieve*, 11(2), 147-165.
- Lugo, C. S. J., Hernández, G. R. y Montijo, E. L. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Journal of Learning Styles*, 5(10), 136-154. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/113>
- Lugo, C. S. J. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Journal of Learning Styles*, 7(13).
- Manzano, C. M. e Hidalgo, C.E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150.
- Martínez Geijo, P. (2002). Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje (Doctoral dissertation, UNED).
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilo de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 77-94.
- Martínez Geijo, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación. (En función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista estilos de aprendizaje*, 3(2), 3-19.
- Morgan, C., & Morris, G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Philadelphia: Open University Press.
- Recke, A., Zárate, J., & Lozano, A. (2016). Learning styles and their relationship with academic performance in English as a second language of students in a mexican university. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 108-143.
- Renes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., Rangel, L. y Martínez Geijo, P. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Journal of Learning Styles*, 6 (11).
- Sabariago, M. (2012). El proceso de investigación. En R. Bisquerra. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*, 127-160. Madrid: Muralla.
- Tapia, R., Juárez, C. y Pérez, C. (en prensa). Innovating FL Teaching and Learning by implementing a Learning Style Approach.
- Vinaccia, S., y Alvaran, L. (2004). El síndrome del Burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. *Universitas Psicológicas*, 3(1), 35-45.

LA CYBERQUÊTE AU SERVICE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FLE

Mercedes Bustamante Sosa

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Facultad de Filosofía y Letras

busosmerc99@hotmail.com

Résumé

Cet article met en lumière la place de la cyberquête dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Dans un premier temps, nous ferons appel au cadre théorique du scénario d'apprentissage de la cyberquête en décrivant sa structure prototypique, à savoir la mise en situation, la mission, les étapes, l'objectivation, les ressources, l'évaluation, le prolongement et la fiche pour l'enseignant, ainsi que l'approche interculturelle. Ensuite, nous présenterons la cyberquête intitulée, *On fête Noël à la française ! Ça vous tente ?* fruit du travail collaboratif des étudiants de la troisième année de la licence en Enseignement des Langues – Français, au sein de l'unité d'enseignement « Enseignement des nouvelles technologies » à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Tlaxcala, au Mexique. Finalement, nous ferons appel aux résultats de la mise en pratique de la cyberquête sur l'apprentissage des étudiants de la filière FLE, issus des outils de recherche lors de l'objectivation et de l'évaluation, afin de mettre en évidence le lien étroit entre l'approche interculturelle et les TICE au service du processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

Mots-clés: TICE, cyberquête et approche interculturelle, savoirs et compétences.

Abstract

This article is focused on the importance of Web Quest in the acquisition of French as a Foreign Language. Firstly, the Web Quest scenerario will be analyzed as the theoretical framework on which learning is based. Secondly, the prototypical structure of this inquiry-oriented activity will

be described: introduction, task, process, evaluation/assessment, materials and resources, conclusion, and a page for teachers, as well as the intercultural approach. After this, the specific Web Quest « Shall we celebrate Christmas at the French style? will be presented as the result of a collaborative work of the sixth semester of the bachelor's degree of French as a foreign language at the Facultad de Filosofía y Letras of the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico. In conclusion, the evaluation/assessment results of this research show the inextricable relation between the intercultural approach and the Technologies of Information and Communication as tools in the process of learning French as a Foreign Language.

Key words: TICs, Web Quest, intercultural approach, know-how and skills.

Introduction

Dans nos jours, l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) s'avère essentielle au sein du contexte d'enseignement des langues étrangères. À ce titre, nous pouvons évoquer des recherches portant sur l'enseignement du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE), (Sprenger, 2002 ; Mangenot & Louveau, 2006 ; Barrière, Emile & Gella, 2011 ; Guichon, 2006 ; Ollivier & Puren, 2011, 2013). Les TICE, comme le soulignent Mangenot & Louveau (2006, p.11) comportent « deux dimensions bien spécifiques du réseau Internet, à savoir, la dimension d'information et celle de communication : la recherche de contenus et le souhait d'échanger, respectivement ».

À cet égard, l'utilisation des TICE dans le cadre de l'approche institutionnelle de l'Université Autonome de Tlaxcala, l'Approche Humaniste Intégrale par Compétences, occupe une place prépondérante notamment dans la licence en Enseignement des Langues-Français/Anglais (désormais EL). Tout d'abord, il s'agit d'un programme éducatif en présentiel qui comporte 58 unités d'apprentissage, soit 320 crédits, organisées tout au long de 8 semestres dont la durée est de 20 semaines chacun. Compte tenu que cette filière prend en considération les compétences génériques du projet Alfa Tuning de l'Amérique Latine (cité en Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas bajo el Modelo Humanista Integrador por competencias, 2012, pp.23-24), elle est axée sur quatre dimensions : apprentissage, valeurs sociales, habiletés interpersonnelles et contexte international et technologie. Cette dernière dimension comporte quatre compétences : connaissances disciplinaires, habiletés à travailler dans des contextes internationaux, capacité à s'exprimer dans une langue étrangère et habiletés à utiliser des TICE.

Cet aperçu nous permet de mettre en perspective les besoins et les défis des étudiants formés en EL-Français au XXI^e siècle en tant que futurs enseignants de FLE qui sont censés développer des compétences langagières, la compétence ou littératie numérique et la compétence interculturelle. À ce titre, les TICE, par le biais des activités médiatisées et sur la base de l'approche actionnelle, peuvent contribuer à la mise en œuvre d'un scénario pédagogique sous forme de cyberquête favorisant le développement des compétences en langue cible et de la compétence numérique, l'élargissement d'horizons et l'épanouissement personnel au sein de l'interculturalité.

Dans cette perspective, cet article propose de relever la façon dont un scénario d'apprentissages comme la cyberquête, qui se sert des activités médiatisées par les TICE, peut favoriser l'apprentissage du FLE et, par la suite, le développement de la dimension interculturelle d'un groupe d'apprenants de la filière de français de l'Université Autonome de Tlaxcala, au Mexique. Cette démarche pédagogique en TICE nous amène à nous interroger sur les aspects suivants :

La cyberquête contribue-t-elle à améliorer la compétence numérique des apprenants ?

La cyberquête favorise-t-elle le développement de la compétence interculturelle ?

La cyberquête facilite-t-elle l'acquisition des compétences langagières en FLE ?

Ces questions de recherche guideront la mise en œuvre, l'analyse et la discussion des résultats obtenus lors de l'objectivation et de l'évaluation de ce dispositif médiatisé dans l'unité d'enseignement (désormais U.E) « Enseignement des nouvelles technologies ». Pour ce faire, nous nous proposons de cibler nos objectifs issus de nos questions de recherche :

Réfléchir à la place de la cyberquête en tant que dispositif médiatisé au service du processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

Mettre en rapport la démarche de la cyberquête avec le développement de la compétence numérique et interculturelle.

Analyser et discuter les résultats obtenus lors de l'objectivation et de l'évaluation de ce scénario d'apprentissage.

I. Cadre théorique

1.1 La cyberquête

L'essor des Technologies de l'Information et de la Communication dans les années 90 a poussé Bernie Dodge et Tom March, professeurs à l'Université de San Diego, Californie, à les intégrer au contexte éducatif, le WebQuest (WQ) ou cyberquête voyant ainsi le jour en 1995 sous la forme de recherches guidées sur Internet. Les apprenants doivent accomplir certaines missions ou tâches et les enseignants, en amont, préparent des fiches de travail et des répertoires de sites Internet afin d'optimiser le temps et de motiver les apprenants.

Depuis la création du WQ ou cyberquête, il existe de nombreuses recherches dont les travaux de Awada & Ghaith (2014) sur l'impact de la cyberquête chez les hommes et les femmes lors de la réussite du processus d'écriture de documents professionnels du domaine des affaires en anglais; Renau & Pesudo (2016) sur l'analyse de la mise en place d'une cyberquête sur l'apprentissage de l'anglais par des collégiens en Espagne; Pérez & Dos Santos (2016) sur l'analyse des études académiques à partir de cyberquêtes menées en enseignement d'une langue seconde en Espagne; Özgeldi & Yakin (2016) sur l'identification des schémas d'interaction lors de la mise en œuvre d'une cyberquête chez des futurs maîtres et chez Salazar, Ramírez-Romero & Lizcano (2017) sur une nouvelle perspective de la mise en œuvre des cyberquêtes en enseignement de l'anglais langue étrangère au Mexique auprès d'étudiants de Bac (+4).

Toutefois, les recherches sur les cyberquêtes en français sont moins nombreuses. À ce titre, nous pou-

vons passer en revue les travaux de Mangenot & Louveau (2006), qui portent sur 20 scénarios notamment centrés sur la culture française ; Egbert (2005) et Guichon (2006) réfléchissent sur la conduite de la cyberquête comme scénario pédagogique ; Girard (s.a.) décrit les composantes de la cyberquête ; Villanueva (2009) analyse la place des tâches au sein des cyberquêtes dans le cadre de la perspective actionnelle, alors que Lozingue-Ben & Rivens (2009) se consacrent à la place de la motivation chez des apprenants en anglais de spécialité lors de la réalisation d'une cyberquête.

De ce fait, cet article vise à contribuer à la réflexion sur la place de la cyberquête en tant que dispositif médiatisé au service du processus d'enseignement-apprentissage du FLE au Mexique, à mettre en rapport la démarche pédagogique de la cyberquête avec le développement de la compétence interculturelle et numérique et à analyser et discuter les résultats obtenus lors de l'objectivation et l'évaluation de ce scénario pédagogique.

D'après Mangenot & Louveau (2006, p.42), « une cyberquête, aussi nommée *cyberenquête* ou encore *rallye Internet*, est une activité d'investigation pour laquelle toutes ou presque toutes les informations utilisées par les apprenants sont tirées de la Toile. Elle est conçue pour faire gagner du temps aux apprenants, en se concentrant sur l'exploitation de l'information et pour encourager la réflexion sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation ». En d'autres termes, selon Egbert (2005), la mise en œuvre d'une cyberquête s'appuie sur l'exploitation de documents authentiques médiatisés et de documents didactisés organisés par l'enseignant. Par la suite, ce processus permet à l'apprenant de mener une recherche guidée sur la Toile et d'examiner les données en langue cible (Guichon, 2006).

La cyberquête en tant que scénario d'apprentissage repose sur un schéma linéaire composé par la *mise en situation* ou *introduction*, la *mission* ou *macro-tâche*, le *processus* ou *étapes*, les *ressources* ou *outils*, l'évaluation, l'*objectivation*, le *prolongement* et la *conclusion* (Girard, s.a. p.11-14). Afin de bien saisir le contenu de chaque composante, nous proposons au lecteur ce parcours explicatif, ayant pour but la conceptualisation de ce type de scénario d'apprentissage.

La *mise en situation* ou *introduction* a pour objectif de cibler l'attention du *groupe classe* (Langevin, 2000), afin de conceptualiser la mission virtuelle à réaliser. Il s'agit de proposer et de négocier une macro-tâche en tant que défi qui favorise la motivation et mobilise des compétences transversales en relation avec les intérêts des apprenants.

La **mission** ou **macro-tâche** a pour but la distribution des micro-tâches à réaliser au sein du *groupe de base*, afin de mener à bien la recherche et le traitement de l'information, issus des ressources authentiques en ligne et des documents didactisés préparés par l'enseignant, ainsi que la production à accomplir à travers l'utilisation d'outils informatiques tels que moteur de recherche, site et/ou éditeur de page Web, logiciel de présentation, plateforme Web, etc. Durant cette phase, les apprenants sont amenés à être en relation avec leurs pairs et leur environnement et ils s'engagent dans une nouvelle situation d'apprentissage en mobilisant des compétences transversales en langue étrangère et en langue maternelle.

Le **processus** ou *étapes* comporte la définition et l'organisation de la mission virtuelle. Il faut expliquer les consignes et envisager les stratégies à utiliser lors de la réalisation de micro-tâches ayant pour objectif l'accomplissement de la macro-tâche. Cette démarche permet d'organiser et de distribuer des rôles aux *groupes de base*, ainsi que de fournir le fichier d'aide pour effectuer la recherche en ligne et la production finale du *groupe classe*, y compris des fiches de prises de notes, des outils en ligne, des schémas, etc. sous forme d'hyperliens. D'ailleurs, il faut souligner que le guidage et l'accompagnement de l'enseignant restent essentiels tout au long de la démarche. Lors de cette phase, le *groupe classe* s'intègre en différents dispositifs de travail : binômes ou petits groupes. Il comporte un *groupe de base*, défini comme celui dans lequel l'apprenant évolue habituellement ou dans lequel il a commencé un travail (Langevin, 2000).

Les **ressources** comprennent un éventail de sites sur la Toile à fournir aux apprenants, afin de les guider dans l'immensité du Web, y compris d'autres outils disponibles auprès de sites officiels d'institutions publiques : des magazines, des revues, des bibliothèques virtuelles, des périphériques et des logiciels.

L'**objectivation** exige de faire un retour et d'avoir un regard critique sur toute la mission virtuelle par une discussion sur les stratégies et sur les apprentissages atteints lors de la réalisation du scénario pédagogique, notamment les ressources utilisées. On assiste à une activité métacognitive chez l'apprenant sous la forme de pratiques réflexives qui explicitent le fonctionnement intellectuel de l'individu en situation d'apprentissage. Cette phase nous a permis de mettre en perspective les atouts de la mise en œuvre de ce dispositif de travail collaboratif.

L'évaluation inclut le fichier des grilles d'évaluation accessibles aux apprenants lors de la réalisation de la mission virtuelle. Celles-ci doivent détailler des critères

bien définis, afin de la rendre la plus objective possible. Cette proposition d'évaluation prend en considération des éléments du processus d'enseignement-apprentissage, à savoir, les apprenants, l'apprentissage et l'enseignant, ainsi que les relations entre ces composantes. Cette mission virtuelle propose l'intégration de ces trois éléments tout au long de l'évaluation, sous la forme d'une grille d'évaluation de compétences et d'une grille d'évaluation des savoirs. Il faut remarquer que l'objectivation et l'évaluation constituent les deux étapes de base pour la discussion des résultats.

Le **prolongement** a pour objectif le réinvestissement par le biais de différentes activités pour aller plus loin dans la mission accomplie.

La **conclusion** comporte la mutualisation des productions collectives issues de la mission proposée. À ce moment-là, on assiste à la présentation du travail au reste de la classe. Lors de cette mutualisation, on participe à l'intégration du *groupe de partage* (Langevin, 2000) où l'apprenant rend compte des résultats de son travail.

1.2 L'approche interculturelle

Le concept d'interculturalité, relativement récent, peut être daté du début du siècle. Toutefois, depuis les années 90, il fait référence à des apprenants en mesure d'acquérir une certaine compréhension des comportements et des faits culturels (Byram, 2011). Cette perspective mettait en relief l'acquisition de savoirs culturels, sans pour autant y intégrer le développement de la notion d'altérité chez l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue.

Comme nous le constatons, lors du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la prise de conscience des rapports entre cultures, c'est-à-dire l'interculturel, reste primordiale. Si on prend les racines du terme : le préfixe « inter » fait référence à l'interaction, l'échange, l'élimination des barrières, la réciprocité et la véritable solidarité (Conseil de l'Europe, 1986), alors que « culture » comporte l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social (UNESCO, 2001).

Il ressort donc que le but ultime du développement de l'interculturel est de former de nouvelles générations de tout groupe ethnique en mettant en oeuvre une meilleure conscientisation de leur propre culture et des autres cultures, basée sur le respect mutuel. Par ailleurs, le Conseil de l'Europe (2001) souligne que l'objectif essentiel de l'approche interculturelle consiste à 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.

Cette approche, selon Chaves, Favier & Péliissier (2012), favorise la réflexion sur les représentations de l'autre et sur la rencontre de l'altérité. Cet aperçu privilégie l'ouverture à l'autre, l'éveil de la curiosité, la connaissance et le respect de différents modes de pensée comme des valeurs fondamentales. En somme, la rencontre de l'altérité et l'acceptation de la différence sont le noyau de cette approche qui met en évidence deux niveaux (Chaves *et al*, 2012). Le niveau *collectif* permet d'appréhender un groupe ou un pays à travers l'acquisition de connaissances factuelles et l'étude de documents tangibles (l'histoire, l'évolution démographique, les lois, les comportements sociaux visibles dans les médias, la vie politique, les institutions, la vie culturelle, etc.). Le niveau *individuel de l'échange* participe du vécu personnel et de l'expérience et nous proposons successivement des activités pour apprendre à observer avec le plus d'objectivité possible et pour développer une dimension réflexive sur l'autre et sur soi-même.

D'après Beacco (cité par Bertocchini & Costanzo, 2014, p.27), la compétence interculturelle inclut cinq composantes : la *composante ethnolinguistique* (qui permet la gestion verbale adéquate des règles sociales à la base de l'interaction communicationnelle) ; la *composante actionnelle* (de type pragmatique, qui permet d'utiliser un savoir agir minimum pour pouvoir gérer ses relations et ses besoins dans la société cible) ; la *composante relationnelle*, qui implique la construction d'attitudes positives d'ouverture et de curiosité envers l'Autre pour permettre la bonne réussite de toute interaction verbale avec des natifs ; la *composante interprétative* (qui met en jeu la capacité à décoder et expliquer les représentations de la société cible véhiculées par des discours, des images, des comportements) ; la *composante éducative ou interculturelle* (qui concerne les jugements de valeurs, les positionnements ethnocentriques mais aussi les processus de dépendance culturelle que la confrontation avec l'autre peut engendrer et dont il faut faire prendre conscience aux apprenants pour exercer une véritable action éducative).

Si on transpose cette perspective à la didactique des langues, il s'agit d'une approche centrée sur l'apprenant, car la découverte de sa culture maternelle l'amènera à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Or, plus il sera conscient des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère (De Carlo, 1998).

II. Proposition de cyberquête : *On fête Noël à la française ! Ça vous tente ?*

La cyberquête proposée *On fête Noël à la française ! Ça vous tente ?* est un dispositif médiatisé organisé en huit catégories : mise en situation, mission, étapes, objectivation, ressources, évaluation, prolongement et fiches pour le professeur. Celles-ci sont présentées dans la page d'accueil sous forme d'hyperliens, afin de faciliter l'accès et la réalisation de toutes les étapes. D'ailleurs, la page d'accueil présente tout d'abord le titre de la mission virtuelle sous forme de question rhétorique, afin de susciter l'intérêt chez l'apprenant. D'emblée, cette question rhétorique est illustrée par l'image évoquant les traditions de Noël, qui, par ailleurs, est accompagnée du chant de Noël *Vive le vent*. Ces supports audiovisuels préparent l'apprenant et entraînent son engagement dans cette entreprise collective ayant pour objectif la mutualisation des coutumes de Noël en France et au Mexique. L'apprenant est ainsi amené à cultiver l'esprit et le regard interculturels.

On fête Noël à la française ! Ça vous tente ? (Fig. 1) est une cyberquête qui pose la question des savoirs interculturels de la culture cible et de la culture mexicaine. Pour enrichir les savoir-être et savoir-faire en langue cible, il nous semble important d'exploiter le traitement de documents concernant les traditions de Noël telles que le sapin de Noël, le père Noël, les dictons, les croyances et les superstitions, les contes et les chants de Noël. Puis, en lien avec cette thématique, nous invitons les apprenants à mettre en œuvre leurs compétences de cuisiniers et de « bricoleurs », afin de préparer le repas de Noël et des petits cadeaux lors de la soirée de Noël. Finalement, la dernière étape se focalise sur la mutualisation des productions collectives sur le site de leur faculté afin de mettre en lumière la portée sociale de cette mission.

Cette dernière, d'une part, favorise la mise en place du travail collaboratif et du travail coopératif, la gestion de la parole, le développement et l'épanouissement des compétences pragmatiques et socioculturelles tout en renforçant des structures linguistiques et des habiletés de compréhension de l'orale et de l'écrit. D'autre part, cette cyberquête en tant que scénario pédagogique médiatisé a contribué à réfléchir sur les représentations de soi-même et de la culture cible. La thématique abordée lors de la réalisation de cette cyberquête, les traditions de Noël en France, a mis en scène une démarche interculturelle.

Dès la mise en situation de la cyberquête, l'engagement étudiant-enseignant a dû être établi afin d'éveiller la motivation des apprenants. Au début de chaque séance, l'enseignant a annoncé l'étape en cours et les tâches à

accomplir. Tout au long des étapes, en tant qu'accompagnateur l'enseignant a été disponible à la demande des apprenants et a circulé dans les équipes de travail pour les orienter, si nécessaire. En tant que médiateur, il a dû rappeler aux apprenants l'utilisation des boîtes à outils linguistiques dont ils disposaient. Pour l'organisation des changements de groupes de travail, l'enseignant a veillé à la bonne gestion du temps lors de ces passages (Fig. 2).

2.1 Démarche pédagogique

Il s'agit de la mise en œuvre d'un scénario pédagogique sous forme de cyberquête, réalisé par 20 étudiants de la première promotion de la Licence en Enseignement des Langues- Français de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Tlaxcala. Cette classe est composée de 12 étudiantes et 8 étudiants mexicains âgés de 21 à 23 ans inscrits en troisième année du cursus de la licence en EL (Bac +4). Concernant le niveau de langue de ce groupe, nous avons constaté une certaine hétérogénéité, la majorité étant en cours de développement des compétences du niveau B1 et certains étant plutôt des utilisateurs du niveau A2.

Ce dispositif médiatisé a été mis en place au sein de l'unité d'enseignement « Enseignement de nouvelles technologies » dont le champ formatif est la didactique du FLE. La séance analysée consistait à mettre en œuvre la cyberquête intitulée « On fête Noël à la française ! Ça vous tente ? » durant 5 séances de 2 heures. Celle-ci avait pour thème les traditions de Noël en France et les apprenants, installés dans une salle informatique, disposaient du fichier de la cyberquête sous forme de document PDF guidant le travail des apprenants qui devaient travailler suivant différentes modalités, afin d'effectuer des micro-tâches pour accomplir la macro-tâche finale ou mission. Tout au long de la cyberquête, ils pouvaient accéder à l'impression des fiches de travail pour la prise de notes. Les compétences visées étaient principalement la compréhension et la production écrites, ainsi que des compétences transversales de maîtrise des nouvelles technologies telles que la recherche d'information sur la Toile et la rédaction de messages email, en respectant la typologie discursive demandée. Ces compétences ont revêtu une importance toute particulière auprès du public visé.

III. Méthodologie de recherche

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, l'objectif de cette recherche était de confirmer le rôle de ce dispositif médiatisé (cyberquête) au service de l'apprentissage du FLE et de l'approche interculturelle, afin de mettre en relief

l'utilisation des TICE. Des réflexions sur les représentations de soi-même et de la culture cible ont été mises en évidence. Pour ce faire, nous avons adopté une approche mixte, quantitative lors de la saisie des résultats dans les rubriques d'objectivation et d'évaluation et qualitative lors de la discussion des résultats.

Le paradigme de recherche mixte ouvre la voie à une perspective pragmatique de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000) car il s'agit d'une méthodologie éclectique permettant, d'une part, la coexistence harmonieuse des données quantitatives et qualitatives et, d'autre part, l'enrichissement des résultats de la recherche. Par ailleurs, cette complémentarité des données quantitatives et qualitatives est en rapport avec la problématique et les objectifs de recherche annoncés. En outre, cette méthodologie mixte permet d'avoir une vision plus complète et nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre (Moss, 1996) et facilite la triangulation des résultats de recherche.

La démarche proposée pour mener à bien cette approche mixte consiste à recueillir des données en utilisant un questionnaire lors de la phase d'objectivation et une grille d'évaluation du scénario pédagogique proposé. Le questionnaire en tant qu'instrument de recherche vise à obtenir des données sous forme d'entretien ou d'items à répondre à l'écrit (Dörnyei, 2003). À ce titre, le questionnaire est défini comme un instrument de recherche à l'écrit montrant une série de questions ou d'affirmations, qui demande des réponses à choix multiple ou des réponses ouvertes (Brown, 2001).

Le questionnaire, en tant qu'instrument de recueil de données, peut cibler trois types de questions : questions factuelles, questions sur des comportements et questions sur des attitudes (Dörnyei, 2003). Les questions factuelles ont pour but le recueil des données sur la personne interrogée, quant aux questions sur des comportements, elles visent à obtenir des réponses sur les réactions des personnes face à une situation donnée. Enfin, les questions sur des attitudes ont pour objet de relever les représentations des personnes interrogées sous forme d'attitudes, d'opinions, de croyances, d'intérêts et de valeurs. Les attitudes comportent des réponses de nature évaluative ; les opinions concernent des réponses subjectives sur des événements factuels ; les croyances impliquent des réponses liées au vécu au sein de la culture des personnes interrogées ; les intérêts mettent en rapport des réponses qui touchent des préférences ; enfin, les valeurs consacrent des réponses portant sur des dispositions individuelles spirituelles et pragmatiques.

Les attitudes, d'après Moore (2009), font référence aux principes organisateurs de faisceaux de conduites et de comportements plus au moins stables, cependant elles ne sont pas directement observables. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. En fait, suivant Lüdi & Py (1986), une attitude peut être associée à un schéma comportemental acquis à partir des généralisations d'expériences assimilées de manière intersubjective et enrichies par le vécu. Par ailleurs, ces schémas sont constamment confrontés à des observations et des expériences renouvelées pouvant mettre en scène deux types de conduites : interpréter la situation et diriger le comportement individuel ou bien faire appel à la rétroaction, qui demande de réviser et de réorganiser les schémas inadéquats.

Selon Billiez & Millet (2009), l'attitude est une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné. Ces auteurs ajoutent que les attitudes constituent la dimension évaluative des représentations sociales. Or, « les représentations sociales (Doise, cité par Billiez & Millet, 2009, p.35), consistent à ancrer les connaissances dans un monde de valeurs hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et des individus dans un champ social. Par ailleurs, elles sont constituées par toute sorte d'expériences et d'informations reçues et transmises par la tradition, l'éducation et la communication sociale (Billiez & Millet, *Ibid*).

Ce répertoire sied bien à l'analyse des types des réponses recueillies qui, du fait de la nature du questionnaire utilisé lors de l'étape d'objectivation, touchent plutôt des comportements et des attitudes et, par la suite, des représentations sociales, car nous n'avons pas prévu d'items sur des données personnelles.

IV. Résultats et interprétation

Cette section, tout d'abord, tient compte des données obtenues par le biais du questionnaire à travers des réponses ouvertes et fermées et des grilles d'évaluation lors de la phase d'objectivation et d'évaluation, lesquelles ont été traitées en termes quantitatifs. Par la suite, ces données quantitatives permettent de reconnaître les tendances et les recurrences, afin de les traiter en termes qualitatifs.

4.1 Objectivation

L'objectivation, ayant pour but la réflexion sur les stratégies mises en oeuvre et les acquis atteints lors de la réalisation de ce scénario pédagogique, nous a permis de mieux saisir

les représentations des apprenants sur eux-mêmes et sur la culture cible (Fig. 3 : questionnaire sur l'objectivation, dont les items sont 11).

D'après les réponses obtenues à la première question : *qu'ai-je appris en faisant cette cyberquête ?* nous constatons que l'utilisation des outils en ligne et l'exploitation des ressources dominant (35% et 25% respectivement), tandis que l'appropriation de savoirs culturels, l'interaction avec les autres, l'importance de la lecture et du travail collaboratif n'obtiennent que 10% chacun. Si nous revenons à nos questions de départ, nous constatons que la réalisation de la cyberquête contribue au développement des compétences transversales : compétence numérique, compétence culturelle et compétences langagières et de gestion de la classe. Tout cela favorise, suivant Cuq (cité par Villanueva, 2009) « la formation à des nouvelles compétences propres à la culture des cybermédia et des nouvelles littératies » et « à la mise en relief de l'importance de la collaboration et de l'interaction pour la réalisation de la tâche ».

Quant aux résultats de la deuxième question : *quelles activités de la cyberquête m'ont enrichi le plus ?* presque les trois-quarts d'entre eux (65%) ont exprimé avoir exploité des hyperliens, alors que la démarche didactique, la compréhension orale et écrite et l'engagement dans le travail collaboratif ont obtenu 15% chacun. Cette tendance touche plutôt l'épanouissement de la littératie numérique. Celle-ci fait appel à l'intégration « des nouveaux genres, ce qui contribue à enrichir les représentations cognitives et culturelles et à développer la capacité à sélectionner les documents » (Villanueva, 2009), ainsi qu'à s'impliquer sur « des nouvelles formes de lecture-écriture et à assumer leurs implications sociales et cognitives ».

Les réactions à la troisième question : *de quels thèmes puis-je parler un peu plus maintenant ?* ont mis en relief le fait qu'ils pouvaient parler beaucoup plus des traditions de Noël à Strasbourg et des traditions de Noël en France. Ce constat met en lumière la place de la compétence interculturelle car, comme le Conseil de l'Europe le souligne (2001), « cette approche favorise 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 ». Suivant Beacco (cité par Bertocchini & Costanzo, 2014, p.27), ceci fait appel à la *compétence interculturelle*, spécifiquement à la *composante interprétative* qui met en jeu la capacité à décoder et expliquer les représentations de la société cible véhiculées par des discours, des images et des comportements.

Concernant la quatrième question qui porte sur l'apprentissage du français, à savoir, *est-ce que j'ai amélioré mes connaissances de la langue française ? Lesquelles ? Comment ?* les apprenants ont estimé s'être approprié des traditions de Noël (70%) et ont enrichi leur lexique (30%). La plupart de ces résultats portent sur l'élargissement de la *compétence interculturelle* au *niveau collectif* car il s'agit de l'acquisition des connaissances factuelles et de l'étude de documents tangibles (Chaves *et al*, 2012), ainsi que de la *compétence interculturelle*, spécifiquement la *composante interprétative*, alors que le reste repose sur la composante lexicale faisant partie de la compétence linguistique et sur *la contextualisation de la tâche dans le cadre des objectifs d'enseignement-apprentissage négociés* (Villanueva, 2009, p.78). La tâche et l'emploi du français sont perçus comme pertinents par les apprenants.

Quant à l'utilité du travail en groupe, la question était la suivante : *en quoi les travaux en groupe m'ont-ils aidé(e) ?* Les réponses touchent des aspects du travail collaboratif : partage d'information, des connaissances et d'opinions (50%), ainsi que la négociation des points de vue afin d'arriver à une conclusion (50%). Les réponses obtenues ont montré l'importance de la responsabilité et de la collaboration lors d'une entreprise collective. Ces résultats mettent en évidence « *l'importance de la collaboration et de l'interaction pour effectuer la tâche : l'échange d'information (...), la mise en œuvre d'habiletés sociales et argumentatives et la formation dans une culture du débat* » (Villanueva, 2009). L'exposition à ces habiletés favorise le développement des compétences langagières.

En ce qui concerne la mise en valeur des différents types de dispositifs de travail en groupe, en réponse à la question *est-ce que changer de groupe a été positif ou négatif ? Pourquoi ?* tous ont estimé qu'il s'agissait d'une stratégie positive : 50% affirmant que cela avait permis l'implication de tous dans la mission à effectuer, 30% considérant que cela avait amélioré la communication entre pairs et 20% soulignant que cela avait donné l'occasion de sortir de la routine. Ces résultats mettent en perspective la place du travail collaboratif (Villanueva, 2009), ainsi que le côté dynamique de la cyberquête comme dispositif de travail médiatisé. Du coup, ceux-ci font appel plutôt au développement des compétences langagières et surtout aux « *habiletés émotionnelles et affectives* favorisant le développement des compétences sociales et interpersonnelles (Villanueva, *Ibid*) ». Par ailleurs, ces représentations concernent « des savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux ; en même temps qu'elles sont façonnées par eux, elles véhiculent directement ou indi-

rectement un savoir sur ces rapports » (Billiez & Millet, 2009, p.35).

Quant à la question posée : *quelles sont les difficultés que j'ai rencontrées ?* 15% ont dit avoir eu du mal à gérer le temps prévu pour la réalisation de cette mission virtuelle, tandis que 85% n'ont eu aucun problème. Ceci est à relier à la compétence linguistique en langue étrangère car, parmi ces étudiants qui avaient plutôt un niveau A2, une minorité a manifesté avoir eu des difficultés avec la gestion du temps. Même si ce scénario pédagogique ne prévoyait que des moyens de communication asynchrones (Mangenot & Louveau, 2006 ; Ollivier & Puren, 2011) du fait que les différentes modalités de communication ne demandaient pas d'échanges avec d'autres interactants en même temps, le facteur temps joue un rôle prépondérant pour la réussite du scénario pédagogique. Ceci fait référence à la capacité à créer des habiletés techniques de gestion et d'élaboration de l'information (Villanueva, 2009), afin de mieux répondre aux attentes lors de la préparation de la mission virtuelle. Ces réflexions concernent le développement des stratégies pour maîtriser des compétences numériques et langagières.

Quant à l'origine des difficultés rencontrées, à la question : *à quoi ces difficultés sont-elles dues selon moi ?* 15% des élèves ont souligné qu'il fallait veiller à la gestion du temps, tandis que le reste n'a pas répondu. L'organisation de la cyberquête impliquant que les élèves travaillent sur différents dispositifs de travail et mènent divers types de tâches tout au long du processus, la contrainte temps s'avère décisive pour réussir la mission virtuelle.

Concernant la façon dont les apprenants ont surmonté les difficultés, à la question : *comment ai-je surmonté ces difficultés ?* 15% ont considéré qu'il fallait optimiser le travail en équipe et 85% ont souligné qu'ils avaient travaillé en équipe afin de mener à bien les tâches. Ceci évoque la capacité à faire face à l'imprévu et à trouver des solutions face à un problème. Cela exige de l'enseignant une formation et une planification importantes laissant pourtant un espace à l'imprévu qui peut émerger lors du déroulement du scénario.

Cette mise en œuvre des stratégies de résolution entraîne la confrontation et l'enrichissement du travail cognitif (Bracke, 2001). Ainsi, l'enseignant conduit les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent dépasser les difficultés qui se présentent au cours du processus. Lors de la résolution de ce défi ou de ce problème, on assiste à la mobilisation de connaissances antérieures et à une proposition de solution mise à disposition entre pairs où *le conflit cognitif* émerge (Vygotsky, 1934). L'apprenant va s'engager dans

un processus de réflexion afin de négocier et de prendre des décisions lui permettant de poursuivre sa mission virtuelle. Il s'agit d'une dynamique interactive caractérisée par une coopération active vis-à-vis de la réponse d'autrui et de la négociation d'un point en commun (Gilly, cité par Dumas & Leblond, 2002).

En ce qui concerne l'intégration de toute l'information recueillie, en réponse à la question : *est-ce que la mission m'a aidé à mieux intégrer toute l'information accumulée ? Si oui, comment ?* tous ont considéré que la mission avait servi à cette fin. 40% des apprenants ont estimé que ce qui avait permis l'intégration était la démarche correspondant au dispositif médiatisé, tandis que 60% ont considéré que la responsabilité de chacun avait joué un rôle important dans cette intégration. Ces représentations comptent sur des éléments de base communs des structures collaboratives proposées par Johnson & Johnson et Davidson (cités par Toczec, 2004, pp.129-130): *l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction individuelle, l'interaction stimulante, les relations interpersonnelles et les processus du groupe*.

Concernant les acquis sur les traditions de Noël en France, en réponse à la question : *est-ce que je me suis fait une meilleure idée de la tradition de Noël chez les Français ?* 85% ont estimé avoir approfondi leurs connaissances de ces traditions, tandis que 15% ont réagi en disant que les traditions de Noël au Mexique étaient meilleures. Ce passage renvoie à ce que Beacco (cité par Bertocchini & Costanzo, 2014) considère comme deux des composantes de la compétence interculturelle, à savoir la composante interprétative et la composante éducative ou interculturelle que nous avons définies plus haut.

