

Miradas interdisciplinarias entre **lengua, lingüística y traducción**

Ioana Cornea
Noëlle Groult Bois
Víctor Martínez de Badereau
coordinadores



Universidad Nacional
Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario General

Dra. María de Carmen Contijoch Escontria

Directora de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Dra. Claudia Guadalupe García LLampallas

Secretaria General

Mtra. Karen Beth Lusnia

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Comité Editorial

Dra. María de Carmen Contijoch Escontria

Presidenta

Dra. Claudia G. García LLampallas, Dra. Noëlle Groult Bois, Dra. Silvia López del Hierro, Lic. Demetrio Ibarra Hernández, Mtra. Karen Beth Lusnia, Dra. Ioana Cornea, Dr. Daniel Rodríguez Vergara, Mtro. Leonardo Herrera González, Mtra. Claudia Lucotti Alexander, Mtra. Lourdes Cuéllar Valcárcel, Mtro. Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Dra. Laura García Landa, Lic. Enio Ramírez Campos, Prof. Óscar García Benavides

Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción

Ioana Cornea
Noëlle Groult Bois
Víctor Martínez De Badereau

Coordinadores



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO 2020

Primera edición, febrero 2020

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán

04510 México, D. F.

publicaciones@enallt.unam.mx

ISBN: 978-607-30-3025-0

Diseño de interiores y formación

Rosa Trujano López

Cuidado de la Edición

Andrés Sebastián Paniagua Chávez

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Contenido

Presentación	11
---------------------------	----

Didáctica Lenguas Culturas

Ma timomachtikah nawatl: diseño y desarrollo de un manual para la enseñanza del náhuatl variante dialectal huasteca Yoltzi Nava Hernández y Rafael Nava Vite	17
--	----

La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en educación secundaria y el Programa Nacional de Inglés en educación básica: segunda lengua Victoria Yael López Madrueño	35
--	----

Enhancing writing and speaking skills through a webquest in two context settings Ana María Mendoza Batista y Vilma Arely Vázquez Morales . . .	55
--	----

Challenges of Creating Didactic Material for English Online Courses Romero Lara Herrera, Karla Shareni Murillo Granados, Abi Rivera Hernández y J. Jesús Felipe Florido	87
--	----

La opinión de los estudiantes acerca de la longitud de textos y su papel en la comprensión para renovar las actividades de cursos de lectura con fines específicos: un estudio de caso
José Martín Gasca García111

Análisis de lecturabilidad en niños de 2ºy 3º de primaria
Diana Yazmín Dueñas Chávez, Gemma Bel-Enguix y Arturo Curiel135

Entendiendo las prácticas de redacción en lengua extranjera de los universitario
Estela Maldonado Pérez159

Initial English Teacher Preparation: Teachers are Indeed Students First and Teachers Second
Lety Banks.175

Lingüística

La teoría de las representaciones sociales: ayer y hoy
Noëlle Groult209

Leer para aprender en la universidad: representaciones de profesores y estudiantes
Silvia Verónica Valdivia Yábar227

Dime cómo hablas y te diré quién eres
Hermilo Gómez Hernández y Joaquín Tun Ramírez247

Online Surveys: Teachers Researcher's Quest for Honest Answers from Students	
Elba Méndez García y Verónica Guadalupe	
Morales Martínez	267

La colección de tesis de la biblioteca Stephen A. Bastien de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM	
Jesús Valdez Ramos y Pablo Velarde Noguez	291

Traducción

The Subtitler and Her Thumbprint on the Screen: the Stylistic use of Pronoun Placement and Discourse Markers	
Janailton Silva	323

Estrategias para la formación de traductores centrada en los estudiantes	
Álvaro Echeverri	347

La reconstrucción del personaje en la traducción de textos dramáticos con orientación lectora	
Alicia A. Gerena Meléndez	371

Enfoque de corpus en la traducción de artículos científicos: Google Académico como herramienta de análisis lingüístico	
Miguel Ángel Ríos Flores	393

Autores	413
--------------------------	------------

Presentación

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM organizó en 1982 su Primer Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. A partir de ese año y hasta 2016, cuando se celebró el 17° Encuentro, se volvió una costumbre para muchos docentes de lenguas extranjeras, y en menor proporción para investigadores en lingüística aplicada, de México y otros países, asistir cada dos años al evento. Se discutía temas de didáctica, de elaboración de materiales para el salón de clase, de estrategias de enseñanza, de problemas de aprendizaje y evaluación, entre muchos otros.

Cuando el CELE se transformó en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) en marzo de 2017, se decidió seguir con la tradición, pero con un cambio sustancial: la Escuela organizó su *Primer Congreso Internacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* los días 1, 2 y 3 de agosto de 2018. La finalidad era reunir a profesionales de las tres ramas de actividades. Y así fue.

Durante los tres días del evento, 654 participantes llegados de diferentes horizontes escucharon ponencias y conferencias, intercambiaron ideas, experiencias y dudas. Vinieron profesionistas de Canadá, Alemania, Estados Unidos, Brasil, México, Francia, Perú, China, Suiza y Colombia. El interés despertado por el evento hizo que faltaran espacios en los salones de la escuela para acoger a todos los asistentes. Se tocaron temáticas muy variadas, correspondientes a los tres ejes marcados en la convocatoria: didáctica de lenguas-culturas, lingüística y traducción. Hubo ponencias y talleres acerca de evaluación, formación

de profesores, traducción especializada y literaria, estrategias, descripciones gramaticales, diseño curricular, recursos como las TIC, interculturalidad, arte y emoción en clase, etc. Además, hubo cuatro conferencias magistrales. El primer día la Dra. Marion Grein, de la Johannes Gutenberg Universität, de Mainz habló acerca de las neurociencias, el aprendizaje de lenguas y el cerebro; asimismo, la Mtra. Alma Rosa Espíndola García del INALI, disertó sobre la formación de profesores en lenguas para el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. El segundo día la Dra. Noëlle Groult, de la ENALLT, expuso un histórico del estudio de la teoría de las representaciones sociales, y el Dr. Álvaro Echeverri Arias, de la Universidad de Montreal presentó el tema de la formación de traductores centrada en los estudiantes. Finalmente, el último día, el Dr. Luke Plonsky de la Northern Arizona University se preguntó ¿qué hemos aprendido después de cuarenta años de investigación en aprendizaje de lenguas?

El libro *Miradas Interdisciplinarias entre Lenguas, Lingüística y Traducción* recopila las ponencias más relevantes presentadas durante el evento. Dichos trabajos pasaron por un estricto proceso de dictaminación, y al final, se seleccionaron 17 trabajos que se organizaron en función de los tres ejes temáticos del congreso a saber: lengua, lingüística y traducción. Algunas intervenciones fueron difíciles de ubicar en un tema específico, ya que engloban más de un solo rubro; sin embargo, finalmente tenemos 8 textos para el eje Didáctica Lenguas-Culturas, 5 para el de Lingüística y 4 para el de Traducción.

En el rubro de Didáctica Lenguas Culturas, se encuentra la propuesta de diseño y desarrollo de un manual para la enseñanza del náhuatl de Yoltzi Nava Hernández. En lo que toca a la problemática de los programas, está el texto de Victoria Yael López Madrueño acerca del Programa Nacional de Inglés: segunda lengua en educación básica. Ana Mendoza Batista y Vilma Arely Vázquez Morales, por un lado y por otro, Romero Lara Herrera, Karla Sharení Murillo

Granados, Abi Rivera Hernández y J. Jesús Felipe Florido presentaron trabajos acerca de las TIC: las primeras para ayudar a la expresión escrita y los otros para la creación de materiales en línea. Tenemos también dos textos que tocan el rubro de la comprensión de lectura: el de Martín Gasca sobre el uso de textos largos en cursos de lectura con objetivos específicos y el de Diana Yazmin Dueñas, Arturo Curiel y Gemma Bel-Enguix acerca de la lecturabilidad en niños de 2° y 3° de primaria. En el tema de las habilidades, Estela Maldonado Pérez plantea el problema de las prácticas de redacción en un nivel avanzado de estudios. Finalmente, mencionemos a Lety Banks, quien reflexiona sobre la formación de profesores y la elaboración de programas.

En lo que concierne a Lingüística, tenemos el recorrido histórico de Noëlle Groult Bois acerca de la teoría de las representaciones sociales. En esta línea de trabajo, Silvia Verónica Valdivia Yábar indagó acerca de las representaciones de docentes y estudiantes respecto a la lectura y su importancia para el aprendizaje universitario. Otro tema es el del bilingüismo y el desplazamiento de lenguas, en este caso el maya, que estudiaron Hermilo Gómez Hernández y Joaquín Tun Ramírez. Por su parte, Elba Méndez García y Verónica Guadalupe Morales Martínez proponen cómo usar ciertas herramientas tecnológicas para ayudar a la investigación en enseñanza aprendizaje. Por último, la aportación de Jesús Valdez Ramos ofrece una presentación sobre la colección de tesis de la biblioteca Stephen Bastian de la ENALLT, una herramienta muy útil para los investigadores.

En lo que respeta al eje de Traducción, los temas son muy variados también. Janailton Silva plantea el problema de la marca personal del traductor en el subtítulo a través del uso de marcadores y el lugar de los pronombres. Álvaro Echeverri Arias presenta ideas acerca de una formación para traductores que se quiere enfocado al alumnado. Hay un texto acerca de técnicas de traducción para reconstruir personajes de textos dramáticos, de Alicia A. Gerena

Meléndez. Finalmente, Miguel Ángel Ríos Flores aborda el enfoque de corpus en la traducción de textos científicos.

Podemos afirmar que, dentro de los temas expuestos, fue recurrente el planteamiento de ciertos problemas como la necesidad de una mejor formación de profesionales, la exigencia de aprender más técnicas o metodologías de investigación y la falta de conocimientos acerca de las TIC para enseñar, investigar y traducir.

Estas ponencias transformadas en textos escritos no son más que un reflejo de lo que se expuso a lo largo de las tres jornadas de trabajo, pero a la vez muestran claramente dos facetas interesantes del evento. La primera es que aún se percibe a la ENALLT como lo que era el CELE: una institución dedicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas y a sus problemáticas; por eso, la mayor afluencia de docentes y el mayor número de ponencias en este rubro. La segunda es que debemos de atraer más colegas que trabajen las otras dos áreas, que si bien no son nuevas en nuestras actividades rutinarias, sobre todo la de investigación, son percibidas tampoco como parte integral de nuestra labor. Eso esperemos que suceda para el próximo congreso a organizarse en 2020.

¡Que su lectura sea placentera!

Los coordinadores

IOANA CORNEA

NOËLLE GROULT BOIS

VÍCTOR MARTÍNEZ DE BADEREAU

Enero, 2020

Didáctica Lenguas Culturas

Ma timomachtikah nawatl: diseño y desarrollo de un manual para la enseñanza del náhuatl variante dialectal huasteca

YOLTZI NAVA HERNÁNDEZ

RAFAEL NAVA VITE

Universidad Veracruzana Intercultural

Resumen

México se reconoce como país pluricultural y multilingüe. En años recientes sus habitantes han hecho propuestas que buscan generar una relación de intercambio de conocimientos entre las diferentes culturas que habitan a lo largo del territorio. Sin embargo, el país atraviesa una situación en la que las lenguas originarias tienden a caer en desuso, el náhuatl no es una excepción. La promoción de las lenguas originarias a través de la enseñanza permite el diálogo intercultural en igualdad de condiciones, por lo tanto, formalizar la enseñanza podría otorgar el estatus legal que tales lenguas merecen.

El presente trabajo argumenta a favor del enfoque comunicativo, la enseñanza situacional y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas como propuestas metodológicas efectivas para la enseñanza de lenguas hegemónicas, por lo tanto, vale la pena implementar tales propuestas en la enseñanza de las lenguas originarias como el náhuatl.

Así, en este trabajo se describen los esfuerzos vertidos en la elaboración del primer tomo de una serie de manuales dedicados a la enseñanza del náhuatl como segunda lengua, dicha serie se titula *Ma timomachtikah nawatl Aprendamos nawatl*. A través de este manual se busca propiciar la enseñanza-aprendizaje de la lengua náhuatl a personas no nativas nahuas que habitan en zonas urbanas, pero que tienen interés de aprender una lengua mexicana.

Palabras clave: náhuatl, enfoque comunicativo, enseñanza situacional.

Abstract

Mexico is recognized for being a multicultural and multilingual country. In recent years, their inhabitants have done proposals seeking to produce a relationship to exchange knowledge between different cultures. However,

Mexico is going through a situation in which native languages are disused, and Nahuatl is not the exception. Promoting native languages by teaching allows intercultural dialogue equally, and its formalization could recognize in the future the legal status that they deserve.

The following paper argues that the communicative approach, the situational teaching, and the development of the four linguistic skills are methodological purposes that have achieved good results at teaching hegemonic languages. Therefore, it is worth implementing such purposes at teaching native languages such as Nahuatl.

In addition, this paper is about the efforts taken to elaborate the first manual of teaching Nahuatl, belonging to a manual series for teaching Nahuatl as a second language, called *Ma timomachtikah nawatl Aprendamos nawatl*. In consequence, this manual seeks to foster the teaching-learning of Nahuatl to non-native Nahuas people in urban areas, who has the interest for learning a Mexican language.

Keywords: Nahuatl, communicative approach, situational teaching.

1. Introducción

Si la educación debe propiciar la “comprensión mutua entre humanos”, la cual es “vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de barbarie” (Morin, 2016, p. 67), entonces cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿cómo se propicia la comprensión humana buscando el beneficio de todos los colectivos en cuestión? Por otro lado, ¿se puede fomentar la comprensión humana en espacios fuera de la escuela? La responsabilidad de fomentar la comprensión humana mutua no debe delegarse únicamente a la educación formal, sino también debe proponer una mirada que abarque la educación no formal e informal. Dicha comprensión puede lograrse a través de la relación recíproca entre dos o más partes y puede favorecerse por medio del diálogo entre culturas en igualdad de condiciones.

Sin embargo, las políticas educativas y de lenguaje que actualmente norman la escuela en nuestro país no fomentan, muchas

ocasiones, la comprensión humana mutua ni el diálogo entre culturas. Tales políticas, planteadas a partir del surgimiento de la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos a cargo, significaron “la unificación por medio de un sistema escolar nacional” (Brice Heath, 1970, p. 135), es decir, a través de la enseñanza del castellano o español como la lengua franca del país.

Los modelos educativos han dado paso a un desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias, debido a que “los contenidos de culturas tradicionalmente excluidas se incorporan a la enseñanza escolar bajo las reglas epistemológicas de la cultura dominante y su sentido se trasforma en el proceso” (Rockwell, 132), por lo que podemos notar que dichas políticas educativas y del lenguaje terminan desdibujando las diferencias, la diversidad y por tanto el enriquecimiento cultural. Lo anterior lleva a preguntarnos: ¿qué ajustes en el currículum educativo actual se deben generar para menguar las condiciones de violencia y agresión a grupos minoritarios o grupos vulnerables?, ¿qué propuestas educativas de inclusión de las lenguas originarias deben hacerse?

En sociedades que han pasado por un proceso de descolonización como Australia y Aotearoa (Nueva Zelanda) se han implementado proyectos educativos que fomentan el uso de las lenguas originarias. El caso particular de Australia, país conocido por ser uno de los más igualitarios en temas de justicia social asociados a factores lingüísticos, muestra que el éxito radica en propiciar la comunicación entre las poblaciones indígenas y no indígenas, hecho que le ha permitido ser identificada como una nación con una gran riqueza natural y económica. Muchas poblaciones indígenas hacen uso de las ventajas de este mundo globalizado y de tal manera han fortalecido los vínculos y las relaciones con otros grupos indígenas y no indígenas (McCoy, 2010). Como podemos observar, es de suma importancia lograr la colaboración entre distintas poblaciones indígenas y no indígenas, pues el resultado será mutuamente enriquecedor.

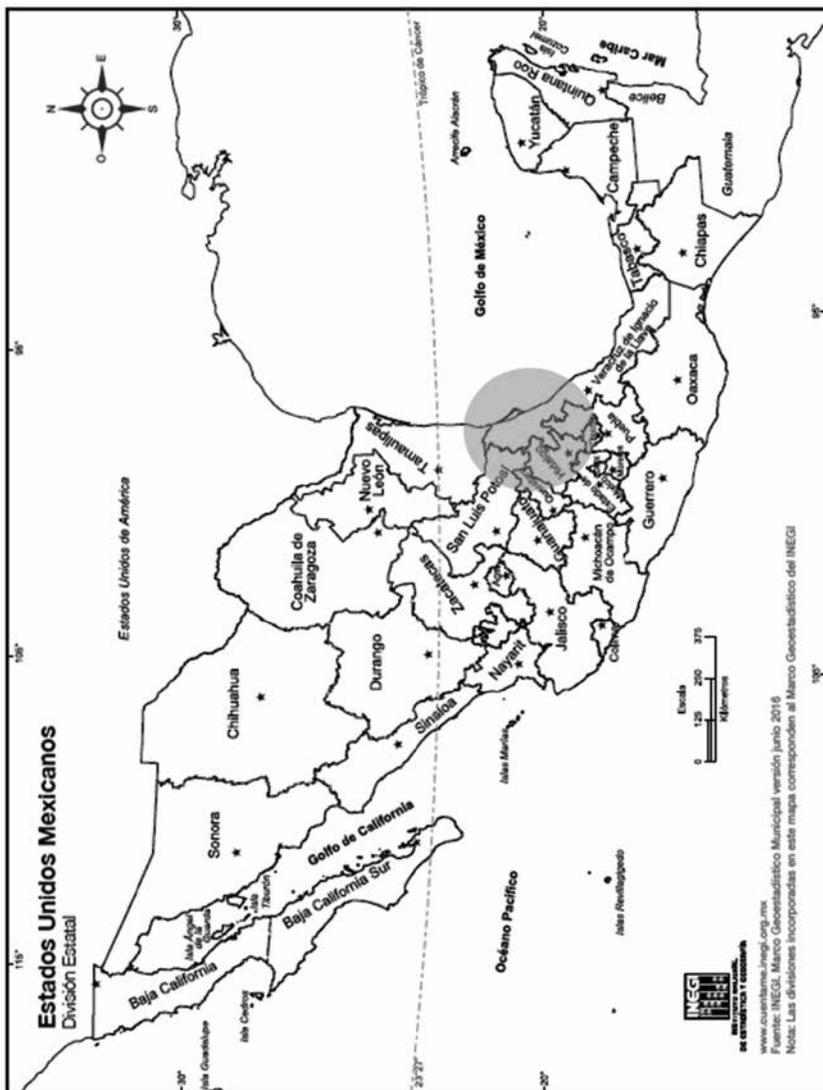
En México, país con gran diversidad lingüística, la oportunidad de conocer y dar a conocer lenguas distintas a la hegemónica resulta “una herramienta que amplía nuestras posibilidades de comunicación y una ventana que permite asomarnos a formas distintas de entender y expresar el mundo” (DGCP, 2007). Nuestro país se encuentra en un proceso de reconocimiento propio, un reconocimiento de que vivimos en una nación pluricultural y multilingüística (León Portilla, 2010, p. 244). Consecuentemente, en este trabajo se describe una propuesta para la enseñanza del náhuatl en contextos urbanos a personas no hablantes de esta lengua. Dicha propuesta consiste en crear una serie de manuales de enseñanza titulada *Ma timomachtikah nawatl* (*Aprendamos náhuatl*); en este trabajo, también, se abordará el proceso de realización del primer manual.

Contexto regional y lingüístico

El primer manual de la serie *Ma timomachtikah nawatl* se elaboró en la tierra que conocemos como la Huasteca, o como se dice en náhuatl *Waxtekapah tlalli*. Los ejemplos usados van de acuerdo con el estilo de vida y las costumbres de esta tierra llena de sol.

La Huasteca se encuentra ubicada donde se conjuntan los estados de Hidalgo, Veracruz, San Luis Potosí, Puebla y Tamaulipas, no obstante, algunos autores consideran que abarca parte de otros estados. En el mapa se puede apreciar la ubicación geográfica.

Algunos autores delimitan la Huasteca en alta, baja y central. Si bien este trabajo se realizó en lo que se denomina Huasteca baja —municipios de Álamo, Chicontepec e Ixhuatlán de Madero en el estado de Veracruz, así como el municipio de Huautla en el estado de Hidalgo—, no pretendemos hacer una diferenciación en la zona Huasteca, pues no es el objetivo de nuestro estudio.



El habla náhuatl de la Huasteca central, circunscrita a los municipios de “Huejutla, Jaltocan, Orizatlán (en Hidalgo), Chiconamel, Platón Sánchez, Chalma (en Veracruz), Chapulhuacanito perteneciente al municipio de Coxcatlán (en San Luis Potosí)” (Hasler 2011, p. 13), a diferencia de las zonas alta y baja, sustituye la grafía *tl* por la *t*. En otros casos, la diferencia radica en la pronunciación de la glotal, representada en este manual con la grafía *h*, cuya pronunciación es de mayor intensidad y en algunas zonas, como en el municipio de Chicontepec, omite el sonido de algunas grafías que suelen acompañar a la *h*, como lo es la *k*. De esta manera, si una sílaba termina en *h* y a continuación se encuentra otra sílaba que empieza con *k*, la *k* no suena pero da fuerza a la pronunciación de la *h*. No es necesario marcar la diferencia en la escritura, los hablantes del náhuatl hacen esta adaptación sin ningún problema al leer.

Ejemplo: *Nohkia* se llega a pronunciar [nohia] (significa “también”).

Partiendo de esta premisa, podemos afirmar que el manual no fue diseñado para enseñar el náhuatl de una zona específica, al contrario, siempre buscamos apegarnos a un modelo de escritura que permita aprender náhuatl a cualquier hablante de cualquier lengua.

Ma timomachtikah nawatl 1: una introducción a la lengua y cultura náhuatl

El manual *Ma timomachtikah nawatl 1* fue diseñado para la enseñanza del náhuatl a personas no hablantes de la lengua que viven en contextos urbanos. No se establece una edad mínima ni una edad máxima para aprender la lengua, tampoco es necesario poseer

conocimientos previos en materia de lengua y cultura náhuatl. Sin embargo, requiere que el aprendiente de náhuatl sepa leer, escribir y ciertos conocimientos básicos de gramática de su propia lengua. *Ma timomachtikah nawatl 1* está diseñado para ser estudiado por grupos guiados por un enseñante. Desde el inicio, la enseñanza debe impartirse en náhuatl, por ello, es necesario que el enseñante conozca tanto la lengua y cultura de la región Huasteca, como la lengua y ciertos aspectos culturales de sus aprendientes.