4.2 Évaluation

Quant à l'évaluation, elle a été basée sur une grille d'auto-évaluation des compétences et une grille d'évaluation des savoir-faire et des savoir-être. La grille d'auto-évaluation des compétences intégrait les pondérations suivantes : très bien, passable et à développer (Voir Fig. 4).

4.2.1 L'auto-évaluation des compétences

Les compétences en tant que connaissances, habiletés et dispositions favorisent le savoir-agir. Les résultats du premier item concernant la compréhension des supports audiovisuels et la capacité à trouver des informations à partir des hyperliens montrent que la plupart des apprenants (70%) ont réussi à bien les saisir, alors que le reste (30%) est à peine parvenu à le faire. Quant au deuxième item sur

la connexion entre les différentes ressources et leur adaptation par rapport à la thématique, la moitié est arrivée à bien le mettre en relation, tandis que l'autre moitié n'a que faiblement réussi. En ce qui concerne l'item relatif à parler clairement, la moitié a eu une bonne performance alors que l'autre moitié a eu une performance moyenne. Quant au dernier item sur l'écriture correcte des paragraphes, 70% sont parvenus à le faire alors que 30 % n'ont pas pu le rédiger correctement.

Ce stade, suivant Villanueva (2009, p.78) comporte *la mise en rapport de la fonctionnalité de la tâche avec une approche générique*, ce qui contribue à enrichir les représentations cognitives et culturelles et à développer la capacité à sélectionner les documents, à en extraire l'information utile, la transformer et la diffuser en choisissant les schémas les plus adéquats à la tâche, aux destinataires et au médium envisagé.

Par ailleurs, ces compétences tiennent compte des *habiletés techniques de gestion et d'élaboration de l'information*, des *habiletés linguistiques et sémiotiques*, des *habiletés cognitives* permettant la catégorisation des informations pour envisager une transformation hypertextuelle et des *habiletés métacognitives* de réflexion sur le processus d'enseignement-apprentissage (Villanueva, 2009).

4.2.2 Évaluation des savoirs

La grille d'évaluation des savoir-faire et des savoir-être contenait les pondérations : bien, passable et à développer (Voir Fig. 5). Les savoir-faire concernent des apprentissages procéduraux qui sont liés à l'action tels que savoir comprendre un texte, savoir justifier, savoir organiser un plan de travail, entre autres. Les résultats du premier critère ont montré que tous les étudiants maîtrisaient la compréhension orale et écrite d'un texte. Concernant le deuxième critère, 80% ont considéré avoir une bonne maîtrise de l'application des consignes, alors que 20% ont estimé avoir un faible savoir dans ce domaine. Quant au troisième critère, 50% ont exprimé savoir bien exploiter un document, 40% ont manifesté savoir suffisamment l'exploiter, tandis que 10% ont souligné le fait d'avoir besoin de développer ce savoir. Concernant le quatrième critère sur l'utilisation de mots nouveaux et le cinquième critère sur l'expression orale, 40% ont considéré savoir le faire, 40% ont avoué savoir le faire suffisamment bien, alors que 20% ont remarqué qu'ils devaient encore développer ce savoir.

Quant au sixième critère, 40% ont estimé savoir s'exprimer à l'écrit, 50% ont manifesté savoir le faire suffisamment bien et 10% ont considéré avoir besoin de le développer. En ce qui concerne le septième critère, 90% ont

avoué savoir bien construire un raisonnement, alors que 10% ont estimé qu'il fallait apprendre à le faire. Concernant le huitième critère sur savoir justifier, le neuvième critère sur savoir réaliser un travail en un temps déterminé et le onzième critère sur savoir organiser un plan de travail, 70% ont jugé avoir une bonne maîtrise, tandis que 30% ont considéré l'avoir développé suffisamment. Enfin, pour le dixième critère sur savoir corriger ses erreurs, 50% pensent savoir bien le faire, alors que l'autre moitié estime le maîtriser suffisamment.

Ces savoirs-faire relèvent de l'application des connaissances et de l'utilisation de la langue en situation de communication (Lussier, 2013). Dans cette perspective, les élèves développent des habiletés pour « fonctionner », linguistiquement dans la langue cible. Ils arrivent à décoder des messages porteurs de diverses interprétations leur permettant d'intégrer les concepts de langue et d'interculture afin de négocier des situations non comprises.

À la différence des savoirs-faire, les savoir-être portent sur le développement des attitudes et des représentations culturelles qui façonnent notre vision du monde. Ils comportent la « conscientisation culturelle » liée à la sensibilisation quant à l'existence d'autres cultures ; « l'appropriation critique » liée à l'acceptation des modes de pensée, des croyances et des valeurs associées à sa propre culture et aux autres cultures (Lussier, 2013, p.95). En somme, les savoir-être comportent les dispositions individuelles, les traits de personnalité, le dispositif d'attitudes qui touchent l'image de soi et des autres.

D'après les résultats correspondant au premier critère, 90% ont considéré savoir bien se concentrer, alors que 10% ont avoué une certaine faiblesse. Quant au deuxième critère sur la disposition à écouter les autres, 90% ont manifesté savoir bien le faire, tandis que le reste pense savoir le faire suffisamment. Concernant le troisième critère sur la participation propice, 70% ont estimé savoir bien le faire, alors que 30% ont considéré savoir le faire suffisamment. Quant aux quatrième et cinquième critères, les apprenants ont jugé savoir bien mettre en pratique un travail collaboratif ainsi que respecter et faire respecter les règles de vie et d'organisation.

Ces savoirs prennent en considération les conditions suivantes (Villanueva, 2009) :

la contextualisation de la tâche dans le cadre des objectifs d'enseignement-apprentissage négociés, la mise en rapport de la fonctionnalité de la tâche avec une approche générique, la mise en relief de l'importance de la collaboration et de l'interaction

pour la réalisation de la tâche, la formation à de nouvelles compétences propres à la culture des cybermédia et des nouvelles littératies, nouvelles formes de lecture-écriture et leurs implications sociales et cognitives (Cuq, cité par Villanueva, 2009, p.78) et *l'intégration d'une formation au plurilinguisme et à l'autonomie dans la perspective d'un apprentissage durable* (p.78).

Conclusion

Le scénario proposé en groupe-classe, « On fête Noël à la française ? Ça vous tente ? » met les TICE au service des compétences transversales par l'intermédiaire de supports en ligne et de dispositifs d'apprentissage amenant l'apprenant à faire le lien entre sa propre culture et celle de la langue cible. Les résultats obtenus mettent en évidence la place de la cyberquête lors de l'acquisition des compétences transversales touchant la compétence ou littératie numérique, la compétence interculturelle, des compétences langagières et des habiletés pour le travail collaboratif.

Quant à la compétence numérique, cette mission virtuelle a permis de développer non seulement certaines habiletés techniques de navigation et des stratégies de gestion de la complexité, mais aussi de développer la pensée critique au service de la sélection et de l'évaluation des informations du Web et, par la suite, l'intégration d'une formation au plurilinguisme et à l'autonomie, dans la perspective d'un apprentissage durable.

Concernant la compétence interculturelle, nous avons assisté à l'intégration des cinq composantes déjà mentionnées: *la composante ethnolinguistique, la composante actionnelle, la composante relationnelle, la composante interprétative et la composante éducative ou interculturelle*.

En ce qui concerne les habiletés liées au travail collaboratif lors de la réalisation de la cyberquête, elles se sont manifestées à travers des processus comme la coopération et la collaboration sous forme de différents dispositifs de travail (Perrichon, 2009). La coopération et la collaboration dénotent deux conceptions de la conduite du groupe. La coopération suppose le partage et la répartition des tâches par rapport aux compétences individuelles, afin de mener à bien le produit du scénario pédagogique. Du coup, chacun a pris en charge une partie en vue de l'assemblage du produit final. En ce qui concerne la collaboration, elle a reposé sur l'action partagée lors de chaque étape du déroulement du scénario. Autrement dit, les apprenants ont effectué ensemble les tâches à accomplir.

Ces deux conduites ont fonctionné comme une démarche de responsabilisation de l'apprenant.

Ce scénario médiatisé a permis de contribuer à développer des compétences transversales prévues au sein de l'approche institutionnelle : l'Approche Humaniste par Compétences. Pourtant, il faudrait passer en revue d'autres dispositifs médiatisés, afin d'enrichir et d'élargir l'éventail de possibilités portant sur la compétence numérique. D'autre part, il faudrait de même réviser d'autres instruments de recherche afin de mieux cerner les données et mieux les traiter pour, par la suite, enrichir la littérature sur les compétences transversales lors de la mise en œuvre d'un dispositif médiatisé.

Références

- Awada, G. & Ghaith, G. (2014). The Impact of Webquest and Gender on writing achievement in Professional Business English. *Taiwan International ESP Journal*, 6:2, 1-27.
- Barrière, I., Emile, H. & Gella, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*. Paris: PUG.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2014). La notion d'interculturel. *Le Français dans le Monde*, n° 391, janvier-février, 26-27.
- Billiez, J. & Millet, A. (2009). Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes* (pp.31-49). Paris : Didier. Collection CRÉDIF Essais.
- Bracke, A. (2001). Activité langagière et pédagogique du projet. *Le Français dans le Monde-Recherches et applications*, n° 30, juillet, 175-187.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (Coord.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 253-260). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie et Éditions des Archives Contemporaines.
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Paris: PUG.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, évaluer*. Paris: Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (1986). *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLÉ International.
- Dumas, B. & Leblond, M. (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie du projet. *Québec français*, n° 126, 64-66.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. London: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Egbert, J. (2005). *CALL essentials, principles and practice in CALL classrooms*. Alexandria, Virginia: TESOL Publications.
- Girard M. (s.a.). *Guide d'utilisation pour le personnel enseignant*. <http://www.cyberquête.ca>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en sciences de l'éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Langevin, L. (2000). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Paris: Chronique sociale.
- Lussier, D. (2013). Approche systémique pour évaluer la compétence de communication interculturelle. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 53, janvier, 92- 104.
- Lozingue-Ben Gayed, L. & Rivens Mompean, A. L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. *Lidil*, 40|2009, mis en ligne le 01 juin 2011. URL : <http://lidilrevues.org/2933>.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*, Berne : Peter Lang.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLÉ International.
- Moore, D. (2009). Représentations, attitudes et apprentissage : Références et modèles. In D. Moore (Coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes* (pp.10-22). Paris : Didier. Collection CRÉDIF Essais.
- Moss, P.A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational researcher*, 25 (20-28), 43.
- Ollivier, Ch. & Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langue*. Paris: Éditions Maison des langues.
- Ollivier, Ch. & Puren, L. (2013). L'ouverture au-delà des murs de la classe du fantasme à la réalité. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 54, juillet, 16-25.
- Özgeldi, M. & Yakin, I. (2016). Identifying constructs on Webquest as perceived by prospective elementary teachers through design process. *The Eurasian Proceedings of Educational and Social Sciences*, Vol. 4, 438-443.
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, 91-111.
- Pérez, A. & Dos Santos, F. (2016). Análisis de estudios académicos sobre Webquest aplicada a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de Medios y Educación*, No. 49 Julio.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas bajo el Modelo Humanista Integrador por competencias (MHIC). 2012.
- Renau, M. & Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 12, Issue 2, 26-49.
- Salazar, H. Ramírez-Romero, J.L. & Lizcano, M. (2017). Webquest in EFL Courses: A New look for classic activity. *Mextesol Journal*, 41, No. 2
- Sprenger, R. (2002). *Internet et les classes de langues*. Paris: Ophrys.
- Toczek, M.-Ch. & Martinot, D. (Coord.).(2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Ed. Armand Colin.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. Paris : UNESCO.
- Villanueva, M.-L. (2009). Tâches et cyberquêtes : une perspective actionnelle. *Le Français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 45, janvier, 72- 81.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Lenguaje y pensamiento*. Madrid: España.

Annexes

Fig. 1. La cyberquête telle qu'elle a été proposée aux étudiants.

ON FÊTE NOËL À LA FRANÇAISE ?
ÇA VOUS TENTE ?



1. <u>MISE EN SITUATION</u>	2. <u>MISSION</u>	3. <u>ÉTAPES</u>	4. <u>OBJECTIVATION</u>
5. <u>RESSOURCES</u>	6. <u>EVALUATION</u>	7. <u>PROLONGEMENT</u>	8. <u>POUR LE PROFESSEUR</u>

Fig. 2. Fiche de l'enseignant

Lieu : En salle informatique	Dispositif de travail : Travail collaboratif en présentiel par équipe de 4, par binômes ou en groupe-classe face à un ordinateur chacun.
Prérequis : Connaissances de base de recherche d'information sur internet	Ressources matérielles : ordinateurs, vidéoprojecteur, liaison internet.
Domaines : Civilisation, gastronomie	Niveau : B1
Public : Adultes de niveau universitaire	Durée : 5 séances de 2h
Objectifs	
Langagiers : Le lexique de l'alimentation, les quantités, la comparaison, l'impératif.	
Socioculturels : Les traditions de Noël.	
Interculturels : Réflexion sur les représentations de soi-même et de la culture cible.	
Pragmatiques : Rechercher et traiter l'information, exprimer son opinion, créer des textes efficaces par rapport aux situations proposées.	
Mise en situation : Vous êtes invités à organiser la soirée de Noël pour les assistants de français et à publier l'édition mensuelle de décembre concernant les coutumes de Noël en France et au Mexique sur le site officiel de votre faculté.	
Micro-tâches : Étape I. Rechercher et traiter des informations concernant les traditions de Noël Étape II. Comprendre et mettre en pratique une recette Étape III. Rédiger une invitation, carte de vœux et faire de petits cadeaux de Noël Étape IV. Mutualiser et présenter des productions collectives sur le site officiel de la faculté de lettres. Étape V. Prolongement et évaluation	
Mission : Publication en ligne sur les coutumes de Noël en France et au Mexique	
Ressources du professeur : Fiches de travail : fiche de prise de notes 1 fiche de prise de notes 2 fiche de prise de notes 3	
Critères de réussite : Pendant la mise en commun des productions collectives avant la publication sur le site officiel de leur établissement, les apprenants et l'enseignant utiliseront la fiche d'évaluation, afin de faire une évaluation sommative. Concernant la phase d'objectivation, celle-ci vise la réflexion métacognitive afin d'évaluer ce qu'ils ont appris et la façon dont ils ont fait tout au long de cette mission.	
Fiche évaluation : Corrigé	
Prolongement : Les apprenants sont invités à rédiger un article sur les coutumes de Noël mexicaines pour un lecteur français.	

Fig. 3 Questionnaire sur l'objectivation

Objectivation	
1.	Qu'ai-je appris en faisant cette cyberquête ?
2.	Quelles activités de la cyberquête m'ont enrichi le plus ?
3.	De quels thèmes puis-je parler un peu plus maintenant ?
4.	Est-ce que j'ai amélioré mes connaissances de la langue française ? Lesquelles ? Comment ?
5.	En quoi les travaux en groupe m'ont-ils aidé(e) ?
6.	Est-ce que changer de groupe a été positif ou négatif ? Pourquoi ?
7.	Quelles sont les difficultés que j'ai rencontrées ?
8.	A quoi ces difficultés sont-elles dues selon moi ?
9.	Comment ai-je surmonté ces difficultés ?
10.	Est-ce que la mission m'a aidé à mieux intégrer toute l'information accumulée ? Si oui, comment ?
11.	Est-ce que je me suis fait une meilleure idée de la tradition de Noël chez les Français ?

Fig. 4. Grilles d'auto-évaluation des compétences

Grille d'auto-évaluation des compétences			
Compétences	Légende		
	Très bien	Passable	A développer
J'ai compris les articles et les vidéos et j'ai pu trouver les informations à partir des liens donnés			
J'ai établi un rapport entre les différentes ressources de manière à adapter les informations collectées à mon travail			
J'ai parlé clairement			
J'ai écrit des paragraphes avec des mots précis et des connecteurs logiques.			

Fig. 5 Grille d'évaluation des savoirs

Grille d'évaluation des savoirs	
Savoir	
A) Savoir -faire	1. Savoir lire et comprendre un texte
	2. Savoir appliquer les consignes
	3. Savoir exploiter un document
	4. Savoir utiliser les mots nouveaux
	5. Savoir s'exprimer à l'oral
	6. Savoir s'exprimer à l'écrit
	7. Savoir faire un raisonnement
	8. Savoir justifier sa réponse
	9. Savoir réaliser son travail dans un temps donné
	10. Savoir corriger ses erreurs
	11. Savoir organiser un plan de travail
B) Savoir-être	1. Savoir se concentrer
	2. Savoir écouter les autres
	3. Savoir participer à bon escient
	4. Savoir mener à bien un travail collectif
	5. Savoir respecter et faire respecter les règles de vie, d'organisation

TRANSVERSALIDAD ENTRE LENGUA EXTRANJERA Y LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE LA SALUD

Abelardo Romero Fernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Complejo Regional Nororiental
chevellechevellechevelle32@gmail.com

Laura Villanueva Méndez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Complejo Regional Nororiental
laura.villanueva@correo.buap.mx

Resumen

El objetivo de este documento es reportar las actividades llevadas a cabo en la asignatura de Lengua Extranjera (LE) en el Complejo Regional Nororiental de la BUAP con estudiantes del área de la salud. La BUAP plantea que la asignatura de LE “debe ir más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales”, de manera que garantice la formación integral del estudiante. Por lo anterior se diseñaron y llevaron a cabo diferentes actividades basadas en las teorías Sociocultural, del Aprendizaje Significativo, del Aprendizaje Invisible y en el Método de Aprendizaje Basado en Tareas, considerando el contexto y necesidades del área de la salud. Las actividades consistieron en brindar recursos y oportunidades para que los estudiantes relacionaran sus áreas de conocimiento a su asignatura de LE y ésta no fuera considerada como una materia “desvinculada” de su formación profesional. Las actividades realizadas consistieron en la grabación de videos sobre medicina tradicional y redacción de resúmenes a partir de artículos científicos utilizando un modelo basado en Twitter. Como resultado, los estudiantes mostraron mayor interés y motivación para el aprendizaje del inglés. Se concluye que la asignatura de LE puede contribuir significativamente a su formación profesional más allá del dominio de un idioma.

Palabras clave: Lengua Extranjera, Transversalidad, Competencia Comunicativa, Comprensión Lectora, Educación Superior.

Abstract

The aim of this paper is to present the activities carried out during an EFL (English as a Foreign Language) class in the Complejo Regional Nororiental of BUAP in Teziutlán

with students from the health area. BUAP states that the subject of EFL “must go beyond the traditional disciplinary and thematic spaces” to guarantee the integral formation of the student. Therefore, considering the context and needs of students in the health area, different activities were designed and carried out based on theories such as: the Sociocultural, Meaningful Learning, Invisible Learning and the Task-based Approach. The activities consisted in providing resources and opportunities for students to relate their knowledge areas to the EFL class so that it was not considered as a “disassociated” subject in their professional education. The activities involved the recording of videos on traditional medicine and writing abstracts from scientific articles using a Twitter-based model. As a result, the students were more interested and motivated in learning English. The study concluded that the EFL class could make a meaningful contribution in students’ professional education beyond language proficiency.

Key Words: Foreign Language, Transversality, Communicative Competence, Reading Comprehension, Higher Education.

Introducción

El presente trabajo responde a los cambios que se están generando en el contexto educativo mundial y que están construyendo una sociedad líquida, (Bauman, 2017) en la cual el conocimiento es generado por medio de la interacción que se establece en distintas comunidades académicas y científicas que es favorecida por la hiperconectividad que la tecnología brinda (Roca, 2015). En este sentido se plantea que:

Cada vez más empresas y organismos necesitarán interactuar con agentes en distintos idiomas. Aquí, sin embargo, hay controversia, dado que algunos expertos auguran una total extensión del inglés, que será requisito imprescindible para cualquier trabajador. Se impondrá el inglés, entre otras cosas, porque es el idioma preferente de internet (Roca, 2015, pp.190-191).

Los avances de la ciencia plantean una nueva revolución tecnológica, derivada de los recientes desarrollos en el aprendizaje de máquinas (*Machine Learning*). Es decir sistemas que al interactuar con la realidad crean modelos internos de representación que les permiten dar sentido a la información. (Cobo, 2016, p.146)

En este contexto globalizado, universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2017) también consideran que el inglés es un elemento fundamental en su desarrollo como institución y por ello se plantea la profesionalización de sus académicos por medio del dominio de inglés para que sus docentes puedan publicar e interactuar con académicos de otras instituciones a nivel internacional; y así fomentar la internacionalización de la universidad. Por su parte la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a través de su Plan de Desarrollo Institucional Gestión 2013-2017, plantea que uno de los ejes rectores para el desarrollo de la institución es el Posicionamiento, Visibilidad y Calidad Internacional (BUAP, 2013, p.94) cuyas metas plantean “ampliar los programas de formación destinados a docentes y alumnos para el dominio de una segunda y tercera lengua, que apoyen la integración de asignaturas en inglés en los programas educativos de la institución y la movilidad”, lo cual causará que los estudiantes tengan un mayor acceso a movilidad y se puedan crear grupos internacionales de investigación entre docentes y estudiantes de distintas naciones. Como se puede ver existe una tendencia hacia la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de hecho ya se puede comenzar a hablar más de IES internacionales que nacionales o estatales.

ANUIES (2016, p.21) plantea que “en los próximos años las instituciones de educación superior deberán realizar las transformaciones necesarias para participar de manera más activa en los procesos de mundialización del conocimiento y en la formación de personas calificadas con estándares internacionales para atender las necesidades que se presentan a nivel local” y es en este contex-

to donde el dominio del inglés se vuelve primordial para captar el conocimiento externo y combinarlo con el interno. Aunado a lo anterior es importante mencionar que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado una reforma educativa que incluye la postulación de un nuevo Modelo Educativo (2017) para la educación básica en el que se plantea que todos los niveles, desde nivel preescolar hasta el nivel medio superior, deben incluir en su currículum la materia de inglés. Ahora bien, para lograr el objetivo antes mencionado la SEP propone que los docentes de las normales se capaciten en inglés y logren certificaciones para, al mismo tiempo, capacitar a los estudiantes de las normales para que estos a su vez tengan una formación bilingüe y los alumnos de éstos reciban una formación bilingüe que será certificada por una institución internacional.

De acuerdo a lo mencionado en el párrafo anterior, los estudiantes que reciban las universidades en aproximadamente 15 años contarían con una certificación de Nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) al finalizar su formación básica (desde educación pre-escolar hasta educación media superior). Las universidades no pueden quedarse rezagadas con respecto a lo que la SEP ya plantea como un elemento básico en la formación durante los primeros años. De hecho instituciones como la UNAM (2017) plantean que es de suma importancia que sus docentes comprendan y sean capaces de redactar textos científicos en inglés como parte de su profesionalización permanente. Lo anterior es resultado de los continuos retos que supone el ser parte de la Sociedad del Conocimiento (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017) donde el problema no es el acceso a la información sino el manejo de ésta para generar más conocimiento y no sólo recibirlo y archivarlo.

Debido a lo anterior un aspecto que cobra mayor importancia es la re-conceptualización del papel que tiene el inglés en la formación disciplinar de estudiantes y docentes de educación superior. El Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP (2009), señala que es necesario un currículum correlacionado con ejes transversales en donde el inglés juega un papel muy importante como medio para el acceso y transmisión de conocimientos e interacción académica y científica que favorezca el avance de las distintas áreas del conocimiento por medio de la investigación y la generación de conocimiento. Actualmente factores económicos tradicionales como la tierra, el capital y el trabajo están siendo desplazados por economías del conocimiento que dan mucha más importancia a las

personas altamente calificadas (ANUIES, 2016) con habilidades blandas (Cobo y Moravec, 2011); o Knowmads, como los llaman Moravec (2013) y Roca (2015).

Por tales razones el presente documento tiene el objetivo de reportar dos experiencias de aprendizaje que fueron diseñadas para lograr una transversalidad entre la asignatura de Lengua Extranjera (LE) y los contenidos disciplinares de las Licenciaturas de Medicina General y Comunitaria y Estomatología del Complejo Regional Nororiental de la BUAP en Teziutlán Puebla. Estas experiencias de aprendizaje están sustentadas en planteamientos de teorías como la Sociocultural (Vygotsky en Wertsch, 1988), el Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1968), el Aprendizaje Invisible (Cobo y Moravec, 2011) y en el Método de Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-based Learning Approach*, en Ellis, 2003) en el contexto global de una Sociedad de Conocimiento (ANUIES, 2016) que implica que las personas no sólo desarrollen conocimientos declarativos o enciclopédicos sino que sean capaces de combinar conocimiento generado exteriormente con el generado al interior para promover la innovación y producir más conocimiento a partir de los conocimientos locales. El inglés juega un papel muy importante en la manera en que las personas acceden a información hoy en día, debido a que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están haciendo que el inglés se expanda como el idioma internacional más usado y esto causará que más personas que no usan el inglés como primer idioma lo comiencen a usar cada vez más para la colaboración, negociación y presentación de ideas complejas. (Warschauer, 2000)

Fundamento teórico

El Nuevo Modelo Educativo de la SEP (2017) plantea que uno de los objetivos a cumplir es la satisfacción de la demanda de la capacidad para comunicarse en español y en inglés en todos los niveles educativos. Además, el Nuevo Modelo Educativo plantea que el inglés es necesario y vigente porque conforma el núcleo básico que fomenta la comunicación efectiva y una comprensión del entorno. Básicamente el idioma inglés está tomando más fuerza en la formación formal de los alumnos en el sistema escolar de la SEP. Sin embargo se ha notado que también existe una desarticulación entre los niveles que imparte la SEP en sus niveles de educación básica y media superior con la educación superior específicamente respecto al estudio del inglés como LE en la IES.

Además de lo anterior, lo que este proyecto tenía como objetivo era promover experiencias de aprendiza-

je que favorecieran la relación de la asignatura de LE con los contenidos disciplinares volviéndose un verdadero eje transversal tal y como se plantea en el MUM (BUAP, 2009) y en el Plan de Desarrollo Institucional de la Gestión 2013-2017 (BUAP, 2013). Debido a que ésta no es desarrollada como un eje transversal, algunos estudiantes perciben la asignatura de LE como una asignatura “de relleno” lo que se refleja en la actitud de los estudiantes y en la prioridad que le dan a las actividades de LE, en comparación con las actividades de otras asignaturas de su formación disciplinar. Lo anterior puede traer consecuencias en la formación de los estudiantes en educación superior y para el logro del objetivo de las IES de fomentar la internacionalización y la movilidad de académicos y estudiantes (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017).

Estudios como los de Chur-Hansen & Barrett (1996), Navarro (2012) y Pluck (2013) han señalado la importancia del inglés en la formación de profesionales ya que el inglés es el idioma en que se encuentra la mayoría de las publicaciones científicas más actualizadas y confiables. El área de la Salud, en particular, requiere que sus profesionales se encuentren a la vanguardia del conocimiento y avances científicos debido a que constantemente se proponen nuevos métodos de diagnóstico e intervención, se desarrollan nuevos medicamentos y se descubren nuevos padecimientos. Sin embargo, la información generada en esta área se traduce al español en forma menos acelerada, por lo que el acceso a *journals* o publicaciones científicas en inglés es el mejor medio para permanecer actualizado (Chur-Hansen & Barrett, 1996).

El acceso al contenido de estas publicaciones para cualquier interesado en un área científica, se puede garantizar sólo cuando existe comprensión lectora de esos textos, lo que va más allá del conocimiento de las reglas gramaticales y ortográficas de la lengua, sino que se relaciona sobre todo con la contextualización de significados y conocimientos previos sobre el área científica en la cual se generan dichos textos. De la misma forma, se hace evidente la importancia de que los académicos y los estudiantes puedan cada vez más acceder a información de congresos internacionales y también participar en ellos como ponentes o de participar como autores en publicaciones arbitradas para comunicar los resultados de investigaciones y experiencias profesionales, lo cual, una vez más, va más allá de la adquisición de estructuras gramaticales.

Por lo tanto, algunos autores (Nawaz, Amin & Talla, 2015; Pluck, 2013) señalan la necesidad de promover una Competencia Comunicativa que es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y ade-

cuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Hymes, en Pilleux, 2001) y comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades (Consejo de Europa, 2001).

La Competencia Comunicativa se desarrolla mejor en ambientes de aprendizaje significativo. Desde la perspectiva de Ausubel (1968), el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se relaciona de manera no arbitraria con la información que el sujeto ya posee, lo que debe ser la base para el diseño de actividades de aprendizaje que pretendan lograr en los alumnos una relación estable entre contenidos. La enseñanza de la LE inglés debe enmarcarse también en un ambiente de Aprendizaje Significativo, en el que los estudiantes puedan relacionar los contenidos revisados y trabajados en las asignaturas de LE con sus asignaturas disciplinares. De esta manera, el uso de artículos científicos o *journals* del área disciplinar de los estudiantes en la asignatura de LE adquiere un carácter de “puente” entre lo que los estudiantes conocen por su formación académica profesional y lo que se practica en la asignatura de LE.

El uso de artículos científicos o *journals* en inglés durante la asignaturas disciplinares y en las clases de LE permite a los estudiantes conocer y familiarizarse con la estructura general de publicaciones que deberán revisar en algún punto de su carrera profesional para la actualización de sus conocimientos y esto facilitaría que en algún momento los estudiantes decidieran publicar como parte de su actividad estudiantil, y profesional posteriormente. De acuerdo con Cancelas y Ouviaña (1998) los materiales auténticos ayudan a despertar una motivación integradora en los estudiantes porque comienzan a estudiar y a comprender el lenguaje que está formado por los profesionales del área. En este sentido la motivación y el interés juegan un papel importante en el logro de aprendizajes significativos, pues al encontrar relación entre los diferentes contenidos de las asignaturas, los aprendizajes se refuerzan y se abordan desde diferentes perspectivas que enriquecen el aprendizaje y la enseñanza. Los estudiantes se sienten más motivados cuando participan de actividades relacionadas con sus intereses y en donde se brinda un clima de confianza y cooperación.

Otro aspecto importante en el desarrollo de la Competencia Comunicativa es el brindar retroalimentación y la guía por parte del docente (Van Camp & Van Camp, 2013), oportunidades de interacción en las que ocurren experiencias de ayudas que permiten avanzar en habilidades (Rosales, Zarate y Lozano, 2013). Los elementos anteriores son retomados de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (Wertsch, 1988) donde se plantea que las personas no aprenden de forma aislada, sino que el aprendizaje es resultado de una socialización y de un proceso de andamiaje realizado correctamente por alguien con una competencia más desarrollada hacia alguien que tiene el potencial para desarrollar sus competencias. Es decir, se habla de un proceso de acompañamiento a los estudiantes por parte de sus docentes; lo anterior también está contemplado en el MUM de la BUAP (2009).

La Competencia Comunicativa se debe desarrollar en ambientes que propicien la comunicación, y una manera en que la comunicación toma lugar en gran manera son las redes sociales. Twitter es una red social basada en *micro-blogging* para compartir mensajes cortos donde se pueden expresar opiniones o ideas (Java, Finn, Song & Tseng; Holotescue & Grosbeck, en Ahmad, 2015). Twitter permite supervisar el progreso de escritura de cada estudiante. Además, existe evidencia de que cuando Twitter ha sido usado para discusiones en clase facilita la habilidad de los estudiantes para resumir y consolidar sus ideas con una estructura y vocabulario conciso y preciso en sus tweets (Bart como se citó en Ahmad, 2015). Debido a los argumentos antes mencionados se decidió desarrollar e implementar una experiencia de aprendizaje que se realizara usando los principios de Twitter.

Desde la perspectiva de Cobo y Moravec (2011), los estudiantes construyen un Aprendizaje Invisible cuando adquieren y ponen en práctica habilidades y actitudes que son más fomentadas en contextos no formales (creatividad, curiosidad, uso de tecnologías, resolución de problemas reales). Desafortunadamente la educación formal y su evaluación tienden a dejar de lado actitudes que son necesarias para una persona cuya realidad es una Sociedad del Conocimiento.

Una buena parte de este aprendizaje (informacional y tecnológico) se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita: es el resultado de la exploración activa, del aprendizaje a través de la práctica (...) esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios. (Buckingham y Odiozola, 2008, p.135)

Dados los cambios en las demandas laborales que privilegian a personas con capacidad de adaptación, innovación, colaboración, etc. (Schwab, 2016), se hace necesaria la reflexión sobre el impacto de este aprendizaje invisible y cómo podría ser retomado en las escuelas para hacerlas evolucionar. (Cobo y Moravec, 2011)

Un enfoque en la enseñanza del inglés que reúne los elementos anteriormente identificados como relevantes para el desarrollo de la Competencia Comunicativa, las relaciones con otras personas, así como el uso de material auténtico, es el Método de Aprendizaje Basado en Tareas (Ellis, 2003) que consiste en que los estudiantes realicen actividades comunicativas (se utilizará el término *Tasks* para referirse a estas actividades comunicativas y no la traducción literal al español que tiene otro significado) en contextos naturales o lo más parecido a la realidad a partir de sus propias necesidades de interacción con el idioma y no bajo una estructura cerrada de contenidos predeterminados (Wills, 1996). La implementación del enfoque basado en *Tasks* implica tres etapas de trabajo. La primera etapa es llamada Pre-Task “en la cual el maestro presenta el tema y las instrucciones, así como el contenido, los objetivos para cada una de las fases de la *Task* y la forma de presentarla” (Córdoba Zúñiga, 2016, p.16). Además, de acuerdo con Littlewood (citado en Córdoba Zúñiga, 2016) el dar a conocer los objetivos, los recursos y el producto de la *Task* desde el comienzo a los estudiantes les permite tener una idea general de todo el proceso que deberán llevar para realizar la *Task* exitosamente.

La segunda etapa del trabajo es llamada *During-Task* (Etapas que se realiza durante la *Task*), en la que los estudiantes deben analizar la forma en que la actividad asignada será llevada a cabo y los pasos para completarla; en esta etapa es muy importante el papel del docente como guía ya que debe brindar retroalimentación y supervisión sobre cómo se está llevando a cabo la *Task* y asegurarse de que los estudiantes cuenten con el material e información necesaria para realizarla. Finalmente, la tercera etapa llamada *Post-Task* está relacionada con la evaluación de la actividad, tanto por el docente como por los alumnos en grupos e individualmente (Córdoba Zúñiga, 2016). De acuerdo con Anwar & Arifani (2016) la revisión de una *Task* puede ser realizada por medio de diferentes evidencias de aprendizaje como reportes finales, un plan, un análisis, o cualquier otra práctica como videos, textos, presentaciones.

Tomando en cuenta lo anterior, se han diseñado dos experiencias de aprendizaje que están basadas en el enfoque del Método de Aprendizaje Basado en Tareas (Wills,

1996), que fomenta el trabajo de docentes y estudiantes en contextos lo más parecidos a la práctica profesional de los estudiantes del área de la salud; como el mantenerse actualizado mediante la lectura de textos científicos y el acercamiento a la comunidad para conocerla y valorar el conocimiento y prácticas populares de la sociedad sobre la medicina tradicional. Lo anterior representaría una buena fuente de motivación para los estudiantes del área de la salud debido a que actualmente la asignatura de LE fundamenta su práctica en el libro del curso, pero no tiene un acercamiento significativo con las asignaturas del área de la salud; lo cual no genera un trabajo del conjunto de disciplinas sino de asignaturas separadas una de otra. En este documento se presenta la descripción, resultados y análisis de experiencias de aprendizaje que buscaban fomentar el acercamiento o integración de las asignaturas de contenido del área de la salud en la asignatura de LE, desarrollando condiciones para fomentar competencia comunicativa, comprensión lectora y aprendizaje significativo por medio del Método de Aprendizaje Basado en Tareas (*Task*).

Marco contextual

El Complejo Regional Nororiental (CRN) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, localizado en la sierra norte del estado de Puebla, inició actividades en otoño 2014. Su sede principal se encuentra en el municipio de Teziutlán (una preparatoria, cinco Licenciaturas del Área de la Salud, una del Área de Humanidades y una en Profesional Asociado en Imagenología), también tiene sedes en los municipios de Tlatlauquitepec (una preparatoria), Libres (una preparatoria y dos Licenciaturas del Área Económico Administrativo y una Licenciatura del Área Sociales), Zacoaxtla (una Licenciatura del Área Económico Administrativo) y Cuetzalan (una Preparatoria y dos Licenciaturas del Área Económico Administrativo). Todas estas Licenciaturas y preparatorias siguen el modelo educativo que se plantea en el MUM (BUAP, 2009). Es importante puntualizar que la apertura del Complejo Regional Nororiental sigue la tendencia que plantean Maassen & Stensaker (2011), la ANUIES (2016), la UNAM (2017) y Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) sobre la masificación y apertura de las IES a la población donde la educación superior ya no es sólo para élites intelectuales o económicas.

Los jóvenes que estudian en las licenciaturas de la sede de Teziutlán se caracterizan por provenir de diferentes comunidades y ciudades de la Sierra Nororiental del Estado de Puebla y por tener experiencias educativas previas muy heterogéneas. Con respecto al nivel de do-

minio del inglés, muy pocos estudiantes cuentan con un nivel B (Usuario independiente) o C (Usuario competente) de dominio de la Lengua Extranjera inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), mientras que la gran mayoría tiene un nivel A (Usuario básico); lo anterior se relaciona con el bajo acceso a becas como las otorgadas por la SEP SRE-Proyecta 10,000 y 100,000 para Capacitación a estudiantes en Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, que tiene como requisito contar con un nivel de dominio del idioma inglés B2, debido a esto se limitan las oportunidades de los estudiantes de la Universidad para acceder a programas de becas y de movilidad internacional con instituciones educativas con las que se tienen convenios de intercambio que les brindarían experiencias relevantes para su formación profesional y personal.

La diferencia con respecto al nivel de inglés se debe a los programas educativos que han cursado a lo largo de su educación básica, en la que algunos tuvieron acceso a clases de inglés desde el nivel básico mientras que algunos tuvieron clases de inglés sólo hasta que estudiaron el nivel medio superior. Se cuenta con una población de estudiantes originarios de zonas rurales cercanas a Teziutlán y que hablan dos lenguas (Español y Náhuatl o Totonaco). Una forma de garantizar equidad en las oportunidades que benefician el desarrollo personal y profesional es acortar las distancias que existen entre los estudiantes con respecto a su dominio del idioma inglés, ya que sin importar el nivel del idioma inglés con el que los estudiantes ingresen se ven beneficiados poniendo en práctica y perfeccionando las habilidades con las que ya cuentan, y desarrollando nuevas. Esta heterogeneidad es utilizada como un aspecto positivo para potencializar el efecto de andamiaje por parte de los estudiantes con mayores niveles de inglés en la interacción con sus compañeros con menor nivel de inglés.

Método

El tipo de estudio es cuantitativo con un diseño de estudio de caso con una sola medición, que consiste en aplicar un tratamiento a un grupo y medir su impacto en el mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este tipo de estudio permitió evaluar el impacto de la implementación de actividades en la asignatura de LE que se relacionaran con el contenido y contexto de las asignaturas de los estudiantes del área de la salud. No existe una verdadera transversalidad entre las asignaturas del área de la salud y la asignatura de LE en el CRN debido a que muy pocos docentes utilizan contenido en inglés en sus clases; de

hecho es muy común que sólo usen material traducido al español.

Se eligió este diseño debido a que sólo se contaba con un grupo de trabajo de Medicina General y Comunitaria para la *Task* de “Videos sobre Medicina Tradicional” y un grupo de Medicina General y Comunitaria y un grupo de Estomatología para la *Task* de “Redacción de resúmenes a partir de textos científicos usando tweets”. Se buscaba evaluar la efectividad del Método de Aprendizaje Basado en Tareas (Ellis, 2003) en contextos de estudiantes de Licenciatura del área de la salud para fomentar la transversalidad entre las asignaturas de Lenguas Extranjeras y las de formación del área de la salud.

La hipótesis de trabajo fue que los estudiantes del área de la salud se sentirían más motivados para aprender y se generaría un aprendizaje significativo en la asignatura de LE si ésta incluía como forma de trabajo y contenido, temas relacionados con el área de la salud y actividades vinculadas con su futura práctica profesional; como serían el mantenerse actualizados por medio de la lectura de artículos científicos y el acercamiento a una comunidad para valorar sus prácticas respecto a cómo cuidan su salud.

Participantes

Los participantes de la *Task* “Videos sobre Medicina Tradicional” fueron 39 alumnos de la Licenciatura de Medicina General y Comunitaria de la generación 2015 de cuarto semestre, inscritos en la materia de LE Inglés IV, cuyas edades se encontraban entre 19 y 22 años en el Complejo Regional Nororiental en Teziutlán Puebla.

Los participantes de la *Task* “Redacción de resúmenes a partir de textos científicos usando tweets” fueron 30 estudiantes de la Licenciatura de Estomatología y 39 Estudiantes de la Licenciatura de Medicina General y Comunitaria de la generación 2015 de cuarto semestre, inscritos en la materia de LE Inglés IV, cuyas edades se encontraban entre 19 y 22 años en el Complejo Regional Nororiental en Teziutlán Puebla.

Videos sobre Medicina Tradicional

Se trabajó con 39 estudiantes del cuarto cuatrimestre de la generación 2015 de la Licenciatura en Medicina General y Comunitaria. La *Task* estuvo dividida en tres etapas (*Pre-Task*, *During-Task* y *Post-Task*). Durante la *Pre-Task* se realizó la presentación de la *Task* de manera general, así como de los objetivos de aprendizaje esperados y de las condiciones y características de la misma. El objetivo consistió en que los estudiantes de la Licenciatura de Medicina General y Comunitaria de LE IV realizaran un proyecto

final de la última unidad; el cual era un video en el cual quedara plasmada la investigación que los estudiantes realizaran sobre remedios tradicionales dentro de su propia comunidad. En el video los estudiantes debían evidenciar una reflexión y valoración de la información recabada en la comunidad desde dos puntos de vista: el personal y como profesionales de la medicina. Además de buscar que los estudiantes pudieran expresar sus ideas en inglés, se esperaba que valoraran las ideas que la comunidad posee sobre la medicina tradicional y que aquellas prácticas que tuvieran algún fundamento científico fueran reconocidas y fomentadas.

En la segunda etapa (*During-Task*) se realizó la presentación de textos y contenidos en inglés sobre medicina tradicional Azteca y la medicina alternativa que se ofrece en algunos lugares de México como el Mercado Sonora. Para ello el docente de la asignatura diseñó una unidad temática que incluyó material de trabajo para los estudiantes basado en estos temas. El material de trabajo consistió en *worksheets* y videos seleccionados de internet. Con lo anterior el docente también cumplió una función de curador de información (Herreid & Schiller, 2013).

Figura 1: ejemplo de material utilizado en la etapa *During-Task*.

Durante esta etapa también inició el trabajo de investigación por parte de los estudiantes en sus comunidades acerca de los remedios tradicionales y de su fundamento científico; además de la elaboración del guión para su video. En esta etapa el docente asesoró los avances de los estudiantes con respecto a estas actividades con el fin de que los estudiantes presentaran la mejor versión de su trabajo y se fomentara la comunicación sobre el dominio de estructuras gramaticales. Esta etapa es muy importan-

te para la *Task* porque es donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con su comunidad y explorar y valorar las creencias que configuran la forma en que perciben la realidad y que influyen en la conducta que las personas adoptan al enfermar.

En la tercera etapa (*Post-Task*), se tuvo la oportunidad de regresar al planteamiento de la *Task* y sus objetivos para que los estudiantes relacionaran reflexivamente lo hallado en la comunidad con los aprendizajes que han obtenido a lo largo de su licenciatura, con la presentación del video en donde informaron de los resultados y reflexiones sobre su investigación.

Con esta *Task* se buscó que los estudiantes usaran el inglés de una manera auténtica y que no se separara el aprendizaje del idioma en partes o se centrara en el uso de la lengua extranjera en una única habilidad como "*Listening, Writing, Reading o Speaking*" sino que pudieran poner en práctica las cuatro habilidades como harían en un contexto natural (Córdoba Zúñiga, 2016). Además, el rol de docente durante la *Task* fue de facilitador y monitor de los alumnos para guiar las actividades hacia resultados esperados.

Redacción de resúmenes a partir de textos científicos

La segunda experiencia de aprendizaje basada en el Método de Aprendizaje Basado en Tareas se llevó a cabo con 30 estudiantes del cuarto cuatrimestre de la generación 2015 de la Licenciatura en Estomatología y con 39 alumnos de la generación 2015 de la Licenciatura en Medicina General y Comunitaria. Esta *Task* también se dividió en tres etapas.

Durante la primera etapa (*Pre-Task*) se dieron a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje y las características de la actividad. La actividad consistía en que, al final de la unidad, se presentara un resumen de un artículo científico siguiendo el formato de un *abstract* de 200 palabras que se-

ría el resultado de la lectura del artículo científico y de la identificación de las ideas principales por medio de micro-textos muy parecido a tweets (mensajes de 140 caracteres). Se acordó trabajar en parejas y se asignó un artículo científico de su área además de que se revisaron varios ejemplos de *abstracts* científicos en los que se identificaban las secciones que los componen: objetivo del estudio, fundamento teórico, método, resultados y conclusiones de manera general.

En la segunda etapa, los estudiantes debieron leer el artículo científico e ir obteniendo la idea principal por cada párrafo en no más de 140 caracteres. El docente revisaba continuamente los micro-textos de los estudiantes. Finalmente, cuando los estudiantes lograron obtener la idea principal de cada párrafo, se les solicitó que las usaran para crear un *abstract* de no más de 200 palabras utilizando conectores donde fuera necesario y adecuado.

En la tercera etapa los estudiantes presentaron como producto el *abstract* del artículo leído, utilizando conectores de texto conocidos por ellos en sesiones pasadas y analizando la coherencia de la información además de revisar que el *abstract* contuviera los elementos requeridos como: objetivo del estudio, fundamento teórico, método, resultados y conclusiones. Además, al final de la *Task* los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer y comparar el *abstract* que ellos realizaron con el *abstract* original del artículo, lo que les permitió autoevaluar su habilidad para resumir e identificar aspectos importantes del estudio.

Durante la revisión de textos y elaboración del *abstract*, fue muy importante la interacción entre los estudiantes para obtener la idea que representara mejor cada sección del artículo y también fue muy importante el acceso que tuvieron los estudiantes a aplicaciones digitales y recursos tecnológicos para buscar palabras desconocidas.

Resultados

Videos sobre Medicina Tradicional

Para evaluar el impacto de las dos propuestas *Tasks* se elaboraron cuestionarios para los estudiantes que fueron contestados al final de las mismas. Con respecto a la primera *Task* sobre la realización de videos sobre Medicina Tradicional se evaluaron los aspectos de Aprendizaje Significativo (que incluyó la relación de la *Task* con situaciones de la vida cotidiana, con los conocimientos de su Licenciatura y con las costumbres de sus comunidades), la motivación (que evaluaba la forma en que los contenidos les parecieron interesantes, ligados a su formación profesional y al desempeño propio satisfactorio que percibieron), el rol del docente (que evaluó aspectos de generación de empatía y confianza para expresarse) y finalmente, la Competencia Comunicativa (que incluyó aspectos de expresión de propias ideas y la posibilidad de utilizar las 4 habilidades en la *Task*). A continuación se presenta la tabla 1 con los porcentajes de alumnos que puntuaron alto cada uno de los aspectos evaluados.

Tabla 1: Porcentaje de alumnos que puntuaron alto cada uno de los aspectos de la *Task* realizada.

Aspecto	Porcentaje
Aprendizaje Significativo	94%
Motivación	85%
Papel docente	85%
Competencia Comunicativa	88%

El 94% de los alumnos informaron que la tarea estaba relacionada con situaciones de la vida cotidiana, con el conocimiento de su área de estudio (Medicina General y Comunitaria) y las costumbres de sus comunidades; el 85% mencionó que los contenidos revisados durante la tarea eran interesantes porque estaban relacionados con su formación profesional y percibían un desempeño satisfactorio propio; el 85% de los estudiantes mencionaron que el profesor generó empatía y confianza para expresarse y finalmente el 88% reportó un avance en su Competencia Comunicativa ya que fueron capaces de expresar sus propias ideas con libertad y utilizaron las 4 habilidades básicas en la *Task* (*Listening, Writing, Reading o Speaking*). Además, algo notable es que el 80% de los estudiantes informaron que la actividad se relacionó principalmente con asignaturas que forman parte del mapa curricular de su licenciatura como Herbolaria, Medicina Comunitaria e Historia de la Medicina. Esto sugiere que cuando existe una transversalidad entre las asignaturas disciplinarias y la asignatura de LE, se fomentará el aprendizaje significativo. Además, el 93% de los estudiantes consideraron que lo aprendido a lo largo de esta actividad podría ser retomado para su futura práctica profesional.

Con respecto a la reflexión de los estudiantes como resultado de sus investigaciones e interacciones con la comunidad, ellos expresaron que, aunque conocían algunos remedios tradicionales e incluso los habían puesto en práctica, no sabían del fundamento científico que los respalda;

“Mi mamá siempre me había dicho que la lengua de vaca [planta de la región] es buena para bajar la temperatura cuando uno tiene fiebre pero no sabía por qué” (Estudiante de Medicina General y Comunitaria, 21 años, sexo femenino).

La posibilidad que les dio relacionar estas creencias con el fundamento científico de la medicina los llevó a ampliar su concepción sobre la medicina tradicional y cómo se pueden apoyar en la misma para respetar los usos y tradiciones de las comunidades.

“Es importante que los médicos valoren lo que hay en las comunidades porque uno no puede llegar como autoridad. Si no valoramos a la comunidad nos pueden rechazar y no nos tienen confianza” (Estudiante de Medicina General y Comunitaria, 21 años, sexo masculino).

Además, los estudiantes pusieron en práctica un gran número de habilidades como edición de videos, producción de contenidos y diseño creativo de presentación de sus *Tasks*, lo cual se relaciona con lo que Cobo y Moravec (2011) denominan Aprendizaje Invisible, que enriquece el trabajo en el aula favoreciendo la presentación de trabajos creativos y personales, en el sentido de que cada estudiante aporta, además de contenido, aspectos de su interés que selecciona de otros contextos en los que se desarrolla.

También se destaca la importancia de vincular los contenidos curriculares de otras asignaturas con la asignatura de LE, ya que al encontrar contenido relacionado a lo que ya saben, los estudiantes se interesaron más en la elaboración de la *Task*, la enriquecieron con contenidos de otras asignaturas y tuvieron la oportunidad de vincularlo a las tradiciones de sus familias o de la región de la que provienen.

Resultados

Redacción de resúmenes a partir de textos científicos usando tweets

Para evaluar el impacto de la segunda *Task* sobre resúmenes a partir de textos científicos se aplicó un cuestionario y se obtuvo que el 85% de los estudiantes de Medicina General y Comunitaria y el 95% de los estudiantes de Estomatología consideraron que escribir una idea en 140 caracteres les ayudó a expresar su idea de manera más clara y concreta.

“No tengo cuenta en *Twitter* porque la verdad no lo entiendo muy bien pero creo que resumir las ideas con poco espacio te ayuda a discriminar lo importante de lo que no es importante y como no tenía mucho espacio tenía que decidir bien qué escribir” (Estudiante de Estomatología, 21 años, sexo femenino).

Sólo el 32% de los estudiantes de Medicina General y Comunitaria y de Estomatología contaban con una cuenta en *Twitter* pero los estudiantes comentaron que esta actividad les permitió conocer esta red social y al mismo tiempo integrar su uso a actividades académicas como resúmenes, aunque reconocen que les fue complicado al mismo tiempo.

“Nunca había escrito un resumen así y la verdad me costó mucho al principio porque sí tengo cuenta de *Twitter* pero nunca la usé porque me es un poco difícil escribir con poco espacio; pero creo que es bueno una vez que lo practicas” (Estudiante de Medicina General y Comunitaria, 22 años, sexo femenino).

El 91% de los estudiantes de Medicina General y Comunitaria y de Estomatología consideran que la actividad les ayudó a mejorar en alguna medida su comprensión de textos en inglés debido a que adquirieron más vocabulario, porque los temas de salud eran interesantes para ellos, porque los hicieron reflexionar, y que la forma de trabajo los hacía ordenar y concretar sus ideas; entre otras.

“Pienso que sería bueno abrir una cuenta en *Twitter* porque me ayudó mucho a concretar mis ideas y es que luego tenemos mucho que leer y hacer presentaciones y quiero meter toda la información y termino llena de información que no es útil” (Estudiante de Estomatología, 22 años, sexo femenino).

De los resultados reportados se destaca la importancia de la asesoría y el trabajo colaborativo que permitió acceder a mayores niveles de desarrollo, como señalaba un estudiante.

“Uno percibe ideas que el otro no y se complementan las ideas de ambos. En la revisión el maestro nos hacía preguntas sobre nuestros resúmenes y nos dábamos cuenta de si estábamos bien” (Estudiante de Medicina General y Comunitaria, 22 años, sexo femenino).

Algunos estudiantes también expresaron que disfrutaron mucho el trabajar con un artículo indizado sobre sus áreas de formación (Medicina General y Comunitaria y Estomatología).

“Fue mejor leer un artículo porque muchas veces en inglés nos dan textos que ni nos interesan y hacemos las actividades y ni prestamos mucha atención a los textos” (Estudiante de Medicina General y Comunitaria, 22 años, sexo femenino).

“El artículo muy interesante y sobre todo lo relacionaba al área. A veces el inglés es como muy básico en la materia de inglés; este era más difícil pero más útil para mí; y nunca había escrito un *abstract*” (Estudiante de Estomatología, 21 años, sexo femenino).

Conclusiones

Un aspecto muy importante fue la motivación y la percepción de autoeficacia ya que, para algunos estudiantes, un factor importante para su bajo desempeño en la lengua inglesa es la inhibición que sienten para hablar y en general, para poner en práctica sus habilidades por temor a la burla o a no desempeñarse adecuadamente. De esta manera, el generar en ellos un ambiente de confianza donde puedan poner en práctica sus habilidades sin que sean juzgados o castigados es muy importante para lograr participación. Según Bandura (en Olivari y Urra, 2007) la percepción de autoeficacia es el conjunto de creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para desempeñar acciones necesarias que permitan obtener resultados deseados. La percepción de autoeficacia que cada sujeto tiene de sí mismo influye en cómo piensa, siente y actúa.

En el ámbito académico, una baja percepción de eficacia puede llevar al estudiante a proponerse metas menos ambiciosas y a comprometerse menos en ellas. Por lo tanto, la percepción de eficacia va a influir en la motivación que se tenga para aprender ya que implica metas más ambiciosas, en las que el individuo se compromete y en las que se requerirá también de esfuerzo y persistencia para lograrlas. En el ámbito de la enseñanza del inglés, esto adquiere una importancia muy relevante porque, al percibirse como poco eficaces en inglés, muchos alumnos ya no se esfuerzan por realizar actividades ni poner en práctica sus habilidades.

Otro aspecto relacionado con la percepción de autoeficacia es la retroalimentación que el estudiante recibe de su propia acción, de ahí que el papel docente debe ir más allá de otorgar una calificación a una actividad. Los estudiantes tuvieron revisiones de su trabajo durante las sesiones que permitieron que se corrigieran errores de pronunciación, de estilo, gramaticales y semánticos, de manera que al presentar su producto final éste fuera la mejor versión del trabajo realizado. Un clima de confianza y empatía propició también mayor participación de los estudiantes, comentando dudas, presentando sus borradores y en el caso del video, hablando de manera más segura y fluida.

Con la implementación de más actividades de este tipo se pretende generar una mayor motivación para el aprendizaje del inglés pero sobre todo desarrollar en ellos una Competencia Comunicativa que les permita acceder a mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional al brindarles las herramientas que necesitan para obtener becas de intercambio académico, habilidades de comprensión y producción de textos científicos y para po-

der expresar ideas en una lengua extranjera, de manera que ésta como asignatura deje de ser vista como algo externo a su área de estudio, sino que puedan enriquecer su formación académica con los temas revisados en ella.

Referencias

- Ahmad, M. (2015). The Effect of Twitter on Developing Writing Skill in English as a Foreign Language. *Arab World English Journal*, 6, 134-149.
- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&tlng=es.
- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. México: Autor.
- Anwar, K. & Arifani, Y. (2016). Task Based Language Teaching: Development of CALL. *International Education Studies*, 9(6), 168-183.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la Educación en un Mundo Líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. México: Paidós.
- BUAP. (2009). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva*. Puebla: Autor.
- BUAP. (2013). *Plan de Desarrollo institucional. Gestión 2013-2017*. Mtro. J. Alfonso Esparza Ortiz. Puebla, México: Autor.
- Buckingham, D. y Odiozola, E. (2008). *Más allá de la Tecnología: Aprendizaje Infantil en la Era de la Cultura Digital*. Argentina: Manantial.
- Cancelas y Ouviaña, L.P. (1998). Realia o Material Auténtico ¿Términos diferentes para un mismo concepto? En M. Cebrián de la Serna. (Coord.), *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías* (pp.391-394). Vol.1. España: Universidad de Málaga, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Chur-Hansen, A. & Barrett, R. J. (1996). Teaching colloquial Australian English to medical students from non-English speaking backgrounds. *Medical Education*, 30(6), 412-417.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones y Provocaciones sobre la Educación, Tecnología*

- y *Conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal-Debate.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Madrid, España. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18, 13-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169246288002>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Maassen, P. & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769.
- Moravec, J. W. (Ed). (2013). *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Futures.
- Navarro, F. (2012). Inglés Médico: ¡ya no hay excusas! *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 59(8), 444-447.
- Nawaz, H., Amin, M. & Tatla, I. A. (2015). Factors Affecting Students' Motivation Level to Learn English as a Second Language in the Pakistani University Context. *Journal Of Research & Reflections In Education (JRRE)*, 9(2), 103-115.
- Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y Conductas de Salud. *Ciencia y Enfermería*, 1(1), 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pluck, G. (2013). Teaching psychology through English: Incidental improvement in academic reading comprehension. *Journal of educational Sciences & Psychology*, 65(1), 38-42.
- Roca, R. (2015). *Knowmads. Los Trabajadores del Futuro*. España: LID.
- Rosales, B. L., Zarate, J. F. y Lozano, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinéctica*, 41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a14.pdf>
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. México: Debate.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Autor.
- UNAM. (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Doctor Luis Enrique Graue Wiechers. México: Autor.
- Van Camp, D., & Van Camp, W. (2013). Using content reading assignments in a psychology course to teach critical reading skills. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 13(1), 86-99.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *Tesol Quarterly*, 34(3), 511-535.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wills, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Michigan, EUA: Longman.

WRITING IN AN ELT PROGRAM IN A MEXICAN UNIVERSITY: CURRICULUM TO CLASSROOM

Elva Nora Pamplon Irigoyen
Universidad de Sonora
nora.pamplon@unison.mx

Oscar Ariel Pierre Velázquez
Universidad de Sonora
oscar.pierre@lenext.uson.mx

Summary

This article presents findings from a case study on writing instruction in an undergraduate English language teaching (ELT) program. The aim was to analyze information about the teaching of this skill from a broad perspective that took into account different sources of information such as the curriculum, the perspective of English and content course teachers, as well as from the students. Data was collected from interviews with the teachers, a systematic review of the programs for the English strand of courses, and a questionnaire to students in the different semesters. Results indicate that there is need for greater connection in the English courses, as well as part of the teaching practices in the classrooms. Moreover, writing in the content courses is carried out mainly for the purpose of organizing, learning or reflecting on course content. However, these teachers consider that they need more information about writing instruction in the language courses to help support writing objectives across the curriculum. The most significant challenges mentioned by the participants are associated with time constraints, attitude towards writing, and a need for well-structured writing guidelines and instruction.

Key words: *writing, English language teaching, undergraduate program, higher education*

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre la escritura en un programa de enseñanza del inglés universitario. El objetivo fue analizar información sobre la enseñanza de esta habilidad desde una perspectiva amplia que tomara en consideración distintas fuentes como el currículo, la perspectiva de los profesores de los cursos de inglés

y de otros contenidos, así como de los alumnos del programa. Para este fin, los datos se recabaron por medio de una revisión sistemática de los programas de las asignaturas de inglés, entrevistas a los profesores y un cuestionario a alumnos de diferentes semestres. Los resultados apuntan a la necesidad de mayor articulación entre las materias de inglés, así como parte de las prácticas de escritura en las aulas. En los cursos de contenido, la escritura se realiza básicamente como medio para organizar, consolidar o reflexionar sobre el contenido temático. Sin embargo, estos profesores consideran necesario contar con mayor información sobre la enseñanza de la escritura en los cursos de inglés para optimizar una enseñanza transversal. Los retos más significativos que mencionan los participantes se relacionan con falta de tiempo, actitudes hacia la escritura, y la necesidad de lineamientos para una enseñanza más estructurada.

Palabras clave: *escritura, enseñanza del inglés, programa de licenciatura, educación superior*

Introduction

The ability to produce academic texts is an essential skill for students in English Language Teaching (ELT) university programs. Students are expected to produce academic coursework since the first semester and to progress in their writing in the following years to the point where they are able to produce a research paper or dissertation and be prepared for future possible graduate studies. There are also different purposes for writing in higher education. One important distinction is 'writing for writing' which might be the focus of the language courses while other tasks may promote 'writing for learning' or us-

ing writing as a means to express ideas or conceptual understanding (Harmer, 2009; Tribble, 2012). As important as the skill of writing is for everyone involved, unfortunately in many cases it is also the least focused-on in relation to direct instruction (Nunan, 2010). There are many reasons for this, and an important one is that writing can be very challenging for students and teachers alike.

In the case of this study, the aim was to examine writing instruction in an ELT undergraduate program in Mexico from a broad perspective that took into account different sources of information such as the curriculum documents, the perspective of the English and content course teachers, as well as from students in different semesters of the program. The four-year ELT program includes a writing component in the six English courses included in the curriculum. However, based on teacher's experiences and the student's writings, there is a consensus that the writing objectives are not being met. Currently, there is no mandatory textbook for writing so teachers use materials and activities from different sources to meet the course objectives. This lack of definition may be affecting the sequencing and continuity of writing instruction. In the past, English teachers have worked together in selecting writing tasks and implementing additional strategies, such as writing portfolios and guidelines for students to follow throughout the courses. However, these actions have been short-termed initiatives that were not methodically incorporated into the instructional practices or evaluated for results.

In this sense, to be able to implement better instructional practices for this important skill there was a need to understand the actual situation regarding the teaching of writing from multiple perspectives. With this framework in mind, the study aimed to answer the following research question: a) How is writing being approached in the English Language Teaching university program? What is the purpose of writing across the curriculum? c) What are the strengths and weaknesses of writing instruction in the program?

Literature Review

Writing in EFL university settings has been researched from different perspectives and using both qualitative and quantitative research designs. In Latin America, Carlino (2009) analyzed literacy practices from the perspective of teachers and students in a university context in Argentina, specifically about teachers' response to students' written assignments. Carlino (2009) in Argentina also focused on teachers' response to students' written assignments.

A study in Colombia developed by Artunduaga (2013) through an action research study applied alternative of solutions for the development of grammatical competence. Saborío-Pérez (2007) carried out contrastive analysis to evaluate the cross-cultural rhetorical patterns developed by native Spanish-speaking students in the writing process in Costa Rica. Gómez Burgos (2015) from Chile analyzed students' formulaic sequences in written and oral texts in an English as a foreign language context. McDonough and García Fuentes (2015) examined whether English L2 writers' language use differs depending on the writing task and task conditions in Colombian university.

In México, teaching of writing in higher education has also been researched from different perspectives such as EFL writer's texts, student's writing processes, teachers and students' perceptions, and on the different writing contexts (Encinas, Keranen & Salazar, 2010). Giles and Busseniers (2012) analyzed the evaluative language used by undergraduate student writers in a Mexican university in the introductions of their final research reports. Santos (2010) developed a study which aimed to find out the vocabulary problems that EFL students faced while composing in the target language (English) and the strategies they used to solve them. Pamplón (2010) aimed to identify and compare the strategies and processes that undergraduate students used to write texts in English and Spanish. Tapia Carlin (2010) focused on thesis writing and professional development beliefs. Similarly, a study regarding beliefs about academic literacies was conducted by Vidal & Perales-Escudero (2010). Roux (2012) conducted a case study on academic literacy practices and peripheral participation. The researcher explains that the purpose of the study was to examine the academic literacy practices of an applied linguistics student. In another study, Busseniers, Giles, Mercado and Rodriguez (2010) aimed at better understanding research related to non-native student text drawing on the tendency of systematic functional linguistics. Olmos-López (2013) focused on analyzing the construction of identity in an undergraduate dissertation.

These studies examine different aspects of undergraduate writing such as methodological aspects, feedback, and linguistic and rhetorical features of texts. Their findings help us to learn about distinct features of writing in their programs, but not about their approach to writing in general. In this regard, no studies were identified that examined English writing instruction in undergraduate ELT programs in Mexico from different viewpoints within the curriculum. This gap pointed to a need for another type of research that could examine this linguistic skill from a

more holistic view such as the case study (Stake, 1995) described below that allowed us to examine and better understand our specific context.

Research Methodology

For the study, a qualitative case study design was chosen to allow in-depth and detailed information from a multiple source of information such as the interview, observations and document reviews (Creswell, 2007). This research design involves an interpretive, naturalistic approach to its subject matter and can be used to study single programs from a with-in site focus (Creswell, 2007; Stake, 1995). The study was carried out in three stages where data were collected from: a) review of documents such as the official syllabus for the English strand of courses, which is part of the undergraduate curriculum, b) Interviews with teachers from the English and Content courses, and 3) Questionnaires to students in different semesters.

In relation to the procedure, the first stage, which was the review of documents, focused on analyzing the writing section in the six courses in the English strand. For this purpose, a set of guidelines (format) was devised to identify and compare the basic elements considered in course design (Richards, 2001; White, 1988; Nunan, 1988): objectives, course content, teaching strategies (writing approach or methodology), evaluation criteria and bibliography used in the courses. The analysis also focused on other aspects, such as the theoretical or practical nature of the course, hours of instruction, type of course (elective or obligatory) and language of instruction.

In a following stage, interviews were carried out with four English teachers, and four content teachers. The participants had an average of fifteen years teaching experience in the program. The questions for the English teachers centered on three main areas: 1) their view about writing instruction in their classes and in curriculum, 2) the strategies and material they implemented, and 4) the issues and challenges they identified. The interview with teachers from some content courses (Teaching Practice, English for Specific Purposes, Integration Seminar and Content Based Instruction) focused on: 1) the types of writing assignments they required as part of their coursework, 2) their view of writing, and 3) the problems they identified regarding writing in the BA curriculum. The data collected from these eight interviews was analyzed for themes (Creswell, 2007) using the theoretical frameworks and elements mentioned in Hyland (2002) and Street (2015) in relation to the product, process and genre approaches to writing and other aspects of writing.

During the third stage, a questionnaire was applied to 138 students from the different semesters (Second, Fourth and Sixth) using Google format. The questionnaire included sections on: the students' writing background and experience before entering the university, the type and amount of texts and activities they develop, their writing in content courses, and the different issues they face when writing coursework assignments. The purpose of this instrument was to support the data gathered from the previous stages and not for statistical inquiry.

Findings

The findings in this section include data from the three sources described above and aim to provide an overview of writing instruction in the ELT undergraduate program. Accordingly, the first section presents some understanding of writing instruction as it is envisioned and defined by the curriculum. Following this, the views of the English and content teachers' about their teaching and development of this skill are described. Finally, a general view of the students' perspective based on the data is discussed.

a) The curriculum: a review of the English strand of courses

The information in the English strand of courses, which cover the first six semesters in the program, provided an interesting and significant first overview of how writing was included in the curriculum and specifically, the strengths and weaknesses in writing instruction. The analysis of these official documents was important because they are the main source of information for teachers and students.

Among the positive aspects of the strand of English courses is that writing is considered an important skill in the curriculum because all courses included specific objectives and content for the teaching of this skill. Some of these elements were related to punctuation, format, parallelism, and mechanics of writing, while others mention types and purposes of texts such a narrative, informative, persuasive, and chronological. Other courses focused on explicit teaching of the stages in process writing. The bibliography for writing listed in the six courses was current and relevant in relation to aims, but considered as an optional or additional resource for the course.

The analysis however, also showed that in the case of writing, the specificity, length and clarity of objectives varied greatly from course to course. This was also evident in the content and activities detailed in the six courses. There was no evident connection or sequencing of content in relation to types and complexity of texts or writing development activities. Furthermore, the programs do

not explicitly mention a particular approach or methodology such as a process or genre perspective; although some mention process approach related strategies. Another issue that was identified was that there was no diagnostic evaluation or any type of ongoing assessment in the programs which is an essential element in syllabus design to be able to follow-up on students' writing in the individual English courses, and throughout the six courses in the strand.

This initial analysis of the curriculum showed significant gaps in and between the English programs regarding writing instruction. In addition, and based on the language style and format, it is possible that each course was developed independently and not as part of an integrated strand. These findings set the groundwork for the next stage in the study, which were the interviews with teachers in the program, and the most substantial amount of data in the study. The aim was to see how the teachers were implementing or adapting these programs; that is how this information transferred from the curriculum to the classrooms.

b) Teachers' views and practices with writing instruction: English and content

The English teachers (ET). The four participants expressed their views and practices regarding the teaching of writing in their courses and as part of the ELT program. The interview excerpts have been left in Spanish, the language in which these were conducted, to maintain the fidelity and naturalness of the data. An English translation of these fragments is included in Appendix A. For all of them, writing seems to be an essential component of the English class and the main purpose is the development of academic writing; however, they include the development of this skill to different degrees. In general, they dedicate approximately three hours a week, out of the ten that are scheduled for the English class and the most common types of texts that they teach students are paragraphs or essays, reflection papers and reader responses. Some of the English teachers mentioned that they started teaching sentence level activities and then moved on to more complex writing tasks. An interesting aspect that emerged was that some teachers required the students to adhere to publishing conventions for some assignments in the first semesters of the program, when other were teaching basic writing content and strategies.

(1) *We start with the topic sentence, supporting sentences and concluding sentence. By the end of the*

semester, [the students] should be able to write a paragraph. [ET2]

(2) *The truth is that I do three or four hours a week. I think the students are satisfied with this amount of time, and what I see is that this does prepare some of them for what follows in the career, academic things, especially the APA.* [ET4]

In regards to writing approach or methodology, all of the teachers referred to process writing stages or activities such as drafting, free writing, peer-editing, and brainstorming. Although the course programs that were analyzed did not adhere to any specific approach, process writing seems to be the one being used by the teachers.

(3) *Well, I have been changing the way I handle it. It depends, I started with process writing and what we consider the first draft. First, we would see the models in class; an example and then they were asked to work in the class so they could later bring it back, the second draft. They would bring it so a classmate could check it following a rubric.* [ET3]

(4) *The good thing is that it is process writing. We always work with sentences from the first semester, sentences at the paragraph level, always towards process and in this, some students skip certain steps, generally, or some returnees [transnational students], are already accustomed to the writing process.* [ET1]

Another significant area discussed in the interviews were the problems and challenges with writing. The English teachers mention a lack of communication between each other on writing objectives and tasks, as well as across the curriculum with other content course teachers.

(5) *There is no continuity. We do not know. There is no continuity in what "I will teach this in English X because I think the students that come [to the next course] are not well prepared, so I will go back.* [ET1]

(6) *Well no, the truth is that unless we ask the students themselves, "who was your teacher last semester?" This is the only way I can inquire about how far they got or what they saw. I even ask the students themselves about this.* [ET4]

(7) *So, it is also important that we teachers are aware about how far the skills are [developed] or what the students are learning to do each semester. This can be done in informal chats. [ET2]*

The English teachers agreed that writing is one of the skills that is less focused-on in their courses for reasons, such as lack of time to read and provide proper feedback in writing.