Este primer manual puede ser estudiado y concluido en 40 horas de instrucción, es decir, podemos considerarlo un manual introductorio centrado en educar el oído, a escuchar y entender las indicaciones del enseñante, así como en el aprendizaje de expresiones de uso cotidiano. El aprendiente podrá presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica, además de elaborar estructuras sencillas usando verbos conjugados en presente y el posesivo del sustantivo.

Asimismo, forma parte de una serie en proceso cuyo objetivo, al tratarse de un curso básico, es alcanzar las 100 horas de enseñanza, que equivalen a un nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); posteriormente, se pretende alcanzar las 180 a 200 horas de instrucción requerida para el nivel A2. Se utiliza el MCER con el fin de dar un carácter formal a la enseñanza de la lengua originaria náhuatl, lo cual, en un futuro, podría permitirle el estatus legal que merece.

El resultado de los estudios que hemos realizado, se ve plasmado en un primer manual que ha sido dictaminado favorablemente por expertos en náhuatl de la Universidad Veracruzana para su próxima publicación en formato impreso.

La enseñanza del náhuatl como L2: a través de un enfoque comunicativo

Para realizar este manual con un enfoque comunicativo se hizo una investigación exhaustiva de los modelos educativos desarrollados por expertos en el tema, quienes imparten lengua y cultura en diferentes idiomas y que han tenido excelentes resultados al enseñar una nueva lengua como L2, tal es el caso de Jack Richards (1998a, 1998b y 2012) y su modelo de enseñanza basado en el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como L2. Así como el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de Cassany, Luna y Sanz (1994).

Daniel Cassany (1994, p. 96) menciona que estas habilidades son:

- Habilidades orales: comprensión auditiva y comprensión oral.
- Habilidades escritas: comprensión lectora y comprensión escrita.

Según Cassany, el tiempo global de un profesionista norteamericano en cuanto al uso de las habilidades lingüísticas se divide de la siguiente manera:

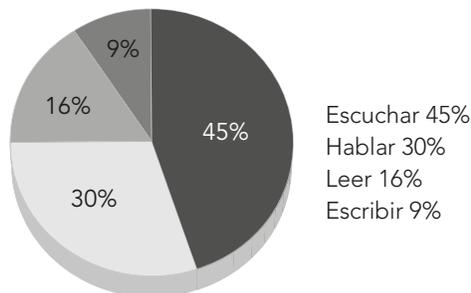


Gráfico 1. Porcentajes representativos del uso de las habilidades comunicativas. Datos tomados de Cassany 1994, p. 97.

Como se muestra en el Gráfico 1, el acto de escuchar es de suma importancia a la hora de enseñar una segunda lengua (L2). Aun cuando se trata de una habilidad difícil de evaluar, a menudo la repetición de las instrucciones y conceptos es, en gran medida, lo que fomenta el aprendizaje del alumno. Aunque es cierto que actividades tales como tomar un dictado o leer una serie de palabras, ayudan al estudiante, por lo general, tales palabras carecerán de significado para el alumno. Esta es la razón de incluir ejercicios de conversación y actividades auditivas (Cassany 1994, p. 110).

El manual está planteado desde un enfoque comunicativo, se vale de la enseñanza situacional para detonar una lección gramatical, utiliza conversaciones, ejemplos e ilustraciones basadas en el contexto regional de los hablantes de náhuatl de la Huasteca. De igual modo, con el propósito de propiciar la familiaridad con la lengua y desde el principio desarrollar habilidades orales, el manual está escrito únicamente en náhuatl.

Por último, las actividades, descritas a continuación, se identifican claramente con la habilidad lingüística que el alumno desarrollará.

Ma titlakakikah *Ma titlakakilikah* – Escuchemos (Comprensión auditiva)

Puesto que como ya comentamos, la habilidad de escuchar es muy necesaria para aprender una segunda lengua, para este manual se grabaron audios con conversaciones que sirvan de base para aprender alguna regla gramatical y ubicar al alumno en el contexto de las comunidades nahuas. Para tal fin se realizó un *casting* de voces entre los alumnos de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca. Se realizaron audiciones a trece alumnos, de los cuales se pudieron seleccionar siete voces, que resultaron ser las que tuvieron una pronunciación correcta y que dominaran el idioma. En un artículo futuro se abordará la descripción de la experiencia de creación, grabación y edición de audios.

Como bien indica Jack Richards, en referencia a los planteamientos del psicólogo Lozanov (Richards, 1998, p. 140), si queremos aprender una L2 debemos utilizar en las grabaciones palabras que de verdad se utilicen en la lengua que se está aprendiendo.

 **Ma timokamawikah** *Ma timokamawikah* – Hablemos (Comprensión oral)

La repetición logrará que el estudiante se familiarice con la lengua que está aprendiendo. Es por esto que el manual cuenta con ejercicios de repetición y de conversación; de esta manera, los estudiantes podrán aprender frases y temas relacionados con el contexto cultural de la Huasteca.

 **Ma titlapowakah** *Ma titlapowakah* – Leamos (Comprensión lectora)

Como bien expone Cassany (1994, p. 209), el alfabeto a utilizar debe estar bien establecido, la forma de escribir las palabras debe ser constante y los ejercicios deben ir desde lo tradicional y mecánico hasta las propuestas de lectura de textos que permitan una lectura de comprensión. Esto se ve reflejado en el manual mediante conversaciones que pueden ser escuchadas al mismo tiempo que los aprendientes siguen la lectura. Posteriormente, las conversaciones deberán ser leídas sin audio.

 **Ma titlahkuilokah** *Ma titlahkuilokah* – Escribamos (Comprensión escrita)

Dado que el desarrollo de esta habilidad requiere que las tres habilidades anteriores estén mayormente afianzadas, en este manual se incluyen actividades que invitan a la escritura de estructuras sencillas del náhuatl. Por otro lado, el enseñante incluye actividades lúdicas que inviten a la escritura de la lengua náhuatl, si bien esto se indica en la *Guía del enseñante*, aunque este tema es objeto de otro estudio.

Recopilación de información como base de la enseñanza situacional

Para elaborar los contenidos fue necesario investigar diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas, amén de realizar entrevistas a hablantes del náhuatl.

Las entrevistas, por su lado, requirieron visitar a las personas en sus hogares, lugar donde ellas podrían estar más cómodas y platicar. Las mujeres, junto al fogón que intensificaba el calor huasteco, daban consejos sobre cocina, el cuidado de los niños, las fiestas y otras cosmovisiones. También se pudo acompañar a las familias cuando iban a recoger leña, a cosechar o a comprar y vender sus productos. Fue así como se pudieron registrar diferentes aspectos de la vida de las comunidades nahuas, desde la felicidad que tienen las familias al ver a sus hijos concluir sus estudios, hasta ver el triste acompañamiento a un funeral nahua donde se despide con música y cohetes al fallecido.

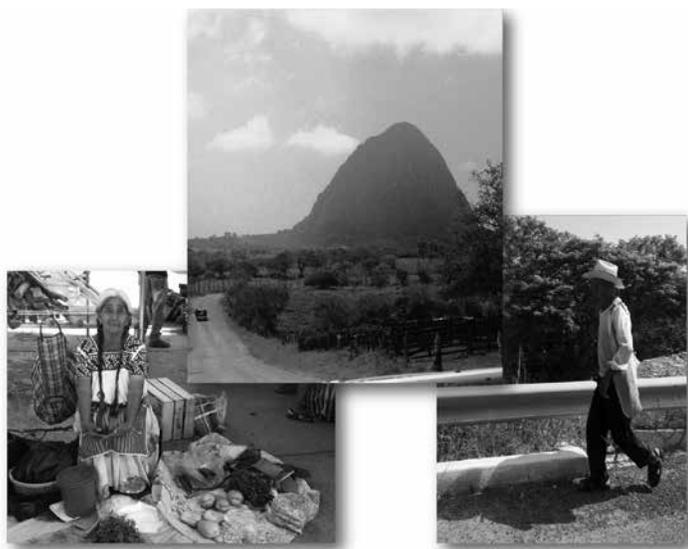


Foto 1. Imágenes capturadas en la Huasteca. Foto: Yoltzi Nava Hernández.

Presenciar todos estos eventos nos permitió escribir el manual *Matimomachtikah nawatl 1*, incluyendo conversaciones basadas en el contexto cultural y fotografías que sirven de guía para conocer la zona.

En el contexto cultural de las comunidades nahuas es común que, ante un encuentro en el camino entre dos personas, se dé una conversación sobre la situación de ambos y los buenos deseos que tienen el uno para con el otro, así lo deja ver Beller (1984:2) en su manual *Curso del Náhuatl Moderno*, donde se muestra a dos personas que se encuentran y que conversan sobre el rumbo al que se dirigen, el precio de los alimentos y se despiden de manera familiar. Por esta razón, al igual que el texto de Beller, este manual incluye conversaciones que dejan ver el trato de las personas en la Huasteca, quienes, a pesar de no contar con una partícula de respeto para dirigirse a las personas desconocidas, como la palabra “usted” en español, frecuentemente utilizan palabras que muestran ese respeto, como:

Awi (tía)- para referirse a una mujer casada.

Tlai (tío)- para referirse a un hombre casado.

Ichpokatl (muchacha) – para referirse a una mujer que no se ha casado, no importa su edad.

Telpokatl (muchacho) – para referirse a un hombre que no se ha casado, no importa su edad.

También, conocer las actividades cotidianas de la comunidad permitió escribir conversaciones que en verdad podrían suceder en el contexto cultural nahua: una persona que llega a vender pan a una casa, una plática en un tianguis, una conversación en una casa de salud o conversaciones al realizar las faenas o *komuntekitl*.

Escribir este tipo de conversaciones no solo ubica en el contexto a los alumnos que están aprendiendo el náhuatl como segunda lengua, sino que les da a los nahua hablantes que ya no están en contacto con la comunidad, una oportunidad de recordar lo que

aprendieron de pequeños pero que ya no han podido practicar, de sentir y pensar de nuevo en su idioma y de quizá reconciliarse con su lengua materna.

Contenidos de enseñanza

Para la realización del manual se analizaron los contenidos que se querían enseñar. Para ello se tomó en cuenta lo que podría ver un grupo de aprendientes en un curso de 40 horas de clase en un aula y que las clases se llevarían a cabo en la lengua náhuatl. Se decidió dividir el manual en 5 unidades, cada unidad inicia con un audio que ejemplifica una enseñanza gramatical en el contexto nahua. A continuación, se presenta la tabla de contenidos del manual.

Tabla 1. Contenidos del manual *Ma timomachtikah nawatl 1*.

Contenidos	Traducción al español del contenido	Enseñanza gramatical
<u>TLAMACHTILLI 1 PIALLI</u> ¿Tlen motokah? Tlahpalolistli Tlamakawalistli ¿Kanke mochah? Wan ¿kanke tiewa? Tlanawatlistli	<u>LECCIÓN 1</u> ¿Cómo te llamas? Saludos Despedidas ¿Dónde vives? Y ¿De dónde eres? Órdenes	En esta unidad se estudian maneras de presentarse, cómo expresar el nombre propio, el lugar de procedencia y lugar de residencia, así como saludos y despedidas. También se analiza brevemente el modo imperativo en algunas órdenes que los aprendientes escuchan en clase.
<u>TLAMACHTILLI 2 ¿TIWELI NAWATL?</u> ¿Kenihkatzah moihtowa?/ ¿tlen kiihtosneki? Tlahkuilolpamitl Kenihkatzah mokaki se tlahtolli Kenihkatzah moxelowa se tlahtolli Tlahtolmeh wan ken mopatla	<u>LECCIÓN 2</u> <u>¿SABES NÁHUATL?</u> ¿Cómo se dice? / ¿Qué significa? Alfabeto Cómo se escucha una palabra Cómo se divide una palabra Sustantivos y modificadores	En esta unidad se estudian estructuras para hacer preguntas sencillas respecto a la lengua. Se analiza el alfabeto propuesto en el manual, así como la pronunciación de las grafías. Se analizan también modificadores del sustantivo como el diminutivo y el plural.

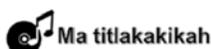
Tabla 1. Contenidos del manual *Ma timomachtikah nawatl 1* (continuación).

Contenidos	Traducción al español del contenido	Enseñanza gramatical
<u>TLAMACHTILLI 3 ¿KESKI XIWITL TIHPIA?</u> ¿Keski xiwitl tihpia? Tlapowalismeh Tlapaltinih	<u>LECCIÓN 3 ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?</u> ¿Cuántos años tienes? Números Colores	En esta unidad se estudia cómo proporcionar datos personales como la edad y datos de terceros. También, se estudian estructuras sencillas para describir sustantivos en forma, color y número.
<u>TLAMACHTILLI 4 NOCHAMPOYOWAH</u> Nochampoyowah Tlahtolmeh Tlen noaxka	<u>LECCIÓN 4 MI FAMILIA</u> Mi familia Grupos de palabras El posesivo	Los aprendientes hacen conversaciones breves en donde proporcionan información sobre sus familiares. Se estudia el posesivo del sustantivo para las personas del singular y del plural.
<u>TLAMACHTILLI 5 NITLAKUA</u> Tlakualistli Tlachiwalistli Tlapialmeh	<u>LECCIÓN 5 YO COMO</u> Alimentos Verbos Animales	Los aprendientes elaboran oraciones sencillas con verbos conjugados en tiempo presente.

En la primera columna de la tabla aparecen los contenidos del manual en el orden en que son considerados en clase. En la siguiente columna se encuentra la traducción al español de los contenidos descritos en la primera columna, aquí es pertinente señalar que en el manual los contenidos solo aparecen en náhuatl. La última columna de la tabla permite apreciar las enseñanzas gramaticales que serán analizadas en cada unidad.

A continuación se presentan un breve ejemplo de una conversación, incluyendo preguntas que normalmente se hacen en el contexto cultural nahua. Dichas preguntas son: ¿dónde vives? y ¿de dónde eres?

¿KANKE MOCHAH? WAN ¿KANKE TIEWA?



Xikaki tlen mokamawiah.

- Alberto.** Piali, ¿kanke mochah?
Nah nochah nechkatzih ateno,
Rosa. ipan Lechekuatitla, ¿Wan tah?
Alberto. Nah nochah ohtempa ipan Limonar.
Rosa. kualtitok, wan ¿Kanke tiewa?
Alberto. Nah niewa Tuxpan, ¿Wan tah?
Rosa. Nah niewa Huejutla Hidalgo.
Alberto. Kualtitok



Como ya se ha mencionado, el ejercicio anterior se acompaña de un audio, el cual debe escucharse mientras se sigue la lectura. Posteriormente, los aprendientes deberán leer la conversación sin ayuda del audio y, finalmente, recrear el diálogo en parejas.

Conclusiones

Prestar atención al intercambio entre las culturas que coexisten en un mismo espacio es indispensable para una nación multicultural; comunicarse, hacerse entender es necesario para el desarrollo social (Dietz, 2011, p. 24). Precisamente, la creciente necesidad de comunicación e intercambio cultural ha vuelto imperativo el análisis de las estrategias de enseñanza–aprendizaje de los idiomas originarios, en este caso, del náhuatl.

Enseñar y aprender una segunda lengua no será una tarea sencilla. En el camino a revitalizar la lengua náhuatl surgirán todo tipo de propuestas. Habrá diferentes maneras de enseñar la lengua, diferentes maneras de escribir, diferentes alfabetos, pero en la diversidad estará la riqueza del idioma.

Por lo tanto la tarea está planteada y la difusión de la lengua náhuatl no depende únicamente de los hablantes nativos, sino de quienes quieren aprenderlo. Es por ello que se deben crear propuestas de enseñanza que contribuyan al reconocimiento por parte de las poblaciones urbanas en México, de que los pueblos indígenas existen y que la relación y el intercambio mutuo de conocimientos y saberes, así como el trabajo colaborativo, contribuirán al desarrollo económico y social de México, país pluricultural y multilingüe.

Referencias

- Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas (AVELI, 2010). *Catálogo de las Lenguas Indígenas y sus Variantes lingüísticas del Estado de Veracruz*. Xalapa, Veracruz, México.
- Bautista Cruz, C. & Hasler Hangert, A. (2000). *Gramática moderna del nahua del sur de Veracruz*. Xalapa, Veracruz, México: Fondo de Empresas de la Universidad Veracruzana.
- Beller N. R. & Cowan de Beller, P. (1984). *Curso del náhuatl moderno: náhuatl de la Huasteca*, Volúmen 1. México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Brice Heath, S. (1970). *La política del lenguaje en México*. México.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. México: Editorial Graó/Colofón.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S., (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Culturas populares e Indígenas, (2007). *Las lenguas indígenas de México*. Xalapa, Veracruz, México.
- Hasler, A. (2011). *Gramática moderna del nahua de la Huasteca*. Xalapa, Veracruz. México: Proyecto Mundo Indígena, A.C.

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2011). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2012). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Normalización Lingüística*. México.
- León-Portilla, M. (2010). *Obras de Miguel León-Portilla, Tomo IV Lingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México. México: El Colegio Nacional.
- McCoy, B. (2010). Poblaciones indígenas: Una perspectiva australiana. *Promotio Iustitiae* número 104. Roma, Italia.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2012). *Interchage 4th edition, levels 1, 2, 3 and 4*. New York: Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2009) Cómo observar la reproducción. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 125-142). Buenos Aires: Paidós.

Referencias electrónicas

- Apaza A., I (2016). *Estrategias de promoción social de la lengua aymara*. Estudios Bolivianos n. 24 La Paz. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622016000100010&script=sci_arttext
- Hamel, E. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5,(10): pp. 79-88. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711345007>
- INEGI (2015). *Lenguas indígenas en México y hablantes (de 3 años y más) al 2015*. (Encuesta Intercensal 2015). Recuperado de http://www.cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm

INALI (2008). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008–2012 (pinali)*. Recuperado de <http://panitli.inali.gob.mx/images/pdf/pinali-2008-2012.pdf>

León-Portilla, M. (2002). El Destino de las lenguas indígenas de México. En N. Hernández, *Queman tlachixque totlahtohuan*. México: Editorial Diana, Fondo Editorial de las Culturas Indígenas. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120212.pdf>

La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en educación secundaria y el Programa Nacional de Inglés en educación básica: segunda lengua

VICTORIA YAEL LÓPEZ MADRUEÑO

Interleader

Resumen

Aprender uno o más idiomas no es cuestión de moda, es una necesidad; ya que no solo el mercado laboral lo demanda, sino también la necesidad de comunicarse con otros. Por esta razón, en el año 2009, la Secretaría de Educación Pública dio inicio al Programa Nacional de Inglés en Educación básica (PNIEB-PRONI), el cual tiene como objetivo que los alumnos, al término del tercer grado de secundaria, alcancen el nivel B1 (de acuerdo con el Marco Común Europeo para las Lenguas).

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la funcionalidad de dicho programa en dos instituciones de educación secundaria del estado de Jalisco, esto es, 312 alumnos de tercer grado, tres docentes de inglés, tres coordinadores y dos directivos. Se utilizó un método mixto basado en entrevistas en profundidad, una evaluación del dominio del idioma (hablar, leer, escribir, escuchar) aplicada a docentes y alumnos, así como observaciones *in situ* y encuestas sobre el PNIEB, según la escala de Likert, para docentes, estudiantes y directivos. El análisis de los resultados de la evaluación inicial establece que 7% logró obtener un resultado de 6, mientras que la evaluación final indica que 12% logró acreditar. De acuerdo con las encuestas realizadas a alumnos, 67% menciona que dedican pocas horas al aprendizaje del idioma, 80% no recibió clases de inglés a partir del preescolar, mientras que 94% considera que al concluir la secundaria no cuenta con un nivel aceptable del idioma. Los resultados arrojados por docentes y directivos coinciden con las opiniones de los alumnos.

Conforme a la perspectiva de los usuarios del PRONI, se concluye que el PNIEB está fuera del contexto y necesidades de los estudiantes, también es necesario que los estudiantes reciban inglés desde preescolar para aprender el idioma, así como capacitación adecuada para los docentes.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, inglés, educación secundaria, Programa Nacional de Inglés.

Abstract

Currently, learning one or more languages is not a matter of taste, it is a necessity, since not only the labor market demands it but also the need to communicate with others. That is why the Ministry of Public Education since 2009, starts with the National Program of English in Basic Education (PNIEB-PRONI), which aims that students, at the end of the third grade of high school, can communicate a favorable way in English, acquiring a level B1 (according to the Common European Framework for Languages).

The objective of this research is to analyze the functionality of this program in two secondary education institutions in the state of Jalisco, with 312 third grade students, three English teachers, three coordinators, and two principals.

The present study was conducted with a mixed method, using in-depth interviews, an assessment of English to teachers and students to know their language skills in the four skills (speaking, reading, writing, listening) as well as in situ observations and surveys about the PNIEB for teachers, students and principals according to the Likert scale.

The analysis of the results of the initial evaluation establish that 7% obtain a result of 6, while the final evaluation indicates that 12% was able to prove.

According to the surveys made to students, some results are: 67% mentions that there are few hours a week to learn the language, 80% of the students did not receive English classes since pre-school education, while 94% consider that concluding secondary school does not have an acceptable level of language. In the same way, the results of the surveys carried out with teachers and principals are same as the students.

According to the perspective of the users of the NEPBE it is concluded that it is out of the context and needs of the students, it is also necessary that the students receive English from preschool to learn the language, as well as a training for the teachers.

Key words: Teaching, Learning, English, Secondary education, NEPBE.

Introducción

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica contempla que el estudiante de secundaria curse, durante los tres años, una segunda lengua, en este caso, inglés. Además de esto, considera de suma importancia que el alumno cuente con un nivel aceptable de la

lengua, el cual, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, debe ser B1. Así, este nivel es tomado por el Programa Nacional de Inglés para definir los conocimientos que el estudiante debe tener para transitar al siguiente nivel educativo.

El presente capítulo describe los antecedentes de la lengua extranjera que se imparte en la educación básica, además del perfil del docente de inglés y los indicadores de su desempeño de acuerdo con el INEE. De igual manera, para el conocimiento del lector y de una mejor comprensión de la investigación, se determinan las diferencias entre segunda lengua y lengua extranjera.