(8) *I do not have enough time. So what I do is see the theory in class and they start to work on their draft in class too; they take it for homework. This is what I do not like because I would like to do the complete process in class. [ET2]*

(9) *Among all the things we have to do as teachers, truthfully, these are greatly many things. I wish it was only giving class and that was it; but there are reports about this, grading exams, getting averages and the list. Well, you imagine grading 30 some papers one by one. [ET4]*

In addition, according to the teachers, students often display a lack of interest and motivation and even dislike towards writing which also influences the amount and level of writing.

(10) *Yes, I suddenly feel that the quietness of this type of writing activities is boring for them and they are stuck to their phones and those things. So there are many external distractions when it comes to trying to write. I do not know, the silence bores them o I do not know. [ET4]*

(11) *Oh writing! Right? It is not like the best thing that can happen. However, when they select the topic or they see a topic that catches their attention, I feel they are motivated. [ET2]*

The content course teachers (CT). The information that these four teachers provided was important to the study because it allowed us to obtain additional information about writing across the curriculum. The first aspect that the content teachers talked about was the type of written assignments they require in their courses: summaries, reflection papers, journals and essays. The main purpose was from a 'writing for learning' perspective, to review course information, to organize ideas regarding the con-

tent, to enhance autonomy in learning, and to promote academic writing for possible future publications.

(12) *[Writing] definitely benefits them because in regards to the content, in learning content because they are reflecting. [CT1]*

(13) *At the moment that they need to put into writing what they understood about the topic, based on the reading material and the discussion in class, based on the different opinions of their classmates, etcetera, they have to really think about what they are going to say. I think that a writing activity, in itself, promotes having to reconsider the ideas and the way to express them. This makes us think. [CT2]*

(14) *If you do not organize knowledge, how are you going to learn it? That is, we are also talking about the principles of learning. [CT3]*

According to the teachers, they do not provide direct intentional feedback regarding writing. They said that writing is, in the majority of cases, part of the students' final course grade, however, the development of writing is not part of their academic responsibility.

(15) *Not always about writing. I focus more on the content. I always give them feedback about the content. Sometimes, when I notice that a student need to improve writing, I do include feedback. If he has a good product, I do not focus or point out every, let us say, every single little error. [CT1]*

(16) *In inter semester assignments, that is, throughout the semester always, I cannot avoid signaling out punctuation, grammatical errors, lexical errors. However, I do not grade these. That is, it is just so the student knows that he has it in mind. [CT2]*

(17) *I do it but not in great detail. For example, yes, I cannot avoid it, right? To be reading and correcting, I cannot avoid it. [CT4]*

Another issue expressed by the content teachers during the interviews is about the students' attitude towards writing in their classes. In contrast to the English courses, they mentioned that students did not express discontent or unwillingness to write any type of written assignments as part of their evaluation because they expect these types of assignments.

- (18) *Yes, because in what other way can we evaluate? Right? They know and in fact, we come to an agreement. I always read the criteria and am always reminding them, well that I am an alien and they need to learn to write to be understood in writing. Mainly because they are expressing ideas, concepts, points of view in a personal manner. [CT3]*
- (19) *I always tell them, [the evaluation] "will be this way, what do you think? Do you agree? What do you suggest?", and almost always or always they have said, "yes, yes, it is fine. They take writing naturally. [CT2]*
- (20) *Let me tell you that these semesters I notice a good attitude, not that oh, they are dying to write! However, they expect it. [CT1]*

Despite the fact that students' attitude towards writing in the content courses shows acceptance, the teachers did mention some problems that they face when asking students for written assignments. One situation mentioned was the lack of information regarding the writing activities or texts that are being carried out in the English courses. They believe this would help them to support the objectives being sought in the language courses with additional practice.

The most common issues that content teachers identified were associated with language, mechanics of writing and text organization. Some teachers stated that students have problems using informal language instead of academic language style as well as lack of vocabulary or the structural part of the language such as grammar mistakes.

- (21) *Those that are not so well, they write anything without coherence, with no regard for basic rules in writing such as punctuation, sentence length and well those would be the problems. Many times, the short texts are not clearly constructed. Maybe they have not seen this in their writing classes or I don't know. [CT2]*
- (22) *It is that I say, "Who is in charge of teaching APA to the students?" I continue thinking, who has to teach the students about APA. Well, at some point, I do not know [laughter]. If the teacher wants the students to write a formal document, well he will be asking them to do it with APA. [CT4]*

From both the English and content course teacher interviews we can see that they all consider writing as a necessary skill for students to develop but they have different ideas about how to integrate this skill into their classes, as part of the coursework. They are aware of the time and effort that it takes to teach writing adequately because of their workload, and students' lack of motivation. A significant finding is that they feel a need for more communication among the English teachers to plan and connect writing objectives, content and follow-up in all the English strand. They follow a process approach to writing but to different extends. Most of the problems they mention relates to a teaching 'writing for writing' view. The content teachers, on the other hand, use writing as a means for learning as we can see with the types of assignments. They do not focus on direct teaching or correction of writing, but feel they need to know what is being covered in the English courses.

c) Students view of writing.

As part of a final stage in the study, the students answered a questionnaire about their writing in the BA program. Results from their responses were organized and analyzed in different ways, per semester, courses, types of texts, and in general. The analysis focused on relating student's responses to the information gathered from the teachers' interviews and the review of the English course documents. Due to space constraints in this article, these will be discussed from a general perspective.

The first section in the questionnaire was regarding the number and types of texts the developed in the BA program. Results from the 138 student responses indicate that in the initial semesters, writing focuses mainly on sentence level and paragraph writing. There is a gradual increase in the number of texts and their complexity. This result supports the information from the teachers and the content described in the curricular programs. Surprisingly, the number of essays that students mention decreases in the following semesters. This can possibly be attributed to the fact that the curriculum at this point include more courses in the professional strand, which might require tasks and products of a more practical nature. This seems to coincide with the information provided by the content teachers that were interviewed whose courses are in these semesters in particular. Nevertheless, students at this point should have started working on their research reports or dissertations as part of three research courses in the curriculum, yet they do not mention these types of texts either.

In relation to the approach mentioned by the students, in accordance to data obtained from the teachers' interviews, the majority of the students mention the stages in process writing. However, in the first semesters, there is an inconsistency in the students' responses regarding the stages in process writing that they practice, such as drafting and peer editing. This may be an indication that the students in the first or second semesters do not recognize the strategy, or do not follow them completely. As we recall the teachers mention that not all the students carry out all the stages in process writing and they are unable to closely follow-up on students' progress because of the number of students and the time available for this skill. These specific findings require further analysis through follow-up interviews with the students that agreed to be interviewed at a future point.

Another section of the questionnaire focused on the role of writing in the content courses. In the following chart (Figure 1), we can see that students do not think that the writing they develop in the English courses is highly

useful in the content courses. They see it as a practice sometimes or rarely used. Written tasks are very often required and they consider this skill somewhat (sometimes and very often) tedious. Moreover, the students do not perceive writing as an effective tool in comprehension of content. Finally, and to a significant degree, students do consider writing as an essential component for their future development.

The next set of items in the questionnaire aimed to see if the challenges identified from the teachers' interviews were also significant to the students. Table 2 includes some of these statements and the student responses. Students expressed that they often lacked time to develop writing, more feedback from the teachers, and to learn structural aspects of the language. To a minor degree, they mentioned issues such as the time in class to practice writing, and organization concerns. The student's most evident concerns were about structural and mechanical aspects of writing, which coincides with the teacher's view of writing for writing purposes.

Table 1: Writing in the content courses

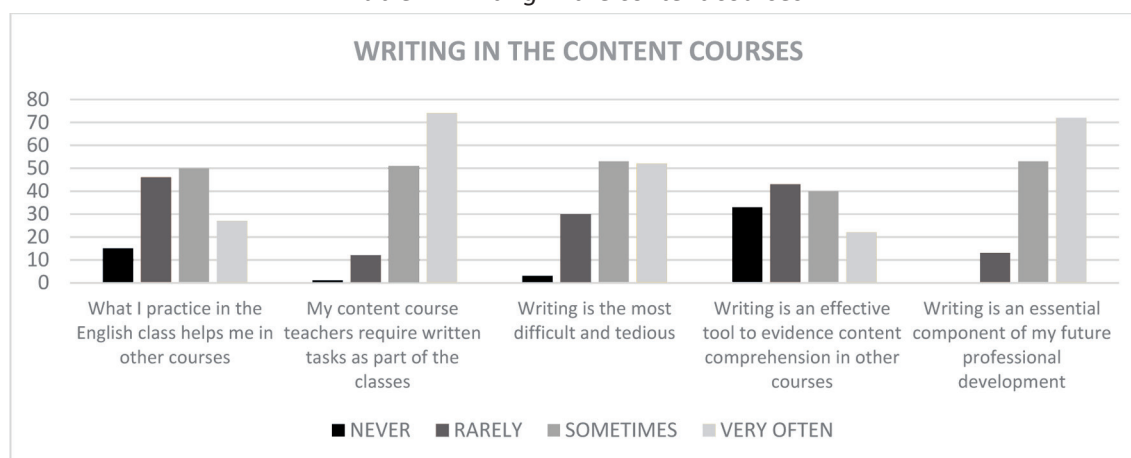
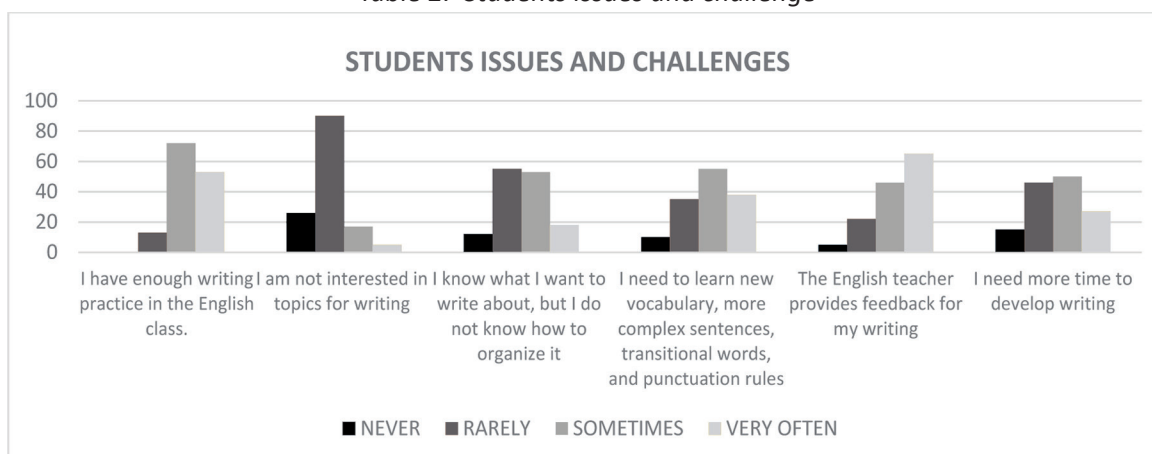


Table 2: Students issues and challenge



As we can see, students' responses indicate that they feel they have sufficient practice in writing in their courses and they receive feedback from the teachers about their writing. However, the most relevant issues are associated with the topics they are required to write about and the amount of time they have available to develop this skill. They also mention organization of ideas and the need for more vocabulary and complex language as sometimes challenging.

As a final consideration in the students' questionnaire, an open-ended question was included about options for writing self-improvement. One of the most salient answers in this section was their awareness of the need to read more academic literature, as they believed this practice would enhance their vocabulary choice and coherence at the moment of writing. Another significant idea expressed by the students was the intention of being more committed to both out-of-class self-practice and participation in academic writing workshops. To a lesser degree, but equally important was students' statements about the instructor's responsibility to provide more ways to practice writing in class, specifically in relation to the different stages of the writing process and the different types of texts.

Conclusions

The aim of the study was to examine how writing instruction was being approached in an English Language Teaching university program in Mexico. An important reason for developing the research was that despite the fact that writing was explicitly integrated into the curriculum, the objectives were not being met. Thus, it was believed that other factors were affecting writing in the program and it was relevant to explore the problem from several viewpoints. The data obtained from different sources, such as the English course syllabi, teachers and students' perspectives, allowed us to obtain a more comprehensive view of this matter. Findings indicate that although writing instruction is explicitly included in the English strand of courses, it is not adequately integrated. Important gaps were identified in the definition, organization and sequence of course objectives, approach and writing assessment within the syllabi and across the strand of courses. This created a series of issues for teachers, such as uncertainty about the selection of materials and resources, and the types of texts that are produced by students in each course. Other significant challenges that were identified in the study relate to need for more time and better attitudes towards writing. In regards to the purposes for writing in the BA in ELT, as expect-

ed these differ in the English and the content courses. The activities in the English courses focused on 'writing for writing' objectives, while in the content courses, it was mainly used for structuring or reflecting on course content. It is important to note that content teachers also placed attention to language and mechanical aspects of writing but did not feel responsible for their instruction. It was also noted that writing in English courses should also help students to develop 'writing for learning' strategies to support the content courses. The study also helped us to become aware of the strengths in the program. English teachers recognized the need for a more cohesively structured approach to the teaching of writing. They proposed collaborate work to encourage greater communication and support. In addition, students' responses revealed that they are interested and willing to undertake additional action to improve this skill. This indicated to us that there is a need to explore additional out-of-class options for them.

Despite the fact that findings from this case study are specific to our context and cannot be generalized, this research is relevant to others because academic writing is a necessary or required skill for students in programs similar to ours. This has become especially true in the past decades with students participating in international exchange programs or continuing to graduate studies. We believe this study may serve other programs as a reference or procedural source for analyzing their programs. As a result of conducting this research we were able to identify key aspects that explain the deficiencies in writing instruction, as well as areas to be addressed which were not evident before. It opened the possibility of integrating other approaches to the teaching of writing that take into account social and contextual aspects of writing. Finally, findings from the study have been useful in informing the ELT curriculum which is currently undergoing a program revision and restructuring.

References

- Artunduaga, C., M. T. (2013). Process writing and the development of grammatical competence. *How*, 20, 11-35. Bogotá, Colombia.
- Busseniers, P., Giles, D., Núñez-Mercado, P. & Rodríguez-Luna, V. (2010). The research proposal at the BA in English in a major public university in East Mexico: A genre and register analysis of student writing. In M. Perales-Escudero, (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education in Mexico: Texts and Contexts* (pp. 36-73). México: Benemérita Universidad de las Américas.

- Carlino, P. (2009). Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities. In Bazerman, Charles, Krut, Robert, Null, Suzie, Rogers, Paul y Stansell, Amanda (Eds.), *Traditions of Writing Research*. Oxford, UK: Routledge / Taylor and Francis.
- Encinas-Prudencio, F., Keranen, N. & Salazar, M. (2010). An overview of EFL writing research in Mexico: what is investigated and how. In S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. (pp. 8-21). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Giles, D. & Busseniers, P. (2012). Student Writers' Use of Evaluative Language in Undergraduate ELT Research Reports in Two Mexican BA Programs. *MEXTESOL Journal*, 36(2). ISSN: 2395-9908
- Harmer, J. (2009). *The practice of English language teaching*. (4th edition). Harlow: UK. Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Applied linguistics in action series. Harlow: UK. Pearson Education Limited.
- McDonough, K. & García Fuentes, C. (2015). The Effect of Writing Task and Task Conditions on Colombian EFL Learners' Language Use. *TESL Canada Journal* 32 (2), 67-79.
- Nunan, D. (2010). *Teaching English to young learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Olmos López, B.P. (2013). *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching 2012*. Donnelly, K. & Formato, F. (eds.). Lancaster: Lancaster University, 7 (p. 141-159).
- Pamplon, N. (2010). The writing process of four EFL students: a protocol based study. In Santos, S. (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. (pp. 75-102). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Saborío-Pérez, I. (2007). Modes of Discourse: A Cross-Cultural Study of Essays Written in English and Spanish by EFL Students in Costa Rica. *Letras*, 41, 93- 103.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Street, B. (2015). Academic writing: Theory and practice. *Journal of Educational Issues*, 1(2), 110-116.
- Tapia-Carlin, R. (2010). Thesis writing and professional development beliefs. In S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. (pp. 209-238). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Roux, R. (2012). Academic literacy practices in applied linguistics: hanging around the border of peripheral participation. *MEXTESOL Journal*, 36(2). ISSN: 2395-9908
- Tribble, Ch. (2012). (3rd Ed.) *Writing. Series on Language Teaching: A scheme for teacher education*. Oxford: UK. Oxford University Press.
- Vidal, C. & Perales-Escudero, M. (2010). Writing tasks in a pre-service English teaching program: professors' beliefs. In M. Perales-Escudero (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education in Mexico: Texts and Contexts* (pp. 154-190). México: Benemérita Universidad de las Américas.
- White, Ronald V. (1988) *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford, Basil Blackwell.

EVOLUCIÓN DE LA SUBCOMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN DE LA FACULTAD DE IDIOMAS CAMPUS MEXICALI

José Cortez Godínez

Universidad Autónoma de Baja California

jose_cortez@uabc.edu.mx

Resumen

Este reporte de investigación es parte de un estudio empírico-experimental (2006-2017) con el cual buscamos encontrar algunas respuestas a la pregunta del Grupo PACTE: ¿Cómo traducen los traductores? (PACTE, 2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011), especialmente registrar cómo evoluciona la lengua a traducir. Nuestro objeto de estudio (V semestre de la Licenciatura en Traducción) ha arrojado un patrón constante en nueve años de mediciones de la Subcompetencia Lingüística en L2 (SLL2). Este hallazgo nos lleva a inferir que el rango que presentan, y que oscila de *suficiente* a *regular* (60-79/100, en una escala 100/100) es el estatus *normal* de desarrollo de la SLL2 en el camino a la adquisición de la Competencia Traductora holística, al menos en nuestra Facultad de Idiomas-Campus Mexicali. La variable medida tiene una covarianza de 15/100 puntos y comparte en paralelo una fluctuación similar en los rangos de la Subcompetencia de Transferencia (SCTR) de los sujetos analizados en este registro diacrónico, lo que es un hecho muy significativo. La información recolectada puede dar pistas clave sobre el funcionamiento de los planes de estudio en tiempo real, sin tener que esperar hasta el egreso de los estudiantes.

Palabras Clave: Competencia Traductora, Subcompetencia Lingüística en L2, Subcompetencia de Transferencia, baremo, Grupo PACTE¹.

Abstract

This research report is part of an empirical-experimental study (2006-2017) through which we seek to find answers

to the question of the PACTE Group: how do translators translate? (PACTE, 2000, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011). We especially seek to register how the language to be translated evolves. Our object of study (5th. semester of the Bachelor's Degree in Translation) has produced a constant pattern in nine years of measurements of the Linguistic Subcompetence in L2 (LSL2). This finding leads us to infer that the range they present, going from sufficient to regular (60-79/100, on a scale 100/100), is the normal status of development of the LSL2 on the way to the acquisition of a holistic Translation Competence, at least in our Language School-Mexicali Campus. The measured variable has a covariance of 15/100 points and shares in parallel a similar fluctuation in the ranks of the Transfer Sub-competence (TRSC) of the subjects analyzed in this diachronic register. This is a very significant fact. The collected information can give key clues about the functioning of the curriculum in real time, without having to wait until students graduate.

Key words: Translation Competence, Linguistic Sub-competence in L2, Transfer Sub-competence, scale, PACTE Group.

1. Introducción

Hemos experimentado en calidad de estudiante y, más tarde, de docente el desarrollo de las seis subcompetencias necesarias para la formación de la Competencia Traductora (CT) en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), y hemos atestiguado que el relevo generacional

de los estudiantes de grado trae aparejado menor conocimiento enciclopédico o Subcompetencia Extralingüística para PACTE (2003), y Competencia Cultural para Kelly (2002) quien afirma: “comprende no sólo conocimientos enciclopédicos con respecto a los países donde se hablan las lenguas correspondientes, sino... valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales” (p.14).

También hemos podido observar cómo el nivel socioeconómico de los sujetos influye en la adquisición de la competencia traductora y sus subcompetencias: Lingüística en L2 (SLL2) y de Transferencia (SCTR), directamente relacionadas con la lengua a traducir (Cortez, 2014).

Anteriormente, los alumnos mayores de 21 años de edad, con mayor experiencia y conocimientos extralingüísticos subsanaban sus fallos o deficiencias en la Subcompetencia Instrumental/Profesional mediante el uso de la Subcompetencia Estratégica, (Cortez, Basich y Figueroa, 2012)².

En nuestro análisis actual sobre el proceso de adquisición de la Competencia Traductora, que se puede ubicar dentro de la investigación-acción (Hatim, 2001), hemos adaptado con los recursos básicos: un ordenador y un programa informático indicado sólo para uso académico (Translog, 2000), el modelo del Grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) a la realidad mexicana. Específicamente al análisis de su desarrollo en el estudiante de licenciatura, buscando contribuir al estudio de la traducción orientada al proceso/producto, siempre con el fin de aportar a la ciencia y mejorar el servicio educativo ofertado.

El objetivo de este estudio es explorar cómo evoluciona la SLL2 en los estudiantes de nivel intermedio, y hemos detectado un patrón que refleja un desarrollo más o menos estable a lo largo de nueve años: La SLL2 tiene un promedio que oscila de 72.50 a 78.56 de calificación en el examen Pre-TOEFL. Lo que nos lleva a establecer que en el quinto semestre su competencia en la lengua a traducir es *regular* y está en vías de desarrollo a la par que su SCTR.

Con respecto al proceso de traducción, Hansen (2003) lo define como:

“(...) everything that happens from the moment the translator starts working on the source text until he finishes the target text. It is all encompassing, from every pencil movement and keystroke, to dictionary use, the use of the internet and the entire thought process that is involved in solving a problem or making a correction –in short everything a translator must do to transform the source text to the target text.” (p.26)

Las variables analizadas son las siguientes:

- a) Medición de la Subcompetencia Lingüística en L2 (la lengua a traducir) mediante la aplicación del Pre-TOEFL (1991).
- b) Medición de la Subcompetencia de Transferencia (esencia de la CT) mediante un baremo adaptado de Colina (2009) por Guajardo (2013) establecido para medir la calidad de los productos (traducciones); además es convertible a escala 0-100/100 utilizada por la UABC.

Nuestras preguntas de trabajo son: 1.- ¿Cómo evoluciona la Subcompetencia Lingüística en L2 en los alumnos de nivel intermedio? 2.- ¿Existen patrones en el desarrollo de las subcompetencias que integran la Competencia Traductora holística?

Lo que nos lleva a plantear la siguiente hipótesis: El desarrollo de la SLL2 y SCTR (dos de las más importantes) tiene su maduración a partir del quinto semestre, el cual es crucial para la formación de la pericia en el traductor, con la cual deben egresar los matriculados en la licenciatura en Traducción.

Con el fin de registrar el estado de las subcompetencias, y de poder realizar comparaciones con mediciones anteriores (Cortez, Figueroa y Luna, 2013; Cortez, Basich y Figueroa, 2015) se mantuvieron los mismos métodos y materiales aplicados en una investigación longitudinal (Cortez, 2014) de la CT. Sólo se implantó un baremo de tipo lingüístico-contrastivo, pero susceptible de convertirse a una escala de 0- 100/100 como la utilizada previamente (Cortez, 2009; Cortez et al., 2012; Cortez et al., 2013; Cortez y Figueroa, 2014b).

2. Estado del arte

La competencia traductora ha sido estudiada ampliamente y en lo que a los estudios procesuales se refiere, se han planteado varios modelos descriptivos (luego que ya se dejó de lado la teorización prescriptiva).

Sobre esta metodología, ya Bell (1991) visualizaba que tal vez sea más factible pensar en desarrollar un enfoque en lugar de una teoría, “(...) an orientation to the problem of describing and explaining the translation process which derives from an amalgam of insights from psychology and linguistics into the nature of the activity of translating.” (p.27)

Entre lo que el autor dice esperar de una teoría de la traducción, está que los modelos brinden patrones y explicaciones de lo que se ha hecho tras la labor traductora:

"(...) models which offer probabilistic post facto explanations what has been done, rather than deterministic a priori models which claim to predict what will be done (...) models of the dynamics of the process itself rather than static descriptions of the structure of the product [...]."

(Bell, 1991, p.28)

Entre las ciencias que han aportado metodologías para el estudio de la traducción están la Psicología Cognitiva y Experimental, concretamente los Think Aloud Protocols (TAP's). Sobre éstos Bernardini (2001) advierte sobre la falta de cuestionamientos sobre su aplicabilidad en traducción:

"Such a method of data collection, known as 'thinking aloud', has been imported from the cognitive sciences and applied to translation research, often with little reflection on the consequences inherent in the application of the approach to the new research framework. Theoretical justifications have been imported without questioning their applicability to the new settings, and the validity of the method as a whole has been assumed rather than proved." (p.241-242)

La neurociencia ha ayudado ampliamente al área, al arrojar abundante información de cómo el experto, el perito, y en nuestro caso el traductor especializado necesita, al igual que un pianista profesional, un mínimo de 10 años para dominar su arte con el fin de convertirse en experto en su disciplina.

Sin embargo, Hansson, Buratti y Allwood (2017) afirman que este periodo puede ser menor:

"In expert research it has been argued that it takes about 10 years to become an expert in a field (Hayes, 1989; Ericsson, 1996), although the results in other studies have indicated that this time may be shorter for more gifted persons." (p.1)

Desde fines de los 90, traductólogos han buscado describir cómo es el trabajo de traducción y se ha intentado relacionar de una manera más o menos lineal el proceso con el resultado: el producto. Todo esto, en un intento por evaluar cuándo una traducción es buena y aceptable, con la meta de perfilar el modelo correcto (ideal) para establecer el proceso óptimo (si se quiere universal: "el ABC", por simplificarlo) que dará como resultado un producto de calidad excelente. Ejemplo concreto de norma-

lizar la calidad de los servicios de traducción es el Manual de revisión del Departamento de Lengua Española de la Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea³.

Sin embargo, Gummerus y Paro como se cita en Muñoz Martín (2006, p.133) argumentan convincentemente que la calidad de las traducciones no depende en muchos casos de la competencia o pericia de los traductores sino de la cooperación entre todos los implicados en la producción textual.

Hansen (2003) en su trabajo sobre el origen de la investigación orientada al proceso afirma que:

"...la investigación orientada al proceso se inició con Krings (1986), Gerloff (1987) y House (1988). Otros estudiosos como Tirkkonen-Condit (1990), Jääskeläinen y Tirkkonen-Condit (1991), Lörscher (1991), Kiraly (1995), Kussmaul (1995) y Jääskeläinen (1999) produjeron resultados importantes. El método dominante fue el uso de los Protocolos de pensamiento en voz alta." (p.27)

Las primeras investigaciones en productividad (proceso/producto), fueron realizadas por el grupo de Carnegie-Mellon, encabezado por Herbert Simon (en Pozo, 2006, p.228), uno de los padres de la psicología cognitiva del procesamiento de información. El método empleado es muy parecido en todas ellas.

El autor explica que se presenta una serie de problemas de cinemática a un grupo de sujetos expertos y a otro de novatos (cuyo número oscila entre uno y once). Cada problema implica la resolución de varias ecuaciones sobre movimientos rectilíneos. El análisis se realiza utilizando los TAP's, y se caracterizan por ser problemas fáciles, que pueden resolverse en uno o dos minutos.

Pozo establece que en la resolución de las ecuaciones por expertos y novatos surgen diferencias de naturaleza cuantitativa, pues los novatos cometen más errores y tardan, por término medio, cuatro veces más que los expertos en resolver el problema (Larkin et al.; Simon y Simon, citados en Pozo, 2006, p.228).

En Traductología como en las ciencias exactas, se crean modelos para contrastar la realidad y replicar los experimentos hasta el fallo, de esos intentos surgen las teorías y los métodos. Por tanto, las claves metodológicas que surjan de la aplicación de los modelos servirán en un futuro, para ajustar los planes de estudio a la realidad circundante, que se transforma de manera vertiginosa y rebasa, a veces, a los centros educativos.

De hecho, no hay fórmulas mágicas para la evaluación, pero el estudiar los procesos y productos nos

permite el mejoramiento de los contenidos de las asignaturas y hacer que la medición de las traducciones sea más objetiva y eficiente.

En cuanto a los modelos que también buscan hallar respuestas al proceso traductor, podemos mencionar los trabajos de Wilss (1976), Bell (1991), Neubert (2000), Kelly (2002 y 2005). De acuerdo con Rodríguez-Inés (2013, p.166) "sólo los trabajos de Alves y Gonçalves (2007) y del Grupo PACTE (2003) se han validado empíricamente".

2.1 Evaluación en traducción

Diferentes autores consideran que, aunque es importante tomar en cuenta factores pragmáticos y textuales en la actividad traductora (Colina, citada en Guajardo, 2013), esta tendencia no se ve reflejada en las traducciones de los estudiantes, lo cual se puede atribuir, en gran medida, al hecho de que los estudiantes no consideran a la traducción como un proceso, sino como un producto. Entre paréntesis, es un poco el reflejo e inercia teórica del desarrollo prescriptivo anterior a los Estudios de Traducción, que hoy en día analizan el proceso/producto de la traducción desde la óptica de la ciencia cognitiva.

Guajardo⁴ (2013) propone que el uso de baremos como herramienta en la evaluación de las traducciones de los estudiantes, constituye un método que reduce en cierta medida la subjetividad en este aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje. La autora remite a la búsqueda de la objetividad por parte de Colina (2009) quien propone su modelo funcional-componential "(una)... evaluación de la calidad de la traducción basada en un enfoque teórico (funcionalista y modelos textuales de traducción) que se puede aplicar en los contextos profesional y educativo..."⁵. (p.239)

Colina (2008) y sus colaboradores diseñaron una herramienta componential, funcionalista y textual: TQA (Translation Quality Assessment) con el fin de evaluar de manera holística. Dicho baremo fue adaptado para la realización del presente estudio en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali.

Por su parte Angelelli (2009, p.38) indica que las rúbricas permiten una evaluación más sistemática y holística, agregando que la rúbrica, por lo general, contempla todas las subcompetencias que constituyen la competencia traductora.

En el mismo tenor, se expresa Messina (2008) cuando dice "Hoy en día, hay una tendencia en el campo de la evaluación de traducción que lleva a un enfoque más metódico, basada en un sistema más objetivo que implica el uso de baremos y sistemas globales sofisticados" (p.438). De acuerdo a la autora, fue a raíz del Congreso de la FIT (Federación Internacional de Traductores)

celebrado en París en 1959, que se empiezan a buscar métodos más específicos. Otro ejemplo de la importancia de la profesión de la traducción, que no sólo implica los servicios de calidad, sino la formación de profesionales con calidad lo es ANECA (2004) y su libro blanco, que evalúa el diseño de las licenciaturas en Traducción e Interpretación en España y las compara con las del resto de la Unión Europea⁶.

En términos generales, existen tres formas de evaluar la traducción: A nivel macrotextual, microtextual y mediante el escopo, definido por House (2009) como el "Término utilizado para referirse al propósito (función) de un texto traducido, llamado a ser la preocupación principal en el enfoque orientado al propósito de la traducción". (p.118)

Además, existe un híbrido (Williams, 2004) que intenta dar un equilibrio a la medición de los aspectos más importantes mediante el enfoque centrado en la argumentación (Translation Quality Assessment o TQA) que persigue la calidad en traducción. El mismo autor lo define como un tipo de evaluación. Pero Williams (2009), en un trabajo posterior advierte que al igual que en todo quehacer científico, su modelo no está exento de subjetividad y juicios de valor. Sin embargo (pensamos) la evaluación se debe basar en criterios de buena calidad:

"Thus, in my view, TQA cannot and should not be values-free: to be useful, it must be based on criteria of goodness. Otherwise, all we do is describe defects and strong points in translations. Naturally, we strive to be as objective as possible in designing and applying TQA models, and to be successful, we must ensure that our TQA models and procedures pass the test of validity and reliability". (p.5)

El modelo de Williams podría resumirse en que cada texto origen contiene una macroestructura argumentativa y que es esta estructura la que el traductor debe conservar en el texto destino. Esto no significa que otras características y funciones textuales no estén presentes y no sean importantes. Lo que sí es importante es preservar la macroestructura argumentativa; ésta es una consideración primordial del Enfoque Centrado en la Argumentación.

Con respecto a la calidad en traducción, Martín (2010) menciona la Oficina de Traducción del Departamento de la Secretaría de Estado de Canadá (Translation Bureau 1985, 1987) que dio lugar a SICAL III (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique) y su escala propuesta.

En esta escala se establecen dos tipos de errores: (a) los de sentido o traducción y (b) los errores de lengua. A su vez, tanto unos como otros pueden ser graves o leves. El error grave se define en los siguientes términos:

Fallo total en la traslación del significado de una palabra o grupo de palabras que afecta a una parte esencial del mensaje del texto. Se ponen como ejemplos una omisión significativa de texto, una traducción que contradiga el sentido del texto original o el uso de jerga ininteligible (...) un error de forma puede ser al mismo tiempo un error de significado y ese error en el idioma puede causar una mala traducción o al menos impedir la comprensión de la traducción por parte del lector.

(Williams, 1989, p.24)

En el Sistema de Evaluación de la Calidad Lingüística de Canadá (SICAL III) una traducción puede ser merecedora de una de las siguientes cuatro calificaciones (a) de calidad superior; (b) completamente aceptable; (c) revisable y (d) de calidad inaceptable.

En un texto de 400 palabras (es la unidad básica con la que se trabaja) Larose (1998) señala que no se acepta ningún error grave para alcanzar las categorías (a) y (b). Se acepta sólo un error grave para (c). Más de un error grave califica la traducción como (d) no aceptable. En cuanto a errores leves o menores, se aceptan hasta 6 para (a), hasta 12 para (b) y hasta 18 para (c).

Por otra parte, la Norma Internacional Traducción Oficial (ISO 9001: 2008) obliga a la fijación de parámetros de evaluación de calidad mediante la retroalimentación que brinda el cliente sobre los servicios y la calidad del producto que le fue entregado.

Como vemos, la cuestión de la evaluación es del máximo interés tanto para traductores, organismos y agencias de traducción, como para traductólogos y formadores de traductores, lo que se refleja en la atención que se le suele prestar "en la bibliografía de los estudios de traducción de carácter general, por ejemplo: Hatim y Mason, 1997, pp. 197-212; Hurtado, 2001, pp. 156-169; Kelly, 2005, pp. 9-18; Mayoral, 2001, pp. 120-124. Y en obras específicas sobre el tema (House, 1997, Waddington, 2000; Williams, 2004)..." (Martin, 2010, p.231).

El mismo Williams (1989) se pregunta: "¿Cómo puede uno evaluar la calidad de un programa de traducción a escala industrial, cuando, a los ojos de muchos académicos y profesionales, la Evaluación de la Calidad de la Traducción es demasiado subjetiva o demasiado rígida para dar resultados válidos y fiables?"⁷. (p.13)

Entre los modelos enfocados a la microestructura podemos mencionar el de Colina (2009, p. 258) que consta de cuatro campos a evaluar: 1.- Lengua meta, 2.- Adecuación textual y funcional, 3.- Contenido no especializado, y 4.- Terminología y contenido especializado, que en un nivel óptimo suma 100 puntos. Dicho modelo fue utilizado en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali por Guajardo (2013) en su investigación "Modelo multifuncional de la evaluación de la traducción"³. El baremo o rúbrica adaptada (Anexo 1) mide cuatro niveles de errores y en el nivel de excelencia aporta un máximo de 56 puntos, que sería el equivalente a 100/100 de otras escalas.

2.2 La Subcompetencia de Transferencia

Regresando a las investigaciones empíricas de la CT, el grupo PACTE⁸ ha llevado a cabo (desde 1997) una investigación de tipo holístico, empírico-experimental sobre la CT y su adquisición (Rodríguez-Inés, 2013).

Se interesa tanto por el proceso como por el producto en traducción directa e inversa y trabaja con seis pares de lenguas: inglés, francés y alemán combinados con español y catalán.