Posteriormente, se describe el contexto escolar y social de las dos instituciones en las que se desarrolla la investigación: Escuela Secundaria Técnica 78 y Escuela Secundaria Técnica 40.

Se realizaron pruebas a docentes y alumnos en dos períodos diferentes del ciclo escolar para conocer su nivel de inglés; una al inicio del ciclo, a modo de examen diagnóstico, y otra al final. Se recolectaron datos a través de entrevistas en profundidad y observación no participante.

Descripción del problema

El dominio de un segundo idioma ha adquirido gran importancia. En el caso de México, tal necesidad ha sido contemplada en los planes de estudio vigentes como una competencia que los estudiantes deberán dominar al paso de la educación básica. Para ello, se han adoptado diferentes estrategias didáctico-pedagógicas que garanticen su logro, entre las que destaca el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Sin embargo, existen diversos factores por lo que dicho programa no ha dado los resultados previstos.

Durante el ciclo escolar 2009-2010, en el tercer grado de educación preescolar, lo mismo que en el primero y segundo grados de

educación primaria, se dio inicio a la etapa de prueba del PNIEB. De acuerdo con el programa proporcionado por la Secretaría de Educación para el ciclo escolar 2011-2012, se culminaría con las etapas previstas para la implementación del PNIEB. Es decir, han pasado seis ciclos escolares desde la primera etapa de prueba de dicho programa y los estudiantes que ingresan a la educación secundaria no poseen los conocimientos que se requieren para cursar el siguiente ciclo (secundaria), mucho menos para alcanzar el nivel deseado al terminar la educación básica. Es importante señalar que no todos los alumnos de secundaria tienen clases de inglés desde el nivel preescolar, factor que hace más difícil cumplir con los objetivos previstos por el programa institucional.

Otro factor importante a considerar, y que explica en buena parte los escasos resultados obtenidos, es que los docentes que imparten la asignatura de inglés en educación secundaria que utilizan no han recibido la capacitación necesaria para impartir cátedra con el Programa Nacional de Inglés dicho programa. Además, debido al desconocimiento, no en todas las escuelas se implementó el PNIEB generando ciertas diferencias en cuanto a los contenidos de inglés desde preescolar hasta secundaria. Esto también tuvo como resultado que no todos los alumnos poseen el mismo nivel requerido para trabajar con este programa.

Por otro lado, los educandos de secundaria reciben tres horas a la semana de inglés, las cuales no son suficientes para aprender la segunda lengua, porque, además de que es poco el tiempo, la falta de práctica hace que los alumnos olviden pronto lo aprendido. También, es importante señalar que, en algunos casos, los alumnos tienen poco interés en aprender el idioma, ya que no lo consideran necesario ni importante en su vida cotidiana.

Los docentes y alumnos perciben al PNIEB como un programa que no responde a las necesidades reales de los estudiantes, por lo tanto, es difícil que tenga la funcionalidad esperada. Lo antes dicho

ocasiona que, al término de la educación secundaria, los alumnos no posean el nivel de inglés necesario para cursar el siguiente ciclo, pues “no es lo mismo partir en la enseñanza de la L2, cuando se tiene una pequeña base, que si no hay unos conocimientos previos”. (García, 2010, p.8).

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje depende no solo del dominio del idioma por parte de los docentes, es necesario que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para poder comunicarse en inglés, ya sea de manera oral o escrita.

Objetivos de la investigación

- Analizar, desde la perspectiva de sus usuarios, el impacto y la funcionalidad del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en la educación secundaria.
- Determinar, en opinión de directivos, docentes y alumnos, cuáles han sido las fortalezas y debilidades del PNIEB.

Delimitación de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017 en dos escuelas del área metropolitana de la ciudad de Guadalajara: la Técnica 40, ubicada en Huentitán el Bajo, y la Técnica 78, en Huentitán el Alto.

Para el análisis se consideró la participación de tres maestros, tres coordinadores académicos, así como doce alumnos por cada grupo de tercer grado de secundaria (seleccionados con la ayuda de un generador de números aleatorios). Los alumnos, en particular, fueron examinados en cuanto a su nivel de competencia comunica-

tiva en una lengua extranjera; por su parte, los coordinadores y directores fueron encuestados en profundidad sobre el mismo tema.

La investigación se realizó con un enfoque mixto de alcance descriptivo, con diseño no experimental y utilizando el diseño longitudinal de panel. Los resultados no serán generalizables, ya que solo pretende saber el porqué del fenómeno estudiado, de acuerdo con el contexto donde se desarrollará la investigación y partiendo de la realidad de este. Así, puede considerarse como un estudio de caso, puesto que:

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. (Vasilachis, 2006, p. 219).

Para poder comprender la situación actual de la enseñanza del inglés en educación secundaria en nuestro país, es necesario conocer los antecedentes y las modificaciones que se han realizado.

La enseñanza del inglés en México

La historia de la enseñanza del inglés en nuestro país es relativamente corta. "En México, el inglés se enseña de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas. A partir de 1992, algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés en

escuelas primarias bajo su propia iniciativa” (Hernández, Murrieta & Reyes, 2011, p.169).

Anteriormente, se enseñaba inglés de manera gramatical, repetición de frases y oraciones, memorización de verbos, traducciones, etcétera. De esta manera, solo se aprendía para el momento porque se memorizaba. Fue hasta 1993 (con el plan de estudios de aquel momento) cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés cambió en educación secundaria. Ya no se enseñaba mediante gramática y traducción, sino mediante el enfoque comunicativo. Dicho enfoque centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y considera que la lengua es el verdadero instrumento de comunicación (ya no es meramente un conjunto de reglas para utilizarse de manera gramatical).

Es en el año 2006 cuando se implementa otro programa, adecuación del anterior (1993). Se continuó trabajando con el enfoque comunicativo, agregando el aprendizaje a través de la experiencia y las practicas sociales del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, las expectativas en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica no deberían ser muy altas. Para poder comunicarse en cualquier idioma diferente al materno es necesario estar en contacto constante con la lengua, lo cual no sucede con los adolescentes de secundaria; generalmente, ellos no están en contacto con situaciones reales y esto hace que la enseñanza del inglés se reduzca a clases y ejercicios en el aula. Además, es de suma importancia que la enseñanza del inglés comience desde temprana edad, aunque esto no sea garantía de aprendizaje, pues: “un comienzo temprano por sí mismo no garantiza nada, es necesario acompañarlo por un nivel mínimo de buena enseñanza, con un entorno favorecedor y con una continuidad de un nivel escolar al otro”. (Edelenbos, Richard & Kubanek, 2006, p. 147).

Contextos escolares

La escuela Secundaria Técnica 78 está localizada en Huentitán el alto. Cuenta con 18 grupos por turno (seis de cada grado escolar), cada uno con un aproximado de 40 a 45 estudiantes; por lo tanto, la población de adolescentes de la institución es de alrededor de 1620 alumnos. Los estudiantes de esta escuela son de clase media baja, lo cual significa que, algunas veces, los educandos no cuentan con lo necesario para acudir a clase (cuaderno, lápiz, plumas, etcétera), además, comúnmente se presentan problemas de indisciplina y aprovechamiento.

Por su parte, la escuela Secundaria Técnica 40, está ubicada en Huentitán el bajo. Cuenta con 21 grupos por turno (siete de cada grado escolar), cada uno con 40 a 45 alumnos; es decir, un aproximado de 1,890 estudiantes. Los alumnos de esta escuela son de clase media baja y media alta. En un turno y otro existen muchas diferencias económicas; mientras ciertos alumnos provienen de colonias de bajos recursos, otros, en cambio, cuentan con lo necesario y hasta más. La confluencia de los sectores se debe al prestigio de la institución. Ambas escuelas han obtenido, en ciclos pasados, el primer lugar en la prueba PLANEA.

El idioma inglés y las diferencias entre segunda lengua y lengua extranjera

Es común referirse a los términos lengua extranjera y segunda lengua de una misma manera, pero para que la condición de la primera se dé, tiene que existir algunos factores que Brown explica de la siguiente manera:

Una segunda lengua consiste en aprender esta “nueva” lengua en el contexto donde se habla. Por ejemplo, un estudiante cuya familia se

traslada a vivir a un lugar donde las personas hablan en idioma inglés. Por consiguiente, aprende porque las personas a su alrededor hablan este idioma.

El término “lengua extranjera” es usado cuando se aprende el nuevo idioma en un contexto donde la otra lengua es escuchada y hablada en un medio ambiente artificial, como un salón de clase (Brown, 2000).

Asimismo, García (2010) señala que se encuentran varias diferencias entre el término de lengua extranjera y segunda lengua (también llamada L2).

En cuanto a lo que respecta a la lengua extranjera, hay que decir que se mueve en un contexto en el que no hay comunidad significativa que la hable, mientras que lo que entendemos por L2, es todo lo contrario, es donde se encuentra un contexto en el que esta comunidad sí habla esta L2 que se quiere aprender.

Por consiguiente, es distinta la forma en que el alumno aprende una lengua extranjera y una segunda lengua. Los contextos no son los mismos. El primer caso es un contexto “artificial” y planeado, el segundo, en tanto se aprende de manera cotidiana y en situaciones reales, es “natural”.

Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Hablar de enseñanza y aprendizaje conlleva a diferenciar un concepto de otro. El primero depende del docente, ya que es el encargado de mostrarle al alumno los diversos caminos a seguir para aprender algo. Hernández (1998), respecto al concepto de enseñanza refiere lo siguiente: “enseñar es el acto por el que un profesor (educador), muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos,

hábitos, y habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto". En cambio, el aprendizaje recae en el estudiante, responsable de hacer suyo lo que el docente enseña.

Por otro lado, el objetivo de aprender una lengua extranjera no se limita a comunicarse con los hablantes, también implica aprender de diferentes culturas y tradiciones. El aprendizaje de una segunda lengua puede ser un proceso de muchos años. Depende de factores individuales y contextuales para que el estudiante de la segunda lengua aprenda. Por eso, "la mayoría de los aprendices de una L2 nunca lo dominarán como su L1 (lengua materna), aunque con práctica, la fluidez considerable puede ser alcanzada" (García, 2010, p. 2).

En México, el inglés es nombrado segunda lengua de acuerdo con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: segunda lengua (PNIEB).

Existen diversos factores asociados al aprendizaje de una lengua extranjera, entre los cuales, destacan los siguientes. Los alumnos en etapa de educación secundaria atraviesan por la adolescencia, "un período crucial que genera una revolución de cambios físicos, psicológicos y sociales muy complejos. Es una etapa de la vida que trae cambios importantes para los padres y los adultos que rodean al adolescente" (Duclos, Laporte, & Ross, 2010, p. 99). Esto puede ser un primer factor que interviene en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, ya que el alumno está más centrado en ese nuevo cambio que en aprender un idioma.

Es importante tener en cuenta que "si nuestros alumnos se sienten seguros y si son respetados como individuos para poder así respetar a los demás, si valoran su propia cultura para poder así valorar otras culturas que irán apareciendo a través del aprendizaje de la lengua extranjera" (Corbella et al., 2001, p. 59), será más fácil lograr un clima de trabajo agradable, donde los estudiantes se sientan cómodos, seguros de participar.

Asimismo, es importante ser creativo e innovador al poner en práctica las actividades que realizarán los adolescentes, adecuarlas a las particularidades e intereses de estos, tomando en cuenta que cada alumno tiene diferentes necesidades; y que su proceso de aprendizaje también es distinto. “La percepción individual que tienen los alumnos de lo que es significativo y valioso; los diferentes procesos de maduración que se traducen en distintos ritmos, estilos y modos de aprendizaje”. (Corbella et al., 2001, p. 59).

Indicadores de acuerdo al INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) sobre lo que el docente de inglés necesita para tener un buen desempeño

De acuerdo con el perfil, parámetros e indicadores que el INEE propone, y basándose en cinco dimensiones, el docente de inglés debe poseer las siguientes características para desempeñarse eficazmente:

Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Esto es, un docente de inglés debe tener dominio del programa de la materia que imparte, así como tener la habilidad para comprender la manera cómo aprenden sus estudiantes para, así, garantizar el aprendizaje de todos.

Dimensión 2. Un docente organiza, evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. El docente no solo debe planear y organizar sus clases, debe contar con estrategias didácticas que le permitan identificar el momento cuando deba adecuarse a las necesidades de sus estudiantes, así como considerar la participación de todos en las distintas formas de aprendizaje: individual, pares, equipo. De igual manera, deber ser capaz de evaluar

los procesos educativos y establecer un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Dimensión 3. Un docente se reconoce como un profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Contar con la capacidad de reflexión acerca de su práctica docente es indispensable para poder mejorar la misma. El docente debe capacitarse de manera voluntaria y tener disposición para trabajar con sus colegas en las actividades que le requieran sus autoridades.

Dimensión 4. Un docente asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión. Para asumir las responsabilidades que conlleva la profesión, el docente debe tener conocimiento acerca del marco normativo que rige la educación, además de capacidad para analizarlo y comentarlo. Es sumamente importante, con el objetivo de favorecer la seguridad de la comunidad escolar, establecer un clima de trabajo donde la equidad, la sana convivencia, entre otros elementos, se vean reflejados en el aprendizaje.

Dimensión 5. Un docente participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. El docente debe contar con la habilidad para identificar, valorar y aprovechar los elementos del contexto social en el que desarrolla su labor; debe crear un vínculo con la comunidad escolar, el cual propicia la participación de padres de familia y otras instancias para el bien común de la escuela, y ser capaz de realizar gestiones para contribuir en la calidad de los resultados educativos.

Las características que menciona el INEE y el perfil del educador normalista de inglés están muy relacionados. Al egresar de la Normal Superior, el docente domina tanto la lengua que imparte, como los

conocimientos acerca del sistema educativo mexicano, propósitos, contenidos, marco normativo y estrategias pedagógicas. De igual forma, tiene la capacidad de comprender y atender al educando, puesto que, siendo estudiante normalista, tuvo formación en lo respectivo al desarrollo adolescente y sus manifestaciones (biológicas, identitarias y de relaciones sociales), gestión escolar, observación y análisis de la práctica docente.

Diseño del estudio

El presente estudio fue realizado con un método o enfoque mixto de carácter descriptivo, utilizando entrevista en profundidad además de una evaluación a docentes y alumnos (las cuáles se determinaron de acuerdo al nivel requerido por el Marco Común Europeo) para conocer su dominio del idioma en las cuatro habilidades (hablar, leer, escribir, escuchar), así como la realización de observaciones *in situ*.

Paralelamente, el diseño es no experimental, puesto que en la presente investigación se observan los fenómenos en su ambiente natural, y estos no presentan ninguna manipulación en sus variables, ya que no se construyen las situaciones presentadas porque estas ya sucedieron, así como también sus efectos. Asimismo el presente estudio, utiliza el diseño longitudinal panel, un grupo o población (siempre los mismos) observar a través del tiempo.

Muestra

Doce (12) alumnos de tercero grado de educación secundaria, de entre 13 y 15 años, de los grupos A al F, turnos matutino y vespertino de la Escuela Secundaria Técnica 78; doce (12) alumnos de tercero

de secundaria, de entre 13 y 15 años, de los grupos A al G, turnos matutino y vespertino de la Escuela Secundaria Técnica 40; tres (3) maestros de inglés, tres (3) coordinadoras académicas, dos (2) directores.

Instrumentos de investigación y descripción del desarrollo de la investigación

Para realizar el trabajo de campo se utilizaron los siguientes instrumentos:

- pruebas Cambridge nivel KET/KEY (diagnóstico) para alumnos
- pruebas Cambridge nivel PET (al término del ciclo escolar) para alumnos
- FCE (docentes)
- guion para la entrevista en profundidad (coordinadoras, maestros, directores)
- encuesta de satisfacción para alumnos, maestros y coordinadores, directores¹
- fichas de observación en el aula

La prueba Key (Ket) es un examen de nivel básico que demuestra la capacidad de utilizar el inglés en situaciones sencillas ya sea de manera escrita o hablada.

El Preliminary English Test (PET) es un examen de nivel intermedio, el cual demuestra que se posee un nivel de inglés práctico para el uso cotidiano.

¹ Anexo 1: las encuestas para alumnos, maestros, coordinadores y directores son las mismas, cambiando solamente el tipo de pregunta de acuerdo al usuario.

El First Certificate in English (FCE) es un examen de nivel intermedio alto y demuestra que se puede utilizar el inglés cotidiano tanto escrito como hablado, con fines laborales o educativos.

Se decidió realizar estos exámenes debido al número de horas que señala la SEP de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI).

De igual manera, los docentes frente a grupo deberán tener, por lo menos, un nivel arriba de sus alumnos (lo cual sería un nivel B2), por lo tanto se considera pertinente que ellos realicen el First Certificate in English (FCE).

También, se elaboró una serie de preguntas (similares a lo planteado en las encuestas) semi estructuradas para realizar la entrevista en profundidad y de esta manera conocer la percepción de los docentes de inglés, coordinadores y directores acerca del PNIEB.

Además, docentes y estudiantes respondieron un cuestionario utilizando la escala de Likert sobre su percepción del dominio del idioma, las estrategias utilizadas en el aula de clase y su opinión acerca del programa de inglés y los libros de texto utilizados en sus respectivas escuelas. Igualmente, los directores respondieron esta encuesta.

Por último, se realizaron unas fichas de observación en el aula para obtener más elementos acerca de las prácticas docentes al interior de ambas instituciones.

Análisis y resultados de las habilidades básicas del segundo idioma

Por escuela, el análisis de la habilidad de *Listening* indica que las cuatro instituciones, al finalizar el periodo, reportaron un pequeño avance en relación con los resultados del examen diagnóstico, sin

embargo, el resultado ni siquiera alcanzó el promedio mínimo de 6 y, por lo tanto, no es aprobatorio. La escuela que mayor puntaje obtuvo fue la EST 40 M (3.45), seguida de la EST 78 V (3.07) y la EST 40 V (2.78) y con el menor promedio la EST 78 M (2.43). De manera específica, la EST 40 M pasó de 2.41 a 3.45, mientras que la EST 40 V pasó de 1.59 a 2.78; la EST 78 M avanzó de 1.25 a 2.43 y, finalmente, la EST 78 V de 1.79 a 3.07. Lo anterior significa que los alumnos no tienen la habilidad de comprender lo que escuchan en idioma inglés y que las clases han tenido poco impacto en la mejora de esta importante habilidad comunicativa.

De las tres habilidades básicas para el dominio de inglés, la que mejor resultado reporta es *Speaking*, lo cual se hace evidente desde la evaluación inicial en la que las cuatro escuelas evaluadas alcanzaron un promedio en el rango de 5.76 y 6.89; de manera consecuente, fue el área que mayor avance reflejó en la evaluación final, pues el promedio estuvo en el rango de 6.47 a 8.36. Es necesario destacar que en el caso de la escuela EST 40 M pasó de 6.89 a 8.36, la EST 40 V avanzó de 5.91 a 6.47, la EST 78 M de 6.68 a 7.00 y EST 78 de 5.76 a 8.10.

Los resultados antes señalados significan que las clases han logrado que los alumnos de ambos centros escolares puedan hablar de forma regular el idioma inglés.

En relación con el promedio obtenido en *Reading and Writing*, los resultados indican un avance mínimo en la comparación antes-después. Se observa que el avance en el caso de la EST 40 M fue de apenas 1.21 puntos (pasó de 2.52 a 3.73), la EST 40 V logró un avance de 0.64 puntos (de 1.61 a 2.25), la EST 78 M obtuvo una diferencia favorable de 1.31 (de 1.59 a 2.90) y la EST 78 V superó su calificación en 1.44 (pasó de 1.73 a 3.17). Es evidente que el avance de los cuatro centros escolares resulta poco significativo, pues ni siquiera alcanzan una calificación aprobatoria en la escala usual. En términos llanos, significa que los alumnos no saben ni leer ni escribir lo indispensable.

En lo referido a los docentes, reportan fluidez y facilidad de palabra, los tres obtuvieron un promedio de 10 en la habilidad de *Speaking*; en *Listening* el promedio fue de 7.5; *Reading and Use of English* reportó un promedio de 8.3, y *Writing*, 8.6. En otras palabras, los docentes cuentan con un dominio aceptable de la lengua.

Análisis y resultados de las encuestas a alumnos, docentes y directivos

Algunos de los resultados presentados en las encuestas realizadas a los estudiantes fueron los siguientes.

El 76% de los alumnos encuestados consideran que es importante aprender inglés desde preescolar. En cuanto a la cantidad de horas destinadas para la clase de inglés durante la semana, 67% considera que son pocas las horas destinadas a aprender el idioma; 78% considera que sus docentes utilizan diversos materiales para que ellos puedan lograr el aprendizaje del idioma, mientras que 80% de los estudiantes dicen no haber recibido clases de inglés desde la educación preescolar; 94% considera que, al concluir su educación secundaria, no cuenta con un nivel aceptable del idioma. Docentes y directivos coinciden con las respuestas de los estudiantes, haciendo énfasis en que no reciben ninguna capacitación que les brinde estrategias para mejorar sus clases y utilizar el programa de inglés. Por otro lado, según las entrevistas, los docentes refieren que los estudiantes cada vez tienen menos interés en aprender el idioma y que el nivel de inglés de los alumnos que ingresan a la secundaria es cada vez menor, ya que en años anteriores por lo menos tenían conocimiento de vocabulario básico, hoy en día no es así. De igual manera en las observaciones se aprecia que los docentes inician la clase en tiempo y forma, utilizan una planeación de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, al tiempo que las clases son impartidas

con diversas estrategias y materiales, lo cual hace que los jóvenes se sientan motivados para aprender un idioma; además, los docentes son capaces de despejar las dudas de sus estudiantes.

Conclusiones y sugerencias

De acuerdo con la perspectiva de los usuarios del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: segunda lengua se concluye que este no tiene el impacto que esperado por las autoridades educativas, tampoco tiene la funcionalidad deseada, ya que el PRONI está fuera del contexto y necesidades de los estudiantes.

Los resultados de los estudiantes en los exámenes KET y PET no son el único referente de que el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica no funciona, como de igual manera lo son los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los usuarios del programa, así como las observaciones a los docentes, las cuales denotan que el problema no es que los docentes no tengan un buen nivel de inglés ni que no sean capaces de impartir una clase adecuada a las necesidades y características de sus estudiantes.