El grupo PACTE (2003) define la competencia traductora como el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir. Asimismo, afirma que la CT: (a) es un conocimiento experto; (b) es, sobre todo, un conocimiento procedimental, es decir, no declarativo; (c) está compuesto por varias sub-competencias que están interrelacionadas; y (d) incluye un componente estratégico que es de especial importancia. (p.46)

En su modelo, la CT se compone de cinco subcompetencias (bilingüe, extralingüística, conocimientos sobre la traducción, instrumental y estratégica), así como de componentes psicofisiológicos.

Por otro lado, tenemos el concepto "de Hurtado Albir que la llama competencia de transferencia y Harris describe como una predisposición a cambiar de un lenguaje a otro sin interferencias" (Pym, 2003, p.486).

Neubert (2000), en cambio, ubica la subcompetencia de transferencia dentro del dominio distintivo del traductor. En esta profesión, la SCTR domina sobre las otras subcompetencias, es decir, el autor afirma que las habilidades de transferencia integran conocimientos sobre lenguaje, texto, temática y cultura con el único propósito de satisfacer las necesidades de transferencia.

Sin embargo, enfatiza Neubert, "no habría fundamento para la competencia de transferencia si el traductor no tiene una base sólida desde la competencia lingüística hasta la competencia cultural, quizás siendo con esta última un poco más restrictiva en cuanto a los tipos de textos a traducir"⁹. (p.47)

3. Materiales y Métodos

Aunque anteriormente ya se ha aplicado el Protocolo Previo de Traducción (Cortez, 2009, 2014; Cortez et al. 2013, 2015) en el cuarto semestre de la licenciatura, e incluso se ha contrastado con el séptimo (Cortez et al., 2012), hemos observado que es a partir del quinto semestre (nivel intermedio) que los alumnos ya tienen una CT en desarrollo que les permite llevar a cabo proyectos de manera exitosa. Es decir, la calidad de las traducciones es mejor que en el tercer semestre (donde sólo se adquieren las técnicas de traducción) y cuarto (donde empiezan a conocer la labor traductora, pero no especializada como en los semestres avanzados). El PPT (ver Anexo 2) es un modelo diseñado para observar el proceso de traducción y registrar cómo se desarrolla la Competencia Traductora en los estudiantes.

Es pertinente aclarar que en los tres primeros semestres de la carrera los estudiantes refuerzan sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de su lengua materna y lengua extranjera, por ende, consideramos que la SCTR, que forma parte de la CT, depende directamente de una subcompetencia lingüística en L2 bien desarrollada y de un mayor conocimiento del mundo (Subcompetencia Extralingüística).

Los participantes en el estudio y medición de la Subcompetencia Lingüística en L2 que conforman el universo seleccionado en la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas-Mexicali, en Baja California (Quinto, Sexto, Séptimo y Octavo)¹⁰, ascienden a 171 sujetos, de los cuales el 41% pertenece en su totalidad al quinto semestre.

El análisis de datos se centra en los sujetos que estudian en el primer semestre del año académico 2017-1 (febrero-junio). Para que la muestra tuviera un margen de error de solo un 9%, una heterogeneidad del 50%, un nivel de confianza del 95%, seguimos las pautas de NetQuest¹¹ (empresa dedicada exclusivamente al desarrollo de la tecnología para soluciones de investigación online). Con estos porcentajes aislamos el 41.52% del total de alumnos inscritos en la licenciatura en Traducción, que fueron sometidos al examen de la Subcompetencia Lingüística en L2, y que también participaron de la medición de la SCTR durante el experimento donde se replicó el Protocolo Previo de Traducción. (Cortez, 2014)

Los profesores/revisores de traducción participantes tienen un mínimo de 5 años de experiencia docente en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali.

Uno de los programas informáticos utilizados para llevar a cabo la triangulación y la medición de la SCTR fue Translog2000 versión 1.0 Beta (4), que fue desarrollado por Arnt Lykke Jakobsen y Lasse Schou, (citado en De Rooze, 2008, p.18). Este programa permite guardar y estudiar

toda captura de texto (key- logging) sobre un teclado de ordenador dentro del entorno del programa.

Translog2000 registra la información del tiempo exacto en el que se realiza cada tecleado y permite reproducir en la pantalla del ordenador el proceso de captura.

Nuestra intención al aplicar la misma metodología, fue abordar el mismo objeto de estudio con las mismas herramientas, con el fin de poder analizar los cambios en las variables.

El examen Pre-TOEFL (1991) consta de 100 preguntas, 40 de la Sección 2: "Structure and Written Expression" y 60 de la Sección 3: "Vocabulary and Reading Comprehension". Esta sección está diseñada para medir su capacidad de reconocimiento del inglés estándar escrito. Se le proporcionó al grupo una copia del cuadernillo y un test.

La SCTR se refleja en la traducción de un texto sobre miopía realizada por los sujetos. El TO consta de 412 palabras y se pide su traducción del inglés al español. El texto, que pertenece al género científico-divulgativo fue tomado de la Internet¹² y convertido a extensión .tpl para captura dentro del programa Translog2000user por los estudiantes. Para procesar los textos y su conversión a Word-Office 2010, se utilizó Translog2000.

4. Resultados y discusión

A continuación, analizamos las calificaciones obtenidas por los alumnos del quinto semestre 2017-1 en la medición de la SLL2 (Pre-TOEFL). El baremo utilizado para registrar la SLL2 mide de 0 a 100/100 y registra si el alumno tiene el nivel de L2 necesario para transferir el significado de una L1 a L2. Este baremo también lo encontramos regulado en el Estatuto Escolar de la UABC¹³, en su artículo 65.

Para efectos de nuestro estudio, si el sujeto alcanza 100/100 se considera *excelente* en la variable medida. Si ronda 90-99/100 la calificación corresponde a *muy buena*. Una calificación entre 80-89/100 viene a ser *buena*, entre 70-79/100 *regular*, y 60-69/100 *suficiente*. Si la media alcanza los 59/100 o inferior se considera *insuficiente* y se califica con un *suspenso*. Por lo que si un sujeto presenta una SCTR de 90/100 y una SLL2 de 60/100, nos dice que hay un desfase importante (polarización entre subcompetencias¹⁴) entre una y otra (Cortez, 2014).

En la Tabla I (más abajo) se muestra el desarrollo histórico de la SLL2 del nivel intermedio. El promedio de calificación histórico oscila entre el 78.56 y 72.50/100, desde el inicio de las mediciones en 2006-1 hasta 2017-1, con una baja de 10 puntos los semestres: 2009-2/2010-1 y 2011-2, éste último, con un repunte de 68.4/100. El promedio de calificación unitario del semestre 2017-1, cuatro años después de la última medición es de 72.50, el cual continúa en el rango de SLL2 *regular*. La media del

periodo 2006-1/2013-2 resultó en 71.33/100, que sigue siendo una calificación *regular*, por lo que se percibe una constante.

En un intento por interpretar los datos sobre el estado y la evolución de la SLL2 en estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas, y evitando especular sobre una posible explicación, podemos establecer:

Que no hay mucha variabilidad en el rango de SLL2 desde su análisis en 2006 hasta el día de hoy, que va del 67.07 al 78.56/100 por lo que el baremo oscila de suficiente a regular, y dentro de este rango vemos al semestre 2017-1: 72.50/100, que se une al promedio más recurrente. Es decir, podemos percibir un patrón en el estatus de maduración de la SLL2, una curva de aprendizaje constante.

La curva de descenso de 2006 a 2011, de diez puntos porcentuales se podría explicar (y aquí entraríamos en el terreno de lo vivencial o lo experiencial¹⁵) debido a que el semestre 2008-2 fue el último grupo, con sujetos mayores a 40 años, que participó en la medición de las variables como alumnos regulares. Es decir, los grupos sin referentes (o modelos) de adultos, integrados y con una profesión o trabajo previo como traductores, se convirtieron en generaciones de recién egresados de preparatoria, con un promedio de 21 años. Ya no eran personas que necesitaban certificar sus conocimientos, sino jóvenes

universitarios. En el grupo del semestre 2013-2 se observa un ligero repunte, lo que se explica por la competitividad preponderante en su interior.

El 72.50/100 de promedio en los grupos del quinto semestre 2017-1 nos lleva a la firme convicción de que una SLL2 regular es lo que priva en nuestros alumnos hoy por hoy. Dicho de otra manera, el haber detectado un desarrollo estático y recurrente de la SLL2 indica que nuestros alumnos de quinto semestre sólo muestran un nivel intermedio en esta etapa con una competencia traductora en maduración, y sus subcompetencias puestas en práctica de manera constante con el fin de alcanzar la pericia. Sin embargo, es necesario contrastar estos datos con los arrojados por los grupos de octavo semestre (a punto de terminar la licenciatura) para comprobar el grado de evolución real de las variables medidas.

4.1 Contraste con la SCTR

En el semestre 2017-1, el quinto semestre matutino obtuvo un promedio general de 82.25% de SCTR contra un 70.91 de SLL2, lo que implica un desequilibrio entre subcompetencias de 11.34/100 puntos. Este resultado está dentro de los promedios históricos encontrados en estudios anteriores (véase Tabla II).

Tabla I. Comparación de los resultados del Pre-TOEFL en semestres 2006-2017

Comparación de los resultados del Pre-TOEFL en semestres 2006-2017								
SUJETOS	SEMESTRES 2006-1 / 2006-2 2007-1/ 2007-2	SEMESTRE 2008-2 *	SEMESTRE 2009-2 **	SEMESTRE 2010-1	SEMESTRE 2011-2	SEMESTRE 2012-2	SEMESTRE 2013-2	SEMESTRE 2017-1
ALUMNO 1	90	89	90	81.5	86	94	90	83
ALUMNO 2	85	83	90	78.5	84	92	84	80
ALUMNO 3	85	82	82	76.5	78	82	84	79
ALUMNO 4	83	75	73	75.5	78	79	84	79
ALUMNO 5	83	72	69	65	77	73	83	78
ALUMNO 6	82	64	66	61.5	76	69	83	77
ALUMNO 7	82	62	62	62.5	73	67	80	76
ALUMNO 8	80	61	61	53.5	67	65	78	76
ALUMNO 9	80	58	60	53	65	58	78	76
ALUMNO 10	79		60		65	57	73	76
ALUMNO 11	76		59			56	72	75
ALUMNO 12	75		47				72	74
ALUMNO 13	75		53				71	74
ALUMNO 14	71						71	73
ALUMNO 15	71						64	72

ALUMNO 16	60						63	70
ALUMNO 17	No contestó						62	69
ALUMNO 18	No contestó						60	64
ALUMNO 19							55	64
ALUMNO 20								62
ALUMNO 21								61
ALUMNO 22								54
PROMEDIO	78,56	71,77	67,07	67,5	68,4	72	74,05	72,50

En la Tabla I vemos el abanico de resultados del Pre-TOEFL incluidos en el estudio "El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas- Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio", los cuales comparamos con el estado actual de la SLL2 en el nivel intermedio actual de la licenciatura. Fuente: Cortez, 2014.

Por su parte, el quinto semestre vespertino, donde participó un 33.33% del grupo, alcanzó un 88.66% de SCTR contra una SLL2 de 74.1 (Pre-TOEFL), lo que nos plantea una diferencia de 14.56/100, muy cercana a la polarización entre las dos subcompetencias, cuyo parámetro máximo fue de 15/100.

Atendiendo la medición hecha por Cortez (2014)¹⁶, podemos afirmar en relación con el fenómeno del desequilibrio entre la SCTR y la SLL2 en toda la muestra:

Sólo el 3.70% de la muestra global, que se encuentra en el Estrato Económico 1 (E1), presenta un desequilibrio entre ambas variables. Curiosamente (este estrato) tiene las puntuaciones más altas de SCTR y un Pre-TOEFL (PT) que va de regular a bueno, lo que significa que este estrato mantiene niveles aceptables en ambas competencias. Un 7.40% de la muestra total, ubicados en el E2, mostró también un desequilibrio entre SCTR y PT mayor a los 15/100 puntos. Pero lo más importante

es que todos los sujetos aprobaron la medición de ambas variables.

El 20.98% de la muestra total presenta el mismo desfase, y se encuentra en el E3, además en este sector están los únicos sujetos que no han aprobado el PT. Esto es muy significativo, pues es un fenómeno que no se registra en el E1 ni en el E2 (Estratos con mayor poder adquisitivo).

Cortez (2014, p.272)

Por tanto, el fenómeno del desequilibrio menor a 15/100 puntos presente entre la SLL2 y la SCTR, al menos en el quinto semestre, de acuerdo con el acumulado histórico, se repite (Ver Anexo 3). Lo anterior nos lleva a inferir que ése es el estadio de las competencias a nivel intermedio. La excepción a la regla la constituyen los semestres 2010-1 y 2011-2, cuya polarización alcanza los 22.83/100 y 20.6/100 puntos, y el semestre 2013-2 que roza el límite establecido como promedio (15/100 puntos) en 2014 (Ver Tabla II).

Tabla II. Comparación histórica de Pre-TOEFL y SCTR entre semestres 2006-1/2017-1

Comparación histórica de Pre-TOEFL y SCTR entre semestres 2006-1/2017-1								
SUJETOS	SEMESTRES 2006-1 / 2006-2 2007-1/ 2007-2	SEMESTRE 2008-2 *	SEMESTRE 2009-2 **	SEMESTRE 2010-1	SEMESTRE 2011-2	SEMESTRE 2012-2	SEMESTRE 2013-2	SEMESTRE 2017-1
PROMEDIO PRE-TOEFL	78,56	71,77	67,07	67,5	68,4	72	74,05	72,50
PROMEDIO SCTR	83,68	83,33	71	90,33	89	83,6	88,31	81,81
POLARIZACION DE SUBCOMPETENCIAS	5,12/100	11,56/100	3,93/100	22,83/100	20,6/100	11,6/100	14,26/100	9,31/100

En la Tabla II vemos los resultados de la comparación histórica entre la SLL2 y la SCTR en el nivel intermedio de la Lic. en Traducción. Fuente: datos propios.

Esto no nos exime, como docentes, de intervenir en la aceleración del desarrollo de las subcompetencias con mejores metodologías en la enseñanza de la traducción y andamiajes que acorten el tiempo de adquisición del nivel de expertos por parte de los sujetos.

Volviendo a nuestro planteamiento inicial, es necesario comparar los resultados de la SCTR y la SLL2 en los demás niveles (Sexto a Octavo semestres) para establecer si es prioritario tener una excelente Competencia Gramatical (CG)¹⁷, para ser un buen traductor, o si la mencionada CG (Bachman, 1990) se difumina finalmente en los últimos semestres de estudio, para dar paso a las subcompetencias estratégica, textual y contrastiva en la labor traductora.

De acuerdo a Bachman y Palmer (2004) el conocimiento gramatical está involucrado en producir o comprender oraciones o expresiones formalmente exactas. Esto incluye el conocimiento de vocabulario, sintaxis, fonología y grafología.

Por su parte Lorenzo (2004) dice que:

(...) el conocimiento gramatical explícito ha demostrado ser fácil presa del olvido en plazos que algunos autores cifran en unos tres meses (Zobl, 1995). El conocimiento gramatical implícito, sin embargo, se muestra como un conocimiento esencialmente distinto, mucho más resistente a la erosión, similar por tanto al conocimiento de la primera lengua donde el fenómeno de desgaste normalmente conocido como atrición es prácticamente inexistente. (p.39)

Creemos que el análisis contrastivo que realizan los alumnos en esta etapa deja ya de ser tan gramatical (en quinto nivel, ya entran de lleno en la práctica traductora) para ser más pragmático, dirigido por las competencias estratégica, textual y terminológica.

De hecho, los conocimientos gramaticales y la subcompetencia contrastiva son reforzados en los tres primeros semestres de la Licenciatura, y su práctica diaria es más común en la Licenciatura de Docencia de Idiomas. Luego, desde cuarto a octavo semestre entran en juego otras subcompetencias más enfocadas a formar al futuro traductor, como la subcompetencia estratégica, que ayuda al estudiante a buscar soluciones y resolver problemas.

Estamos en la etapa de análisis de resultados sobre la SLL2 de los demás semestres, es decir, el paso e integración del conocimiento gramatical a la subcompetencia contrastiva, textual y terminológica. Cabe aclarar que la competencia discursiva, presente en la enseñanza de lenguas, y que es "...la capacidad de interaccionar lin-

güísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema" (Fernández López, 2010, p.351), está implícita en las subcompetencias textual y cultural, pues la inmediatez del acto de habla (que sucede en interpretación) no es igual en traducción, y pueden pasar años o décadas, y a veces se convierte en un diálogo/reexpresión de siglos entre autor-traductor. Por ejemplo, la traducción de la Biblia, adaptada para niños de cinco años en este siglo.

En esta era digital huelga decir que la subcompetencia instrumental/profesional ha experimentado un gran cambio en pro de la inmediatez. El estudiante se documenta y hace búsquedas instantáneas, en contraste a un pasado no muy lejano en el que los diccionarios, manuales, textos de consulta impresos, etc., eran la única fuente de documentación. Esta manera de documentarse ha pasado a ser complementaria.

La manera de acceder a la información mediante un solo click evidentemente ayuda también a mejorar la SLL2, ya que el estudiante puede resolver dudas relacionadas con ella de manera rápida y segura.

Regresando a los promedios históricos de la SLL2, la Tabla I nos arroja datos que no se deben interpretar a la ligera. Existe un patrón que va de los 60-79/100 en la SLL2 (subcompetencia de suficiente a regular) en las muestras de los grupos de los semestres (2006-1-2/2007-1-2/2008-2/2009- 2/2010-1/2012-2/2013-2) contrastados con el 2017-1. Por lo tanto, se puede inferir que el estado de la lengua a traducir en la Etapa Intermedia de la formación de los traductores, al menos en la Facultad de Idiomas-Mexicali, va de *suficiente a regular*. Hay que destacar que los rangos *bueno* (80-89/100), *muy bueno* (90-99/100) y *excelente* (100/100) son alcanzados de manera individual.

Además, es de resaltar que existe un descenso de diez puntos a partir del quinto semestre 2009-2, que luego retomó el patrón de 70/79/100 en 2012-2. Los sujetos del semestre 2008- 2 fueron la última generación con el Plan de Estudios 1997-1, mientras que el semestre 2009-2 fue la quinta generación del Plan de Estudios vigente desde 2006-2.

5. Conclusiones

Es un hecho que las mediciones a lo largo de nueve años muestran un patrón constante en cuanto al estado del desarrollo de la SLL2, y ubica esta evolución en una calificación media de *regular* (71,91/100) en el dominio de la lengua a traducir por parte de los sujetos analizados. Sin duda, este es un estadio constante. Creemos que esta recurrencia es significativa y da claves sobre cómo se da el desarrollo de las subcompetencias en los estudiantes

de licenciatura. Además, muestra el desarrollo de las subcompetencias del novato en su camino a la adquisición de la pericia en traducción. Estos hallazgos, también son una oportunidad para apoyar a los discentes en mejorar su Competencia Traductora integral en el menor tiempo posible, reforzando sus subcompetencias vitales para el futuro ejercicio de su profesión.

Quizá un examen IELTS (International English Language Testing/Examen Internacional del Idioma Inglés) para estudiantes hubiera sido más adecuado para mostrar la competencia comunicativa real de los sujetos. No hay que olvidar que la medición puntual es una "fotografía" que puede verse influida por factores o variables no medidas en este estudio. Ahora queda por interpretar el grado de ese desarrollo alcanzado en los estadios finales de la carrera.

Aún están pendientes la revisión minuciosa de las pausas, problemas de traducción y gestión terminológica puntual realizados por los sujetos en las versiones finales de sus productos. Al cotejar se buscará si se repiten patrones de consulta en la gestión de terminología puntual y resolución de problemas de traducción, mostrados en experimentos previos.

En cuanto a la competencia gramatical en atrición, quizá el traductor ya no pueda explicar exactamente qué cambio gramatical hizo en una modulación, una adaptación o la transposición de alguna parte del párrafo de L1 a L2, pero identifica los errores en el texto, y su CT holística dirigida por su subcompetencia estratégica da cuenta del encargo de traducción de manera adecuada, es decir llega a la automatización cuando activa "el flujo" desde "chip traductor"¹⁸. Retomando a Neubert y Shreve (1992): "El proceso de traducción es la activación de competencias en una situación traductiva. El resultado del proceso de traducción es un texto meta. Por tanto, la traducción es un tipo de producción textual"¹⁹ (p.43). Y al ser una labor eminentemente cognitiva, la automatización, a la hora de alcanzar la pericia, es una premisa para saber que se está ante un profesional de la traducción.

El aporte de este estudio al quehacer traductológico, con sus limitaciones, es la exploración (recordando que es parte de una investigación de dos años) y registro de las competencias que componen la formación de un traductor profesional dentro del aula. Creemos que este experimento muestra un área de oportunidad para apoyar a los alumnos a acortar su zona de desarrollo proximal, para que sus falencias/deficiencias o desarrollo estándar, se acelere y se acorte su aprendizaje. No esperar a que egresen para tomar medidas, o como dicen los expertos (Hayes, 1989) diez años para que alcancen la pericia.

Sin embargo, aún queda sin respuesta la pregunta para estudios posteriores: ¿Por qué se difumina el conocimiento gramatical?, suponemos que se polariza hasta que se integra en las otras subcompetencias, mientras que la SCTR, y la subcompetencia estratégica maduran y refuerzan la competencia traductora holística. Hará falta diseñar instrumentos que puedan dar más respuestas.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado de <https://goo.gl/wk7ETd>.
- Alves, F. & Gonçalves, JLV. (2007). Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. En Y. Gambier, M. Schellens y R. Stolze. (Eds.), *Translation Studies: doubts and directions. Selected contributions from the IV EST Congress* (pp.41-55). Amsterdam: John Benjamins.
- Angelelli, C. (2009). Using Rubrics to Assess Translation Ability. En Claudia V. Angelelli & Holly E. Jacobson. (Eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bachman, L. F. & Palmer, A.S. (2004). *Language Testing in Practice: Designing Developing Useful Language Tests*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, R. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.
- Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research: Achievements, limits, future prospects. *Target*, 13(2), 241–263. Recuperado de <https://goo.gl/YMcZ5J>.
- Colina, S. (2009). Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target*, 21(2), 235–264. doi 10.1075/target.21.2.02col
- Colina, S. (2008). Translation Quality Evaluation: Empirical evidence for a Functionalist Approach. *The Translator*, 14(1), 97–134. Recuperado de <https://goo.gl/YRgm4n>
- Cortez, J., Basich, K. y Figueroa, I. (2015). Subcompetencia Instrumental, vital en la formación de traductores. En M. Beltrán, G. Garduño, C. Gómez-Pezuela, A. Sokolova y L. Monleón (Coords.), *Visiones y perspectivas en torno al estudio de las lenguas extran-*

- teras en diversos contextos de México, *Encuentro Pedagógico de Lenguas en la Educación Profesional: Teorías y prácticas de la didáctica de lenguas* (pp.89-102). México, D.F.: UAMX.
- Cortez, J. (2014). *El nivel socioeconómico de los estudiantes de traducción en la Facultad de Idiomas-Mexicali de la UABC, como variable condicionante en la adquisición de la competencia traductora: Un estudio exploratorio*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <https://goo.gl/fduYoP>.
- Cortez, J. y Figueroa, I. (2014b). La importancia de la lectoescritura como parte del desarrollo de la competencia textual. En K. Basich, S. Acosta y A. G. Guajardo (Ed.), *Los retos del futuro en la traducción contemporánea. Perspectivas diversas*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <https://goo.gl/ohbKYw>.
- Cortez, J., Figueroa, I. y Luna, N. (2013). Competencia traductora y subcompetencia tecnológica. En C. García y J. L. Solís (Comps.), *Literacidad y Traducción* (pp.85-111). Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cortez, J., Basich, K. y Figueroa, I. (2012). Competencia Traductora vs. Subcompetencia tecnológica: El caso Facultad de Idiomas Mexicali. *Memorias del XIII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas* (2012), 222-249. Recuperado de <https://goo.gl/1r8tcL>.
- Cortez, J. (2009). Nuevas metodologías en la enseñanza de la traducción: Una perspectiva cognitiva. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 282-294. Recuperado de <https://goo.gl/6qyDGJ>.
- De Rooze, B. (2008). La Traducción contra Reloj. En F. Manuela y R. Muñoz Martín (Eds.), *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación* (pp.1-28). Comares: Granada.
- Fernández López, M. S. (2010). La competencia discursiva. *Monográficos marcoELE*, (11), 351-383. Recuperado de <https://goo.gl/jM5QBV>.
- Guajardo, A. G. (2013). *Modelo Multifuncional de la evaluación de la traducción* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://goo.gl/6WYSte>.
- Gummerus, E. & Paro, C. (2001). Translation quality: An organizational viewpoint. En Y. Gambier & H. Gottlieb. (Eds.), *(Multi)media translation: Concepts, practices, and research* (pp.133-142). Amsterdam: John Benjamins.
- Hansen, G. (2003). Controlling the process: Theoretical and metodological reflections on research into translation processes. En F. Alves. (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.25-42). Amsterdam: John Benjamins.
- Hansson, I., Buratti, S. & Allwood, C.M. (2017). Experts' and Novices' Perception of Ignorance and Knowledge in Different Research Disciplines and Its Relation to Belief in Certainty of Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/nHnVBR>.
- Hatim, B. (2001). *Teaching and Researching Translation*. Longman: England.
- Hayes, J. R. (1989). *Complete Problem Solver*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- House, J. (2009). *Translation*. OUP: Oxford.
- Kelly, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D. (2002). La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, 9-20. Recuperado de <https://goo.gl/P4jST1>.
- Larose, R. (1998). Méthodologie de l'évaluation des traductions. *META*, 43(2), 163-186. doi:10.7202/003410ar. Recuperado de <https://goo.gl/mhKm7V>.
- Lorenzo, F. (2004). Atención a la forma/ atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical, en el aula del español como L2. En S. Ruhstaller y F. Lorenzo. (Coor.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como segunda lengua* (pp.33-44). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla: Editorial Edinumen.
- Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *Resla*, 23, 229-45. Recuperado de <https://goo.gl/onFoaQ>.
- Messina, L. (2008). La evaluación en traducción: un dilema, un reto. En XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) (pp. 436-440). Disponible en <https://goo.gl/e6XuMJ>.
- Muñoz Martín, R. (2006). Pericia y entorno de la traducción. En C. García y P. Hernández. (Eds.), *Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra* (pp.131-146). Madrid: Arco/Libros.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Ch. Schäffner y B. Adab. (Eds.), *Developing translation competence*, (pp.3-18). Amsterdam: John Benjamins.

- Neubert, A. & Shreve, G. (1992). *Translation as Text*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S. O'Brien. (Ed.), *IATIS Yearbook 2010* (pp.317-343). London: Continuum. Recuperado de <https://goo.gl/pE6nxh>.
- PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230. Recuperado de <https://goo.gl/ZphnYA>
- PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'. En J. Kearns. (Ed.), *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* (pp.104-126). London: Continuum.
- PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *META*, 50(2), 609-619. Recuperado de <https://goo.gl/pUJLU8>.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.77-102). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducción*, 6, 39-45. Recuperado de <https://goo.gl/91cXiT>.
- PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas. (Eds.), *Investigating Translation* (pp.99-106). Amsterdam: John Benjamins.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Editorial Morata.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *META*, 48(4), 481-497. Recuperado de <https://goo.gl/jOzy9>.
- Rodríguez-Inés, P. (2013). ¿Cómo traducen traductores y profesores de idiomas? Estudio de corpus. *Meta*, 63(1), 165-190. Recuperado de <https://goo.gl/MSfeFN>
- Williams, M. (2009). Translation Quality Assessment. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 3-23. Recuperado de <https://goo.gl/e2aJse>.
- Williams, M. (2004). *Translation quality assessment: An argumentation-centred approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Williams, M. (1989). Creating Credibility out of Chaos: The Assessment of Translation Quality. *Érudit*, 2/2, 13-33. Recuperado de <https://goo.gl/QQvx-QR>.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En R.W. Brislin. (Ed.), *Translation applications and research* (pp.117-137). Nueva York: Gardner.

Anexo 1

Baremo de Colina (2009) adaptado a la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali

ESCALA DE EVALUACION				
En el siguiente formato se utiliza una escala de 1 a 4, en la que el mayor puntaje corresponde a una buena traducción:				
1(muchos errores)	2 (algunos errores)	3 (mínimos errores)	4 (ningún error)	
EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS, LÉXICOS Y DEL PROCESO DE TRADUCCIÓN				
a. Concordancia en género y en número.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
b. Cohesión y coherencia de los tiempos verbales.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
c. Utilización de terminología apropiada.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
d. Adecuación del registro del texto.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
e. Puntuación.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
f. Ortografía (acentos, mayúsculas, etc.)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
g. Adaptaciones culturales (siglas, expresiones, etc.)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
h. Contra sentidos.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
i. Falsos sentidos.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
j. Sin sentidos.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
k. Omisión injustificada.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
l. Adición injustificada.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
m. Evidencia de una revisión minuciosa.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐
n. Reproducción del formato original.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Total: ____/ 56

Anexo 2

Protocolo Previo de Traducción



2006-2013
Periodo de Observaciones

Ilustrador: Javier Calderón

Anexo 3

Matriz contrastiva del Estrato 3 entre SCTR y SLL2 (2006-2013)

Matriz contrastiva del Estrato 3 entre SCTR y SLL2 (2006-2013)					
SUJETOS del E3	VAR. 11	VAR. 12	VAR. 13	VAR. 21	VAR. 22
SEMESTRE	SUELDO PADRES	NIVEL ESTUDIOS-MADRE	NIVEL ESTUDIOS-PADRE	SCTR	SLL2
ALUMNO 1	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	95	64
ALUMNA 2	10 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	93.33	62
ALUMNA 3	10 MIL	SECUNDARIA	PREPARATORIA	93	72
ALUMNA 4	10 MIL	CARRERA TÉCNICA	SECUNDARIA	92.33	63
ALUMNA 5	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	91.66	80
ALUMNO 6	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	91	65
ALUMNA 7 (MÉRITO ESCOLAR)	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	90	83
ALUMNA 8	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	75	83
ALUMNA 9 (MERITO ESCOLAR)	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	90	77
ALUMNA 10	10 MIL	PREPARATORIA	PREPARATORIA	90	73
ALUMNA 11	10 MIL	PRIMARIA	PREPARATORIA	90	72
ALUMNA 12	10 MIL	SECUNDARIA	SECUNDARIA	90	61
ALUMNA 13	10 MIL	PRIMARIA	PRIMARIA	89.33	55
ALUMNO 14	10 MIL	PREPARATORIA	SECUNDARIA	88	NO/CONT.
ALUMNA 15	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	87.66	78
ALUMNO 16	10 MIL	SECUNDARIA	NO/CONT	87.66	73
ALUMNO 17	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	87.33	90
ALUMNO 18	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	86.25	58
ALUMNA 19	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	86	67
ALUMNA 20	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	85.75	79
ALUMNA 21	10 MIL	PRIMARIA	SIN ESTUDIOS	85.66	71
ALUMNO 22	10 MIL	MAESTRIA	PREPARATORIA	85	82
ALUMNO 23	10 MIL	ESCUELA NORMAL PARA MAESTROS	PREPARATORIA	85	80
ALUMNA 23	NO /CONT.	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	82.75	69
ALUMNA 25	10 MIL	UNIVERSIDAD	PREPARATORIA	82.50	65
ALUMNA 26	10 MIL	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	80	82
ALUMNA 27	10 MIL	PRIMARIA	UNIVERSIDAD	85	58
ALUMNA 28	10 MIL	PRIMARIA	PRIMARIA	80	69
ALUMNA 29	10 MIL	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	80	62
ALUMNA 30	10 MIL	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	80	53

Matriz de la CT buena y muy buena en el Estrato 3. La diferencia entre SCTR y SLL2 de 10 puntos fue resaltada con amarillo, mientras que la diferencia de hasta 15 puntos es resaltada con gris. En este Estrato 3, la variabilidad se presentó en el 48,61%. Fuente: Cortez, 2014, p. 274.

Notas:

- 1 De acuerdo a su sitio web el Grupo PACTE es un grupo de investigación competitivo desde 1997 y grupo de investigación consolidado de Cataluña desde 2002. Ha sido miembro del Institut de Neurociències de la Universitat Autònoma de Barcelona (2001-2009). PACTE ha sido el iniciador de la red temática TREC (Translation, Research, Empiricism, Cognition), que agrupa expertos de todo el mundo en investigación empírica y experimental en traducción, y la ha coordinado durante dos años. Disponible en <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>
- 2 Concretamente en el manejo de programas informáticos y la misma computadora para traducir textos electrónicos, no en papel, y hacer la captura de una traducción dentro de alguna paquetería como Office, OpenDocument, etc., utilizando la tecnología.
- 3 Sitio disponible en <https://goo.gl/mW4uaw>
- 4 Disponible en <https://goo.gl/1uUFK9>
- 5 La traducción es nuestra.
- 6 Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- 7 La traducción es nuestra.
- 8 Más información en su sitio-web <https://goo.gl/OPYRxD>
- 9 La traducción es nuestra.
- 10 Los alumnos de Tercero y Cuarto semestres, salvo honrosas excepciones de traductores en activo, difícilmente pueden dar cuenta de un proyecto de traducción de una extensión y dificultad considerables, porque sus competencias están en ciernes. Esto es parte del conocimiento que hemos recolectado a través de los experimentos.
- 11 <https://goo.gl/mqbgXP>
- 12 <https://goo.gl/YkJKge>
- 13 Página-web disponible en <https://goo.gl/4vCB7k>
- 14 En 2014 registramos que un desfase/desbalance de 15/100 era lo más común. En cambio, diferencias mayores como 18/100, 20/100, 30/100 entre las subcompetencias pueden ser indicativo de problemas más serios y de otras situaciones: 60/100 en SLL2 y 40/100 en SCTR, muestra un nivel casi no aprobatorio en los sujetos. 70/100 en SLL2 y 95/100 en SCTR demuestra claramente una SCTR en aumento. Es conveniente estudiar cuidadosamente los casos porque hay variables no medidas que pueden influir en los resultados.
- 15 El autor fue coordinador de la Licenciatura en Traducción de 2006 a 2013.
- 16 Un Estudio socioeconómico (Cortez, 2014) establece tres niveles de ingreso: Estrato 1 (E1): Ingreso mayor a 20 mil pesos mensuales, Estrato 2 (E2): De 10 mil a 20 mil pesos y Estrato 3 (E3): Menos de 10 mil pesos.
- 17 Es lo mide el Pre-TOEFL primordialmente.
- 18 Aunque los términos sean una metáfora, en la formación del traductor está implicado el hemisferio izquierdo del cerebro. Específicamente las áreas de Broca (producción del lenguaje) y Wernicke (comprensión del lenguaje). Aquí entramos al campo de la psicolingüística y el funcionamiento del cerebro del traductor de acuerdo a Faber y Jiménez (2004, p.28).
- 19 La traducción es nuestra.

LA LITERACIDAD EN PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN: UN ANÁLISIS DE ERRORES DE SENTIDO

Diana Karelly Cázares Coronel

Universidad Autónoma de Baja California

diana.cazares@uabc.edu.mx

Carlos Antonio Muñoz Urquijo

Universidad Autónoma de Baja California

carlos.muniz@uabc.edu.mx

Claudia Madelein Martínez Ayala

Universidad Autónoma de Baja California

madelein.martinez@uabc.edu.mx

Resumen

Esta investigación toma forma dentro de un contexto académico y la conforman las perspectivas y las prácticas desarrolladas por estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California, extensión Ensenada. El objetivo que se persigue en este análisis es plantear cuál es la implicación que tiene la literacidad en el proceso traductor, especialmente en relación con el tipo de errores que se contemplan. Para ello, se realizó un estudio de caso que incluye el análisis de 74 prácticas de traducción en las que se detectan errores de sentido.

Se parte del hecho de concebir la traducción desde su perspectiva funcionalista, la cual explica la efectividad de una traducción en términos de la función que cumple el texto original y el texto meta (Nord, 2009). En este mismo sentido, más adelante se explica cuál es la concepción que este trabajo plantea de "error" en relación con el enfoque funcionalista y las traducciones analizadas.