Si bien el PRONI no responde a las necesidades educativas de los estudiantes mexicanos, podría funcionar siempre y cuando supere la etapa de pilotaje, los estudiantes reciban, desde educación preescolar, por lo menos dos horas diarias de instrucción en el idioma y los docentes reciban la capacitación necesaria.

Finalmente, para mejorar el funcionamiento y monitorear el desarrollo del PRONI, se sugiere una investigación que permita a partir de alumnos que recibieron clases de inglés (a nivel preescolar, primaria y secundaria) verificar las fortalezas, debilidades, así como la funcionalidad del programa.

Referencias

- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. E.U.A. Addison Wesley Longman.
- Corbella, S. et al. (2001) La necesidad de atender las diferencias individuales en la enseñanza del inglés. En. *Introducción a la Enseñanza de la Lengua Extranjera en programa de estudios de la licenciatura en educación secundaria (2do semestre)*. México: editorial
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2010). *Qué hacer para desarrollar la autoestima en los adolescentes*. México: Quazro.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. En *Languages for the children of Europe*. Recuperado de <http://europa.eu/languages/en/document/97/7>
- García, M. (2010). Enseñanza de segundas lenguas. *Innovación y experiencias educativas*, volumen (35): pp. 1-9.
- Hernández, E., Murrieta, G., & Reyes, M. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias., 6 (12): pp. 167-197.
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. España: Narcea.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Anexo 1



ENCUESTA PARA EL ALUMNO DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Instrucciones: Llenar con una X según consideres la respuesta a la rúbrica.

Nombre: _____ **Institución:** _____

Grado, Grupo y turno: _____ **Edad:** _____

<i>Rúbrica</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>Algo de acuerdo</i>	<i>Ni de acuerdo Ni en desacuerdo</i>	<i>Algo en desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
1.- Aprender inglés desde la educación preescolar es importante					
2.- Son pocas horas a la semana en la clase de inglés					
3.- Son muchos alumnos en el aula de clase					
4.- Los contenidos en la clase de inglés son difíciles					
5.- El maestro de inglés utiliza diversas estrategias para que aprendas (audios, videos, canciones, etcétera)					
6.- Los libros de inglés con los que trabajas en clase son adecuados para aprender					
7.- Es necesario estar en contacto con personas que hablen inglés					
8.- Estudias inglés en otra escuela además de la secundaria					
9.- Recibiste clases de inglés desde la educación preescolar					
10.- Al terminar la educación secundaria cuentas con un nivel aceptable del idioma					

Comentarios:

Agradezco tu participación al contestar ésta encuesta, tus datos solo se tomarán en cuenta para cuestiones de estadística.

Enhancing writing and speaking skills through a webquest in two context settings

VILMA ARELY VÁZQUEZ MORALES

Universidad Veracruzana

ANA MARÍA MENDOZA BATISTA

Universidad Autónoma Metropolitana

y Universidad Nacional Autónoma de México

Abstract

This research report documents an exploratory study based on the experience of two groups of transdisciplinary areas in two universities of different states. This project took place from February to July 2018 with B1 level groups according to the CEFR at the Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa (Mexico City) and the Universidad Veracruzana (Veracruz). The oral and written skills (L2) of students were poor. In addition, there was little interaction among them because of the age disparity and the lack of technological skills of some students. Although this study is not unique, its aim was to explore whether the use of a didactic resource such as a WebQuest helps learners to improve their communicative, linguistic, and digital competences. The methodology used for this work included exploratory research, the foundations of the task-based learning approach, and the collaborative teaching framework. This project describes how the WebQuest was applied in both contexts, as well as the scope and limitations of its application.

Key words: WebQuest, infographic, digital, collaborative work, task based, project

Introduction

Like most teachers, we share common interests, needs, and setbacks with our students. A group of teachers were recipients of SEP scholarship in 2012 and created a teaching bond. Since then, some of the scholarship members have kept in touch and looked for ways to address their everyday teaching struggles. Therefore, the quest for teaching improvement emerged, not isolated; but rather more collaboratively. As a result, two English language teachers from two different universities decided to work in partnership, since their concerns were similar. They both wanted to improve the oral and written skills using the tools available in Web 2.0.

This project was based on an exploratory research, task-based learning, and extreme-teaching framework, since both teachers were eager to explore approaches to improve learners work and skills more collaboratively applying the same project strategy in two different college settings. In the first stage of the study, both teachers assessed the convenience of using ludic activities or interactive presentations; afterwards, both teachers chose to use WebQuest. The purpose of this study was to investigate whether the implementation of WebQuest led to improved written and oral skills, critical thinking, autonomous learning, and collaborative work.

Focus of the Research

The most recent approaches in English Language Learning intend to boost communicative interaction and get learners engaged, seeking to communicate content towards a communicative goal (Ellis, 2000, p. 196). These activities are diverse and include communication activities to task-based learning. However, not all these methodologies provide exposure to real-life language. Most of the

time, materials are adapted in order to fulfill the purpose of the lesson. Moreover, the use of Web 2.0 tools have also flipped classroom teacher instruction. These Web 2.0 tools have helped in the design of materials focused on the user, enabling instant information, collaborative work, and automatic publication.

A WebQuest as one of these tools has come to change classroom instruction. Dodge (2002) defined a WebQuest as a research-oriented activity where all or almost all of the information that is used comes from Web resources by analyzing, synthesizing understanding and sharing knowledge and skills to build new information to publish or share. Tom March (2000), one of the co-developers, states that WebQuests "allows students to construct meaning on a complex topic, preferably in a way that motivates working together and testing ideas in a real world context" (p. 55). Stoks (2002) stated that "WebQuests offers good internet-based language learning opportunities because it provides learners with exposure to authentic material, meaningful content and possibilities for real communication in the target language" (p. 1).

Using WebQuest has proved to be a valuable language learning tool since language learners incorporate a reading-to-writing approach through the internet. In addition, it has shown to be beneficial for ESL/EFL learners in light of linguistic perspectives which include (1) exposure to authentic materials (2) meaningful content and (3) possibilities for real communication in the target language (Simina & Hamel, 2005; Stoks, 2002). Hence, with the use of the WebQuest in ELT and the problem being identified, the task was to determine what activities were pertinent to carry out to enhance the speaking and writing skills.

AIM

The aim of this report is to carry out an exploratory research, to ascertain whether or not WebQuest will enhance the communicative, linguistic and digital competence among English language learners in two different contexts.

Rationale

New ways in education are facing new challenges, teachers need to implement innovative strategies and activities to increase motivation among the students which promote a more enjoyable learning process. The implementation of WebQuest in two different settings can lead to this exploratory research design since this project has not been studied in these two contexts. This research design will articulate what data is required, what methods are going to be used to collect and analyze the aforementioned data, and how all of this is going to answer the research questions. According to Burns and Bush (2006) an exploratory research design refers to gathering information in an informal and unstructured manner. It is proper when the researchers know very little about the issue and it is not limited to one specific paradigm but may use either qualitative or quantitative approaches. Therefore, the purpose is to try to explain this study by obtaining and gathering all the published information that would be useful for future references.

The Research Questions

In the light of the observed phenomenon in the students in both settings, three questions emerged:

1. Can the same activity be carried out in two different universities?
How?
2. How can writing and speaking skills be improved among students?
3. How can the learning experience be more dynamic and accessible through the use of WebQuest?

General Context of the Phenomenon

This research was developed in two different universities. The Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) and the Universidad Veracruzana (UV) in Veracruz. At the UAM-I there are eight multimedia classrooms, with computers and working Internet. It has 24 places where students can work individually. The focal group where this research took place was at Intermediate 1 - (B1 level) according to the Common European Framework. They had classes for two hours twice a week. The students were able to use the computer and internet resources on a regular basis because a multimedia room was assigned for that class and they also had access to the self access room that is called CEA (Centro de Estudio Auto dirigido).

The Language Center in the Universidad Veracruzana (UV) has thirteen classrooms all of them with computers, projectors and internet that sometimes do not work. The group where the study was carried out had one hour classes daily from Monday through Thursday. In the sessions students normally used their cellphones as a source of information like the use of a dictionary to search for vocabulary or phrases. However, for this study, they used it as a way to communicate with their classmates.

Literature Review

Education is continuously evolving, in the last three decades many critical changes have happened; technology has taken an important role that has affected the way a second language is taught. As Diaz Barriga stated (2015) “the integration of technology through processes that are operated in the teaching-learning developments, privilege and promote the pedagogical scenarios and enable real time interaction and collaboration ...” (p. 19). Hence, technology and all fast forward advances have contributed to implement and create new strategies to engage 21st Century students in the deep learning process of a language.

For Deplatchett (2008, p. 167) there are some essential skills necessary to fulfill the demands of the 21st Century. The needs for:

- Information and media literacy skills
- Communication skills
- Critical thinking and systems thinking
- Problem identification, formulation and solutions
- Creativity and intellectual curiosity
- Interpersonal and collaborative skills
- Self direction
- Accountability and adaptability
- Social responsibility

Furthermore, there are now many Open Educational Resources (OER) that can help teachers to develop those 21st century skills. One of them is the WebQuest, which is a didactic tool based on the constructivist and collaborative approaches. Gil (2007) highlights that a WebQuest “motivates, promotes and improves High Order Thinking Skills (HOTS).

These skills are based on Bloom’s taxonomy: analysis, evaluation, creativity and the development of autonomy and collaborative

learning. They can also be defined as a set of teaching and learning strategies promoting student collaboration in small groups (two to five students) in order to optimize their own and each other's learning (Johnson & Johnson, 1999). Sunal and Haas (2002) pointed out that WebQuests are problem-solving activities for students that incorporate the Internet, computer-based materials, and other available resources. Adell (2006), on the other hand, stated that WebQuest is a teaching strategy in which students of all educational levels leave the role of receivers to play an active role in its formation; developing skills of synthesis and analysis to achieve a creative solution to the project; becoming constructors of their own knowledge.

In addition to the aforementioned, the role of the teacher is transformed, since he/she would guide, support, and act as a facilitator of knowledge. Then, the teacher faces the educational challenges using the tools available in Web 2.0 incorporating them into the curricula promoting not only the linguistic but also the digital skills (Roig-Vila, 2015).

To implement WebQuest in the classroom, it is necessary to consider these six stages: Introduction, Task, Process, Resources, Evaluation and Conclusion.

Introduction: provides key background information and should motivate students with an intriguing question or problem.

Task: describes the final product expected from the students.

Process: provides step-by-step instructions for completing the task, as well as the list of resources needed to complete each step.

Evaluation: explains how learners will be assessed on their final product.

Conclusion: summarizes the main objectives of the activity and encourages additional investigation on related topics. WebQuests also provides the development of certain capacities in learners as Roig-Vila (2014) stipulated:

1. Compare: identify, establish similarities and differences among them in relation to facts and situations.
2. Classify: Grouping defined categories and things based on their attributes.
3. Induce: deduction of generalized unknown observable principles or analysis.
4. Deduce: deduction of consequences and conditions without specifying principles and generalizations given.
5. Error Analysis: errors that identify and join in his own thoughts or from others.
6. Building help: building a support system or proof for an assertion.
7. Abstraction: Identifying and articulating the underlying theme or general information model.
8. Analyze perspectives: joint perspectives on issues or personal aspects that they identify.
9. Rigo (2015) stated some advantages that WebQuest can offer to the learning-teaching process:
 - It can be used at any level or subject.
 - It helps to establish clear achievable learning goals.
 - It aligns with contemporary curricular goals.
 - Both the teacher and the student have the opportunity to search online for materials to find the information required to complete the project or answer questions.

Regarding students:

- Acquire basic skills for searching, collecting, using and disseminating information.
- Show greater motivation towards academic work.
- Improve both digital and audiovisual communication skills.

- Develop the capacity for reflection and self-criticism.
- Participate in self-centered learning that enables them to reach higher levels in Bloom's taxonomy (analysis, synthesis, creativity and evaluation).
- Learn to work cooperatively, developing skills for debate, negotiation and exchange of views.

Inside the WebQuest, autonomy is seen as the 'ability' or 'capacity' while 'taking charge' or 'taking responsibility for' or 'taking control of one's own learning' (Holec, 1981). The key element is the idea that autonomy is an attribute of learners, rather than learning situations (cf. Dickinson 1987, p. 11) For Trebbi (2006) is 'taking charge of one's own learning' is a verbiage since no learning takes place unless the learner is in charge. Benson and Voller (1997) defined learner autonomy as the ability to take personal or "self regulated" responsibility for learning and it can be an indicator to predict academic performance. Kocoglu (2010) stated that WebQuests in a foreign language classroom can be an effective tool to improve reading and writing because they provide learners authentic and collaborative tasks. By using WebQuest students would to work collaboratively to complete a task or tasks.

"A task on the other hand, is defined as an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning to attain an objective" (Bygate, Sketan & Swaim 2011: 11). Peter Skeman (1998) defines the task as an activity in which meaning is primary, communication is essential for problem-solving, and it can be compared with real-world activities. Under this paradigm, we deal with task based learning which focuses on the completion of the task using the learner's own knowledge. This theory includes and improves different skills, like critical thinking, cooperative learning and searching on the net among others.

Brown (2007) indicates that the characteristics of the Task Based Learning are:

- Tasks point learners beyond the form of language alone to real world context.
- Tasks specifically contribute to communication goals.
- Their elements are carefully designed.
- Their objectives are well specified.
- Tasks engage learners in genuine problem-solving activities. (p. 52)

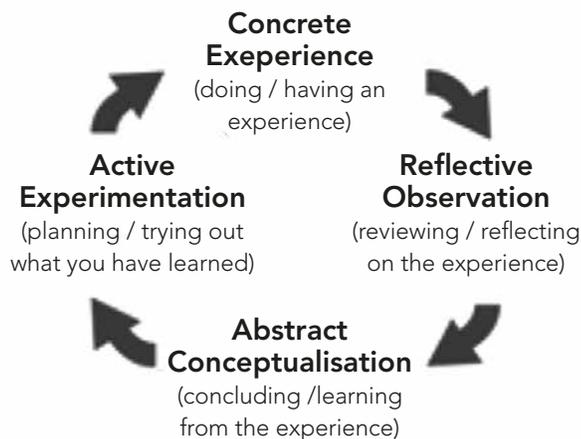
TBL (Task-based learning), or TBLT (Task-based language teaching) is an approach in which learning revolves around the completion of meaningful tasks. The main focus is the authentic use of language for genuine communication, its phases normally include a pre-task, a task (divided in different stages) and a post- task.

In the pre-task, the teacher sets the task, contextualizes the topic of the lesson, raises students' interest and prepares learners to perform the task. It is extremely important that students understand the objectives of the task during this phase. In the task the learners perform the task in small groups or pairs, and use their existing knowledge of language to express themselves in a spontaneous way. When they finish, they need to plan how they are going to report it to the rest of the class, they may rehearse and research the necessary language in order to share the outcome of what they have done. Finally, during the post- task, students evaluate their performance. It can involve feedback provided by the teacher and subsequent practice of language items that emerged from the task. It is important to stress that form-focused language work should be in response to students' production.

Regarding the exploratory research, it intends to merely explore the research questions and does not intend to offer final and conclusive solutions to existing problems. It is usually conducted to

study a problem that has not been clearly defined yet. It doesn't intend to provide conclusive evidence but to have a better understanding of the problem. When conducting it, the researcher ought to be willing to change his/her direction as a result of revelation of new data and new insights and it does not aim to provide the final and conclusive answers to the research questions, but merely explores the research topic with varying levels of depth.

Another underlying basis for this study is the extreme teaching framework (Anderson. R. & Bendix, L. 2006). It allows teachers to focus on experimenting and improving their teaching techniques without compromising quality. It encourages a scientific approach for teaching, it is based on four fundamental values: Feedback, Communication, Respect, and Courage. It is highly interactive and contains a number of specific practices. The goal of all this is to help achieve better learning. The interactive nature of this framework is inspired by Kolb's Learning Cycle mentioned by McLeod (2017). According to this model, students learn by doing and must go through the stages of experiencing, reflection, conceptualization and experimentation before they are ready for another learning cycle.

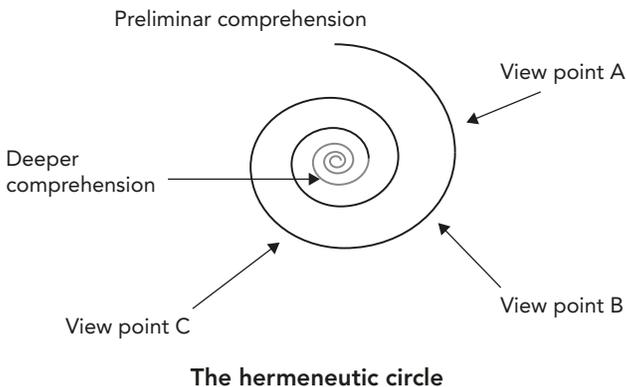


Kolb's Learning Cycle.

With these theories and frameworks, we based our research on to have a better understanding of the phenomenon. and the way in which these will be configured in the research project, trying to best explain and produce the answers to the research questions.

Methodology

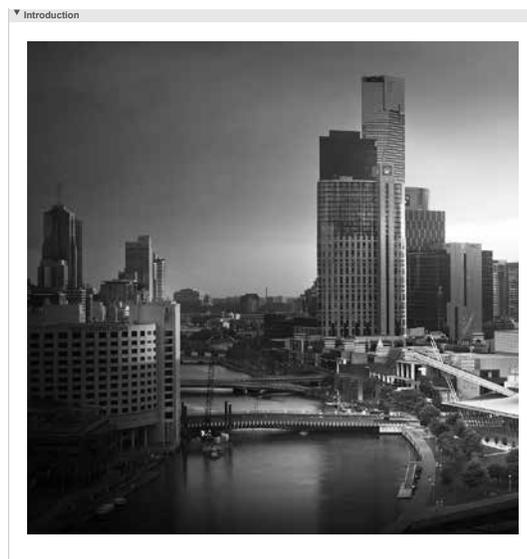
Despite the fact that there has been a lot of research with respect to the applicability of WebQuest in different settings, there was no evidence that this resource had been applied in our context. Bearing in mind that our main purpose was to find out if the applicability of the WebQuest was suitable to improve collaborative work, critical thinking, writing and speaking skills. Since we did not have much information about this tool, this exploratory research design began with a preliminary idea of the study and the context. We needed to clarify how we perceived this phenomenon if there was in a micro level (the result of individual perceptions of the participants) or as a macro level (as a holistic social phenomenon). Therefore, these findings could help us to develop a guideline for future teachers and educators regarding how to use this technological tool and its implications in the classroom.



We took into consideration the following categories: number of participants, age, abilities with technology, surveys and students comments at the end of the application. The schedule of the collaborative work began in April 2018, with weekend skyped sessions to discuss the design and implementation of the WebQuest in both contexts. After that, both teachers analyzed their school programs and decided to work on a similar topic. After choosing the topic, both teachers designed the WebQuest and the steps that students needed to follow in a Google Drive document and brainstormed the elements of the task. Then, they designed the task and searched for a suitable platform to host the activity. This product can be searched on <https://www.createwebquest.com/my-city-my-country>.

The tasks consisted of looking for online links and giving learners a guideline and the steps to perform each task. Each instructor gave similar instructions to their students outlining the specific requirements for the assignments. All of the students were given the grading criteria as well as specific due dates for the WebQuest assignments, the process lasted three months.

My City / My Country



Introduction.

Welcome: Describe Your City/Country Using a Descriptive Essay and infographic.

Description: This WebQuest will enable students to practice making a descriptive essay, to practice their speaking skill and to design an infographic which describes their city/country.

Grade Level: College / Adults

Curriculum: Foreign Language

Keywords: descriptive essay, infographic, description, city/country,

Author(s): Ana Mendoza / Vilma Vázquez



Task:

During this WebQuest you will have to create a description of your city/country by creating a descriptive essay and an infographic.

First, you will have to write a descriptive essay. By creating a descriptive essay it will help you to create an infographic easier. Your descriptive essay won't have more than 100 words about your city/country, this will help you to organize your infographic.

Then you will have to create an infographic of your city/country.

After you finish the infographic, you will have to share your task with your teachers and your classmates.

Later you will have to present your infographic to your classmates and teacher.



Process:

In this section you will be guided to finish your task. You will be guided from the beginning, looking for the websites resources about the definition of descriptive essay and infographic, until the last task oral presentation.

Step 1:

Browse some information about what is the best way to create a descriptive essay and a video in Internet. There are many websites which prepare some explanations about what is a descriptive essay and what is a video description. We suggest many websites which will help you to get information in making descriptive essays and video description. You can search that information in the links on this WebQuest or you can search in the other websites.

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/685/03/>
<http://www.writeexpress.com/descriptive-essay.html>

<http://bswally.tripod.com/descri.htm>

<http://assistivetechology.about.com/od/ATCAT1/f/What-Is-Video-Description.htm>

http://en.wikipedia.org/wiki/Audio_description

<http://www.softelgroup.com/audio-description/>

Step 2:

Look for some information about your city/country that you need to create the description. For example take some information about the facilities like recreational parks, central park, shopping centers, or maybe you can take information about the culture of your city/country. In this second step you may need to take some pictures or photos in order to help you make the description of your city/country.

Step 3:

After getting this information you can begin to create your description about your city/country. Make sure to describe all the beautiful sides of your city/country. And make sure to describe carefully so that the reader understands your description comprehensively.

In this WebQuest there are some links of examples of descriptive essays. You can click the link in this following step to help you understand more with examples of a descriptive essay.

http://www.e-scoala.ro/referate/engleza_london.html

<http://www.roanestate.edu/owl/LousPlace.htm>

<http://bswally.tripod.com/descri1.htm>

<http://mrs2010.hubpages.com/hub/Descriptive-Essay-Example-My-Hometown-Is-Still-In-My-Heart>

Step 4:

Make description of your city/country in an infographic. Create an infographic with the information that you have in your essay.

Organize your ideas clearly and add some pictures to your infographic.

You can use some infographic creators like these.

<https://piktochart.com/>

<https://www.canva.com/create/infographics/>

A rubric was designed to evaluate each part of the task. This rubric was implemented as the grading criteria for each WebQuest assignment. Both teachers incorporated similar grading methods using the grading rubrics. For the oral performance students were graded in delivery (4 pts) content and organization (4 pts) enthusiasm, audience and awareness (4 pts). Students received points based on their ability to meet these elements. For example: in order for students to receive 4 pts, they were required to meet most of the elements described in the rubric.