De esta forma, el trabajo se compone de una parte teórica en la que se repasan algunos conceptos pertinentes para el desarrollo de la investigación, y del análisis propiamente dicho de los errores de sentido en traducciones académicas.

Palabras clave: Literacidad, traducción, errores de sentido, enfoque funcionalista, error de traducción.

Abstract

The present research takes place in an academic context. It is based on the perspectives and texts translated by students of the fifth semester of the Translation Bachelor's Degree Program offered in Ensenada, Mexico, at Universidad Autónoma de Baja California. Following a case-study design, this work tries to explain the relationship between literacy and the translation process. Its aim is to address the implication of literacy practices and mistranslations for which an analysis of 74 translations is carried out. In this study, translation is reviewed from a functionalist perspective, which claims that translation effectiveness is measured in terms of the textual function of the original text and its translation (Nord, 2009). Moreover, the conception of "mistranslation" is explained in accordance to the functionalist approach and the translations revised in this article. Overall, this work constitutes a brief review of the most relevant concepts that act as a theoretical framework for the research, as well as of the analysis itself resulting from the examination of academic translations.

Keywords: Literacy, translation, mistranslations, functionalist approach, translation error.

Introducción

La actividad traductora nace de una necesidad comunicativa en la que no se comparte el mismo código lingüístico para poder decodificar la función que un acto

del habla tiene en un contexto determinado. Lo anterior puede no resultar una novedad para nadie, sin embargo, para entender realmente por qué traducimos nos parece esencial subrayar que en la vida profesional, no habría traducciones sin un encargo puntual que las justificara. Es difícil imaginar que alguien estaría dispuesto a contratar los servicios de un traductor profesional sin alguna intención comunicativa específica de por medio. Pues bien, esta misma concepción es la que lleva a optar por una perspectiva funcionalista a la hora de traducir en el aula, en donde con cada práctica el estudiante recibe instrucciones precisas que delimitan un *encargo de traducción*.

En concordancia con la opinión de autores como Gouadec (1989) y Larose (1989) consideramos fundamental que el traductor en formación (y también el profesional) comprenda el contexto y el fin que su documento tendrá para poder tomar decisiones que atiendan ese propósito para el que fue “contratado”. Para citar un ejemplo, pensemos en las decisiones que tomaría un estudiante si el encargo consistiera en la traducción del inglés al español de un artículo de divulgación científica originalmente publicado en *Scientific American*, para niños de primer grado de primaria. ¿Consideraría erróneo que el futuro traductor eligiera el sintagma “pequeña parte” para traducir “molecule”? También considere ¿qué sucedería si al traducir un folleto con información sobre las medidas de un terreno agrícola, cuyo público meta son ingenieros agrónomos, se optara por traducir del original “acres” a “km³”? Leyó bien, cúbicis, lo cual lo vuelve ciertamente un error de correspondencia; un error de traducción. Lo cierto es que hay que entender muy bien nuestras elecciones de traducción y las justificaciones que las respaldan.

El enfoque funcionalista propone la idea de realizar los cambios pertinentes que requiera un texto para hacerlo cumplir su propósito y función textual no solo en la lengua, sino también en la cultura meta (Nord, 2009). Esto lo podríamos evidenciar en el caso del artículo de divulgación científica, donde conocer el propósito y el público receptor de la traducción nos permite asumir que es recomendable optar por una modulación de lo particular a lo general. A cambio de esa pequeña “traición a la exactitud” del original, se conseguirá una mayor comprensión por parte del receptor meta. Sin embargo, el segundo caso propone una distorsión total de la unidad de medida que habría, sin duda, de confundir a los ingenieros que estén tratando de asesorar a un cliente que desea sembrar uvas en un terreno amplio.

De este modo, aunque existen situaciones particulares del encargo de traducción que condicionan las

elecciones que hacemos cuando trasladamos significados, como traductores profesionales debemos ser cautelosos de distinguir cuando tales características nos llevan a la desviación del sentido original del texto, conduciéndonos irrevocablemente a cometer errores de sentido en el texto. Para evitar los segundos, el papel que juega la literacidad dentro del proceso traductor es imperativo, y debe subrayarse dentro de la formación de traductores ya que permite entrenar traductores más analíticos y conscientes de las repercusiones de cada elección de palabras que hacen en sus textos.

Pensamos en la ironía, el humor, la precisión de datos, especialmente cuando estos son inadvertidos o mal captados por el estudiante y nos ocupamos de reflexionar acerca de las repercusiones que tales acciones generan en la calidad global de la traducción. Consideramos que el papel de la literacidad no siempre ha sido suficientemente defendido en los procesos didácticos por lo que es intención de esta investigación subrayarlo y encontrarle un lugar definido dentro del proceso traductor.

Caracterización del problema

Son pocos los análisis empíricos que abordan el error de traducción en un contexto académico, sin embargo esto parece una paradoja pues su importancia es central para la formación de traductores. De aquí que resulte significativo realizar investigaciones a partir de prácticas de traducción llevadas a cabo por estudiantes en formación para observar el tipo de errores en los que incurren en el desarrollo de sus prácticas e identificar sus posibles causas.

A pesar de que las revisiones de las prácticas de traducción arrojan una variedad de tipos de errores como los de origen ortográfico, de redacción, de formato, etc., se decidió trabajar con el error de sentido pues éste tiene un gran impacto en la calidad global del texto, y en su valor como traducción. Los errores de sentido, que de manera general se componen de tres categorías: falso sentido, sin sentido y contrasentido, distorsionan, en mayor o menor medida, el contenido del texto original, pudiendo en los casos más graves imponer una distancia enorme en términos de lealtad con respecto al texto de partida y su traducción.

La dinámica en el aula no siempre privilegia la reflexión y el análisis del proceder traductor por parte de los alumnos. Se han observado situaciones en las que el alumno desconoce por completo una tipología del error que se considera para obtener tal o cual calificación en una práctica. Aunado a esto, observaciones preliminares apuntan al hecho de que los traductores en formación saltan pasos

fundamentales en su proceso de pre-traducción, específicamente procesos de comprensión profunda del texto original que anteceden a la actividad traductora.

Así esta investigación busca relacionar el rol de la literacidad en la incurrencia de dichos errores, y plantear de esta manera la importancia que tiene, tanto para el estudiante como para el traductor profesional, poseer un nivel de literacidad que le permita contrarrestar o incluso evitar por completo dicho tipo de errores en sus traducciones.

La literacidad en el proceso traductor

La traducción profesional requiere el seguimiento y ejecución de un proceso sistematizado, seguirlo en total apego a lo que establecen los teóricos de la traducción depende en gran medida del traductor; de sus preferencias de trabajo, de su experiencia, tiempo disponible, el tipo y condiciones del encargo de traducción, entre otros factores. Sin embargo, queda muy poco lugar a dudas de que todos los traductores nos apegamos a un proceso a la hora de enfrentarnos a un encargo de traducción. De acuerdo con Hurtado Albir (2011), el proceso traductor consta de dos fases fundamentales: una que comprende la preparación del proyecto, y otra que involucra la revisión y el “perfeccionamiento” del encargo.

Este trabajo se concentra principalmente en la primera de esas fases, en las que de acuerdo con la misma autora, el traductor parte de la lectura del texto original para reconocerlo y recabar la mayor información posible sobre él, pasando por el proceso de documentación que es fundamental, y muchas veces determinante para la ejecución del tercer y último paso que comprende la primera fase: la realización del proyecto, en el que se elabora la primer versión de la traducción. En este último respecto, la autora menciona que las decisiones que toma el traductor tienen una relación directa con su madurez intelectual y con la información asimilada en la documentación.

Ahora bien, dentro de este proceso, la lectura y entendimiento del texto original cobran un papel de importancia en el que conviene detenerse. Para el traductor es necesario, antes de buscar equivalentes en el segundo idioma, entender por completo el texto de partida con el que se trabaja. Resulta preciso mencionar que la lectura durante el proceso traductor no se realiza solo con el objetivo de entender el texto en el sentido estricto de conocer su contenido, sino que constituye una actividad mucho más elaborada en la que el traductor debe procurar asimilar las características superficiales y profundas del texto original; desde el formato en el que se presentan las ideas, la tipolo-

gía textual, características léxicas hasta cuál es intención del autor y el público que tiene como objetivo. Se plantea entonces que la finalidad de la lectura en el proceso traductor es establecer una panorámica completa de la situación a la que se enfrenta el traductor con el encargo en cuestión.

En este respecto conviene revisar el significado de literacidad que en el sentido más general de la palabra es definida como los conocimientos que son adquiridos por un individuo, y que son empleados al momento de decodificar un texto (Cassany, 2005).

Vista desde esta perspectiva, la literacidad entonces es una habilidad (que se adquiere, se nutre) y que conlleva el razonamiento psicológico con técnicas lingüísticas; es decir, se decodifican símbolos lingüísticos a través de la lectura, tomando en cuenta las características intrínsecas del texto como la sociedad en la que se concibe, el tiempo en el que se escribió, y el tono con el que el autor aborda su ideas, por mencionar solo algunas. Todo esto encaminado a entender lo leído en un sentido más profundo y completo. Es así como debiera leer un traductor para quien resulta fundamental no solo entender el texto, sino entender al texto.

Siguiendo esta idea, y de acuerdo con lo que propone Cassany (2005) existen formas de literacidad, entre las cuales se destaca la literacidad crítica, que en sus palabras significa leer “adoptando un punto de vista crítico”, es decir, realizar una lectura que busque captar los detalles, las opiniones, los hechos, además de que nos posibilite realizar inferencias.

Fuster Caubet (2011), por su parte, cita las palabras de Wodak y Meyer (2003) quienes determinan que

La literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del Análisis Crítico del Discurso. (p.87)

Cassany y Castellà (2010) destacan que el lector crítico: efectúa una lectura completa y compleja, toma en cuenta el contexto, es selectivo; interpreta, distingue, toma en cuenta las diferentes posturas de los autores, cuestiona lo expuesto en el texto; qué tan veraz será la información, por qué se da en esas condiciones, etc., se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido, finalmente analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, entre otras características.

Es así que destacamos cuán útil sea la concepción de la literacidad crítica para el traductor, primeramente por lo expuesto en párrafos anteriores; la traducción es una tarea que se lleva a cabo siguiendo un procedimiento, y dentro de las fases que supone, la lectura, tanto la de reconocimiento como la realizada a profundidad, es pieza angular de las sucesivas fases que conlleva el proceso traductor.

De esta manera se advierte que leer y no advertir detalles; matices como la ironía, el tono, las opiniones, las ideas dejadas inconclusas a propósito por parte del autor original, son cuestiones que no pueden ni deben pasársele por alto a un traductor en formación. Mucho menos a un traductor en la práctica profesional, pues como advierte Dancette (1989), una mala comprensión del texto original es el origen de los errores de traducción.

Se suma a lo anterior la capacidad que este profesionalista debe poseer y desarrollar para distinguir las características que hacen un género textual diferente de otro, y por supuesto tener estos conocimientos no solo en su lengua materna, sino en todas sus lenguas de trabajo. Además, practicar la literacidad remite a uno de los pilares fundamentales de la traducción, que es poseer conocimientos generales del mundo para comprender mejor lo que nos rodea y los textos que traducimos. Después de todo, el traductor no está exento de la responsabilidad que implica ser un ciudadano del siglo XXI, en la era en la que la información está en la punta de nuestros dedos, y esto se debe aprovechar con cautela. Por ello el traductor debe ser un ávido lector crítico para evitar errores en su trabajo.

El error en traducción. Aspectos sobre la calidad

Este trabajo asume la postura de que toda traducción tiene un por qué y una finalidad desde el enfoque funcionalista de la traducción que se plantea en qué términos una traducción es o no aceptable.

En términos generales se sabe que un aspecto fundamental que una traducción debe cumplir es el principio de lealtad, que desde la perspectiva funcionalista es una característica que se otorga al texto meta cuando éste desempeña la función para la que fue pensado, es decir, cuando la traducción permite el establecimiento de un acto de comunicación que por otro medio no hubiera sido posible (Hurtado Albir, 2011). Entonces, se puede asumir que una traducción *leal* cumple cabalmente con el objetivo para el que fue hecha; por ejemplo, que el encargo de traducción de un folleto publicitario destaque las características del bien o servicio que el folleto publicitario original también destacaba, y que por ende, su traducción no obvie ni cambie.

De acuerdo con Nord (1996), para que una traducción “funcione” ésta debe cubrir las necesidades de una comunicación intercultural eficaz, y el traductor, por su parte, debe estar en condiciones de defender y saber justificar sus decisiones de traducción ante los clientes, si ese fuera el caso. Evidentemente, para tales efectos, el traductor debe conocer con profundidad el texto original.

Ahora bien, comúnmente en el aula de traducción las prácticas están pensadas para que llegue un momento, en seguimiento del proceso traductor, para que los estudiantes puedan justificar sus decisiones de traducción; la revisión conducida por el docente, en la que participan activamente los estudiantes y se contrastan las diferentes versiones de lo traducido para elegir la más adecuada. En ese momento del proceso es posible apreciar que no siempre las motivaciones que un estudiante tiene para elegir una opción de traducción, son las más adecuadas. Y es también en este punto que seguido nos encontramos ante un error de traducción.

De manera tradicional, el error de traducción es entendido como “una equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada” (Hurtado Albir, 2011, p.290) o como en su momento y por primer vez definió Wilss, “la desobediencia a una norma en una situación de contacto lingual, pudiéndose distinguir diferentes áreas de normas” (1988, p.262). Existen también definiciones que lo proponen con otros nombres: “inadecuación”, “falta”, o “desviación”. Estas diferencias en la nomenclatura del error se deben, por supuesto, a los distintos puntos de vista que conviven en la Traductología.

En el enfoque funcionalista, el error es entendido como un incumplimiento de las características funcionales asignadas a una traducción (Nord, 1996). Esta definición incluiría que las convenciones estilísticas de una determinada tipología textual no encontraran su correspondencia en la lengua meta; por ejemplo, utilizar un registro informal en una traducción al español de un texto científico en inglés. Desde esta panorámica, el traductor debe estar plenamente consciente del objetivo que tiene su trabajo; qué función textual desempeña, cuáles serán sus destinatarios, el lugar y la fecha en las que se inscribe, así como el medio de transmisión de la información (en qué formato). En este respecto, resulta pertinente mencionar que dichas características han sido tomadas en cuenta en la realización de las prácticas de traducción que este trabajo analiza, es decir, el proceso seguido en clase durante el desarrollo de los encargos de traducción incluyó la contextualización de cada práctica mediante la descripción de un escenario concreto para cada trabajo.

Tomando en cuenta las características citadas, se establece que para fines del análisis aquí planteado, una traducción eficiente o de calidad cumple entonces con su función a nivel comunicativo-funcional, pero además es también aquella que contiene el menor número posible de “equivalencias inadecuadas” en el texto meta con respecto al texto de partida, esto a nivel léxico y semántico. Dicho de otra manera, que contiene la menor cantidad posible (si no se pudiera hablar de ausencia total) de errores de traducción.

En el intento por plantear la relación que tiene la literacidad con este último aspecto mencionado, nos acercamos al análisis poniendo especial atención en los llamados errores de sentido. Estos se entienden desde la perspectiva de la traducción como producto, ya que se advierten si comparamos un texto meta con un original. En consonancia, Delisle (1993) define el error de sentido como “un error que [...] procede de una interpretación errónea de un segmento del texto de partida y que suele producir un falso sentido, un contrasentido o un sin sentido” (citado en Hurtado Albir, 2011).

Para explicar los últimos, se propone el siguiente esquema:

Tabla 1. Los errores de sentido

Falso sentido	Resulta difícil de identificar pues gramaticalmente funciona en la lengua de llegada, sin embargo se da cuando el mensaje contenido en la traducción no corresponde al del texto original.	Orig.: No se observó ningún beneficio clínico en estudios de intervención . Trad.: <i>No clinical benefit was observed in case studies.</i>
Contrasentido	Cuando en la traducción aparece una palabra o fragmento contradictorio con respecto al mensaje del original.	Orig.: No se observó ningún beneficio clínico en estudios de intervención. Trad.: <i>Clinical benefit was observed in intervention studies.</i>
Sin sentido	Que el segmento traducido posea una significación vacía o demasiado imprecisa.	Orig.: No se observó ningún beneficio clínico en estudios de intervención. Trad.: <i>No clinical benefit was observedin intervention studies.</i>

Clasificación de Jean Darbelnet (1977). Ejemplos recuperados en la presente investigación.

En la tabla anterior se pueden observar los tres distintos errores de sentido que, con mayor o menor frecuencia, se cometen en traducciones académicas, de hecho los ejemplos propuestos se plantearon a partir de una situación real en un encargo académico de traducción científica. En cualquier caso, es posible apreciar que ninguno de los tres ejemplos traducidos “dice” exactamente lo que expresa el fragmento original, de ahí la gravedad de cometer este tipo de faltas o errores que determinarían que la traducción no cumpliera su propósito en la lengua meta, puesto que desvían el sentido del original.

Análisis de errores de sentido en traducciones académicas

Durante el periodo escolar 2017-1 se llevó a cabo el proceso para analizar los trabajos realizados por estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California, Extensión Ensenada.

El objeto de la investigación está delimitado por 12 participantes, todos ellos estudiantes hispanohablantes, mexicanos, que tradujeron 7 prácticas de traducción del inglés al español a partir de 7 textos, conformando 74 prácticas analizadas. La siguiente tabla explica las características de los textos traducidos:

Tabla 2. Características de las prácticas

	Descripción	Características
1	Artículo periodístico – prensa escrita (revista)	Registro informal. Tema: celebridades estadounidenses que realizan comerciales en Japón.
2	Artículo periodístico – prensa en línea (sitio de noticias)	Registro formal; presencia de algunos términos jurídicos. Tema: el documental de Amanda Knox para Netflix.
3	Transcripción de un video	Registro formal; presencia de algunos términos relacionados con la interpretación. Tema: características del trabajo de los intérpretes.
4	Documento de orientación – (publicación de la FDA)	Registro medio; dirigido para un público no especializado. Tema: precauciones alimentarias a seguir en caso de apagones eléctricos.
5	Publirreportaje	Registro medio; presencia de terminología perteneciente a la horticultura. Tema: variedades de vegetales para crear ensaladas.

6	Artículo de divulgación científica	Registro medio; presencia de algunos términos médicos. Tema: peligros de la intoxicación con metales.
7	Artículo de divulgación científica	Registro alto; presencia de terminología específica de energías renovables. Tema: cómo funcionan los paneles solares.

La metodología contempló la recopilación de los textos para conformar un corpus de traducciones. Las traducciones se recopilaron a partir de los portafolios que los participantes realizaron en el marco de la asignatura *Traducción del Segundo Idioma al Español*, de los cuales se estudiaron el texto original y el texto traducido de las prácticas realizadas por los 12 participantes. En este sentido, se contó con 74 traducciones en total.

A partir de ese corpus, se procedió a la observación detenida de cada par de textos (original y traducido) y a la identificación y etiquetación de los errores de sentido encontrados con respecto a las categorías contempladas en la tabla 1 de esta investigación; falso sentido, sin sentido y contrasentido. Se elaboraron tablas clasificatorias que contenían el fragmento analizado en su versión original en inglés, y su versión traducida por el estudiante, en español. De acuerdo con el alcance descriptivo previsto de la investigación, una vez agrupados los datos, se procedió a la descripción de las causas que originaron dichos errores. A continuación se presenta nuestra interpretación de los datos.

No se realizó una lectura completa, o profunda del texto original

Como se ha planteado en secciones anteriores, la lectura forma parte fundamental del proceso traductor, si no se realiza correctamente, se tiene como resultado una traducción deficiente con equivalencias inadecuadas. Es por esta razón que en la Tabla 3, se muestran algunos de los errores que se derivaron de este motivo y cómo afectaron al mensaje que se pretendía transmitir.

En el primer caso se podría atribuir la omisión del condicional a un simple descuido, sin embargo, la conjugación del verbo como “utilice”, delata que se trata también de una omisión en la lectura, la cual se traslada también a la traducción produciendo un efecto opuesto de sentido (un contrasentido); de condición a hecho.

En el segundo ejemplo, entendemos que el original hace referencia a una habilidad, la cual no precisamente proviene de un “entrenamiento” en ese contexto, creando un falso sentido.

Tabla 3. No se realizó una lectura completa, o profunda del texto original

Fragmento original	Fragmento traducido (Contrasentido)	Fragmento en español
During an emergency, if you use food or beverage containers to hold non-food substances like gasoline, dispose of them after use and do not recycle them.	Durante una emergencia, (ausente) utilice recipientes de bebidas o alimentos para contener sustancias no comestibles, como la gasolina, deséchelos después de usarlos y no los recicle.	Durante una emergencia, si utiliza recipientes de bebidas o alimentos para contener sustancias no comestibles, como la gasolina, deséchelos después de su uso y no los recicle.
Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
Interpreters are also skilled at keeping aplomb in the face of chaos	Los intérpretes también son entrenados para mantenerse serenos ante el caos	Los intérpretes también son hábiles para mantenerse serenos ante el caos

Falta de atención al momento de llevar a cabo la lectura

Existen diferentes situaciones que pueden afectar la concentración del lector al momento de analizar el texto original. Los ejemplos que siguen muestran situaciones en las que, consideramos, se observa cómo es que el estudiante se distrajo al identificar algún rasgo de información en la frase, párrafo o texto, y por ende se plasmó un error en el texto meta.

Tabla 4. Falta de atención al momento de llevar a cabo la lectura

Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
A full freezer will keep the temperature for approximately 48 hours (24 hours if it is half full) if the door remains closed.	Un congelador lleno mantendrá su temperatura por aproximadamente 4 horas (24 horas si está a la mitad de su capacidad) si no abre las puertas.	Un congelador lleno mantendrá su temperatura por aproximadamente 48 horas (24 horas si está a la mitad de su capacidad) si no abre las puertas.
Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
Beets are in season from late summer through October , and have a sweet flavor and tender texture.	Los betabeles están en temporada a finales del verano y en el mes de octubre y tienen un sabor dulce y una textura blanda.	Los betabeles están en temporada desde finales del verano hasta el mes de octubre y tienen un sabor dulce y una textura blanda.

En el primer caso, podemos asumir que el traductor se distrajo ya sea en la lectura del original, o en la revisión de la traducción antes de entregarla, siendo incapaz de detectar el falso sentido.

El segundo ejemplo también se trata de un falso sentido, ya que sugiere que se ignoró el significado de las preposiciones *from* y *through* del original, produciendo un fragmento en español con una idea muy distinta respecto al texto de partida.

Proceso deficiente de documentación

Después de llevar a cabo la lectura, es necesario continuar con el proceso de documentación y realizar la selección de terminología específica (o términos desconocidos para el traductor) para buscar su equivalente más acertado en la lengua meta. En la siguiente tabla señalamos algunos casos en los que los alumnos erraron al seleccionar ciertos equivalentes.

Tabla 5. Proceso deficiente de documentación

Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
Cilantro and <i>chlorella</i> provide a powerful proven option for removing heavy metals from your body.	El cilantro y <i>cólera</i> proporcionan una poderosa opción para remover metales pesados de su cuerpo.	El cilantro y la <i>chlorella</i> proporcionan una poderosa opción para remover metales pesados de su cuerpo.
Fragmento original	Fragmento traducido (Contrasentido)	Fragmento en español
In a traditional crystalline silicon cell, the atoms in the silicon crystal are bound by shared <i>electrons</i> .	En una tradicional celda de silicio cristalino, los átomos en el cristal de silicio están enlazados por <i>protones</i> compartidos.	En una tradicional celda de silicio cristalino, los átomos en el cristal de silicio están enlazados por <i>electrones</i> compartidos.

Como se observa, el primer caso constituye un evidente falso sentido, pues nada tiene que ver *chlorella* con cólera. En el segundo ejemplo, tenemos un contrasentido que va de electrones, como el original, a protones en la traducción (la perspectiva contraria, por la carga de las moléculas).

Dominio insuficiente de la lengua extranjera desde/hacia la que traduce

Este punto es muy importante, ya que se refiere a imperfecciones en la competencia lingüística del traductor. A continuación, se muestran algunos errores que pueden estar relacionados con el mal dominio de la segunda lengua.

Tabla 6. Dominio insuficiente de la lengua extranjera desde/hacia la que traduce

Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
Arnold Schwarzenegger in excellent Japanese form <i>slurps up</i> a mouthful of steaming Nissin instant noodles.	... <i>come</i> un bocado...	... <i>sorbe</i> un bocado...
Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
...while green and red <i>peppers</i> are available year-round, the true bounty of colors, as well as the freshest <i>peppers</i> , can be found July through October.	Mientras que los <i>chiles</i> verdes y rojos están disponibles todo el año, la verdadera variedad de colores, así como los <i>chiles</i> más frescos se encuentran de julio hasta octubre.	Mientras que los <i>pimientos</i> verdes y rojos están disponibles todo el año, la verdadera variedad de colores, así como los <i>ejemplares</i> (pimientos) más frescos se encuentran de julio a octubre.

En los dos casos anteriores se aprecia la elección de un equivalente inadecuado con respecto al original, ya que hay una diferencia importante entre *comer* y *sorber* (como, realmente sucede en la descripción del original), y *chile* es un término que obvia la referencia del original en cuanto a la variedad precisa que describe el texto.

Errores de estructuración en la lengua de llegada

Se observa que este tipo de errores suele cometerse por falta de una revisión minuciosa de la traducción cuando ésta se termina (en el proceso de postraducción) dado que no se presenta una reflexión de los elementos lingüísticos elegidos para trasladar los mensajes. Sin embargo, también puede deberse a que los estudiantes no incorporan los contenidos de asignaturas fundamentales (morfología, morfosintaxis, gramática, entre otras) en su práctica, o en el peor de los casos, porque no las cursan durante su formación profesional.

Aunque los estudiantes que participan en este análisis sí cursaron dichas asignaturas, y todos son nativos hablantes del español, se encontraron casos como los que aparecen en la Tabla 7.

El primer ejemplo se seleccionó para destacar dos fragmentos: el primero carece del mismo sentido del original; *in matching shirts* hace referencia a una cualidad de las camisas, y nada tiene que ver con que los sujetos “las emparejen” mientras que, sostienen “encima de” una

caja, el objeto. De este caso, podríamos pensar que se trata de una traducción realizada con traductor automático, y que después no fue curada por el traductor, desencadenando dos errores de sentido tan solo en ese fragmento.

Por su parte, en el segundo es un sin sentido pues además de que en la traducción se traslada *ailemnts* como “alimentos”, el mensaje del párrafo es bastante impreciso y tal como sugiere el nombre del error, carece de sentido en español. En ambos casos se observa una deficiente estructuración de la información en la lengua de llegada.

Tabla 7. Errores de estructuración en la lengua de llegada

Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido/Sin sentido)	Fragmento en español
John McEnroe, the tennis player, and his actress wife, Tatum O’Neal, joke together <i>in matching shirts</i> while <i>holding up a box</i> of Assess toothpaste.	John McEnroe, el jugador de tenis, y su esposa la actriz, Tatum O’Neal, bromean juntos en camisas <i>que emparejan</i> mientras que <i>sostienen encima de una caja</i> de la crema dental Asses.	John McEnroe, el jugador de tenis, y su esposa, la actriz Tatum O’Neal, bromean juntos en camisas <i>a juego</i> mientras <i>sostienen una caja</i> de crema dental Asses.
Fragmento original	Fragmento traducido (Sin sentido)	Fragmento en español
Many people today realize that <i>many of their health ailments – headaches, exhaustion, muscle cramps etc. – stem for heavy metals.</i>	Mucha gente hoy en día se ha dado cuenta que <i>un número de sus alimentos saludables, dolores de cabeza, cansancio, calambres musculares, etc. El vapor del metal es toxico.</i>	Hoy en día mucha gente es consciente de que <i>algunos de sus padecimientos (dolor de cabeza, cansancio, calambres musculares, etc.), se deben a la intoxicación por metales pesados.</i>

Mal uso del tiempo que se asignó a cada proyecto traductor

A cada proyecto se le asigna una fecha y hora límite para la entrega. Como cualquier estudiante, el futuro traductor debe saber organizar su tiempo y cómo aprovecharlo para llevar a cabo en su totalidad el encargo de traducción. Cuando no se le asigna el tiempo necesario a cada etapa del proceso traductor, seguido se obtiene una versión deficiente, ya que no se le dio la dedicación necesaria a cada

uno de estos pasos, y como resultado obtenemos casos como los siguientes:

Tabla 8. Mal uso del tiempo que se asignó a cada proyecto traductor

Fragmento original	Fragmento traducido (Sin sentido)	Fragmento en español
The filmmakers, both in their 30’s, first approached Knox <i>in 2011 thorough a mutual friend shortly</i> after her return to Seattle.	Los cineastas, ambos en sus treintas, <i>se acercaron a Knox primero en 2013, a través de una amistad corta</i> después de regresar a Seattle.	Los cineastas, ambos en sus treintas, contactaron por primera vez a Knox <i>en 2011, poco después de que regresó a Seattle, a través de un amigo en común.</i>
Fragmento original	Fragmento traducido (Contrasentido/ Sin sentido)	Fragmento en español
Today, heavy metal toxicity <i>represents a constant health threat</i> because of our constant <i>incremental</i> exposure.	Hoy en día, la toxicidad de metales pesados <i>representa un tratamiento constante de salud</i> debido a nuestra exposición <i>incremental.</i>	Hoy en día, la toxicidad de los metales pesados <i>representa una constante amenaza de salud</i> debido a nuestra <i>gradual</i> exposición a ellos.

Si bien ambos ejemplos podrían también abordarse en otras categorías, se considera necesario contemplar también el factor tiempo como un recurso que influye en el desempeño de los estudiantes en sus traducciones. De este modo, y dado que las prácticas se desarrollan en un contexto académico donde hay fechas de entrega, consideramos que vale la pena mencionar la mala administración del tiempo dado para traducir, como un factor que podría generar este tipo de errores.

Otras distracciones (errores de tecleo)

Nuevamente, encontramos que la concentración forma parte importante del proceso de traducción, ya que si no se pone la suficiente atención al momento de realizar la redacción, se pueden plasmar errores de tecleo. De igual manera, si no se revisa el texto al terminarlo, es muy probable que se cometan errores que deriven en un error de sentido, como los siguientes:

Tabla 9. Otras distracciones (errores de tecleo)

Fragmento original	Fragmento traducido (Sin sentido)	Fragmento en español
Perishable food such as meat, poultry, seafood, milk, and eggs that are not kept adequately refrigerated or frozen may cause illness if consumed, even when they are thoroughly cooked.	Alimentos perecederos talos como carne roja y blanca, leche y huevos que no se mantienen adecuadamente refrigerados o congelados pueden causar enfermedades, incluso si están bien cocinados.	Alimentos perecederos tales como carne roja y blanca, mariscos, leche y huevos que no se mantengan adecuadamente refrigerados o congelados pueden causar enfermedades, incluso si están bien cocinados.
Fragmento original	Fragmento traducido (Sin sentido)	Fragmento en español
Freeze containers of water for ice to help keep food cold in the freezer, refrigerator, or coolers in case the power goes out.	Congele recipientes con agua para que el hielo le ayude a mantener los alimentos en el congelador, en el refrigerador o en hieleras en case de un fallo eléctrico.	Congele recipientes con agua para que el hielo le ayude a mantener frescos los alimentos en el congelador, refrigerador o en hieleras en caso de un fallo eléctrico.

Esta categoría se relaciona con la expuesta en la tabla número 4 de esta sección y es que debido a descuidos en la lectura que debe realizar el traductor, en este caso, al finalizar el texto, se omite la corrección de errores de tecleo que son perfectamente detectables si existe una revisión minuciosa del texto traducido. La característica principal de este tipo de omisiones es que, por lo general, producen sin sentidos ya sea por una elección de palabras que no están registradas en ningún diccionario en la lengua de llegada, o por una redacción incoherente e ilógica.

Mal empleo de las técnicas de traducción

Este punto se relaciona con la formación del traductor y su competencia traductora. Esto quiere decir que si no se adquiere un buen dominio de las técnicas disponibles para trasladar mensajes de una lengua a otra, es muy probable que el traductor cometa errores al momento de aplicarlas. Algunos errores relacionados con este punto se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 10. Mal empleo de las técnicas de traducción

Fragmento original	Fragmento traducido (Sin sentido)	Fragmento en español
<i>"The power of narrative to embed these incredibly strong opinions</i> no matter what side you're on is something we're seeing in every aspect of our daily lives now".	<i>"El poder de la narrativa clavó estas opiniones increíblemente fuertes</i>	<i>"El poder de la narrativa para crear opiniones tan fuertes,</i> sin importar de qué lado te encuentres, es algo que ahora podemos ver en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana".
Fragmento original	Fragmento traducido (Sin sentido)	Fragmento en español
<i>Stop eating high-mercury fish</i> such as sword-fish, shark, roughly and albacore tune.	<i>Deje de comer pescado de mercurio alto,</i> como pez espada, tiburón, atún blanco y pez anaranjado del atlántico.	<i>Evite comer pescados con altas cantidades de mercurio</i> como pez espada, tiburón, atún blanco y pez anaranjado del atlántico.

Dentro de esta categoría se abordan aquellos errores que se producen por no elegir la estrategia de traslado lingüístico más adecuada. Como vemos, el primer caso requería modular el verbo *to embed*, y estructurar algo como "crear, generar, integrar" en español, y no en su sentido literal de clavar. En el segundo caso es también evidente el fallo de estrategia, después de todo, ¿qué son los pescados de mercurio alto o bajo?

No se llevó a cabo correctamente el proceso de revisión

En la etapa final del proceso de traducción, se lleva a cabo la revisión del texto meta, lo cual es de vital importancia ya que si no se realiza una revisión minuciosa de cada parte del texto, se pasarán por alto errores como los mencionados anteriormente.

En este punto es necesario estar consciente de que todo escritor comete errores al momento de formular un proyecto como borrador, sin embargo una revisión final del texto está encaminada a prevenir errores que, de otra manera, alterarían el sentido y la función de la traducción. De hecho, se considera que un gran número de los ejemplos repasados, hubiera podido corregirse de haber existido una revisión por parte del traductor antes de entregar la versión final de su trabajo.

Tabla 11. No se llevó a cabo correctamente el proceso de revisión

Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
For all their beauty, salad greens are not just good for looks . They are also good for you.	Por su belleza, las ensaladas de verduras no son de buen “look” , si no también son buenas para usted.	Además de ser agradables a la vista, las ensaladas de verduras no solo favorecen tu apariencia , sino también son buenas para tu salud.
Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
One company spokesman after first demanding anonymity for himself and his firm, would only say, “Our stars hate to be mentioned” .	Una empresa vocera después de exigir anonimato solo dijo, “Nuestra estrella odia ser mencionada”.	El vocero de una compañía después de exigir anonimato para él y su firma solo dijo, “Nuestras estrellas odian ser mencionadas”.

No se llevó a cabo de manera eficiente la revisión de la traducción por parte de un tercero

Al igual que en el punto anterior, es necesario hacer una revisión minuciosa por parte de un tercero (ya sea otro traductor, o un experto en el tema con conocimiento de la LM), de esta manera se pueden captar errores que el traductor mismo no notaría en su proyecto final. La próxima tabla expresa errores relacionados con este punto.

Tabla 12. No se llevó a cabo de manera eficiente la revisión de la traducción por parte de un tercero

Fragmento original	Fragmento traducido (Falso sentido)	Fragmento en español
Mercury also has an affinity for brain tissue and is implicated in brain tumors and dementia .	El mercurio también tiene una afinidad para el tejido cerebral y es aplicado en tumores cerebrales y demencia .	El mercurio también tiene una afinidad por el tejido cerebral, y se le relaciona con tumores cerebrales y demencia .