Conclusion:

Present your infographic in front of the class. Use as many details. Check the rubric.

Creating an Infographic Assignment Rubric

Evaluation:

Creating an Infographic Assignment Rubric

Criteria	Points	Exemplary	Admirable	Acceptable	Attempted
Research And Content	35	<ul style="list-style-type: none"> - Use of three or more websites - Factual information is accurate - Addresses topic completely and in depth - Content is readily understandable 	<ul style="list-style-type: none"> - Use of two websites - Most information can be confirmed - Addresses topic - Content is mostly understandable 	<ul style="list-style-type: none"> - Use of one website - Some errors in information - Barely addresses topic - Content is somewhat understandable 	<ul style="list-style-type: none"> - Use of only one website - Numerous errors in information - Does not adequately address topic - Content is confusing
Organization	20	<ul style="list-style-type: none"> - Logical sequencing of information - Original and creative 	<ul style="list-style-type: none"> - Somewhat logical sequencing - Original work 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencing is poorly planned - Little originality 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencing is confusing - Inconsistent information is presented - Other people's ideas presented as own
Graphic Design	25	<ul style="list-style-type: none"> - Graphics effectively entice audience; accurately convey message 	<ul style="list-style-type: none"> - Visuals and images are attractive; adequately conveys message 	<ul style="list-style-type: none"> - Use of visuals and images is limited; message is conveyed 	<ul style="list-style-type: none"> - Use of visuals and images is confusing or absent; message is confusing
Mechanics	20	<ul style="list-style-type: none"> - Correct grammar, usage, mechanics, and spelling - All sources are correctly cited 	<ul style="list-style-type: none"> - Few grammar, usage, mechanics, or spelling errors - Most sources are correctly cited 	<ul style="list-style-type: none"> - Several grammar, usage, mechanics, or spelling errors - Some sources are incorrectly cited 	<ul style="list-style-type: none"> - Obvious grammar, usage, mechanics, or spelling errors - Sources are not cited

Oral Presentation Rubric

	4—Excellent	3—Good	2—Fair	1—Needs Improvement
Delivery	<ul style="list-style-type: none"> Holds attention of entire audience with the use of direct eye contact, seldom looking at notes Speaks with fluctuation in volume and inflection to maintain audience interest and emphasize key points 	<ul style="list-style-type: none"> Consistent use of direct eye contact with audience, but still returns to notes Speaks with satisfactory variation of volume and inflection 	<ul style="list-style-type: none"> Displays minimal eye contact with audience, while reading mostly from the notes Speaks in uneven volume with little or no inflection 	<ul style="list-style-type: none"> Holds no eye contact with audience, as entire report is read from notes Speaks in low volume and/or monotonous tone, which causes audience to disengage
Content/ Organization	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrates full knowledge by answering all class questions with explanations and elaboration Provides clear purpose and subject; pertinent examples, facts, and/or statistics; supports conclusions/ideas with evidence 	<ul style="list-style-type: none"> Is at ease with expected answers to all questions, without elaboration Has somewhat clear purpose and subject; some examples, facts, and/or statistics that support the subject; includes some data or evidence that supports conclusions 	<ul style="list-style-type: none"> Is uncomfortable with information and is able to answer only rudimentary questions Attempts to define purpose and subject; provides weak examples, facts, and/or statistics, which do not adequately support the subject; includes very thin data or evidence 	<ul style="list-style-type: none"> Does not have grasp of information and cannot answer questions about subject Does not clearly define subject and purpose; provides weak or no support of subject; gives insufficient support for ideas or conclusions
Enthusiasm/ Audience Awareness	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrates strong enthusiasm about topic during entire presentation Significantly increases audience understanding and knowledge of topic; convinces an audience to recognize the validity and importance of the subject 	<ul style="list-style-type: none"> Shows some enthusiastic feelings about topic Raises audience understanding and awareness of most points 	<ul style="list-style-type: none"> Shows little or mixed feelings about the topic being presented Raises audience understanding and knowledge of some points 	<ul style="list-style-type: none"> Shows no interest in topic presented Fails to increase audience understanding of knowledge of topic
Comments				

On the other hand, grading for the infographic included four categories with points for each: Research and content (35), Organization (20), Graphic Design (25) and mechanics (20). Each section of the rubric had several elements describing the four grading categories. This study was carried out before the final exam. A form to triangulate information to see the pertinence of the WebQuest, was used to check the results students got in their final exam to show if there was an improvement.

Participants

Both groups were intermediate levels at Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa (UAM-I) located in Mexico City and Universidad Veracruzana (UV) located in Veracruz, Veracruz. There were fifteen participants at UAM-I's class, eleven of them were studying a Bachelor's degree, two Master's degree and the other two PhD with ages ranging from 22 to 55 years old. However, on the other hand, at the UV there were 17 students, only eight of them were studying their Bachelor's degree at the UV, the other nine were general public students, four workers, two elderly people, one housewife, one freelancer, one high school student, ranging in ages from 16 to 64 years old.

Table 1. Participants

	UV	UAM -I
Participants	17	15
Bachelors students	8	11
Master degree	-----	2
PhD	-----	2
general public	9	-----
age	16-64	22-55

Setbacks

At the beginning of the course certain difficulties were found with older students in both contexts such as:

- Some students did not have enough digital skills;
- They lacked interest in working with technology;
- They lacked interest working in teams or with classmates

Implementation:

UAM. First there was a discussion about the important cities and tourist places in Mexico. Students shared their ideas. Teacher explained that they were going to work on a WebQuest and explained the steps of the WebQuest and shared in the edmodo group link. The students were divided into groups of three and started working on their quest surfing the links through the WebQuest reading and commenting in their groups. Learners worked on the project for two weeks during and outside the class collaboratively. First they created a descriptive essay about the city or country they had chosen on Google Drive. Then, the teacher revised the essays and gave feedback to the students. Next, the students worked in class designing an infographic using principal elements of the descriptive essay and took notes about the process of collecting the information. Finally, after two weeks, learners presented the infographic to the class and were evaluated through a rubric.

UV. The introduction was to talk about cities and places, the class also created a Whats App group as a means of communication also to monitor, clear doubts and extend the information from the Web-Quest. All the students used cell phones and had Whats App as a

means of communication. In class, the groups were formed according to their personality. It did not matter if they were young or old. There were uneven groups due to the number in the group. There was an explanatory session about the WebQuest (introduction, task(s), process, evaluation and conclusion) and the link through WhatsApp where the information could be found. They surfed the links through the WebQuest read and commented in their groups. After that session, learners worked on their own for about two weeks in a collaborative manner by searching for information in order to write a 200 word descriptive essay about the city or country they had chosen. Some students, mostly the students that did not have good command of technology, did it on paper. Younger students opted for Google Drive. Once the teacher set a limited time to revise the descriptive essay, he/she revised their work and gave them feedback. Learners gathered together in and out of class to design the infographic using principal elements of the descriptive essay. In the process, they took notes about the way they collected the information. Finally, learners presented the infographic orally and were evaluated through a rubric.

Results and Discussion

At the beginning of the project, both groups were considered homogeneous and through empirical observation both teachers agreed that learners were not interacting with each other and their communication skills were limited. Throughout the implementation of this study, a significant difference was shown as an indication of academic improvement, for example with the use of digital material, the number of interactions improved. With the use of WhatsApp and Edmodo as means of communication, they felt more confident to talk to their classmates and express their own ideas which helped

develop transversal competences as collaborative work, problem solving, and critical thinking, which were essential to complete the descriptive essay and infographic. There was a lot of decision making with respect to the information to be included in the descriptive essay and infographic. Two out of the three research questions were answered by the implementation of the activities carried out in both language centers, and the learner's experience. With respect to writing and speaking skills there was no concluding proof whether learners improved in the speaking and writing skills.

Learner's Experiences

In both contexts, the learners' overall comments were that **they enjoyed doing the activity**. They worked on their **oral, written and critical thinking skills** by sharing and giving their own points of view. They registered the steps of the process: brainstormed, researched, divided their tasks, gathered and shared information through technology, coordinated and elaborated their work.

Sample student comment: *"Even though they had several days to do it and because of the activities of each one of us it was complicated, however, we met and defined the topics of interest, which were divided so that each member shared their research about the place that we defined and reviewed computer graphic models in the internet because, although it looks easy to do, just the effort to do the best becomes complicated when elaborating. We agreed to concentrate information with one person for all integrated into a single file and define who would assume to ask who had the necessary tools to build it. Our communication was by messages (WhatsApp, Facebook or email) to review opinions on adding, modifying or deleting something*

from the format. I think in the end, everyone's work was formed with the support of Nancy."--- Student 1.

The learners expressed that the ones that did not have digital ability, successfully searched for information and gained more confidence, not only on the language skills but also in their technological abilities. They also stated that they became more autonomous and worked more collaboratively. They improved and strengthened their critical thinking by analyzing, comparing, problem-solving, creating and sharing information. Finally they declared that they enjoyed working on the WebQuest for the reason that it was a different team-work activity and they had never done one before. It motivated them and allowed them to develop different skills. On the other hand, the teachers' expressed that this activity was a great way to develop a lot of different skills in students, like critical thinking, working collaboratively, promoting digital, speaking and writing skills. Students enjoyed working together and helping each other. Other aspects that arose in the execution of this WebQuest were to plan the activities carefully, timing them to develop the organization of the activities so that they could develop critical thinking, collaboration and technology.

Conclusions

As we have seen during this study, students needed innovative strategies that promoted their learning process more naturally and optimally. As an exploratory research, our intention was to discover if the activity could be carried out in two different universities; if students were able to perform the tasks despite the vast information on the web and the dynamic in the application of the WebQuest. The study did not intend to offer a final and conclusive

solution but to “tackle new problems on which little or no previous research had been done (Brown, R.B. 2006). As previously mentioned in section four, students became engaged in classroom activities, through the use of technology in the WebQuest proving to have a strong community environment inside and out of the classroom and the acquisition of linguistic abilities, which were demonstrated in the results of their final infographics and through the end of an oral class survey. To continue attaining better results, we must apply certain adaptations to the WebQuest as well as to create certain individual team tools to evaluate collaborative work or to state whether the learner’s autonomy was a construct of their own competency or was increased due to the use of new technological tools such as the WebQuest.

Considerations:

For further research in the implementation of this WebQuest; we need to perform a more quantitative research to find out the number and the frequency of the use of technology among different age groups, the type of consulted pages and the number of interactions. In addition, we need to develop tools to evaluate collaborative work and when working in groups in designing of the essay and the infographic. To create an instrument to auto evaluate their abilities before the implementation of the WebQuest and after. Some of the problems we encountered were the time of the implementation was shortened due to several school activities. In the case of Veracruz, some students were not included in the school platform and that is the reason why they opted for Google Docs because they were not currently studying an undergraduate or postgraduate program at the university. Also, the schedules were divergent and the connection to the internet was not always reliable.

Findings

The implementation of a WebQuest as a collaborative activity contributed positively to students in two areas: the first one was in the creativity to make the infographics, developing skills such as decision making. The second was the sense of belonging to a group in a virtual way which contributed in a more committed collaborative work, however there is no conclusive evidence on the improvement of their writing and speaking skills. The student's response was positive in the sense that they showed interest in working collaboratively using technological resources; and expressed that it was a fun and motivating activity, that included more responsibility and commitment to work as a team. Another aspect to be considered is to make adjustments to this task according to what we observed and experienced limiting the topic and repeating the study in collaboration with both schools.

In reference to the experience applied to this project, both teachers noted that it is possible to work collaboratively in two different context settings, as stated in the Team Teaching framework. When doing their own research, learners were better equipped with information and materials to perform the tasks on the WebQuest, gaining more confidence in the oral presentation minimizing their mistakes no matter the learner's age. Equally important, the use of technology proved to be a useful tool to collaborate, communicate and develop interesting activities to engage the students.

As teachers, it is fundamental to reflect on ways to face the classroom issues not at as individual work but as cooperative teaching. When doing this exploratory study; it was uncertain what the outcome, achievements and shortcomings were going to be. While the activity was being developed, teachers realized that the planning stage was quite important and the design had to be specific. Each step must had been well-described in order to promote meaningful

and autonomous learning. Similarly, it was uncertain whether the methodology used would be successful in the matter of improving relationships by creating a friendly environment among students. It is necessary to encourage learners to participate more cooperatively and actively in tasks. Hence, this would promote more participation, collaborative work and improve oral expression and gaining self confidence. Therefore, this research could be perceived as a holistic social phenomenon.

To reflect that as teachers, we need to design more significant and detailed activities to let learners gain more independence and autonomy but at the same time to work in a more collaborative way. As teachers we also evaluated that context, number, type, needs, participants, and setting played a major role when carrying out the same activity and they are customarily considered in the designing of WebQuests in future practices.

References

- Adell, J. (2006). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(17), Retrieved from <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/530>
- Anderson. R. & Bendix, L. (2006). *Pair Teaching – an eXtreme Teaching Practice*. Retrieved from <https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2006/Insp06-final.pdf>
- Benson, P. & Voller, P. (eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An interactive Approach to language Pedagogy*. 3rd ed. New York. Pearson Longman.
- Brown, R. B. (2006). *Doing Your Dissertation in Business and Management: The Reality of Research and Writing* Sage Publications, p. 43.

- Burns, A. C. & Bush, R. F. (2006). *Marketing Research*. 5th ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic task; Second language learning teaching and testing*. London. Logman.
- Deplatchett, N. (2008). *Placing the Magic in the classroom TPACK in arts education. Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*, New York. Routledge.
- Díaz Barriga, F., Rigo, M. & Hernández, G. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos*. México: UNAM.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, B. (2002). *Cinco reglas para escribir una fabulosa WebQuest*. Retrieved from <http://www.interpeques2.com/tic/luna/actividades/webquest/dodge.pdf>, 8.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4 (3), 193-220.
- Gil, D. & Guerra, S. (2007). Las WebQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 79-94.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38, Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849909543834?journalCode=htip20>
- Kocoglu, Z. (2010). *WebQuests in EFL reading/writing classroom*. Social and Behavioral Sciences. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/248607448_WebQuests_in_EFL_readingwriting_classroom
- March, T. (2000). WebQuests 101 [Electronic version]. *Multimedia Schools*, 7(5), 55.
- McLeod, S. A. (2017). *Kolb's Learning styles and Experiential Learning Cycle*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

- Simina, V. & Hamel, M. J. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *ReCALL*, 17(2), 217-228.
- Skeman, P. (1998). Task-based instruction. *Annual review of applied linguistic*. New York, Cambridge University Press.
- Stoks, G. (2002) WebQuest: Task-based learning in a digital environment. *Babylonia*, 1 Retrieved from <http://www.babylonia-ti.ch/BABY102/PDF/stoks.pdf>
- Sunal, C. & Haas, M. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Retrieved from <http://search.epnet.com/direct.asp?an=ED459110&db=eric>
- Trebbi, T. (2006). Is freedom a prerequisite for autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In T. E. Lamb & H. Reinders (eds.), *Learner and teacher autonomy. Concepts. Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vila, R. R., Lueg, C. F., Teruel, J. D. Á., Mira, J. E. B., Carreres, A. L., López-Meneses, E. & González, T. P. (2015). La WebQuest: una herramienta disponible en la Web 2.0 que permite renovar las prácticas docentes. In *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (pp. 942-957). Instituto de https://www.researchgate.net/publication/279179404_La_WebQuest_una_herramienta_disponible_en_la_Web_20_que_permite_renovar_las_practicas_docentes

APPENDIX
WebQuest examples

GUADALAJARA, GUADALAJARA

Jalisco, México

Did You Know?

Jalisco is the tequila's land



But in Guadalajara you can find more than delicious drinks. You can find a wide culture offer



If you like the museums and the art, you need to go to visit the Hospicio Cabañas.



In Guadalajara you can find many places to drink, tequila and listen



In case you don't like drink alcohol you can drink a delicious "tejuino", a type of coffee and lemon juice.



Amaze with the oldest Cathedral



Enjoy a good play in the Degollado theater



Meet your favorite author, attendance a conference with experts or buy many books in the International Fair of Book (FIL)



Read a book in one of the oldest library of Mexico, the "Octavio Paz Iberoamerican library"





CDMX

AKA Deefe

One of the most amazing and incredible cities in the world

"It's not the city itself, it's what happens here."

Why do you have to visit Deefe?



There is a huge range of cities in the world, but if you are looking for a special place which can offer you a unique experience, you definitely have to go to CDMX, aka Deefe.



Furthermore, there are archaeological sites such as *Temple Mayor* which offers an exceptional experience related to history, culture and an awesome view because of the structure.

The city is Mexico's capital and there's no doubt that it's one of the most wonderful places in the world. The Deefe had a particular history, that's the reason why there are many buildings which date from Porfirian time - even before - to nowadays. The architecture of the city is one cause to enjoy walking from the *Zocalo* to *Polanco*. And if you are at the place is such a magical and fantastic thing, which you can see for your eyes.



There are other places which you can visit and where you can eat a delicious food. You can go to *Jamaica market* and enjoy different Mexican dishes. And if you want to drink something and stare at the beauty culture of the city you can go to *Aguilillo* and travel aboard a *trajinera*.



Challenges of Creating Didactic Material for English Online Courses

ROMERO LARA HERRERA

KARLA SHARENI MURILLO GRANADOS

ABI RIVERA HERNÁNDEZ

J. JESÚS FELIPE FLORIDO

Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León

Resumen

El presente documento se basa en las experiencias de cuatro profesores que participaron en el pilotaje de un curso de inglés en línea, en el diseño de los materiales didácticos y su impartición en una plataforma digital para la UNAM-ENES Campus León.

Esta modalidad es una de las diversas maneras de aprendizaje en las que este idioma está siendo ofertada en dicha institución. El programa de inglés en línea se había ofrecido con anterioridad a los alumnos y comunidad externa; no obstante, para la recopilación de datos que se presentan en este documento, se eligió la última oferta del curso en línea. Para ello, se siguió un patrón de trabajo estricto y conciso, se contó con una lista de cotejo de los lineamientos con los que debía contar cada material creado de acuerdo con las diferentes habilidades y secciones a trabajar, así como una persona a cargo de supervisar los recursos antes de ser puestos en práctica por los alumnos inscritos a los cursos.

A fin de comprender las experiencias vividas por los profesores, se eligió un enfoque fenomenológico de investigación a través de entrevistas semiestructuradas, elaboradas al finalizar la impartición de los módulos de inglés en línea. El objetivo principal de la investigación se enmarcó en descubrir los retos a los cuales se enfrentaron los docentes en el proceso de creación de material didáctico para cursos de inglés en línea en la UNAM-ENES Campus León, así como la realización de un análisis de las ventajas y desventajas de los recursos, las mejoras a futuro y el conocimiento del nivel de satisfacción expresado por los alumnos inscritos a los cursos en línea.

Palabra clave: curso de inglés en línea, retos, material didáctico, diseño de materiales.

Abstract

This paper focuses on the experiences of four teachers who participated in the pilot sample of a digital platform geared towards English teaching via online at the UNAM-ENES Campus León, which is one of the multiple ways that English is now being learnt at the institution previously mentioned.

The English Online program had been offered in some other occasions not only to students of this campus itself, but also to students who belong to external community. Nevertheless, for obtaining the correspondent data shown in this paper, the last offer of the online course was selected since it was elaborated by following a more exigent and accurate work pattern, as well as a checklist with the requirements needed for each created material according to the different skills and abilities for each task, and a person performing as a chief, whose function was the supervision of the resources before being set into the platform for students to work on them.

A phenomenological research approach was chosen in order to understand the professors' lived experiences through semi-structured interviews, which were created once the implementation of the English online courses finished; the main goal of this research was to discover the challenges the four teachers faced during the creation process of didactic material for English online courses at the UNAM-ENES Campus León, as well as to the analysis of the advantages and disadvantages of the resources, the future improvements of them, and to the knowledge of the satisfaction levels that students enrolled in the online courses expressed.

Keywords: Online English Course, Challenges, Didactic Material & Material Design.

Introduction

Throughout the years, the teaching-learning methods of a second language (L2) have been directly affected by diverse tools with which professors and students count among the pedagogical environments. Nowadays, using the internet in digital learning environments has contributed to the growth of the population who seeks to learn a second language in an autonomous way. Among other beneficial effects, asynchronous computer-mediated communica-

tion (CMC) empowers students to take control of their own learning and work autonomously in constructing L2 knowledge through social interaction (Kim, 2014).

Whereas online courses provide certain advantages over in-class courses –such as self-pacing, time management and development of autonomous skills– there exist some shortcomings that might diminish the learning acquisition efficiency, like the lack on face-to-face interaction, or the difficulty to get used to being without a teacher's presence all the time, to name some of them (Lee, 2016). Nonetheless, the Internet does not make any learner autonomous itself, it is necessary to gain the abilities in a very committed way.

Understanding how L2 learners perceive and perform their roles in online learning is essential to language educators interested in implementing online courses (Lee, 2016). Hence, for this to be achievable, professors that work with online courses need to create material that is optimum and understandable for all students. This paper focuses thus on the challenges that four teachers from the *Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES)* of the *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* campus León faced when creating didactic material for English online courses, their effectiveness and participants scaffolding regarding the pedagogical choices, the affordances and the limitations of the virtual learning environment.

The main objective of this research was to understand the four teachers' perceptions regarding the challenges they faced when creating didactic material for the English online course in order to take into consideration elements that were not previously taken into account due to certain constraints regarding the course, such as: a) selecting topics, b) making creative, visual and dynamic resources, c) investing time in creation of online resources, d) contextualizing topics, and e) using the platform. Overall, in hopes to make a small contribution to a field that has not been thoroughly explored.

Background

The study took place at the UNAM ENES Campus León. This Campus was founded at the beginning of 2011 and the first English class was offered on August 8th of that year. The English Language Program's first years of existence consisted of English courses as part of the curricula for the four degree programs that existed during that time.

Aside from these majors, the university also had a sector called *Educación Continua e Intercambio Académico* (ECIA), today known as *División de Educación Continua e Innovación* (DECI). In 2013 ECIA started implementing English online courses to its own alumni as well as to the public. This online course was known as *Inglés Modalidad en Línea* (English Online Mode). The population of these courses ranged from A1 to C1 level of English Language Proficiency. Moreover, learners who enrolled in these courses came from the United States (San Antonio Texas) to countries in South America, such as Colombia, Chile and Brazil, as well as students scattered all over the Mexican Republic.

After two years of existence, this chapter of online English education came to an end due to changes in the administration. These changes not only led to ECIA to change to DECI, but also the English Online Mode changed to English Online.

Today, the English Online Program is made up of 12 modules, with 4 units each one of them. Hence, this paper was focused on the pilot unit of one of these 12 modules, in which the 4 participants of this study worked together.

Literature review

This section is divided into 6 parts: (1) English online courses evolution; (2) Comparing face-to-face and online courses; (3) Autonomous character of online courses; (4) Teacher's presence and participation

in online modality; (5) Online courses demands digital literacies for language learners; and (6) Working with four skills through online or face-to-face context. These topics will be discussed in turn.

English Online Courses Evolution

The demands of the society in the academic, economic and working environments for an excellent command of English language has given place to a huge proposal of English courses in different modalities included those based on new Information and Communication Technologies (ICT) as Online Courses.

However, under a close examination, many of the updated online courses reflect archaic behaviorist principles which time ago have been obsolete (Benson, 2013). Certainly, many of those “innovative” courses are using the state of the art in ICT tools, but their use is based on old approaches such as grammar translation, audio-lingual among others, approaches that have been replaced decades ago by constructivism perspectives promoting the communicative competence.

Against this backdrop, the English Online Courses offered by ENES León UNAM present an innovative educational proposal, an instructional model based on current pedagogical approaches which supports the development of an English online course. These courses are fully engaged in providing students with learning activities in accordance with the new educational trends in technology, didactic, pedagogy, procedural and new roles for every participant.

Comparing Face-to-face and Online Courses

Not until it is established the pedagogical approach and type of technology used in a virtual learning environment will be possible to

make comparisons between the advantages and drawbacks of each modalities (Gros Salvat, 2016). So, once the pedagogical framework has been discussed previously, some differences between online courses and face-to-face will be observed down below according to some researches and reflections.

Autonomous Character of Online Courses

According to Esteban & Zapata (2016), one of the characteristics of the educational virtual environments is that they demand students to be autodidact more than a face-to-face course, and they offer a reflection on the importance of including learning strategies on every virtual learning environment. For them, the metacognition role in e-learning stands out, and needs to be considered in the selection, sequence and organization of contents as the student need to be conscious of their learning situation and the resources they have to learn.

Teacher's Presence and Participation in Online Modality

As in a face-to-face class the presence of the teacher is needed, in online course is too. Gros Salvat (2016) said that no matter the level of technological sophistication a person can have, whenever he learns online, he does not want to do without human support in his learning.

In fact, in online courses, teachers are still there, not as immediate as in a face-to-face class, but their figure does not disappear. This demands teachers more flexibility in terms of time. It is something teachers need to be aware and willing to find the ways to help, offer feedback and interact with their students, by emails, videoconferences, modeling and scaffolding for autonomous learning.

Moreover, teachers need to be able to manage the technology tools. In this sense Godwin-Jones (2015a) points out that the social, educational and technological changes demand them to be effective, they need to know how computers and networks operate, to be able to evaluate new technologies in order to integrate them into their teaching and learning to lead students to be in the current interconnected and multilingual world.

Online Courses Demand Digital Literacies for Language Learners

Language learners in a face-to-face context usually know the procedures of the class, how to participate, interact and present their work. However, participating in online communities implies the development of new skills; students need to learn particular conventions and behavior norms (Godwin-Jones, 2015b).

This includes not only the skills to be able to work with the tasks based on the course syllabus of vocabulary and grammar but also to take advantage of informal online language learning opportunities. Learners need to be trained to use dictionaries, text corpora, effective Internet searching and also how to get the most from extracurricular resources as games, public discussion forums, etc.

On this matter, Godwin-Jones (2015b) also highlights that students need to get familiarized with the use of software and tools to edit images sound and video. On the other hand, much of the tasks online demands reading while in face-to-face class may be listening to teachers' instructions.

So, it demands learners to develop a variety of skills to cope with this and also to manage the processes needed to get the the messages, reading for gist, scrolling, page display adjusting or hypertext.

Working with Four Skills Through Online or Face-to-face Context

The integration of the four skills is an essential part of the TBI approach, and it can be worked well in both contexts, nevertheless each modality presents their own properties that benefit either online or face-to-face environments. Blake (2016) points out the online contributions to every skill as follow:

Speaking. Some online exercises promote accuracy in pronunciation, grammar and vocabulary as it facilitates memory storage through repetition and comparison with models, although it makes difficult to get feedback, at least they count with a system of automatic speech recognition.

Listening. Although many audio materials from native speakers can be found on the internet, such as YouTube and public videos, it demands to frame those materials linguistically and culturally to make them meaningful and understandable for all the students. Online tools also can make possible to add written text to help student to get familiar with sound and written forms

Reading. Passages can include images, sounds and video clips which offer positive effects by combining glosses, text and picture. This helps students to get more vocabulary. It also gets benefits of dictionaries and many other resources on the Internet to understand ideas.

Writing. Internet facilitates collaborative writing through forums, blogs, wikis and any other form of shared documents. It also provides tools for editing and gives access to corpus tools and concordances.

Method

Kvale (1996) explains that the root of the word method is of Greek origins and means "a route that leads to the goal" (p. 4). This ety-

mology helped us understand just how important selecting a method for our research would be and how the research approach we decided upon would guide us towards the eventual findings of our research. Bell (2003) underlines the difficulty of deciding on a methodology. Based on this, we agreed to carry out our research through the use of a qualitative research methodology, a phenomenological research design, and utilized questionnaires as our primary data gathering instrument.

Qualitative research

Qualitative research (QR) is a method which tries to understand an individual or a group of individuals, and a number of research issues—in this case, challenges and difficulties faced when designing didactic material for online English courses—from the point of view of the subjects concerned in the research (Labuschangne, 2003; Rubin and Rubin, 1995; Taylor and Bogdan, 1984); in short, from the eye of the beholder. QR is chiefly operative in compiling data regarding the values, opinions, behaviors, and social contexts of a particular social group (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest, & Namey, 2005). Thus, we believed that QR would be the best method to use for our research, and that it also needed a phenomenological research design due to the insight we were trying to acquire.

Phenomenology

Phenomenology dates back to the twentieth century and is mostly associated with Husserl (Vandenberg, 1997). According to Groenewald (2004), “Husserl rejected the belief that objects in the external world exist independently and that the information about

objects is reliable. He argued that people can be certain about how things appear in, or present themselves to, their consciousness. To arrive at certainty, anything outside immediate experience must be ignored, and in this way the external world is reduced to the contents of personal consciousness" (p. 4).

In short, what Husserl means is that real life experiences are matters of personal interpretation, are necessarily subjective, and that anything coming from outside authentic personal experience is suspect. Husserl called this philosophical method 'phenomenology', the science of pure phenomena (Eagleton, 1983).

In light of what Husserl defines as being the end goal of phenomenology, to focus on dissecting and understanding the participants' lived experiences, it was believed that this research method was the most suitable for this study. In sum, the main reasons for using phenomenology were in order to discover the challenges and obstacles first hand: through the eye of the beholder.

Description of interviews

In qualitative research, interviews are described as an exchanged between two people; an interviewer and an interviewee targeted at comprehending participants' personal lives as well as their lived experiences as expressed in their own words (Rubin & Rubin, 1995). Kvale (1996) adds that an interview is "an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest" (p. 14). Rubin and Rubin (1995) believe that in general, individuals like to have a lengthy conversation in which they are the topic of conversation, and that they appreciate to socialize with someone who takes interest in them. Thus, by using a type of interview, semi-structured interviews, it was believed that this was the most suitable tool needed in order to acquire and elicit the information we sought.

Determining which research approach to utilize is always a challenge, despite methods being tested and retested throughout time, there never appears to be a sole one that fully lives up to an investigator's need. Nevertheless, Bell (2003) highlights the complexity of determining on a research method: "Inevitably, you will find you have to adapt or to devise a completely new approach, and all new systems need careful piloting and refining in the light of experience." (p. 164). In light of Bell (2003) it was believed that this would be the best method to choose.

SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS

When using phenomenology as a research design, it is necessary to not use specific steps or techniques (Holloway, 1997; Hycner, 1999). Hycner states that it is impossible to impose an approach on a phenomenon "since that would do a great injustice to the integrity of that phenomenon" (p. 144). Hence, it is for this reason that phenomenological research design and semi-structured interviews were the most suitable for our research project.

THE ROLE OF SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS

Semi-structured interviews were carried out in order to help us obtain an in-depth understanding of participants' difficulties. In these semi-structured interviews, we had some pre-arranged questions and had follow-up questions related to the research subjects' experiences which depended on their initial responses; we listened to the participants' responses for clues as to what question(s) to ask next and made spontaneous decisions about whether it was necessary to continue enquiring for further information (See: Maykut and

Morehouse, 1994). We felt that semi-structured interviews enabled us to elicit extra data that helped us towards our end goal of understanding participants lived experiences.

In short, our reason for using qualitative interviews as our primary mode of data collection was in order to know what challenges the research subjects faced when creating didactic material were and to attempt to understand and interpret them. When we searched for works regarding challenges course designers faced when creating didactic material, it yield no results; thus, we believed that by hearing the voice of those who had first-hand experience would enable us to make a small contribution to this ongoing growing field where there is a pronounced lack of research carried out. Both qualitative research and interviews share this common characteristic of providing rich data through the eyes of the small groups of people involved.

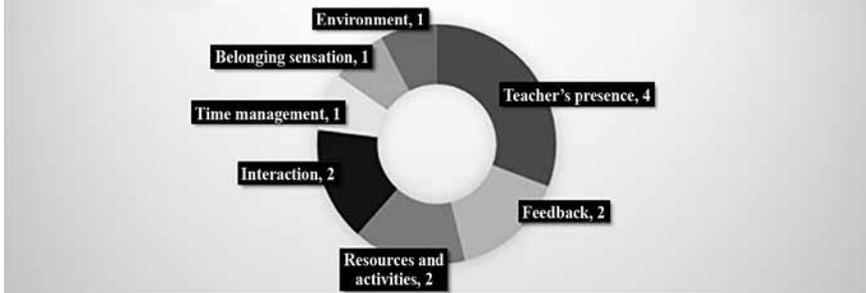
Data Analysis, Findings and Discussion

After the data was collected and analyzed, we discovered frequentative patterns in the participant responses; we discussed data and tallied that of which we agreed that was relevant to our aim (creating didactic material), and then organize data in graphs. In the following sections, data will be analyzed in turn.

Analysis and Findings of Answers to Question – 1

Data from Question 1, concerning the main differences between online to in class English lessons, shows 7 main points: 1) teacher's presence, 2) feedback, 3) resources and activities, 4) interaction, 5) time management, 6) belonging sensation, and 7) environment. (See Figure 1).

What are the main differences between online to in class English lessons?



The four participants expressed their feelings towards the teachers' presence in the classroom in comparison to that of an online course instructor. These feelings most likely originated from participants' previous experiences when dealing with online courses. They also mentioned how the role of the teacher is different. They agreed that it was definitely an important aspect to take into consideration due to the importance of clarity. By clarity, participants meant; 1) Clarity of instructions 2) Accuracy of engaging activities on the platform 3) Teachers' availability to promote elicitation from learners.

Moreover, P1 added that they have had several bad experiences regarding the speaking skill with online instructors. That, in one case, online teacher was forced to make a good old fashion phone call in order to be available to learner.

Analysis and Findings of Answers to Questions 2

After analyzing the responses to Question 2, concerning the main advantages of online English lessons, participants' responses demonstrated that there were six chief responses highlighted. (See Figure 2)



As demonstrated in figure 2, the four participants agreed that time management was one of the biggest advantages due to the type of people enrolled in this kind of courses, since they usually have distinct schedules. Then three of the four participants agreed that both the fact that learners work at desired rhythm as well as they can work from the comfort of their home was the second biggest advantage. The three participants above ultimately agreed that by enabling learner to set their own schedule and their own pace was at the heart of any online course. Subjects P1 and P4 agreed that having easy access was a focal point that served as an advantage because one can access to the course anywhere from a waiting room at the doctors to queuing at the local supermarket.

Other key aspects that were also mentioned by at least one participant, nevertheless still important, were that online learning promotes and develops autonomous learning skills and records evidence of achievement and progress. After discussing the answers to Question – 2, we decided that these aspects were also crucial aspect of online learning, and thus were taking into consideration when designing didactic online material.

Analysis and Findings of Answers to Question 3

After analyzing Question 3, concerning the main disadvantages of Online English lessons, the findings suggested that there were three main aspects that stood out: 1) Participants claimed that most learners were not accustomed to studying under this mode, 2) Participants mentioned the lack of communication with professor and others classmates, and 3) Participants mentioned the lack of interaction with their peers. (See Figure 3)



There were seven main reasons underlying why participants felt this way as shown in Figure 3; some of these reasons are highlighted subsequently:

P1: It is outside of what is considered normal for a typical Mexican student; in other words, it is not traditional. Most learners are used to having the teacher as the source of knowledge; thus, when they are given the freedom, students do not know what to do with it.

P2: Peer interaction is limited. Sometimes students are willing to interact but their time table does not concede with those of the other students.

P2: There is no immediate communication.

P3: Lack of motivation is one of the main factors that make students drop out of online courses.

After having discussed these points, the four participants understood that part of what they had to devise for their online course was to have learners become aware of these aspects. Participants believe that by doing so, they will help online learners become more successful.

Analysis and Findings of Answers to Question 4

After analyzing Question 4, regarding advantages of in-class English lessons, two main topics were found of which all four of the participants agreed upon: 1) communication teacher-students, and 2) peer interaction. The four participants believed that these were the two main advantages that in-class lessons had in comparison to online courses. (See Figure 4)



All in all, there was a consensus regarding these two aspects of in-class lessons. In most traditional classes, students study behind four walls in a room filled with classmates. In some schools in Mexico, there could be classrooms filled with over 60 students, perhaps more in some cases. Therefore, when learners find themselves on a platform in the comfort of his household, they may not now hold to handle this new learning alternative where they are alone.

A third advantage that was highlighted was the presence of a teacher; three of the four participants believe that although online courses do have an online instructor that guides learners through the activities, it is not the same as having a human being next to you. Perhaps padding you in the back and praising you, *Good Job!* Thus, physical contact was viewed as another great advantage of which in-class lessons have.

Analysis and Findings of Answers to Question 5

After analyzing Question 5, concerning the main disadvantages of in-class English lessons, two chief disadvantages were discovered: 1) Set schedule and 2) venue of class. Unlike online classes, in-class lessons have a fix schedule and a set venue; this means that there is no flexibility with time and place. Therefore, learners must attend their classes no matter what the circumstances are. These circumstances can range anywhere from: bad weather, car trouble, bad health or any other unforeseen chain of event that may occur. For learners that work nine to five jobs but at time need to sever overtime, this poses even a further problem. These learners will lose their class because of set time and place. (See Figure 5)



Other disadvantages that arose are that some of the participants in this study believed that in-class English lessons tend to fall back on a traditional model of teaching where the teacher is the sole source of knowledge and limits learners' critical thinking skills. In other cases, the teacher merely sticks to the book due to situations such as lack of time for planning a sound class and using alternative resources. Moreover, the one-on-one time is limited because in most classrooms there are a large amount of students who also demand time to receive the little amount of feedback that a teacher may have.

Analysis and Findings of Answers to Question 6

Answers to Question 6, concerning the main challenges faced when creating didactic material for online courses, showed that the main challenges faced when participants were creating material were: 1) selection of topics and 2) designing creative, visual, and dynamic resources. (See Figure 6)



Highlighted are some key reasons why each of the four participants individually found creating material for online courses challenging. The two main challenges that were mentioned were “selecting topics” and “making creative, visual and dynamic resources”, which each tallied four participants agreeing with these being the most challenging aspects. Other participants stated that, for them, “time investing”, “contextualizing topics” and “using the platform itself” prosed as their biggest challenge. Other topics that were mentioned were “providing step-by-step instructions”, “making sure the language proficiency level was appropriate” and “being able to afford the necessary software”. These sums up the topics that arose when inquiring this question.

In the next section, the concluding thoughts concerning the finding to our study shall be revealed.

Recommendations for Future Research

This research generated a number of questions that we would like to pursue in future research. In our opinion, the following questions could represent rich ground for further research in this field.

1. Devising a first day questionnaire in order to discover: how familiarized learners are in regards to online learning? This type of questionnaire will help us discover what are learners' strengths and weaknesses, thus, enabling course designers to develop a sound course tailored according to learners needs.
2. What impact does learners' feedback have in improving an online course? At the end of an online course, enrolled learners could answer a survey highlighting what aspects of the course facilitated or hindered their learning process.

Conclusions

When working with Information and Communication Technologies (ICT), there are plenty of skills needed by the professors in order to use these tools efficiently and effectively. Aside from this, both students and teachers who are interested in developing themselves via online have to be aware of the great differences they will be facing by using this alternative way of learning in comparison to the traditional one; these discrepancies involve obvious aspects as will be described in turn:

It can be said that the main difference between online to in-class lessons is the presence of a teacher figure. Regarding the advantages of English online lessons, there were three highlighted ones: time management, learning rhythm and comfort. The main disadvantages of the online courses are that there is no immediate communication between students and teachers, and interaction among students might be limited.

Another disadvantages that were found about in-class lessons are the predetermined place and schedule. Students are accustomed to work responsibly as long as they are supervised by someone in a particular location at a particular time.

In summary, what we found as the most challenging aspects of designing didactic material for English online courses was 1) selecting topics that are not overused, 2) combining colors, typography and images, and 3) using the platform itself. These challenges might not have such relevance as others; however, it is important to mention that most of the times people are not aware of how time consuming these tasks are, how difficult they can be for people who don't know much about programming, and how important the visuals are for students.

References

- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy*. London and New York: Routledge.
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129–142. <http://dx.doi.org/10125/44465>
- Esteban, M. & Zapata M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *RED Revista de Educación a Distancia*, 50(15). https://www.um.es/ead/red/50/esteban_zapata.pdf
- Godwin-Jones, R. (2015). The evolving roles of language teachers: Trained coders, local researchers, global citizens. *Language Learning & Technology*, 19(1), (pp. 10-22). <http://dx.doi.org/10125/44395>
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, creating, curating: Digital literacies for language learners. *Language Learning & Technology*, 19(3), (pp. 8-20). <http://dx.doi.org/10125/44427>
- Granena, G. (2016). Individual versus interactive task-based performance through voice-based computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 20(3), (pp. 40–59). <http://dx.doi.org/10125/44481>
- Gros Salvat, B. (2016). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 5(1). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14352/14738>

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The Qualitative Report*, 8(1). Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.html>.
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), (pp. 91-97). <http://dx.doi.org/10125/44462>
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Durham, NC: Family Health International.
- Niño, S., Engel, A., Vidoso, H. & Coll, C. (2014). El uso de la información para la mejora de los procesos de colaboración en un foro en línea. TICEDUCA 2014. *III Congresso Internacional Tic e Educação, Lisboa, Portugal*. 16 de noviembre de 2014 Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/109403>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ERIC Digest. ERIC Identifier: ED456670.
- Rodríguez, M. C. & Padilla, V. M. (2015). Características de argumentación y de pensamiento crítico en medios de aprendizaje en línea. En *Ambientes de Aprendizaje en Línea: Interacción y Medición*. (pp. 99-130). México: Trillas. Pp. 100, 101.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London, UK: Sage.
- Tour, E. (2015). Digital mindsets: Teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), (pp. 124-139). <http://dx.doi.org/10125/44437>
- Zeng, G. (2017). Collaborative dialogue in synchronous computer-mediated communication and face-to-face communication. *ReCALL: the Journal of EUROCALL; Cambridge*, 29(3): (pp.257-275). doi:10.1017/S0958344017000118

Acknowledgments

We would like to thank and show our appreciation for their unconditional support to our school's director Dr. Laura Susana Acosta Torres, our general secretary Dr. Maria Concepcion Arenas Arrocena, our language department Coordinator Dr. Connie Reyes Cruz and last but surely not least our schools Innovation and Continuum Education Division Coordinator Dr. Adriana Martínez. Without your support this research would not have been possible.

La opinión de los estudiantes acerca de la longitud de textos y su papel en la comprensión para renovar las actividades de cursos de lectura con fines específicos: un estudio de caso

JOSÉ MARTÍN GASCA GARCÍA

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En 2013 se concluyó el pilotaje del Curso a Distancia de Comprensión de Textos Jurídicos en Inglés (CDCTJI). A partir de entonces, dicho curso se ha ofrecido regularmente por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción a los egresados de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México para que puedan aprobar el examen de requisito de ese dominio lingüístico.

Para mejorar algunas de las actividades del curso y buscando siempre una mediación entre diseño de contenidos y participantes, se desarrolló una investigación basada en un cuestionario cuyo objetivo fue conocer la opinión de los egresados del CDCTJI acerca de la longitud de los textos en los que se basan sus actividades, así como el papel que esta característica juega en la comprensión del contenido. En cuanto a la interpretación de datos, se adaptó la propuesta de Álvarez-Gayou (2005, pp. 187-194) para el análisis de los resultados de investigaciones cualitativas.

Los resultados, que constituirán la base para la renovación del curso, confirmaron que los estudiantes necesitan leer más textos largos, dadas las ventajas que eso reporta, por lo cual se concluyó que sí es posible incrementar la práctica de la lectura con ese tipo de textos. En este capítulo, se incluyen los diversos rubros que abarca la investigación.

Palabras clave: cursos lectura intensiva, lectura fines específicos, opinión textos lectura, longitud textos lectura, lectura textos largos.

Abstract

In 2013, the pilot phase of the On Line Legal English Texts Reading Comprehension Course was concluded. From then on, that course has been offered on a regular basis by the National Autonomous University of Mexico Languages Linguistics and Translation National School to the National Autonomous University of Mexico Law School graduate and undergraduate students so that they could pass the so required exam about that ability.

To improve some of the activities, it was decided to do some research with the objective of knowing the opinion of the students at the end of the course about the length of the texts in which its activities are based on, as well as the role they play in their understanding of the content. Thus, a case study was developed with a group of eight students by means of a questionnaire about the length of the texts used, as well as the way in which they believed it influenced their reading ability in a course whose specific kind of reading was intensive. The Álvarez-Gayou (2005, pp. 187-194) proposal for the analysis of the results derived from qualitative research was adapted to develop the analysis.