With the elimination of lead-based house paint , and the increased use of lead-free gasoline, lead poisoning is certainly less prevalent.	Con la eliminación de pintura casera basada de plomo, y el uso de la gasolina libre de plomo, el envenenamiento por plomo sería mucho menos frecuente.	Con la eliminación de la pintura para el hogar a base de plomo y el incremento de la gasolina libre de este metal, la intoxicación por plomo es menos frecuente.
	Con la eliminación de pintura casera basada de plomo , y el uso de la gasolina libre de plomo, el envenenamiento por plomo sería mucho menos frecuente.	Con la eliminación de la pintura para el hogar a base de plomo y el incremento de la gasolina libre de este metal, la intoxicación por plomo es menos frecuente.

Se esperaba que este tipo de errores no tuviera mucho índice de frecuencia dada la dinámica de la revisión conducida en clase, en la cual se tenía la oportunidad de que las traducciones se sometieran a la revisión de otro traductor. Sin embargo, en el desarrollo de esta investigación se notaron cosas que pasaron desapercibidas también para el revisor; errores que sin duda, desvían el sentido del mensaje original.

Conclusiones

Ya desde el 2005 Cassany advertía la urgencia de abordar la enseñanza de la literacidad crítica, no solo para enfrentarnos a los textos como traductores, como se plantea en este trabajo, sino también para ser más críticos en rubros como el internet, donde en ocasiones se toma por cierto cualquier cosa por el hecho de no detenerse a analizar las fuentes de donde procede la información, qué es lo que se dice, quién y cómo lo hace. En consonancia, este trabajo subraya la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de literacidad crítica, mismas que no solo nos favorecen como profesionales, sino también como miembros de la sociedad de la información en la que vivimos.

De acuerdo con lo anterior hablando del ámbito de la formación de traductores resulta esencial incluir prácticas de literacidad en el aula con el propósito de incrementar la comprensión completa del texto original, atendiendo no solo al contenido superficial del original, sino a lo que quiere decir el autor con lo que ha plasmado en su redacción a fin de poderlo reproducir en la etapa de traslado de los mensajes con mayor fiabilidad, naturalidad y adecuación.

Del mismo modo, se destaca la necesidad de concientizar a la trascendencia que tiene la literacidad, no solo como grupo de actividades en sí mismas, sino por el propósito mencionado. Siendo ésta la base sobre la que se apoya el inicio del proceso traductor, resulta paradójico advertir que, de acuerdo con la experiencia derivada de la impartición de asignaturas del programa y los resultados de este análisis, algunos estudiantes no incorporen prácticas de literacidad en la fase de pre-traducción.

Por otro lado, es importante prestar atención al proceso de evaluación de traducciones realizadas en el aula, ya que si los estudiantes no aprenden a localizar un error, a clasificarlo, a identificar los componentes que lo caracterizan como fallo, y sobre todo, a corregirlo, no podrán mejorar su técnica traductora, y tendrán mayores dificultades para realizar procesos de edición y revisión de sus propias traducciones. En otras palabras, consideramos pertinente y oportuna la necesidad de fomentar un perfil autoanalítico y reflexivo en los estudiantes con la participación del profesorado.

Lograr el desarrollo de habilidades de literacidad debería ser prioritario en la formación académica. Enfocándonos solo en el nivel licenciatura, creemos que el tema de los errores de traducción ofrece una perspectiva muy rica para la didáctica de la traducción con aún muchos objetivos pendientes. Mediante estudios empírico-experimentales en distintas modalidades y tipos de traducción se puede adquirir nueva información que aporte resultados enriquecedores sobre cómo funcionan los procesos cognitivos cuando se traduce con errores.

Se concluye, no sin antes subrayar la relevancia del tema para la teoría de la traducción contemporánea, ya que idealmente la información aportada por nuevas investigaciones puede guiar al diseño de estrategias concretas que perfeccionen el método traductor en el futuro.

Referencias

- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y Propuestas Sobre Literacidad Actual: Multiliteracidad, Internet y Críticidad*. Chile: Cátedra UNESCO.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Dancette, J. (1989). "La Faute de sens en Traduction". *TTR*, 2/2, Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières, pp.83-102.
- Darbelnet, J. (1977). "Niveau de la traduction". *Babel*, 23 (1).

- Fuster Caubet, Y. (2011). Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio* (14-16), 62-76.
- Gouadec, D. (1989). "Comprendre, évaluer, prévenir". *TTR*, 2/2, Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières, pp.35-54.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Larose, R. (1989). "L'erreur en traduction: par delà le bien et le mal". *TTR*, 2/2. Association canadienne de traductologie/Université Concordia/Université du Québec à Trois-Rivières, pp.7-10.
- Nord, C. (1996). El Error en la Traducción: Categorías y Evaluación. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *Estudios sobre la traducción* (pp.91-107). Castellón: Universidad Jaume I.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 2 (2), 209-243
- Wilss, W. (1988). *La Ciencia de la Traducción. Problemas y Métodos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

PERCEPCIÓN INTERCULTURAL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE ENSEÑANZA EN LA BUAP

María Lilia López López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
marialilia.lopez@correo.buap.mx

Iveth Lozano Palacios

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
iveth.lozano@yahoo.fr

Resumen

La interculturalidad es vista como un proceso de comunicación e interacción entre personas con diferentes identidades y culturas favoreciendo un clima de valores interpersonales. El objetivo de esta investigación es describir la comunicación intercultural que se establece entre el profesor y el alumno a través de las experiencias vividas dentro del salón de clase con el fin de conocer la percepción del docente ante la implicación de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se aplica una encuesta digital de formato mixto con base en tres ejes conceptuales del área: interculturalidad, enseñanza de lenguas extranjeras y comunicación intercultural. A partir de los resultados obtenidos, se reflexiona en el rol que debe cumplir el docente como mediador intercultural, que le permita innovar en estrategias para la comunicación y la interacción conduciendo al alumno hacia un contexto de empatía con otras lenguas y su cultura.

Palabras clave: interculturalidad, enseñanza de lenguas, comunicación intercultural.

Abstract

Interculturality has been seen as a process of communication and interaction among people with different identities and culture which favors an atmosphere of interpersonal values. The objective of this research is to describe the intercultural communication that is established between the teacher and the student through experiences in the classroom with the purpose of knowing the teacher's perception on the intercultural implication for teaching foreign

languages. A digital and mixed format survey was applied, based on three conceptual axes of the area: interculturality, teaching foreign languages and intercultural communication. Starting from the obtained results, a reflection was made on how the teacher has to fulfill the role of intercultural mediator in order to innovate strategies for the communication and interaction leading the student to an empathy context with other languages and their culture.

Key words: Interculturality, Teaching Languages, Intercultural Communication.

Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras aborda un aprendizaje y un desarrollo integral del aprendiz. Ambos aspectos se muestran, actualmente, en una sociedad con escenarios multiculturales como lo son los intercambios a otros países, la comunicación con extranjeros a través del uso de las tecnologías, el conocimiento de la literatura a través de autores extranjeros, la práctica de actividades de diversidad cultural, entre otros. Es entonces que surge la necesidad de saber si el docente de lenguas extranjeras hace uso de estos recursos antes mencionados para establecer una comunicación intercultural y de qué manera se aborda en el salón de clase.

La relación entre la internacionalización y la interculturalidad es un elemento para fortalecer la formación de los estudiantes y el desarrollo de competencias dentro de la Educación Superior (Quiroz, 2013). Consideramos que, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, estas dos

vertientes atienden a una diversidad cultural y a un aprendizaje social donde los maestros de lenguas extranjeras deberían desarrollar la habilidad de comunicación que transmita el conocimiento, pero que a su vez trascienda los valores y los elementos que permitan el intercambio de ideas y la valoración de la propia cultura con respecto al conocimiento de una nueva. Bajo esta perspectiva, estimamos que dicha comunicación debería establecerse en un contexto que acepte y reflexione, de manera positiva, sobre la diversidad cultural.

Las preguntas de estudio son: ¿se aborda la interculturalidad dentro del salón de clase donde se enseña una lengua extranjera? y ¿de qué manera se establece esta implicación?

La investigación se desarrolla con docentes de lenguas extranjeras adscritos en las diferentes áreas en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), su objetivo es conocer el grado de implicación de la interculturalidad dentro del salón de clase por medio de las experiencias vividas y manifestadas por los docentes, con la finalidad de saber si se establece una comunicación intercultural entre el profesor y los alumnos.

Revisión de literatura

Interculturalidad y enseñanza de las lenguas extranjeras

El término de interculturalidad ha sido estudiado bajo diversas perspectivas en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya sea nacionales o extranjeras. Para Rico (2005) los objetivos de la enseñanza de idiomas han pasado de una competencia lingüística a una competencia comunicativa e intercultural; bajo esta mirada, la interculturalidad es considerada como competencia dentro de un contexto educativo.

Los autores Barros y Kharnásova (2012) refieren a la interculturalidad como macrocompetencia y factor esencial en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras. Asimismo, para Paricio (2004) la interculturalidad es visualizada como dimensión que retoma los fundamentos principales del enfoque intercultural, de la dimensión cultural y la competencia comunicativa. A partir de la revisión de la literatura, se observó que el fenómeno de interculturalidad es estudiado bajo diferentes vertientes con un mismo propósito para comprender el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera. Para algunos especialistas, el término de Interculturalidad es conocido como *competencia intercultural* o *enfoque intercultural*.

Es vital comprender el término de Interculturalidad, que según la UNESCO (2006) es un concepto dinámico que refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Es definida como la presencia e interacción equitativa de diver-

sas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

De acuerdo con el Consejo de Europa (2002), en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se establecen dos planos diferenciados pero integrados; por un lado, se habla de *conciencia intercultural* y por otro lado de *destrezas interculturales*; es decir, se refiere a un fenómeno cognitivo y comunicativo.

Bajo la perspectiva de Álvarez (2011), la implicación de la interculturalidad refiere a lo siguiente:

- 1) el trabajo en equipo, es decir, las relaciones sociales (alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-alumno); 2) actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos de la nueva lengua-cultura; 3) el mantenimiento de la identidad y las características culturales; 4) el trabajar en un contexto no excluyente; 5) la eliminación de la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano; 6) el descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro, el favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales, 7) el conocer mejor su propia cultura; 8) la creación de un espacio común de convivencia y 9) el propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo. (p.44-45)

Para esta investigación, la interculturalidad es entendida, por un lado, como una competencia prioritaria a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que favorece factores culturales, de interacción y de comprensión, establecidos en el acto de la comunicación y diálogo. Por otro lado, la interculturalidad es concebida como un elemento mediador cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras. Así, este trabajo contribuye a reflexionar sobre la tarea que tiene el docente de idiomas para propiciar un ambiente de intercambio y de mediación cultural, fomentando un espacio de valores y actitudes.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en un enfoque descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) es aquella que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas o de procesos que se someten a un análisis. Únicamente se pretende recolectar y describir la información de manera independiente o conjunta sobre

los conceptos o las variables: interculturalidad, comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras.

La investigación se centró en realizar una encuesta a 26 docentes adscritos en las diferentes áreas de la Facultad de Lenguas; la selección de los informantes tenía como único requisito impartir clase de una lengua extranjera. De esta manera, se obtuvo que el total de los encuestados fueron 19 mujeres y 7 hombres. El instrumento utilizado fue una encuesta diseñada con la aplicación *Google Forms*, la cual fue enviada al correo de los docentes. Al ser un estudio descriptivo nos llevó a la elaboración de preguntas mixtas; por una parte, preguntas basadas en la escala Likert -con una percepción que refería a los indicadores de *mucho, poco, nada*- con la intención de obtener con mayor precisión la información para su análisis; y por otra parte, preguntas con respuestas abiertas, cuya información nos llevó a la categorización para realizar el análisis correspondiente y así lograr una visión precisa del encuestado.

Según Romero (2005), las categorías son los diferentes valores y alternativas de clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación (las

unidades de análisis).

La categorización, para esta investigación, se realizó a través del proceso de *saturación de las categorías* (Romero, 2005), la cual se establece a partir de una unidad repetida tantas veces, hasta ya no aportar nuevos elementos para otra nueva categoría. En el apartado de análisis de resultados, se mencionan las categorías halladas de las respuestas obtenidas.

El instrumento fue realizado bajo la perspectiva de tres variables, las cuales se obtuvieron a partir de la revisión de literatura: *interculturalidad, comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras*; asimismo se elaboraron los ítems a partir de las variables antes mencionadas y del objetivo de esta investigación. Una vez realizada la encuesta, se procedió a la validación de la misma, por medio de una prueba piloto a 5 docentes para su confiabilidad y validez.

Análisis y discusión de resultados

En el siguiente apartado se analizan los datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas, por lo que se elaboró la siguiente tabla:

Tabla1: Resultados obtenidos de las preguntas cerradas

ÍTEMS	RESPUESTAS
1. ¿Se comparten aspectos socioculturales?	26.9 % indicó que poco se comparten aspectos socioculturales dentro de la clase de la lengua extranjera, un 3.8% dijo que nada y un 69.2% dijo que mucho.
2. ¿Los estudiantes trabajan de manera grupal?	11.5% respondió poco al trabajo en forma grupal, mientras que el 88.5% dijo que mucho.
3. ¿La lengua extranjera suele ser un medio por el cual se comunican?	38.5% eligió la respuesta poco, el 50% indicó la opción mucho y el 11.5% consideró la opción nada.
4. ¿Se propicia un ambiente de confianza?	19.2% consideró la opción poco, 76.9% seleccionó mucho y el 3.8% prefirió la opción nada.
5. ¿Existe el intercambio de conocimientos?	19.2% eligió la opción poco, considerando que no existe tanta reciprocidad de conocimientos, el 80.8% consideró que existe mucha reciprocidad en los conocimientos y un 0% no eligió la opción nada.
6. ¿Se fortalece la propia identidad?	11.5% consideran que no se fortalece totalmente la identidad y el 84.6% opina que mucho se fortalece la identidad.
7. ¿Se propicia un ambiente de tolerancia y respeto?	15.4% consideraron que existe poca tolerancia y respeto, mientras que el 84.6% indicó que se propicia mucho este ambiente.
8. ¿Los proyectos en clase se realizan en lengua extranjera?	23.1% indicó que poco, el 3.8% eligió la opción nada, mientras que un 73.1% indicó que mucho.
9. ¿Se genera un ambiente para el diálogo e intercambio de ideas?	23.1% tomó la opción poco, mientras que el 76.9% respondió mucho, considerando que sí se genera un ambiente de diálogo.

10. ¿Se motiva al estudiante a construir y comprender su propia cultura y la de los demás?	23.1% optó por la opción poco, el 73.1% mencionó que mucho y el 3.8% respondió que nada.
11. ¿Los aprendizajes culturales son retroalimentados?	7.7% eligieron la opción poco, el 84.6% consideró la opción mucho y el 7.7% seleccionó la opción nada.
12. ¿Se motiva al estudiante a desarrollar sus proyectos en relación a la cultura?	15.4% consideró que poco se motiva al estudiante, el 80.8% respondió mucho y el 3.8% eligió que no existe motivación.
13. ¿Se hace conciencia en el alumno del uso de la lengua extranjera como un instrumento social para la comprensión de la cultura?	15.4% indicó que poco, el 76.9% se inclinó por la opción mucho y el 7.7% dijo que nada.
14. ¿Se dialoga acerca de estereotipos culturales?	23.1% dice que poco se dialoga acerca de los estereotipos culturales, un 73.1%, la mayoría, mencionó que se habla mucho de los estereotipos culturales y el 3.8% indicó que nada.

En la tabla 1 se pueden observar los resultados obtenidos de esta investigación. A partir de la escala utilizada, se identifica que la mayoría de los informantes ubica su percepción en la escala *Mucho*. Siguiendo este valor, se deduce que la interculturalidad es un aspecto que se desarrolla durante la impartición de la lengua extranjera, por medio de la interacción entre los estudiantes y el docente. Se puede observar que, a través de esta interacción, se favorecen actitudes y valores que ayudan a comprender la propia cultura y la de los demás.

Un aspecto en el cual se requiere hacer hincapié, es en el uso de la lengua extranjera durante la clase; según la información obtenida, la mitad de los informantes, con el 50%, alude que la lengua extranjera es un medio de comunicación que no se emplea en su totalidad. A partir de lo anterior, se observa que en las clases de lengua se recurre también al español para la interacción y desarrollo de las diferentes actividades. No obstante, estos indicadores no dejan de ser factores que fomentan la competencia intercultural al momento de establecer una lengua común para interaccionar, compartir las vivencias, las experiencias y los conocimientos para socializarlos y desarrollar al mismo tiempo la competencia lingüística en la lengua que se aprende, buscando generar una comunicación intercultural.

Por otro lado, la información categorizada de las preguntas abiertas fue la siguiente:

1) ¿Cómo motiva al estudiante a construir y comprender su propia cultura y la de otros? Resultado: a) Investigando acerca de la propia cultura y la de los demás; b) intercambiando ideas y tradiciones; c) contextualizando el contenido de la materia; d) discutiendo y debatiendo a partir de materiales auténticos; e) respetando las diversas tradiciones; f) realizando actividades de interacción comuni-

cativa verbal; g) incluyendo lecturas y videos respecto a la cultura extranjera; h) reflexionando acerca de la propia cultura; i) abordando situaciones cotidianas. Asimismo, se tuvo la respuesta indicando que la cultura no se considera en la enseñanza de la lengua extranjera, lo que implica que algunos profesores no se identifiquen con el rol de mediador para ambas culturas; es decir, que dichos maestros no anteponen la comprensión de las dos culturas. Por lo tanto, consideramos que no se promueve un ambiente que privilegie las expresiones culturales y una actitud de respeto y conocimiento hacia otras culturas, como lo indica la UNESCO (2006) de acuerdo a su concepto de interculturalidad.

2) ¿Usted se considera un mediador intercultural? Sí, No, ¿Por qué?

El 20% de los informantes menciona que No se considera un ente que aborde y trabaje actitudes y valores para conciliar dos culturas diferentes dentro del salón de clase; por las siguientes razones: a) no se utiliza todo el tiempo la lengua extranjera; b) no se conoce bien la cultura extranjera y c) regularmente no se cuenta con gente extranjera en el salón de clase. En esta pregunta, partimos del hecho de que el profesor debe abandonar su posición de mero transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales, para convertirse en un *mediador cultural*, en un agente que opera entre varias culturas; llegando incluso a poder ser considerado un diplomático, por su posición estratégica entre las culturas (García, 2009). Es entonces que un 80% de los docentes encuestados respondieron que sí se consideran un mediador intercultural y es por lo siguiente: a) se habla de aspectos culturales en el salón; b) la lengua y la cultura se enseñan paralelamente; c) se comparten vivencias; d) se muestra respeto a la diversidad cultural en clase; e) se comparan las dos culturas; la propia

y la extranjera y f) el alumno se muestra como usuario activo de la lengua extranjera en el salón de clase.

3) ¿Considera el aula como un lugar de encuentro de las culturas (la propia y la que se aprende)? Sí, No ¿por qué?

Las respuestas a esta pregunta expusieron claramente la percepción que se tiene en cuanto a la comunicación establecida para transmitir conocimientos culturales e interculturales. Los informantes que consideran el aula como un lugar de encuentro de las culturas comentaron que: a) el conocimiento de otras culturas se transfiere a través de los materiales didácticos; b) en el aula se reflexiona en ambas culturas; c) se integran nuevos conocimientos y d) se realiza un intercambio de culturas. Mientras que hubo encuestados que no consideraron el aula como un lugar de encuentro de culturas y mencionaron las siguientes causas: a) ser un profesor de lengua extranjera no nativo; b) carecer de contacto real con la cultura extranjera; c) carecer de contenidos culturales en los programas; e) priorizar en la gramática y vocabulario; f) limitar en trabajar solo contenidos del libro de texto.

Las respuestas de estas tres primeras preguntas conllevan a reflexionar en el papel de mediador cultural que funge el maestro de una lengua extranjera puesto que los términos de lengua y cultura, como lo precisa Paricio (2011), son dos conceptos que el profesor no debe separar ya que su dialéctica debe ser considerada como esencial en la formación del estudiante. El ser un maestro no nativo no implica no conocer y dominar la cultura que se enseña; estudios especializados manifiestan que lo importante al enseñar una lengua no es el origen del profesor, sino su capacidad de enseñar la lengua (Arroyo y Herráez, 2015).

En los siguientes párrafos, se presenta la información obtenida de las últimas dos preguntas:

4) Mencione alguna anécdota que haya vivido en el aula en donde se haya trabajado la interculturalidad.

Las vivencias descritas por los encuestados giran en torno a los siguientes temas: a) charlas acerca de las diferencias y semejanzas de la propia cultura y la cultura extranjera; b) comparaciones de sucesos históricos entre las dos culturas; c) comentarios de extranjeros acerca de nuestra cultura; d) actividades acerca de tradiciones y costumbres por medio de redes sociales; e) abordar temas culturales y educativos; f) compartir vivencias; g) realizar actividades gastronómicas; h) hablar de estereotipos; i) conocer una lengua indígena en el salón de clase; j) elaborar actividades audiovisuales y k) diferenciar valores como la responsabilidad.

5) ¿Qué significa para usted interculturalidad?

Los informantes aluden a la interculturalidad como: a) La relación del conocimiento con el contexto cultural; b) la intervención de varias culturas a través de la lengua que se aprende; c) la oportunidad de comunicarse entre culturas; d) el respeto a la diversidad de culturas; e) el conocimiento de una cultura diferente a la propia; f) la expresión de ideas, costumbres y opiniones; g) las competencias que desarrollan conocimientos culturales para “hacer” y “saber hacer”; h) el saber adaptarse a otras culturas; i) el medio que permite enriquecer una cultura con la otra y j) la dimensión social.

Para comprender las respuestas expuestas por los docentes en torno a las situaciones de interculturalidad abordadas en clase y a su concepción, retomamos las palabras de Romero (2013):

Con el fin de lograr que los estudiantes se acerquen a la lengua meta en contextos reales, y articulen el trabajo del aula alrededor de la dimensión intercultural, deben dar prioridad a procedimientos como la comparación, la identificación con la alteridad (ponerse en el lugar del otro) y la observación de la propia cultura. A la hora de poner en práctica las diferentes tareas sugeridas, los docentes deben fomentar el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva. (p.13-14)

A partir de lo anterior, se infiere que el docente se hace acreedor a un compromiso con el desarrollo de la dimensión cultural, este debe establecerse por medio de una comunicación que retome aspectos sociales, lingüísticos y culturales. Asimismo, a través de las diferentes actividades empleadas en clase, se fomenta el desarrollo de la competencia intercultural.

Respecto a las preguntas que guiaron esta investigación y a la información obtenida, se concluye que para ciertos docentes sí se aborda la interculturalidad dentro del salón de clase mientras que para otros no, esto pudiera deberse a los diferentes contextos de enseñanza en los que laboran y, aunado a eso, a los diferentes objetivos planteados en los programas; sin embargo podría llevarse a cabo posteriormente un estudio más detallado a partir de los criterios y las necesidades curriculares de las diferentes áreas en donde se imparte una lengua extranjera en la BUAP.

En relación con la implicación de la competencia intercultural, se aconseja reflexionar en la tarea docente como mediador cultural e intercultural a través del diálogo.

go, la interacción y la reflexión. Y se toma en cuenta que la interculturalidad no se incluye en todas las áreas de enseñanza; sin embargo, el salón de clases es un medio en el que el docente pudiera propiciar diversas actividades aplicando un enfoque intercultural.

Conclusiones

De acuerdo con la información obtenida y descrita, se establece que el concepto cultural en la enseñanza de las lenguas busca integrar los conocimientos de la propia cultura y la nueva, a través del diálogo reflexivo y de valores como el respeto y la tolerancia; es aquí en donde se ejerce una relación intercultural que implica a su vez la comunicación. La relación indisoluble que existe entre la lengua y la cultura, como lo indica Paricio (2011), establece el rol del profesorado como aquel quien debe proporcionar las orientaciones necesarias para abordar, de manera integral, el aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura; de esta manera, pensamos que el docente debería, siempre, buscar desarrollar la competencia intercultural.

De la misma manera, la interculturalidad refiere al desarrollo del espíritu crítico y reflexivo, y esta se trabaja considerando los rasgos y los elementos culturales que aperturan el estudio de una lengua extranjera. Los objetivos educativos que se conciben para la enseñanza de idiomas deberían promover la integración del individuo en ambientes interculturales y multilingües, contemplando los diversos recursos didácticos que el docente tiene en primera instancia, reforzando el uso de la lengua extranjera no solo dentro del salón de clase, sino también fuera de él. De igual forma, la dimensión intercultural debiera concebirse como una cuestión dinámica que conlleve a la empatía y la comprensión de la otra cultura.

Por último, se concluye que la mayoría de los docentes perciben la existencia de una comunicación intercultural en el salón de clase, partiendo de las diferencias culturales de cada uno, tomando en cuenta las vivencias que cada estudiante y profesor tienen respecto al contacto con la cultura extranjera.

Para concluir, esta investigación ofrece un abanico de posibilidades para continuar indagando respecto a la interculturalidad dentro y fuera del aula, reconociendo que la cultura extranjera se va descubriendo por medio de la lengua que se aprende.

Referencias

- Álvarez, S. (2011). La Relevancia del enfoque Intercultural en el aula de Lengua Extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada* (9), 40-56. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b_revista_completa_9.pdf
- Arroyo, L. y Herráez, A. M. (2015). Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 131-138). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0131.pdf
- Barros, B. y Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (18), 97-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593111>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD. (Versión original, 2001, en inglés y francés). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En *Actas del XIX congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como Lengua Extranjera: El profesor de español LE-L2* (pp. 493-505). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32357668/810Paricio.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522822796&Signature=mYq>

T%2FWnOtLFUVb2ITRDR5KH%2B3mA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20-filename%3DDimension_intercultural_en_la_ensenanza.pdf

Paricio, M. S. (2011). Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el “otro”. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 79-89. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9834.pdf>

Quiroz, E. (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 59-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34030523007.pdf>

Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 79-94. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Investigium IRE*, 6(1), 113-118. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/727/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf

Romero, N. (2013). La dimensión intercultural en la enseñanza del inglés en la UAEMex. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/view/657/643>

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Francia: UNESCO.

INSTITUTIONAL CULTURES ON ELT RESEARCH PRODUCTIVITY IN THREE PUBLIC UNIVERSITIES IN MEXICO

Gabriela Alhor Martínez

Facultad de Lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

galhor@hotmail.com

Abstract

Presently, in Mexico, educational authorities challenge public higher education institutions to become correspondingly more productive and more effective not only in teaching which is its natural and intrinsic activity, but also, in research which in the last decades had become the activity that brings prestige and acknowledgement to universities. However, there appear to be many obstacles to research productivity (RP) that in turn cause low levels of research outcomes. These obstacles need to be overcome in order to rise research indicators as well as to increase researchers output. This paper presents a Qualitative study where the relation between institutional cultures (IC) and RP was examined. It used an exploratory case study design. The study consisted of two distinct phases. On the one hand; extensive document analysis was used to investigate all the policies regarding research that influence universities on their decision-making. On the other hand, the participant's data was collected using a questionnaire to identify the institutional factors that affect research productivity as well as the demographic information of teachers doing research. Overall, the results showed that factors such as stimuli programs, employment status and environmental conditions influence research productivity. Institutional Cultures regarding research seem to direct the proportion of productivity.

Keywords: Research productivity, institutional cultures, ELT, educational policies, *ethos*.

Resumen

Actualmente, en México, las autoridades educativas exigen a las instituciones públicas de educación superior ser eficientes y productivas no solo en el ámbito de la docencia

que es la actividad intrínseca de una universidad sino también en el campo de la investigación, que en las últimas décadas se ha convertido en la actividad que provee prestigio y reconocimiento a las instituciones. Sin embargo la realidad presenta muchos obstáculos para que las universidades tengan una mayor producción en la investigación, especialmente en el área de Lenguas Extranjeras. Estos obstáculos necesitan ser subsanados para poder incrementar los indicadores en lo que respecta a investigación. Este estudio se centra en la relación que hay entre la cultura institucional y la productividad en la investigación en el área de Lenguas. Este estudio se presentó como un estudio de corte cualitativo y como un caso de estudio exploratorio que se realizó en dos fases. La primera un análisis exhaustivo de los documentos oficiales donde las universidades plasman sus políticas institucionales respecto a la investigación. La segunda fase fue la aplicación de un cuestionario para distinguir la percepción que tienen los maestros sobre este tema y las políticas institucionales. Los resultados obtenidos muestran la influencia que factores como los programas de estímulo, las condiciones de trabajo y el tipo de contratación sí son factores que influyen la productividad.

Palabras Clave: Investigación, cultura institucional, ELT, políticas educativas, *ethos*.

Introduction

In the past 15 years, higher education in Mexico has been marked by a number of transformations. These transformations had resulted in demands for institutions to make necessary changes, not just at an institutional or national level, but those demanded by a growing interna-

tional context. The transformations include globalization; democratization; the rise of state funding dependency and the associated growth of regional institutions where local demand converge; the increased economic importance of knowledge, educational market liberalization which brings, competition and choice besides the necessity of an international model of education; and, finally, the growth of official, transparent, and juridical regulatory systems, both nationally and internationally. These trends shape in a great scale the particular Institutional Culture (IC) of each institution. The recent claims about the social importance of universities have been set within frameworks of knowledge societies, the demise of the welfare state and the consequences of global capitalism, which in many ways shape IC. According to the Task Force on Higher Education, the achievement of such development of the IC requires specific economic and institutional regimes, information infrastructures, national innovation systems, and high quality human resources. (TFHES, 2000)

This study aimed to identify possible relationships between Institutional Cultures and research productivity. For this reason, this study aims to explore which institutional policies enhance or constrain research productivity in the area of English Language Teaching in three public universities in Mexico.

Institutional Cultures

By attempting to understand Institutional Cultures we can see that Peterson & Spencer (1991) define institutional culture as “the deeply embedded patterns of organizational behavior and the shared values, assumptions, beliefs, or ideologies that members have about their organization or its work” (p.142). It is reasonable to assume then that a number of cultures can co-exist within an institution, particularly higher education institutions, which can host cultures representing a range of perspectives including staff, management and students. Alvesson (2002) claims, “Organizations can be understood as shaping local versions of broader societal and locally developed cultural manifestations in a multitude of ways”(p.190). Therefore, it is possible to state that, all institutions have a culture or cultures, which define a number of characteristics and provide a kind of boundary of acceptable behavior within the institutions. This study focuses on the institutional cultures that directly affect research production.

Traditionally, institutional and organizational behavior and management have focused on performance as their primary validation criteria for their theories and concepts. However, in a new perspective, organizations are

seen as learning systems and the management process is viewed as a process of learning. Learning lies at the core of the management process when learning is defined holistically as the basic process of human adaptation. (Corbett, 2005, Poltis, 2005)

Universities are complex institutions whose faculties and academic units represent different types of rationality. Therefore, the university government should be aware that the structure of the institution is not comparable to any other, because it has its own *ethos* that characterizes it. *Ethos* certainly is characteristics that shape a particular institutional culture.

It can be said that *ethos* refers to the common behavior, habits, tendencies and even convictions that determine the behavior of a community. For example, Hoyos (2002) approached the concept *ethos* from two perspectives. On one hand, *ethos* can be perceived as the set of behaviors, habits and beliefs that belong to the essence of the University. On the other hand, it can be described as the typical features that make up the character of a particular University. The way how they have developed throughout its history, both their academic and administrative practices as the way of conceiving its purposes, makes this a specific community.

Research in Higher Education

The Higher Education Funding Council for England, in its report (HEFCE 2002, p.16) assumed that in view of the central nature of research and teaching in Higher Education, and the almost universal assumption that research benefits teaching and the importance of scholarship. It is perhaps surprising how relatively few institutions have specific policies in place to either monitor, or to develop and maximize these valuable synergies This assumption leads us to try to find out the institutional policies regarding research production in three important Higher education institutions in Mexico. Institutional policies that link teaching and research are often driven by institutional imperatives, with or without national policy support. Furthermore, “academic leaders and managers need to understand the conditions likely to facilitate links between research, (staff and student) learning and teaching and those that inhibit connections and seek to compartmentalize academic activities” (Locke, 2004, p.108) Piper, indicated that the reemphasis of undergraduate education is probably the most pressing issue that universities must face in the next decade (2001). The challenge is to demonstrate that the learning and research environments, at the undergraduate level are not competitive but complementary.

As stated before, institutional cultures are the set of values, beliefs and principles that guide an organization. Therefore, if this vision defines the type of organization that is desired, the culture defines the behavior expected of its members. It involves a wide range of elements such as beliefs, ways of doing things, power relationships, working conditions, motivation and stimuli of different kinds. Together, research and education also ensure that the findings and methods of research are effectively communicated in a broader context and to a larger audience (Rameley, 2004). It is important to recognize that institutional cultures are implicit or inherent in the nature of institutions, and many institutional policies in this area are under development.

Furthermore, institutional culture is both a process and a product. As a process, it is shaped by the ongoing interactions of people on and off campus. As a product, culture reflects interactions between history, traditions, and organizational structures, behavior of current students, faculty, and staff. Consequently, artifacts are observable manifestations of culture, such as the institutional mission statement, architecture, academic program, language, myths, stories, symbols, rites, rituals, and ceremonials. Trowler (2008) held that universities seen as organizational cultures can be conceptualized as the shape and the ways in which practices, policies and procedures are organized and interconnected for effectiveness in carrying out ways of doing things.

Research in higher education is of prime importance. Considering it represents one of the social functions of universities which pursuit excellence not only in the teaching field but also, in the field of research and institutional performance. The quest for balance between these two aspects is a core activity within the three universities involved in this study. The three of them tussle to rise their levels in basic and applied research on the area of ELT.

Research Productivity in ELT can be considered as of low level in terms of quantity and quality. Regarding research quantity some authors such as Guzmán (1998), Ramírez (2007), Latapí (1994) state that in the area of ELT in our country, it is not significant in comparison with the number of graduated students and language teachers. This fact, demonstrates that deficiencies in the production of research products in the area makes difficult to generate a research corpus that provides important data to contribute in the ELT area. This idea is also supported by Borg, (cited in Keranen, 2009) who asserts that it is observed paucity of research activity among EFL practitioners in general and the lack of published research lead to factors

affecting research productivity by EFL teachers in university settings in particular. Research productivity has also been studied by Ramírez (2013). This author conducted a study that provides evidence on the lack of research in ELT area, 14 of the 33 national universities that participated in the study; the results indicated that research in this area is mainly research projects carried out by students at the undergraduate and graduate levels as a compulsory part of their degree programs.

To comprehend research productivity, it is necessary to understand the research culture and the specific context where it occurs. For this investigation, it is important to find out what characterizes the production of research in the language faculties in three public universities in Mexico. Thus, to understand the process researchers come through. What is more, it is fundamental to explain the relationship between research production and the institutional culture for the sake of understanding their possible connection. Not only decide whether research production and institutional goals complement each but also understand the connection between research and teaching.

Research Questions

In light of the previous discussion, the following questions were formulated to guide the study:

- RQ1. Which institutional research culture characterizes each one of the three universities?
- RQ2. Do the institutional cultures enable and/or constrain research production?
- RQ3. What are teachers' beliefs about their university research environment?

Context and Participants

This study was carried out in three different public universities along the Mexican Republic, as a part of a greater inter-institutional project carried out by an Academic Research group, which, at the same time belongs to research network that focused on the problematic in the field of foreign languages. It intended to offer a general overview of the research generation in the area of ELT and its relation with the professionalization and research productivity of professors.

The universities selected for this study belong to the above mentioned research network and they were selected because they offer an ample comparative framework, which exemplifies the phenomenon under study in the north, in the center and in the south of the republic.

Needless to say, that this comparative framework intends to understand polarization in terms of educational level and specifically in terms of research productivity in the field of ELT. Ensuing an ethical behavior in this study the name of the universities remained anonymous and further in the study they are addressed as the north, the center or the south university.