The obtained results that will be the basis to revamp the course confirmed that students need to read more long texts because of the advantages it represents. That is why, it was concluded that practice with the reading of longer texts can be increased. This document introduces the different sections covered in the research.

Keywords: intensive reading courses, reading for specific purposes, opinion about reading texts, reading texts length, reading long texts.

Introducción

Los diseñadores de cursos, como todos los académicos involucrados en la enseñanza de lenguas, necesitan de los resultados obtenidos en diversas investigaciones para tener la posibilidad de renovar periódicamente sus productos.

En 2013 el CDCTJI se ofreció formalmente por primera ocasión. Al término del semestre se decidió aplicar un cuestionario para recabar información relacionada con el contenido del curso. Posteriormente, en 2016, para mejorar algunas de sus actividades se

decidió considerar la información proporcionada, por los primeros participantes en 2013. Dicha información refleja, principalmente, la necesidad de incluir más textos largos. Sin embargo, debido a que la naturaleza del curso no sugiere ese tipo de materiales, se optó por desarrollar un estudio de caso que mostrara la opinión de un grupo de ocho estudiantes que en 2016 participaron en el mismo programa de enseñanza.

En 2016, al igual que en el estudio previo, los estudiantes respondieron un cuestionario acerca de los textos utilizados en las actividades de aprendizaje. Las respuestas reflejaron su opinión acerca de la longitud del material y cómo consideraban que esta había ejercido algún tipo de influencia en su capacidad lectora, principalmente, porque se trata de un curso que requiere del uso de textos más cortos.

La investigación cualitativa buscó obtener información a través de la aplicación del cuestionario como técnica de recolección de datos, el cual se diseñó aplicando algunas de las pautas propuestas por Corral (2010a, pp. 154, 155) para su adecuada elaboración y aplicación. Para desarrollar el análisis, se adaptó la propuesta de Álvarez-Gayou (2005b, pp. 187-194) para el análisis de los resultados de investigaciones cualitativas. El resultado de dicho análisis constituyó una de las bases para la renovación de algunas actividades del curso.

A lo largo de este capítulo se presentará una breve introducción al objeto de estudio, el diseño de la investigación —incluyendo el problema, la pregunta, el objetivo y la justificación— y el contexto donde se describe el curso en cuestión, así como la relación entre la ENALLT de la UNAM y la enseñanza de la comprensión de lectura con fines específicos (CLFE). Asimismo, se detallarán los aspectos relativos a la metodología, el procedimiento, los instrumentos de trabajo, los participantes, el análisis de información y algunos aspectos teóricos acerca de la CLFE. Los resultados se presentan

agrupados según las respuestas dadas por los sujetos. Se incluye un apartado con las implicaciones del estudio con el fin de renovar actividades específicas del curso. Finalmente, a manera de anexo, se incluyen los cuestionarios utilizados.

Diseño de la investigación

En este apartado se presentan el problema de investigación, el cuestionamiento que nos llevó a diseñar el objetivo de investigación y la justificación del estudio.

Problema de investigación

Desde 2013, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), ahora ENALLT de la UNAM, incluye en su oferta académica el CDCTJI, de manera que, en función de la demanda, la institución crea dos o tres grupos por semestre. En un cuestionario informal aplicado a ocho estudiantes al término del curso en 2013, después de haber concluido el pilotaje, ellos exteriorizaron interés por alcanzar una mayor práctica de lectura mediante la inclusión de más actividades basadas en textos largos. Cuando se consideró que había llegado el momento de renovar las actividades del curso, la opinión de dichos estudiantes constituyó el punto de partida para dirigir una investigación con un grupo similar de egresados en el segundo semestre de 2016.

En dicha investigación se propuso que, por medio del uso de un cuestionario autoadministrado y enviado por correo electrónico, se podría conocer la opinión de los estudiantes acerca de la longitud de los textos usados en el curso, además de la manera cómo esta había influido en la comprensión del contenido.

Objetivo de Investigación

La problemática anterior originó el siguiente cuestionamiento, ¿qué opinan los egresados del CDCTJI acerca de la longitud de los textos en los que se basan sus actividades, así como del papel que esta jugó en su comprensión del contenido?

Con base en dicha pregunta, se diseñó el objetivo que orientó la investigación:

Conocer la opinión de los egresados del CDCTJI acerca de la longitud de los textos en los que se basan sus actividades, así como del papel que esta juega en su comprensión del contenido.

Justificación

Los resultados de esta investigación, en el ámbito institucional, permitirán mejorar el contenido del CDCTJI que la ENALLT ofrece a la Facultad de Derecho de la UNAM, logrando de esta forma cumplir con el rubro de la revisión y renovación periódica de su oferta institucional. Un curso a distancia cuya renovación se basa en los comentarios directos de los estudiantes permite que sus objetivos reflejen sus necesidades de una manera más real incidiendo favorablemente en su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, se puede decir que a través de los resultados de esta investigación la renovación del curso beneficiará directamente a los participantes.

Contexto

Tres temas constituyen el contexto de esta investigación: la ENALLT de la UNAM, la comprensión de lectura como dominio lingüístico para la enseñanza de inglés y su enseñanza en dicha institución.

La ENALLT de la UNAM

El CELE de la UNAM dio lugar a la ENALLT después de haber atendido a miles de estudiantes universitarios en el ámbito de las lenguas extranjeras por poco más de 50 años. Entre las funciones que la ENALLT conserva se encuentra la de ofrecer al público universitario cursos de comprensión de lectura en lengua extranjera con fines específicos. El objetivo de estos cursos es dotar a los estudiantes con una herramienta que les permita aprobar los exámenes de requisito que la máxima casa de estudios les solicita para titularse en el nivel superior o para iniciar estudios de posgrado. La UNAM solicita que los estudiantes aprueben dicho examen porque la difusión de la investigación en todas las áreas del conocimiento humano se lleva a cabo, mayoritariamente, a través de textos escritos en inglés.

La comprensión de lectura como dominio lingüístico para la enseñanza de inglés

La enseñanza de lenguas, a lo largo de los años, se ha desarrollado a través de cuatro dominios lingüísticos complementarios entre sí: la comprensión de lectura con la producción escrita y la comprensión auditiva con la producción oral. Sin embargo, la comprensión de lectura se puede enseñar de manera independiente del resto de los otros dominios lingüísticos pues al leer un texto no se requiere ni del conocimiento ni de la práctica de ninguna otra habilidad. En otras palabras, si el lector no entiende el mensaje que el autor pretende transmitir por medio del texto, solo basta que regrese el número de líneas necesario para releer la información sin tener que interactuar de manera oral, auditiva o a través de la redacción con el autor del documento.

Por otro lado, la metodología para la enseñanza de comprensión de lectura puede seguir dos vertientes diferentes dependiendo de si se trata de un curso de posesión que incluye la práctica de los cuatro dominios lingüísticos o si se habla de un curso de comprensión de lectura con fines específicos (CLFE), en cuyo caso la enseñanza únicamente se enfoca a la práctica de ese dominio en particular.

En dichos cursos, los estudiantes no necesitan tener ningún conocimiento de la lengua extranjera, siempre y cuando se cumpla con ciertos requisitos, entre ellos, que la lengua materna, en este caso español, favorezca la comprensión de la lengua extranjera, por ejemplo, inglés, italiano, portugués y francés. Asimismo, que los textos de práctica sean del área de conocimiento de los lectores. Por favorecer la comprensión entendemos el uso de aspectos tales como la existencia de palabras parecidas que comparten el mismo significado en ambas lenguas, raíces de palabras comunes y aspectos similares en el proceso de redacción de los textos.

La enseñanza de comprensión de lectura en la ENALLT de la UNAM

La ENALLT ofrece CLFE tanto en modalidad presencial como a distancia, siendo esta última modalidad en la que encuadra el curso en el que estaban inscritos los sujetos que participaron en el presente estudio.

Curso a Distancia de Comprensión de Textos Jurídicos en Inglés

Durante este curso se practica la comprensión de lectura de textos jurídicos; el objetivo es dotar al alumno con herramientas que le faciliten la acreditación de exámenes y le permitan obtener información de documentos escritos en inglés. A lo largo de ocho semanas de aproximadamente diez horas cada una, se reflexiona y se

aplica el proceso de lectura que se pone en práctica para comprender textos relativamente cortos escritos en inglés.

El curso se centra en la aplicación de estrategias y estilos de lectura para cumplir con las actividades propuestas que guían a los participantes a comprender el contenido de los diversos textos que lo conforman. También se contemplan muy pocas tareas en las que los participantes buscan en internet textos más largos acerca de temas de su interés con el objetivo de comprender su tema principal, pero siempre guiados con grupos de preguntas enfocadas al uso de las estrategias generales de lectura que se aprenden y practican a lo largo de todo el curso.

Aspectos teóricos de la comprensión de lectura con fines específicos

De acuerdo con Strevens (1977, p. 45), en los cursos de inglés con propósitos específicos se favorece la enseñanza-aprendizaje del idioma como segunda lengua o como lengua extranjera, con el objetivo de reconocer y cubrir las necesidades de los aprendientes en un área de interés particular. También, dicho autor señala que la enseñanza del inglés con propósitos específicos es una reacción en contra de la instrucción convencional de lenguas extranjeras.

Lectura intensiva

Los cursos de CLFE se basan principalmente en la práctica de la lectura intensiva, que es definida por Martinek en Contijoch (2017, p. 50) como el procedimiento para desarrollar la comprensión de lectura dentro del salón de clase que consiste en leer textos generalmente cortos acompañados de ejercicios para llegar a una comprensión parcial o completa del contenido. La razón por la que este

procedimiento se basa en el uso de textos relativamente cortos obedece a que se busca facilitar la comprensión por parte de los lectores quienes no son expertos en leer en esa lengua extranjera.

Para tener una idea del número de palabras que contiene un texto que puede considerarse corto o largo, recurriremos a lo propuesto por Newsom y Gaité (1971, p. 123). Dichos autores sugieren que un texto puede considerarse corto cuando contiene aproximadamente 300 palabras y largo cuando su contenido es de alrededor de 2300.

El modelo textual para la interpretación de los textos

A continuación, se presenta el modelo que fundamenta los cursos de CLFE y los tipos de textos que se privilegian en los mismos.

Grabe (2009a, p. 46-47) propone la existencia de un modelo textual que constituye la base para determinar los tipos de textos que se usan en la lectura intensiva. Las operaciones que se usan para construirlo son: eslabones o uniones en una red, traslape de elementos, supresión de información menos importante, inferencias simples y reestructuración de información. Para generarlo se requiere entender lo que el texto mismo está tratando de señalar. Dicho modelo incorpora el punto de vista del texto como representante del significado del autor y la construcción, por parte del lector, del significado del mismo (Grabe, 2009b, p. 46).

Para completar la idea anterior, Grabe (2009c, p. 47) propone que, en la lectura de manuales, documentos técnicos, la mayoría de los libros de texto y muchos textos científicos, generalmente se enfatiza dicho modelo textual de comprensión por parte del lector que quiere aprender la información relevante del texto.

La evaluación de cursos a distancia

Dos aspectos de la evaluación de cursos a distancia resultaron ser fundamentales para la presente investigación: la evaluación como proceso para obtener y analizar datos y los elementos y las técnicas para desarrollarla.

La evaluación como proceso para recoger información

De la Orden (1991, p. 304) propone que la evaluación de los programas de educación a distancia se inserta en el contexto de la investigación evaluativa, entendida como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Con base en lo anterior, la presente investigación se abocó a confirmar, mediante un cuestionario, la opinión de los estudiantes acerca del material de lectura utilizado en el curso.

En un orden de ideas similar, Sandía, Montilva y Barrios (2005, p. 524) entienden la evaluación de un producto instruccional como un proceso que permite acopiar y analizar información relevante para emitir juicios de valor sobre el producto. Dichos juicios se utilizan entre otros aspectos para reconducir, si fuera necesario, las situaciones o aspectos del producto que puedan mejorarse.

Estos autores también presentan un método para la evaluación de cursos en línea cuyo aspecto más relevante es su flexibilidad, misma que permite a los evaluadores definir criterios propios de evaluación con base en sus diferentes perspectivas o puntos de vista. El citado método provee un modelo de proceso de evaluación, que prescribe lo que se debería hacer para evaluar un curso en línea.

A grandes rasgos, el proceso de evaluación contempla las siguientes fases: análisis del curso en línea; definición de los objetivos de la evaluación para establecer el alcance, propósitos y beneficiarios; diseño del instrumento de medida; producción del instrumento de medida; administración de las pruebas, y análisis de datos.

Los elementos y las técnicas de evaluación de cursos

Se decidió introducir elementos evaluativos para la longitud de los textos con una actitud correctiva con el objetivo de tomar decisiones respecto a sus posibles ajustes y así cumplir con los propósitos del curso.

De entre los elementos de evaluación de cursos que propone Sarramona (2001, pp.10-12), aplica a esta investigación la idoneidad de los materiales en cuanto a sus objetivos y estructura. Igualmente de las técnicas que propone, aplican: trabajar con todo un grupo destinatario del programa y consultar mediante cuestionarios realizados en un momento específico del desarrollo del programa para obtener información acerca del mismo.

Metodología

Para el desarrollo metodológico de esta investigación cualitativa, se obtuvo información de un grupo de egresados de la Facultad de Derecho de la UNAM que concluyeron el CDCTJI en el segundo semestre de 2016, a través de la aplicación de un cuestionario que se usó como técnica de recolección de datos. Para el análisis de los datos obtenidos se adaptó la propuesta de Álvarez-Gayou (2005b, pp. 187-194), en la que sugiere los pasos fundamentales

para la comprensión de los resultados de investigaciones cualitativas. El resultado de ese análisis constituirá la base de la renovación del curso.

Participantes

La investigación se desarrolló con un grupo de ocho estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNAM que ya habían concluido la licenciatura y necesitaban aprobar el examen de requisito para titularse. El número de sujetos obedece a que el número de participantes en los cursos a distancia está restringido con el objeto de que la tutoría se lleve a cabo de la mejor forma posible, sin olvidar que el nivel de deserción, en ese tipo de enseñanza, es más alto que el que se da en los cursos presenciales. Los sujetos ya trabajaban en su área de estudios y no tenían tiempo suficiente para asistir a un curso presencial. Los participantes desarrollaban las tareas del curso por la noche entre semana y principalmente durante el día los sábados y domingos.

Instrumentos

Los hallazgos de cualquier estudio científico, en términos generales, se sustentan con datos obtenidos de la realidad. Según Sarramona (2001b, p. 25), las demandas de los destinatarios de un curso son una de las fuentes de identificación de necesidades. Sin embargo, aun cuando no quepa duda de que se trata de una fuente insoslayable del proceso de identificación de necesidades, los destinatarios directos no siempre están conscientes de sus propias necesidades formativas y no siempre las saben explicitar. Por ello, entre los diversos instrumentos para la obtención de información, el más frecuente es el cuestionario.

Para García (1999, p. 21) los cuestionarios son herramientas que permiten la recolección de datos de fuentes primarias, esto es, de personas que poseen la información que es de interés. Las preguntas precisas están definidas por los puntos o temas que aborda el instrumento, de esta forma se dirige la introspección del sujeto y se logra uniformidad en la cantidad y calidad de la información recopilada.

El objetivo principal del cuestionario que se usó en la presente investigación fue recabar la visión existente entre los participantes del curso como personas que poseían la información de nuestro interés, acerca de la longitud de los textos usados en sus actividades y del papel que está jugó en su comprensión del contenido.

Se trabajó con un cuestionario de preguntas en su mayoría abiertas, autoadministrado y enviado por correo electrónico. Se recurrió al uso de preguntas no estructuradas o abiertas porque se trató de una investigación exploratoria. Para su diseño se tomaron en cuenta las pautas aplicables de la propuesta de Corral (2010b, pp. 154, 155) para la correcta elaboración y aplicación de cuestionarios, a saber:

- definición del propósito
- integración del instrumento
- realización de la prueba piloto

La redacción de las preguntas siguió, también, la propuesta de Corral (2010c, pp. 158-159):

- definir con claridad el tema que se abordaba
- usar palabras comunes de acuerdo con el nivel de vocabulario de los participantes
- evitar preguntas que guiaran al participante hacia una respuesta dada
- no usar generalizaciones en la medida de lo posible
- cuidar la redacción y ortografía

Procedimiento

Se diseñó un primer borrador del instrumento, el cual fue probado con profesores de comprensión de lectura de otra institución; la meta era obtener comentarios más objetivos. Con base en la información vertida por dichos colegas se llegó a la versión definitiva, aplicada a los participantes al término del curso. No se realizó un pilotaje del cuestionario con estudiantes debido a su escaso número, pues se trataba de un curso a distancia.

Análisis de la información

Para analizar la información se adaptó el método propuesto por Álvarez-Gayou (2005b, pp. 187-194) como fase final para el desarrollo de investigaciones cualitativas. En dicha adaptación se contemplaron los siguientes pasos: obtención de la información, organización e interpretación de los datos.

Resultados

A continuación, se organizan los datos más relevantes vertidos por los estudiantes con base en el número de la pregunta contenida en el cuestionario.

Pregunta uno. ¿Encontraste que alguna característica de los textos pudiera haber obstaculizado tu comprensión a lo largo del curso? Si fue así, haz una lista de ellas ubicando la más importante en primer lugar.

Ningún sujeto mencionó que la longitud de los textos hubiera representado un obtáculo para la comprensión. A diferencia de la longitud de los textos, los sujetos mencionaron que los siguientes aspectos de los textos obstaculizaron su comprensión: el vocabulario desconocido y la práctica de la inferencia.

Pregunta dos. Por favor, sugiere posibles soluciones para mejorar dichas características,

La opinión de los estudiantes se inclina a la necesidad de leer textos más largos, incluso libros, para desarrollar el vocabulario y para practicar el correcto uso del diccionario, de la inferencia y otras estrategias, así como la búsqueda de falsos cognados. Llama mucho la atención que los sujetos no consideran que la longitud de los textos sea un problema, aunque esta sí se considere por más de la mitad de ellos como la solución a posibles problemas de vocabulario.

Pregunta tres. ¿Qué textos entendiste mejor, los que contenían actividades o los que en la segunda parte del curso se te solicitó que buscaras en internet para obtener información jurídica adicional?

La pregunta tres estaba dirigida a saber si los alumnos entendieron mejor el contenido de los textos más cortos usados para practicar la lectura intensiva o el de los textos más largos acerca de su área que se les solicitó buscar en internet para obtener lenguaje jurídico adicional como parte de una de las actividades de la segunda parte del curso.

Las respuestas no se inclinaron propiamente para uno u otro texto. Para tres sujetos la comprensión del contenido se desarrolló

mejor para los textos que se usaron para practicar la lectura intensiva; para otros tres, dicha comprensión se desarrolló mejor para los textos que ellos buscaron en internet, y para los dos restantes la comprensión del contenido de ambos tipos de textos fue la misma, salvo que para uno de ellos ambos fueron difíciles y para el otro fáciles de comprender. Con esta muestra, la información obtenida por sí sola no nos permitiría determinar que los sujetos consideren que un tipo de textos los puede beneficiar en la comprensión de su contenido.

Pregunta cuatro. ¿Por qué?

En la información dada para la pregunta cuatro, los datos se reafirman obtenidos en la respuesta tres de dos formas diferentes. Los sujetos para quienes la comprensión del contenido fue mejor con los textos más cortos, usados para practicar la lectura intensiva, respondieron que ello se debe a que pudieron leer más veces el texto. Por otro lado, los sujetos para quienes la comprensión del contenido fue mejor con los textos más largos que habían buscado en internet para obtener lenguaje jurídico adicional, comentaron que eso ocurrió gracias a que ellos escogieron el tema.

Las premisas anteriores nos guían al entendimiento que cuando comentan al respecto de los textos más cortos usados para practicar la lectura intensiva, si ellos dicen que pudieron leer más veces un texto, eso ocurrió debido a que era más corto. Por lo tanto, dicha respuesta indirectamente se relaciona con la longitud del texto, hecho que no se presenta cuando responden que lo que favoreció la comprensión fue la elección del tema.

Pregunta cinco. ¿Crees que la longitud de un texto podría afectar la comprensión de su contenido? ¿Por qué?

Para la pregunta cinco, en la que directamente se tocó el tema de la longitud de los textos, todas las respuestas de los estudiantes fueron afirmativas. Para los textos largos, los estudiantes coincidieron en decir que pueden practicar más, aunque aparentemente sea más complicado, la inferencia y el vocabulario. Para los textos cortos, los estudiantes refirieron que se podían leer más veces, aunque uno de ellos comentó que los libros no son tan cortos como las actividades de los cursos de lectura intensiva.

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, todos los sujetos están de acuerdo con que la longitud de los textos podría afectar la comprensión de su contenido. La mayoría se inclina a considerar que con los textos largos “se puede practicar más”; otro afirma que con los textos cortos es con los que “se da más la práctica”, y uno más opina que el tema de los textos es más importante que la longitud.

Pregunta seis. ¿Cómo se podrían mejorar los textos que se usan en el curso para beneficiar la capacidad lectora de los participantes?

Finalmente, las respuestas para la pregunta seis, se podrían agrupar de la siguiente forma: todos los sujetos creen que los textos son adecuados, aunque uno de ellos propone la inclusión de capítulos de libros. Tres sujetos proponen que debería haber más práctica con textos más largos, para ejercitarse en la lectura de textos de Derecho, en el uso de la inferencia, de los falsos cognados y de los textos adicionales; y, por último, tres sujetos proponen que se de-

berían incluir más actividades en las que se solicite que busquen en internet más textos largos que sean de su interés.

Las respuestas anteriores nos guían a considerar que las actividades con textos cortos son adecuadas para los sujetos, pero que las actividades de búsqueda de textos del área, que son mínimas, se deberían incrementar dado que los sujetos directa o indirectamente lo consideran necesario para su práctica de lectura.

Conclusiones

Con base en el objetivo de la investigación, mencionado previamente en el apartado denominado Diseño de la Investigación, *“Conocer la opinión de los participantes del CDCTJI acerca de la longitud de los textos en los que se basan sus actividades, así como del papel que está jugó en su comprensión del contenido”*, se llegó a las siguientes conclusiones.