It is important to mention that the study was carried out using the information provided by the three institutions. This study in particular reviewed the institutional culture of three public universities, regarding research productivity, its characteristics and the effects they have in the field. Particularly, this study analyzed the following official documents: The Academic Model, The Stimuli program and The Collective Labor Agreement and its recruitment Regulations. Consequently, these documents provided information that addressed four variables:

- 1) The role of research into the academic model, which states the academic structure and the specific place where research is placed in the model and its importance in the development of the university,
- 2) The role of research in the stimuli programs which are meant to promote research productivity,
- 3) Employment status which describes the status in which professors are hired in each institution, and finally 4) teachers perceptions of their research environment in their institution.

Briefly, the context and the participants of the study were exposed which lead us to explain another important aspect of this study which is the methodology.

Methodology

This study is developed from the Qualitative paradigm of research it was presented as an exploratory case study within the field of education and more specifically in the field of TESOL. As Denzin & Lincoln (2000) indicated that:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that

qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p.3)

This study, intended to emphasize and compare detailed contextual analysis of the research events or conditions and their relationships, which are found in the three universities involved in the study. Because of the type of information required in this study, a case study research method was used and it can be explained as follows.

A case study is an in-depth look at a program, an event, a person, a process, an institution or social group (Merriam, 2001). Furthermore, a case study is a bounded system that can be selected because it demonstrates a concern or an issue. According to Yin (2003), a Case Study should be considered when the focus of the study is to answer “how” and “why” questions. The researcher cannot manipulate the behavior of those involved in the study; at the same time case study is ideal when it is necessary to cover contextual conditions that might be relevant to the phenomenon under study; or when the boundaries are not clear between the phenomenon and context. Furthermore, an exploratory case study set to explore any phenomenon in the data, which serves as a point of interest to the researcher. Those points of interest are the variables mentioned in the previous section.

This case study was also supported by document analysis which is a form of qualitative research in which documents are interpreted by the researcher to give voice and meaning around an assessment topic (Bowen, 2009).

Document analysis is a social research method and is an important research tool in its own right, and is an invaluable part of most schemes of triangulation, the combination of methodologies in the study of the same phenomenon (Bowen, 2009). In order to seek convergence and corroboration, qualitative researchers usually use at least two resources through using different data sources and methods. The purpose of triangulating is to provide a confluence of evidence that breeds credibility (Bowen, 2009). A very important source of data in this study were documents. “Material culture” as anthropologists have traditionally called records, documents, artifacts, and archives which constitute a particularly rich source of information about many organizations and programs” (Patton, 2002, p. 293). For Duffy (2005) “document is the general term for an impression on a physical object by a human being: photographs, videos, slides, and other non-written sources. He further states that the most common kinds of documents in educational research

are written as printed or manuscript sources" (p. 125). According to Prior (2003) there are an unlimited number of official and public documents, records, and materials that can be used as sources of data. These include official or institutional documents, newspaper articles, agency records, government reports, World Wide Web pages, amongst many others. The study of documents is thus of importance for qualitative researchers who wish to explore multiple and conflicting voices, differing and interacting interpretations (Hodder, 2003). Materials that are thought to be useless by those looking for "objective" facts are valuable to the qualitative researcher precisely because of their subjective nature (Taylor & Bogdan 1984).

Consequently, the qualitative analysis of documents opened up many new sources of understanding and were of vital importance in this study not only to triangulate and validate other sources of data but also to gain a deeper understanding of the phenomenon under study. Qualitative content analysis theory was used to comprise a searching-out of underlying themes in the materials that were analyzed. Bryman (2004) defined qualitative content analysis as an approach to documents that emphasizes the role of the investigator in the construction of the meaning of and in texts.

In other words, there is an emphasis on allowing categories to emerge out of data and on recognizing the connotations that contribute on the understanding the meaning of the context in which the phenomenon appeared. The official documents revised in this study as mentioned previously were: academic model, the stimuli program, regulations for the recruitment of academic staff, and a questionnaire.

Insofar as Patton (2002), remarks that the main difference between the qualitative and quantitative methods is based on the focus of the sample. What is more, He expresses that "qualitative research is generally carried out with small sample chosen on purpose," (p. 230). Similarly, Cousin (2009) claims that "Qualitative data analysis explores themes, patterns, stories, narrative structure and language within research texts". Hence, the instruments to perform the data collection and further data analysis for this research had the intention to reflect what participants had to say in order to interpret meanings and to generate theoretical insights. They are discussed in the following sections.

Data collection instruments

With the purpose of finding out the influence of Institutional, cultures on ELT Research productivity two instruments were utilized.

The first one; a checklist that comprised the four questions derived from the variables thus of importance for qualitative researchers who wish to explore multiple and conflicting voices, differing and interacting interpretations (Hodder, 2003). Materials that are thought to be useless by those looking for 'objective' facts are valuable to the qualitative researcher precisely because of their subjective nature (Taylor & Bogdan, 1984). The qualitative analysis of documents open up many new sources of understanding and are of vital importance in this study to not only triangulate and validate other sources of data but to gain a deeper understanding of the phenomenon under study. The official documents revised in this study were the academic model, the particular documents about research, the stimuli programs/regulations and the regulations for the recruitment of academic staff.

The second instrument was a questionnaire. It was used as the main instrument for collecting data referring the perceptions of teachers in the three public universities, which were involved in this study. As Lavrakas (2008) explains questionnaires are basically a set of standardized questions, often called items, which follow a fixed scheme in order to collect individual data about one or more specific topics.

The questionnaire often is administered in a standardized fashion, that is, in the same way to all the respondents of the survey. The logic behind the standardization of questions and answers is that only if a stimulus is the same for all the respondents of a survey can it be reliable.

Data analysis procedure

After the data was collected in its different moments, stages and modalities the analysis of the information began. In the beginning, Data collection and the process of analysis happened simultaneously. The process of data collection and analysis was recursive and dynamic. It means that it was an ongoing process and analysis was not finished when all the data had been collected; quite the opposite, analysis became more intensive as the study progressed (Merriam, 2001.)

Furthermore, there is no single way to analyze qualitative data; equally, it is essential to find ways of using the data in the best way (Coffey & Atkinson, 1996). However, as stated before in the study it was used the qualitative content analysis theory. This initial analysis process began when the hunches, reflections, intuitions, and insights were written while reading the documents as carefully and reiteratively as possible. After that, the transcription of the policies related to research productivity

were made and a comparison between the three institutions was prepared in order to find out the similarities in their policies and their research productivity. This study was guided by the four variables described previously. For the data obtained from the questionnaire it was used a simple analysis in excel in order to obtain tendencies and percentages which could provide a clear picture of teachers' perceptions toward institutional cultures regarding research productivity in each university.

Outcomes of the study

The main outcomes of the study are organized according to the variables posed as the basis for this study, which at the same time tried to answer the research questions. These outcomes are divided into document analysis and questionnaire analysis.

Firstly, in the document analysis, the primary intention was to ascertain the position each university stands regarding research. This part responded to research questions 1 and 2. It can be better appreciated in the sections below.

The role of Research into the Academic Model

In order to guide the analysis of the documents, and relate it to the RQ and the variables mentioned before four questions were stated: 1) is research considered an important axis/ area/aspect in the Academic Model? (AM), 2) is there a special section devoted to research into the model? 3) Do they have a research regulations document? and 4) Does research ensure a mission and vision in the three institutions of the study? The most salient statements in the documents analyzed are described immediately

As for the first question, it was found that all universities consider research as one of the main axes in their academic life. This suggested that research is recognized as a core activity in these universities because research remains as a prime source of knowledge and innovation. For instance, the report from OECD/CERI (2003) states that research in public universities has become a significant activity in the academic life in higher education. Conversely, Kearney (2008) claims that Indicators for research productivity (patents, scientific papers, numbers of active scientists etc.) are notoriously weak in middle- and low-income countries. Until this situation improves, access to knowledge will remain inequitable and sustainable development a distant goal. In spite of this claim, the three universities showed a common research stance, which reflects an awareness of the role of research in the daily academic life.

As for the second question, the findings revealed that the three institutions declared that research is one of the most important aspects in their academic model. The institutions presented an extensive explanation of its role, implications, policies and regulations in a special section devoted to this issue into the official document called *Académico* for the northern university and *Modelo Académico* for the central university. However, the institution from the south lacked a special section devoted to research. It seems, therefore, that there is a contradiction with the findings in question one. Nonetheless, these differences might reflect the ongoing process in which the institutions are involved. It is important to mention that the two institutions that presented a special section devoted to research into the overall curriculum plan, presented as official the document called Academic Model. Both universities have, at least, 60 years of existence as autonomous institutions, meanwhile the one that does not devoted a special section is a relatively new institution with fewer than 25 years of presence. It is widely known that the academic life is a dynamic process, which is evolving every single day and experience is gained throughout academic events in which the institution is involved.

As for the third question, we can see that in two of the institutions (central institution and the southern institution) a specific document is integrated as part of the academic model devoted to explain and show the institutional policies, rules and position regarding research. This specific document is presented as an annex to the document in the Academic model. The importance of having a specialized document for research supports in great extent the organizational culture that has been defined as patterns of shared values and beliefs which produce behavioral norms that are adopted for solving problems (Owens, 1987; Schein, 1984). Schein (1992) has also noted that culture is a body of solutions to problems, which have worked consistently and which are taught to new members as the correct way to perceive, think about, and feel in relation to those problems. Actually, these shared philosophies, assumptions, values, expectations, attitudes, and norms connect an organization together. In this case, it seems that the two universities, which have a specialized document, assumed that having specific norms and rules for research can be seen as one of these solutions. Norms and rules may then enhance the academic production in terms of research. Overall, in the three institutions research has been one of the important activities to be developed. Research is conceived as a daily and systematic work, it is carried out in order to advance the frontier of knowledge about nature, man, culture and society.

The generation of new knowledge is recognized as part of the substantive work. Through research not only contributes to the development of knowledge, but also assumes committed participation to resolving specific and real problems of the state, in their natural and social environment. Research in the institution is a pillar of its academic activity and contributes to the articulation of other university functions.

In sum, the three institutions strongly declared that research is one of the main axis that lead academic life. Research is seen as transformative agent that is meant to bring about collective well-being and equity in society.

The fourth question revealed that there is still much work to do in the field of research. Two of the institutions, institution of the center and institution of the north present a lack of an explicit vision and mission of research into their academic model. This leads to a lack of information, which clarifies institutional position regarding research. This paucity represents a paradox, particularly to universities which have the figure of teacher-researcher as one of the most important categories employees can be hired, this issue leads us to the next variable 'the employment status' which is going to be presented later.

Furthermore, all three universities assume research as a fundamental activity; nonetheless, they do not present mission and vision of it in the official documents. It is important to mention that the institutions, which do not include these features, are those which address research as a primary function into the academic model and include a separate document where research is explained extensively.

As Etzkowitz and Leydesdorff (2000) say, the new university model is strongly influenced by research. Consequently, it has vital importance from now on that the mission and vision of the university reflect the development of scientific knowledge, both pure and applied, passing through the training, publication and dissemination, transfer and environmental organizations (business, public bodies, social organizations etc.); therefore, that drives innovation and promote the economic and social development in their environment.

The role of Research into the Stimuli programs

Another important aspect studied in this research was the Stimuli programs. Concerning this issue, the three institutions had a program devoted to encourage and boost teacher-researchers performance through the release of economical funds, which are directly reflected on their wages. These programs paid special attention to the re-

search production. The three institutions include a section dedicated to research in all the modalities they consider important and relevant.

As stated in the Mexican Council of Educational research report (COMIE, 2003), the 90s marked a new era in educational research and it was reflected in the decade of the 1990's when the SESIC (*Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica*) launched a process that sought to foster improvements in the quality of teaching and scientific research in higher education. Since then, several programs that seek to modernize and incentive the sector have been implemented. Two of the main programs for funding arose: FOMES -*Fondo de Modernización para la Educación Superior* (Funding Program for the Modernization of Higher Education) and PRODEP-*Programa para el Desarrollo Profesional Docente*- Program for the Improvement of Teacher's Profession.

The Modernization Fund for Higher Education (FOMES) was created for public institutions in order to improve the quality of educational programs, as well as to evolve within the indicators of educational programs. At the same time, this program was conceived to increase the number of full time teachers who hold an appropriate academic profile to become members of the National System of Researchers. Henceforth, the programs also aim to develop and strengthen collaborative research groups called '*Cuerpos Académicos*' (CA), on the way to increase the number of strategic management processes certified by international standards among others, and thereby contribute to expand opportunities for access and retention of students in good quality educational programs. In addition, PRODEP supports teachers of the institution actively involved in teaching, innovative generation and application of knowledge and academic management. Inasmuch in their personal quality postgraduate training and their integration into academic corpora, allowing them to effectively perform their functions and to encompass themselves into thematic networks to support higher education internationalization and reaching higher academic standards.

Additionally, the university improvement program (PRODEP) contributes to the ability and academic competitiveness for continuous improvement and monitoring of quality educational programs for each of the collaborative research groups which favor strengthening quality education, supporting these groups in training, dedication and recognition of teachers and researchers of the institution.

Through these programs and through a competitive funding, universities try to demonstrate quality, which

in terms of working environment drives to stability and expanding and privileging team-working hours of the professors involved into research.

After the exhausting revision of the stimuli programs of each institution, it could be seen that the left every institution devotes to research varies. However, it is interesting to see that the highest value in the three institutions is given to items related to research. It is remarkable to see that the southern institution assigns more than 50% of its total score to research, which can be interpreted as a sign of the importance that research has, and the great value it represents for teachers-researcher to present studies or products in order to get better financial support. This financial support not only is reflected on their wages but also on infrastructure, material, and other supplies that help the development of research which sometimes represents an extra cost for the one who is doing the it.

Under the circumstances explained above, we can see that the items with the highest values in the Stimulus programs of the three institutions are closely linked with knowledge/academic productivity (such as to belong to the National System of Researchers, having theses directed, publications or patents) and professional development. That seems to shape the culture of assigning the extra bonus in researchers' wages. It means that for the three institutions it is very important to have research products as evidences in order to allocate the monetary stimulus for both the institution and researchers. On the other hand, the lowest valued items are more related with collaboration, participation and demarche in academic activities such as thesis supervision, academic presentations in events, and activities more related to the teaching process.

These findings lead to demonstrate that there exists a relationship between research productivity and eco-

nommic incentives. The consideration the three universities paid to the all related research activities demonstrate the value of these activities. Withal, Koltrik (2002) indicated that paying attractive salary in exchange for performance might motivate productive faculty members to be even more productive.

Employment Status

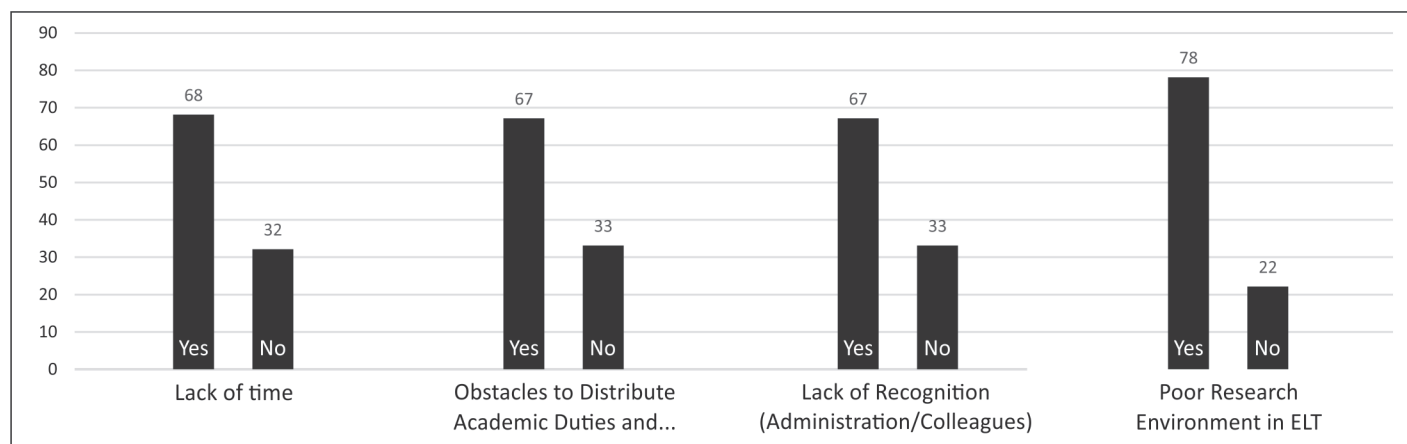
The last documents revised were the ones concerning the employment status. The revision showed that all the institutions consider the figure of Teacher-Researcher or Researcher valuable in their institutions. Albeit, it does not represent any constrain for the rest of the categories to produce research products.

It is a fact that all institutions have different categories to hire their academic personnel. However, all of them coincide on the figure of teacher-researcher as one of the highest employment status. This fact coincides with the position of each university, which considers research as a core activity.

On the other hand, the data obtained from the questionnaire in which the perceptions of teachers were studied, was analyzed. The question selected for this research was directly related to research production. This question was nominated because it presented a series of factors, which represented the main constraints in research productivity. The answers to this question clearly denoted teacher's perception about research environment and factors, which could signify an important limit in their productivity in each one of the institutions. The factors that were mentioned repeatedly were a) lack of time, b) lack of recognition, c) obstacles to distribute academic and research duties and d) the poor research environment in ELT.

The average and percentages obtained from this question are presented in Graph 1 below.

Graph 1. Main Constrains for Research productivity



As it can be seen in this graph, a considerable number of teachers 68% answered that they lacked of time to do research, and only 32% did not consider they need more time to research. The data provided can fulfill an important awareness-raising factor among personnel involved in assigning courses with the intention of promoting teacher research engagement. For instance, Glueck & Jauch (1975) stated that researchers were most satisfied with administrators who they perceived to be satisfied with them and their work, who attempted to reward them and who supported them to do more research. The results mentioned above showed that there is still too much work to do in the administrative area in order to maintain a balance between research and teaching duties. As Vessuri (2008) stated countries besieged by inefficiency often exhibit rigid patterns of administrative control put in place at knowledge institutions as part of accountability processes, which interfere with the flexibility that scientific teams need to operate.

Recognition may provide researchers with opportunities to participate in special educational programs, conferences or other activities that will expand their skills and knowledge. They benefit by developing new skills, and the university benefits from the additional expertise acquired. For instance, according to the reinforcement explanation, when researchers get and publish the recognition they receive it contributes to their motivation to publish more. Faculty members get recognition through institutional promotion or other forms of delayed reinforcement. However, the recognition received from colleagues and citations of early work stimulates them for more publication. The explanations given by Creswell (1985) stated that the cumulative advantage theory looks at performance of successful researchers whose work meets or exceeds the standard set by the institution. It is based on Merton's (1968, cited by Creswell, 1985) "Matthew effect," which refers to the words of Jesus in the gospel of Matthew (25:29), "or the one who has will be given more, and he will have more than enough." The Matthew effect is used to refer to the recognition scientists receive from fellow researchers and they will have additional advantages as they progress through their careers. While the results showed that recognition is not a big concern in the view of the inquired teachers Creswell & Plano Clark (2007), detailed that the amount of colleague interaction stimulates individual involvement by offering opportunities for researchers to test ideas, share discoveries and reap the rewards of social interaction.

As the figure shows 78% percent of teachers think that there is a poor research environment in this area. I can infer that they perceive this lack as one of the main constraints when researching. However, 22% percent of teachers do not complain about these scarcity or they do not grasp it as a constraint in their research production. In fact, it can be assumed that research productivity is more likely to be higher in doctorate-granting universities than those that offer bachelors and master degree programs only.

The results shown in graph #1 allow us to infer that the three universities need to impulse research with the purpose of enhancing higher levels of productivity. It is important to change research environment in order to encourage researchers to wide spread this activity in the community. Overall, Blackburn & Lawrence (1991) stated that the climate in the working area is a very important drive to positive productivity. The positive atmosphere that faculty members get from immediate colleagues on their campus, scholars and lecturers can sustain and develop new ideas. Faculty members can obtain reinforcement from their colleagues to continue their work. Good colleagues are sources of ideas, criticism and provide pressure to do good work in the form of strong motivation to succeed.

Conclusions

There is no doubt that this study provides a contribution to the area since there are not enough studies in Mexico that address the implication of the institutional cultures in research productivity in language teaching and learning in the country. Although it seemed obvious that, research is a core and common activity among professors of higher education as it definitely allows the generation of "new knowledge" and the exploitation of the existing one in a new and original way to generate new understandings in particular contexts, not all teachers perform research as part of their common practices. It is important to remark that cultural factors may include; research policy, budget guidelines and incentives and benefits to faculty staff, are key for the improvement of research productivity in Mexican public Universities. Further, the study deduced that factors such as the status of University in the National ranking, the level of supervision, the recruitment and selection policies, the disparities among faculties, the training and the department support; put together as institutional factors, play a great role in enhancing research productivity. There is also a clear picture in the findings, which suggest that resource factors might include; a better salary and support with resources, materials and equipment contrib-

ute immensely to research productivity in the Universities. Finally, Institutional Cultures regarding research in higher education seem to direct the proportion of productivity. Thus, it is of vital importance to develop policies that enrich professors' opportunities to increase their research productivity as well as to support their professional development. The study concludes that, in order to increase research productivity in public universities; a research environment that provides supportive leadership and clear goals should be created. It is remarkable to find out that the amount of research can be linked with different factors, especially those related to institutional cultures that promote its development.

References

- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage.
- Blackburn, T., Bieber, J., Lawrence, J. & Trautvetter, L. (1991). Faculty at work: focus on research, scholarship and service. *Research in Higher Education*, 32(4), 385-413.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- COMIE (2003). *La investigación Educativa en México: usos y coordinación*. México: El Autor.
- Corbett, A.C. (2005). Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29(4), 473-491.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education*. New York: Routledge.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Narratives and stories. In making sense of qualitative data: Complementary research strategy*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. (1985). *Assessing faculty publication productivity, issues of equity*, 26. Washington: Graduate School of Education and Human Development.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp.1-20). Thousand Oaks: Sage.
- Duffy, J. R. (2005). Critically appraising quantitative research. *Nursing & Health Sciences*, (7), 281-283.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and "Mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Glueck, W. F. & Jauch, L. R. (1975). Evaluation of University Professors Research performance. *Management Science*, 22(1), 76-95.
- Guzmán, C. (1998). Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia fuera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 221-241.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. En Denzin K. & Lincoln Y.S (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. (pp. 155-175). Thousand Oaks: Sage.
- Hoyos, G. (2002). Nuevas relaciones entre la universidad, el estado y la sociedad. En *Educación Superior. Sociedad e investigación* (pp.151-201). Bogotá: Colciencias.
- JM Consulting (2000) Interactions between research teaching and other academic activities. Draft report for HEFCE, Bristol.
- Kearney, M. L. (2008). The Role of Postgraduate Education in Research Systems. En: *Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research*. International Experts' Workshop. Dublin.
- Keranen, N. (2009). *A Multi-Theoretical Mixed-Methods Approach to Investigating Research Engagement by University ELT Staff*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Lancaster University: United Kingdom.
- Kotrlik, J., Bartlett, J., Higgins, C. & Williams, H. (2002). Factors associated with research productivity of agricultural education faculty. *Journal of Agricultural Education*, 43(3). 1-10. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ653217>
- Lavrakas, P.J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: F.C.E.
- Locke, W. (2004). Integrating research and teaching strategies: implications for institutional management and leadership in the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy*, 16(3), 101-120.

- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD. (2003). *New Challenges for Educational Research*. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/32496430.PDF>
- Owens, R. (1987). *Organizational Behavior in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Peterson, M.W. & Spencer, M. (1991). Understanding academic culture and climate. En M.W. Peterson M.W. (Ed.), *Organization and governance in higher education*. (pp.3-18). Needham Heights, MA: Ginn Press.
- Piper, M. (2001). *Presidential address at the Board of Governors' retreat*, University of British Columbia.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning. A conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29(4), 399-424.
- Prior, L. (2003). Using Documents in social Research. *Introducing Qualitative Methods series*. Thousand Oaks: Sage.
- Rameley, J (2004). *Research and Teaching: Closing the Divide? Policy Implications at the National Level in the United States*. National Science Foundation. Presentation at the 2004 Marwell Conference.
- Ramírez, J. L. (2007). *Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Ramírez, J. L. (2013). *Una Década de Búsqueda: Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México (2000-2011)*. México: Pearson Education.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organization culture. *Sloan Management Review*, 25, 3-16.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise* (English). Washington DC; World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/Higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley Interscience.
- Trowler, P. (2008). *Cultures and Change in Higher Education: Theories and Practices (Universities into the 21st Century)*. USA: Palgrave Macmillan.
- Vessuri, H. (2008). The Role of Research in Higher Education: Implications and Challenges for an Active Contribution to Human and Social Development. En *Higher Education in the World 3: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. London: Palgrave Macmillan. 119-129.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Reseña

M. Amparo Soler Bonafont

Grupo Val.Es.Co.

Universitat de València, España

Albelda Marco, Marta y Wiltrud Mihatsch (eds.) (2017): *Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana Vervuert.

El volumen *Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos* vio la luz el pasado año 2017. Se trata de un trabajo editado por las investigadoras Marta Albelda Marco (profesora titular de Lingüística Española de la Universitat de València, en España) y Wiltrud Mihatsch (catedrática de Lenguas Románicas en la Eberhard Karls Universität Tübingen, en Alemania). Ambas son especialistas en pragmática. Han realizado diversas publicaciones sobre el uso de marcadores discursivos y sobre otras unidades de la lengua y, más concretamente, sobre las funciones pragmáticas de intensificación y atenuación.

El volumen que presentamos se centra en este último aspecto: las categorías pragmáticas de intensificación y atenuación, con especial atención a su desarrollo en distintos géneros discursivos en el uso del español, tanto en España como en distintos países de América Latina.

Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos nace en el marco del XX *Deutscher Hispanistentag*, encuentro que se celebró en el año 2015 en la Universiteit Heidelberg (Alemania), y en cuyo seno se organizó la sección “Fenómenos de intensidad semántico-pragmáticos: atenuación e intensificación”, coordinado por las dos investigadoras comentadas, Marta Albelda Marco y Wiltrud Mihatsch. El volumen que nos atañe, editado por estas dos profesoras, recoge algunas de las contribuciones de los investigadores que participaron en el panel correspondiente.

La publicación comienza con una introducción de las editoras del volumen en la que se hace un recorrido histórico por el estudio de las dos categorías pragmáticas comentadas (intensificación y atenuación), desde los inicios de las investigaciones inaugurales de George Lakoff en 1972 –quien reconoce que existen algunos significados expresados en las lenguas que no pueden evaluarse en términos de condiciones de verdad, sino que más bien intensifican o desintensifican estos– hasta nuestros días, en los que cada vez viene considerándose más necesario apoyar los estudios sobre la manifestación de estas dos categorías en corpora de diferentes géneros discursivos. Tras ello, las investigadoras Albelda y Mihatsch realizan una presentación de los diferentes trabajos que aparecen en el volumen.

Los artículos que contiene la publicación suman un total de 13, distribuidos en 3 secciones temáticas, desde lo más teórico hasta lo más aplicado, de acuerdo con los aspectos que seguidamente resumimos.

1) La primera sección, denominada *Sobre la caracterización de los fenómenos de intensificación y atenuación*, supone una aproximación teórica a los conceptos funcionales de la intensificación y la atenuación. Encontramos aquí, por un lado, un trabajo de Stefan Schneider (profesor de la Universität Graz) –quien hace un recorrido por distintos trabajos al respecto e incide en que las dos categorías objeto de estudio pueden entenderse como facetas de un mismo fenómeno y en la ejemplificación de la literatura que de estas se desprende–. Por otro lado, cierra la sección un artículo más aplicado del profesor Antonio Briz (de la Universitat de València, fundador del grupo de investigación Val.Es.Co.), quien realiza una aproximación teórica a la intensificación y la atenuación. Asimismo, el profesor Briz completa su trabajo con un análisis del fenómeno concreto de la intensificación en el uso de algunos marcadores discursivos en la conversación coloquial española, en el corpus editado por Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).

2) La segunda sección, *Estudios sobre mecanismos formales de atenuación e intensificación*, cuenta con 3 estudios más concretos sobre cómo funcionan determinados mecanismos de intensificación y atenuación en la lengua española. Inaugura esta sección el artículo de Alf Monjour (investigador de la Universität Duisburg-Essen) sobre los usos dislocados del tiempo de pretérito imperfecto en español. Hace hincapié en la dificultad de determinar el desarrollo de estas dos funciones en el uso de este tiempo verbal y concluye que intensificación y atenuación pueden reconocerse como dos polos de una misma escala funcional, por lo que propone considerarlas como funciones dentro de una categoría superior incluyendo: la modulación.

Sigue a este el trabajo de Beate Kern (de la Universität Rostock) sobre el recurso retórico de la preterición, estrategia en la que el análisis de diferentes expresiones dará

cuenta de que intensificación y atenuación se desarrollan al mismo tiempo, si bien puede decirse que operan en diferentes niveles: la intensificación, en el plano del enunciado, y la atenuación, en el plano de la enunciación.

Finalmente, el artículo de Blanca Sanz y Cristina Eslava (ambas de la Universidad de Aguascalientes) se centra en los usos intensificadores y atenuantes del verbo *ver* cuando este manifiesta un valor evidencial en el discurso. Realizan un estudio de caso en el *Corpus del Español* de Mark Davies y muestran una tendencia en el español a la asociación entre los valores de evidencialidad directa e intensificación, por un lado, y entre la evidencialidad indirecta y la atenuación, por otro.

3) La sección tercera, *Estudios aplicados a corpus discursivos sobre la intensificación y la atenuación*, es el más extenso, con 8 artículos. El primero lo firma Silvina Douglas de Sirgo (de la Universidad Nacional de Tucumán). Trabaja diferentes recursos de atenuación en debates estudiantiles y pone su foco de atención en cómo estos se utilizan en función del tipo de acto de habla en el que aparecen, en cómo afectan a la gestión de los turnos y en su variabilidad según los temas tratados en el discurso.

El que sigue a este es un artículo de Marta Samper Hernández (profesora de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Ella analiza los recursos de atenuación que se utilizan en 18 entrevistas del corpus sociolingüístico *PRESEEA* grabadas en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Para su estudio, aplica la ficha metodológica de análisis de la atenuación propuesta y revisada por Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba en 2014.

Otro trabajo es el de la profesora Carolina Figueras (de la Universitat de Barcelona), centrado en cómo incide el recurso de la atenuación en la construcción del rol de experto en los debates televisivos en los que se reúnen expertos en trastornos de salud mental —concretamente, se trata de especialistas en el trastorno del atracón—.

Virginia González García y Amparo García Ramón, ambas de la Universitat de València, firman el siguiente artículo sobre las estrategias de intensificación y atenuación en los rechazos a invitaciones a eventos en la red social *Facebook*.

El siguiente artículo, de Josefa Contreras y Lishuang Zhao (de la Universidad Politécnica de València) es otro estudio de la atenuación desde un punto de vista contrastivo, esto es, un análisis comparativo entre el uso de los recursos atenuantes en español, alemán y chino mandarín, en un corpus de 165 correos electrónicos.

Aldina Quintana (de la Hebrew University of Jerusalem) y Rolf Kailuweit (de la Universität Freiburg) analizan la intensificación en mensajes de duelo, es decir, en un corpus de correos electrónicos de condolencias.

Paula Bouzas (de la Universidad de Göttingen) firma el trabajo siguiente, sobre la intensificación en textos infor-

mativos de carácter periodístico. Esta investigadora toma 46 noticias con tema similar y observa que, pese a la escasa frecuencia con la que aparece el recurso de la intensificación en este género, sí se reconoce primordialmente el uso de *sí* y el de los verbos de percepción intelectual en función de *verbos dicendi*.

Se cierra, finalmente, esta sección y, con ello, el volumen, con el artículo de Gloria Uclés Ramada (de la Universitat de València), quien realiza un estudio exhaustivo del uso de 4 marcadores discursivos fático-apelativos concretos (*¿eh?*, *¿no?*, *¿sabes?* y *¿vale?*), en dos géneros de interacción orales: la conversación y la entrevista.

La última parte del volumen dedica unas páginas a resumir brevemente la trayectoria académica de los autores de los distintos artículos que aparecen en el trabajo.

El que reseñamos, se trata de uno de los volúmenes de más actualidad sobre estas cuestiones hoy en día controvertidas (en torno a los recursos de intensificación y atenuación), no solo por haber sido publicado el pasado año 2017 y recoger las investigaciones más recientes que están realizándose en estos momentos en las universidades del panorama mundial (a uno y otro lado del océano), sino por insistir y ser reflejo, como comentan las editoras Albelda y Mihatsch al inicio del volumen en la introducción, de la necesidad de acometer el estudio de estas categorías funcionales en el análisis de corpus. La mayoría de estos, tomados en las investigaciones que aparecen en el volumen, son de interacción oral (como ocurre en las investigaciones presentadas en los trabajos de Antonio Briz, Marta Samper, Carolina Figueras o Gloria Uclés, por ejemplo), si bien oscilan entre la entrevista semiformal, el debate y la conversación coloquial. No obstante, también se han visto algunos géneros escritos, como pueden ser los de las respuestas de rechazo a invitaciones en eventos de *Facebook*, los correos electrónicos de consolación o las noticias periodísticas, lo que da cuenta de que los estudios sobre estos fenómenos pragmáticos, hasta la fecha realizados primordialmente en textos orales, han dado ya el salto a los trabajos escritos. Es interesante ver en estos las diferentes estrategias de intensificación y atenuación usadas y su frecuencia de aparición respecto a lo que ocurre en los géneros orales.

Es, por tanto, un volumen de obligada lectura para quienes trabajen sobre aspectos pragmáticos de este tipo, pero también para aquellos que estén interesados en cuestiones como el lenguaje vago, los grados de asertividad en la interacción y la construcción del discurso —en cuanto a la gestión de los turnos y las jerarquías de los participantes se refiere, en cuanto a los géneros orales; y en cuanto a la conformación del rol del enunciador, en los diferentes tipos de discursos escritos—.

La revista **Lenguas en Contexto** de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 17 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 10 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2019 - julio 2020 de nuestra revista a: **lenguasencontexto@facultaddelenguas.com**

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en:

<http://www.facultaddelenguas.com/lcontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

Fechas para el envío de contribuciones: del 7 de enero al 30 de abril 2019.

COMITÉ EDITORIAL

Editora en jefe

Stéphanie Marie Brigitte Voisin
stephanievoisin2002@yahoo.fr

Co editora

Leticia Araceli Salas Serrano
aracelisalas@yahoo.com

Co editora

María Eugenia Olivos Pérez
olivos1maria@gmail.com

CALL FOR PUBLICATION

Lenguas en Contexto published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 17 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 10 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2019 to July, 2020.

All contributions must be sent to: lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Lenguas en Contexto has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

Lenguas en Contexto is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the journal can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

Deadline for the submission of contributions: from January 7, 2019 to April, 30th, 2019.

EDITORIAL COMMITTEE

Chief editor: Stéphanie Marie Brigitte Voisin - stephanievoisin2002@yahoo.fr

Co editor: Leticia Araceli Salas Serrano - aracelisalas@yahoo.com

Co editor: María Eugenia Olivos Pérez - olivos1maria@gmail.com

APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 17.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 17 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 10 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Notre revue, indexée dans le système Latindex, est une publication à but non lucratif.

Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant :

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Ces consignes comprennent : des aspects liés au format, les types d'articles que nous publions, ainsi qu'une liste de vérification à laquelle nous recommandons vivement aux auteurs de se référer.

Nous acceptons des articles en français, en espagnol et en anglais.

La réception des contributions est fixée du 7 janvier au 30 avril 2019.

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Éditrice en chef : Stéphanie Marie Brigitte Voisin - stephanievoisin2002@yahoo.fr

Co éditrice : Leticia Araceli Salas Serrano - aracelisalas@yahoo.com

Co éditrice : María Eugenia Olivos Pérez - olivos1maria@gmail.com

Lenguas context●

Revista indizada en el Sistema de Información LATINDEX [www.latindex.org]