Aun cuando los teóricos afirmen que la práctica de la lectura intensiva se debería desarrollar con textos cortos, afirmamos, con base en los resultados, que es posible incrementar el uso de textos largos para complementar las actividades del curso. Es claro que la investigación no arrojó información acerca de cuáles textos comprendieron mejor los estudiantes; sin embargo, la comprensión de textos cortos se ha corroborado por muchos años a través de la aprobación del examen. De hecho, no se buscó información al respecto pues el objetivo de la investigación fue otro.

No se pretende cambiar los preceptos de la enseñanza de la comprensión de lectura con fines específicos; no obstante existe la posibilidad de abordar prácticas que tradicionalmente se consideran características de otro tipo de lectura, por ejemplo, trabajar con textos sumamente largos como capítulos de libros o libros comple-

tos. La inclusión de un mayor número de actividades basadas en textos largos permitirá una práctica de lectura más completa y, a partir de ello, los estudiantes podrán desarrollar mejores estrategias de lectura, así como superar los problemas que surjan durante el curso, de modo que, al término de la instrucción, tengan mayor posibilidad de aprobar el examen de requisito.

Finalmente, los resultados obtenidos permiten confirmar que los textos usados y sus actividades son adecuados. Prueba de esto es que los estudiantes pudieron recordar las estrategias que les gustaría reafirmar. Por lo anterior, sería conveniente agregar más textos largos, y para no cambiar textos y actividades que sí funcionan, sería adecuado incluirlos como la base de un mayor número de actividades complementarias.

Implicaciones del estudio para la renovación del curso

Tomando como base el análisis de los resultados y las conclusiones de la investigación se llegó a las siguientes implicaciones del estudio.

Diseño de nuevas actividades

Se plantearán más actividades de búsqueda de textos largos que aborden un mayor número de áreas del Derecho con el propósito de que los participantes adquieran más práctica de lectura, de uso de inferencia, de aplicación de estrategias y mejoren la toma de decisiones relacionadas con palabras desconocidas. Asimismo, se conservarán las actividades para la práctica de la lectura intensiva del curso original; únicamente se revisarán para analizar de qué manera se pueden mejorar.

Aplicación de los cuestionarios a estudiantes de cursos presenciales

Se buscará aplicar los cuestionarios usados en la presente investigación a estudiantes de cursos presenciales de comprensión de lectura con fines específicos, de preferencia que compartan el área de estudio de los sujetos con los que se trabajó para contrastar los resultados.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario informal aplicado en 2013

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Inglés

Curso a Distancia de Comprensión de lectura de Textos Jurídicos en Inglés

Estimada (o) participante:

Ahora que has concluido tu curso a distancia de comprensión de lectura, te solicitamos que respondas las siguientes preguntas para mejorarlo.

¡Muchas gracias por tu atenta y valiosa colaboración!

Semestre que se cursa; actualmente en la Facultad de Derecho: ___

Horario en el que desarrollas las actividades del curso: _____

1. ¿A lo largo del semestre, detectaste alguna característica de los textos y sus actividades que pudiera haber obstaculizado tu comprensión de lectura?

2. Describe dichas características si tu respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa.

3. ¿Qué propondrías para solucionar ese (os) problema(s)?

Anexo 2. Cuestionario acerca de la longitud de los textos aplicado en 2016

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Inglés

Curso a Distancia de Comprensión de lectura de Textos Jurídicos en Inglés

Cuestionario acerca de la longitud de los textos usados en el curso

Estimada(o) participante:

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información relevante para mejorar el diseño de este curso. Los datos que proporciones serán totalmente confidenciales.

¡Muchas gracias por tu atenta y valiosa colaboración!

Semestre que cursas actualmente en la Facultad de Derecho: _____

Horario en el que trabajas las actividades del curso: _____

Instrucciones:

Por favor, responde las siguientes preguntas. No dejes ninguna pregunta sin responder, de modo que exista una mayor confiabilidad en los datos recabados. Si surge alguna duda, consúltala con tu profesor.

1. ¿Encontraste que alguna característica de los textos pudiera haber obstaculizado tu comprensión a lo largo del curso? Si fue así, haz una lista de ellas, ubicando la más importante en primer lugar.

2. Por favor, sugiere posibles soluciones para mejorar dichas características.

3. ¿Qué textos entendiste mejor, los que contenían actividades o los que en la segunda parte del curso se te solicitó que buscaras en internet para obtener información jurídica adicional?

4. ¿Por qué?

5. ¿Crees que la longitud de un texto podría afectar la comprensión de su contenido? ¿Por qué?

6. ¿Cómo se podrían mejorar los textos que se usan en el curso para beneficiar la capacidad lectora de los participantes? _____

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós Mexicana.
- Contijoch, M. C. (Coord.). (2017). *Comprensión de lectura en lengua extranjera: Bases para su enseñanza*. Ciudad de México: UNAM.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación. Segunda etapa*. 20 (36): pp, 154-155, 158-159.
- Orden, A. de la (1991). *Investigación evaluativa. Tecnología de la educación*. Madrid, Santillana.

- García, F. (1999). *El Cuestionario: recomendaciones metodológicas para la elaboración de cuestionarios*. México: Spanta.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newsom, R. S., & Gaithe, A. J. H. (1971). Prose Learning: Effects of Pretesting and Reduction of Passage Length. *Psychological Reports*. 28 (1): pp. 123–129.
- Sandía, B. Montilva, J. & Barrios, J. (2005). Cómo evaluar cursos en línea. *Educere*. 9 (31): pp. 525-530.
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*. 4 (1): pp. 9-34.
- Stevens, P. (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: OUP.

Análisis de lecturabilidad en niños de 2° y 3° de primaria

DIANA YAZMÍN DUEÑAS CHÁVEZ

GEMMA BEL-ENGUIX

Instituto de Ingeniería. Grupo de Ingeniería Lingüística. UNAM

ARTURO CURIEL

Universidad Veracruzana

Resumen

La lectoescritura es una de las habilidades básicas para la educación. Deficiencias en su adquisición pueden afectar el desarrollo educativo de las personas en el largo plazo. Por este motivo, tener medios para evaluar la proficiencia de los niños durante su proceso de adquisición temprana, es crucial para garantizar una educación de calidad. Este trabajo muestra un estudio comparativo entre la complejidad lectora de textos escritos por adultos y por niños mexicanos, como una forma de evaluar la proficiencia de estos últimos durante la adquisición. Para ello, se usaron tres corpus de referencia. Dos de estos, CEELE y el EXCALE, contienen textos creados por niños de 2° y 3° de primaria. El tercero, *Historias Cortas*, es un corpus de control escrito por adultos. Los textos se organizaron siguiendo la escala de perspicuidad propuesta por Szigriszt-Pazos, la cual clasifica un documento según su nivel de dificultad. Dicha escala toma en cuenta factores tales como el número de frases por párrafo, el número de palabras por frase y la estructura silábica de las mismas. La clasificación de Szigriszt-Pazos permitió realizar un estudio pormenorizado de las estructuras silábicas presentes en cada corpus, así como la comparación directa por nivel de dificultad entre los documentos de ambos grupos. Los resultados indican que los elementos cuantitativos comúnmente considerados por las fórmulas de complejidad lectora no son suficientes para determinar la competencia escrita de los niños; problemas como la hiposegmentación, carencia de puntuación y errores ortográficos aumentan artificialmente la dificultad calculada para los textos infantiles. Asimismo, los resultados indican que el estudio de sílabas específicas puede constituir un mejor indicador de proficiencia escrita que los ya mencionados. En el futuro, estos datos pueden contribuir a la elaboración de una escala de capacidad de escritura, allanando el camino para una evaluación sistematizada del proceso de adquisición.

Palabra clave: *índice de perspicuidad, adquisición de la escritura, complejidad escrita, escritura infantil*

Abstract

Literacy is fundamental for education. Deficiencies in its acquisition may affect the learners' performance in the long run. Thus, having means to evaluate written proficiency as early as possible may be crucial to guarantee a quality education. This chapter presents a comparative study between Spanish-language texts written by Mexican adults and children, using reading complexity as a means to measure proficiency. For the study, three reference corpora were used. Two of them, CEELE and EXCALE, contain texts created by children enrolled in the 2nd and 3rd grades of Mexican elementary school. The third one, Short Stories, is a control corpus produced by adults. The texts were classified by their reading difficulty level, as given by the Szigriszt-Pazos perspicuity formula. To this end, the equation considers features such as the number of phrases per paragraph, the number of words per phrase and, finally, the number of syllables per word. The Szigriszt-Pazos classification allowed for a detailed analysis of the syllabic structures found in each corpus, enabling a direct per-level comparison. The obtained results indicate that the quantitative elements commonly used to measure readability are not enough to determine writing ability in children: problems such as under-segmentation, lack of punctuation and spurious orthography, artificially increase the difficulty scores calculated for the children productions. Moreover, the results suggest that the study of specific syllables is a better indicator of proficiency than the ones already mentioned. In the future, this information may contribute to the creation of a writability formula, paving the way towards novel strategies for the systematic evaluation of the acquisition process.

Keywords: perspicuity index, writing acquisition, written complexity, child writing

Introducción

La escritura y la lectura son habilidades fundamentales que un niño debe aprender en los primeros años de educación. Ambas se consideran la base para todo conocimiento posterior; por tanto, desa-

rollarlas adecuadamente puede repercutir en cómo los niños comprenden, decodifican y establecen vínculos a largo plazo entre su entorno y lo que pasa en el mundo (Hemphill & Tinan, 2008; Defazio, Jones, Tennant & Hook, 2010).

A pesar de estar fuertemente relacionadas, la investigación moderna ha encontrado que existen diferencias fundamentales entre las habilidades lectora y escritora (Allen, Snow, Crossley, Jackson & McNamara, 2014). En general, la habilidad lectora se refiere a la capacidad de un individuo para comprender un texto escrito por terceros. Por otro lado, la habilidad escritora se refiere a la capacidad de un individuo de producir un texto por sí mismo. Ambas actividades conllevan el desarrollo de habilidades cognitivas tanto de bajo nivel (e.g. memoria de trabajo) como de alto nivel (e.g. inferencias contextuales), así como el manejo de conocimiento común entre autores y lectores potenciales (e.g. contexto, vocabulario, etc.).

La diferencia fundamental entre estas habilidades radica en el proceso de *integración y separación* de la información. Así, la comprensión lectora implica la integración paulatina de la información textual en una representación interna, la cual se va construyendo a medida que se desarrolla la lectura (Kintsch, 1998; Mayers & O'Brien, 1998). Para esto, los modelos existentes proponen que los lectores no solo necesitan tener un conocimiento común con el autor, sino que requieren además tener las habilidades cognitivas que les permitan usar dicho conocimiento en aquella representación. Por otro lado, el proceso de escritura sigue el flujo opuesto: consiste en poder segmentar el conocimiento interno del individuo para expresarlo en el texto, de forma que su organización y distribución permita a los lectores reconstruirlo adecuadamente. Notablemente, el modelo de Hayes-Flowers (Hayes & Flowers, 1980; Hayes, 2012) propone que la escritura es un proceso no lineal, en el cual la interacción entre elementos individuales tales como el escritor, el ambiente de escritura y su capacidad de memoria producirán textos con diferente nivel de

calidad. De este modo, aunque ambos procesos utilizan habilidades cognitivas similares, la lectura requerirá adecuarse a la escritura de un tercero para lograr comprensión, mientras que la escritura exigirá comprensión para lograr la planeación del discurso individual.

En este contexto, Ferreiro (1998) plantea que los niños que cursan 2° y 3° de primaria deben tener una noción clara sobre la lengua escrita para lograr un desarrollo óptimo. Lo anterior, como resultado de una educación recibida en grados escolares anteriores en los que han tenido la oportunidad de practicarla. Sin embargo, la autora también señala que a la escritura se le considera como una actividad superficial en la que los alumnos se concentran en colocar la letra correcta en el lugar correspondiente; es decir, aprenden a transcribir el lenguaje oral en lenguaje escrito, sin importar si se comprende el significado de lo que se dice. Por si misma, esta actividad no es suficiente para desarrollar una capacidad de escritura adecuada (Kellogg, 2008).

Si se contara con una enseñanza sólida se esperaría que, después de cierto tiempo, las personas en edad escolar tuvieran un grado de complejidad escrita de acuerdo con la etapa educativa cursada. Zamudio (2008, pp. 10-19) sostiene que los alumnos, al tener que escribir de manera sistemática consonantes y vocales sin haberse adaptado completamente a la relación entre los símbolos y el sonido, intentan imitar una estructura silábica sencilla que se acerque a la relación de las palabras escuchadas con el patrón gráfico CV; por esta razón, las estructuras dentro de sus redacciones suelen formarse por CV-CV-CV. A los niños les resulta difícil romper esta estructura, aunque muchas veces son capaces de detectar la presencia de más consonantes en sílabas de mayor complejidad e identificar cuáles son sus componentes.

Zamudio (2008) y Tapia (2003) mencionan que, de acuerdo con algunos estudios sobre las estructuras silábicas del español, las más sencillas y comunes serán: V, VC, CV, CVC, CCV y CCVC. Estos patrones deberían aparecer con mayor frecuencia dentro de los escritos

de personas con educación primaria, para ir adquiriendo después, dentro de un entorno educativo ideal, construcciones más complejas como VCC, CVCC y CCVCC.

Dentro de los análisis realizados, la complejidad de un patrón silábico se determinó a partir de la combinación entre elementos C y V, la longitud de esos elementos dentro de la sílaba, el número de sílabas que conforman la palabra y la dificultad que esta estructura tendrá para la comprensión de las palabras.

En América Latina, la lectura y escritura son introducidas de manera simultánea. Se parte de la hipótesis de que cada niño adquirió previamente el sistema fonético de su lengua materna y además aprendió a diferenciar entre un dibujo y las letras de un escrito. Por todo esto se plantea que no deberían existir dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas como p-b-d, 1-l-l, 5-s-2, 3-E o v-u. Tampoco debería causar problema la asimilación de la forma de las letras escritas o trazarlas en un papel, pues en este caso el lenguaje está definido como una simple transcripción de lo sonoro a lo visual (Ferreiro, 1998, pp. 14-20).

Este capítulo se enfoca en el análisis de la complejidad escrita y de los patrones silábicos de alumnos de segundo y tercero de primaria. Se quiso determinar si los niños en esta etapa de escolarización cuentan con el nivel de complejidad y estructura escrita requerida para los años de estudio cursados, además de verificar los factores que ayudaron o afectaron a que sus redacciones tengan una buena legibilidad.

El planteamiento del problema se concretó a partir de los siguientes objetivos: a) determinar si los escritos realizados por niños de 2º y 3º de primaria cumplen con el nivel de perspicuidad adecuado para su nivel escolar; b) analizar los factores relacionados con la legibilidad que afectan o propician que las redacciones de niños sean entendibles; c) analizar y comparar la complejidad de la estructura silábica que emplean los niños de 2º y 3º con los parámetros de perspicuidad del español.

El trabajo se basó en tres corpus: CEELE y EXCALE, que sirven para analizar la escritura de los niños, y el corpus *Historias Cortas* (HC), que se elaboró especialmente para llevar a cabo esta investigación y sirvió como corpus de control para comparar las características de los estudiantes con los parámetros generales del español. Paralelamente, para llevar a cabo los experimentos, se usó “Legible”, una herramienta digital específica para la escala de índice de perspicuidad. Este programa se utiliza para medir la lecturabilidad de los textos, comparar diferentes estructuras silábicas y analizar la complejidad de sus patrones.

El resto del capítulo se estructura de la siguiente manera: la sección 2 explica las distintas escalas para medir la complejidad escrita que han sido creadas o adaptadas al español; la sección 3 explica los corpus en que se basa este estudio; la sección 4 explica los resultados de clasificación del corpus según la escala de perspicuidad; el apartado 5 hace un análisis de los patrones vocálicos encontrados en las fuentes investigadas; finalmente, la sección 6 presenta algunas conclusiones y el trabajo futuro.

Escalas de medición para la complejidad escrita

El análisis cuantitativo del contenido textual es un tema que ha generado interés en todas las épocas. Desde principios del siglo XX, diversos autores han buscado maneras de cuantificar la dificultad de lectura. Un ejemplo de esto es el desarrollo de métricas orientadas a caracterizar cuán difícil será para un lector comprender un texto. Desde el punto de vista de la separación lectura-escritura, la comprensión se ha reducido a encontrar fórmulas que predigan cuán complejo será para un lector promedio (según su nivel de estudios) integrar una representación interna de la información textual. Cabe decir que, a conocimiento de los autores, existe poco

trabajo previo dedicado a la creación de métricas de capacidad escritora, por ejemplo, formulas capaces de caracterizar cuantitativamente la capacidad que tiene un escritor para segmentar y organizar información mediante la expresión escrita, con respecto de su nivel de estudios.

Así, con el objetivo de medir la comprensión textual, Thorndike (1921) tomó el vocabulario como el primer componente dentro de una fórmula para calcular la dificultad lectora. Para ello, el autor elaboró una lista con las 10,000 palabras más usuales en la lengua inglesa; a partir de este trabajo, dos años más tarde, se propone la primera fórmula de legibilidad. Finalmente, hacia 1925 se empezaron a desarrollar experimentos usando pasajes de lectura juzgados de diferente nivel, de modo que se pudiesen identificar variables cada vez más representativas de los mismos.

A partir de estos trabajos seminales se comenzaron a crear nuevos métodos orientados a calcular la comprensión de un texto, el conocimiento de las palabras y el razonamiento de su contenido. Un ejemplo notable son las fórmulas de nivel de facilidad lectora de Flesch (1948), creadas para calcular el nivel de comprensión de redacciones en inglés. En general, este método toma en cuenta variables como la longitud de las frases, el número total de palabras, el número total de oraciones y el número total de sílabas.

Actualmente, la complejidad lectora se refiere al nivel de comprensión en cada redacción para determinado nivel educativo o, en otras palabras, la dificultad que encuentra el lector para introducirse en su discurso informativo y el nivel de claridad que para él tiene el mensaje. En esencia, las fórmulas caracterizan la dificultad con respecto a la población: mientras mayor sea el grado de estudios de la persona, mayor, se asume, la capacidad para decodificar escritos con mayor variedad de palabras o diferente exposición de ideas o temas.

Para aplicar este concepto a cualquier tipo de obra o publicación es necesario contar con fórmulas que se adapten a las reglas de un idioma en específico y ofrezcan un análisis rápido y eficaz. A continuación, presentamos algunas fórmulas para el cálculo de la complejidad textual en español.

Índice de perspicuidad de Szigriszt-Pazos

El índice de Perspicuidad de Szigriszt-Pazos (1993) mide la facilidad lectora de un texto. Se realizó como una adaptación de la ecuación de Flesch para el inglés (1948), que tiene en cuenta las aptitudes o defectos de los adultos para comprender diferentes tipos de lectura.

Esta escala se encarga de medir el grado de comprensibilidad y la facilidad de lectura; además demuestra que la velocidad de la lectura y el número de combinaciones de palabras están condicionados por el grado de legibilidad del texto.

El cómputo de sílabas también es sumamente importante. Para medirlas se toman en cuenta grupos de letras agrupadas fonéticamente que ocupan un espacio dentro de la palabra, su largo determina la dificultad de comprensión porque puede resultar en un uso de palabras menos conocidas.

La fórmula de Szigriszt-Pazos para medir la perspicuidad (\mathcal{P}) en español es la siguiente:

$$\mathcal{P} = 206.835 - 62.3 \frac{S}{P} - \frac{P}{F}$$

Donde P corresponde al número total de palabras en el documento, S denota el número total de sílabas y F el número total de oraciones.

La Tabla 1 muestra los puntajes de la escala. Cada nivel específica un tipo de publicación relacionado con una edad o grado de

estudios. Esta propuesta indica qué textos serán fáciles de entender para cada persona dependiendo de su nivel educativo.

Tabla 1. Niveles en la escala de perspicuidad (\mathcal{P}) (Szigriszt-Pazos).

Nivel de perspicuidad (\mathcal{P})			
\mathcal{P}	Estilo	Tipo de publicación	Estudios
0-15	Muy difícil	Científica, filosófica	Titulados universitarios
16-35	Árido	Pedagógica técnica	Estudios universitarios
36-50	Bastante difícil	Literatura y divulgación	Cursos secundarios
51-65	Normal	Media	Popular
66-75	Bastante fácil	Novela, revista femenina	12 años
76-85	Fácil	Para quioscos	11 años
86-100	Muy fácil	Cómics y viñetas	6 a 10 años

Otras escalas para medir la legibilidad textual en español

Existen otras escalas diseñadas para medir la legibilidad en español. A continuación, se hace una breve presentación de las principales.

Lectorabilidad (Fernández Huerta, 1959). Es una adaptación de la fórmula de Flesch, aunque no considera tamaño de letra, uso de mayúsculas y minúsculas, números, abreviaturas o uso de guiones, aspectos tipográficos que influyen mucho en la facilidad lectora. La fórmula es la siguiente: $L = 206.84 - 0.60P - 1,02F$, donde P es el promedio de sílabas por palabra y F la media de palabras por frase. Esta métrica no sirve para los objetivos de este trabajo debido a que los niveles de clasificación propuestos toman en cuenta a los estudiantes de 4° de primaria como el nivel más fácil.

Comprensibilidad (Gutiérrez Polini, 1972). Esta escala fue propuesta en 1972 por Luisa Elena Gutiérrez Polini. Los datos que se toman para el cálculo son el número de palabras, el número de letras y de frases. Se descartó para nuestro trabajo debido a que está

pensada solamente para analizar textos escolares de niños de 6° de primaria.

Fórmula de comprensibilidad (Crawford, 1984). Calcula los años de escolaridad necesarios para entender un texto, pero solo funciona con escritos de niños de primaria. Toma en cuenta el número de años de escolarización, el número de oraciones y el número de sílabas por cada cien palabras. Es difícil de aplicar porque no cuenta con una escala.

Inflesz (Barrio Cantalejo, 2008). Se trata de una adaptación de la fórmula de perspicuidad de Szigriszt-Pazos que reacomoda los puntajes de los niveles. Se enfoca en publicaciones comerciales, textos utilizados para la educación primaria y secundaria y revistas científicas del ámbito de la salud.

Legibilidad (μ). Fue desarrollada por Miguel Muñoz Baquedano en Chile (2008, 2006). La medida considera el número de palabras, la media y la varianza del número de letras en cada una de ellas. Mientras mayor sea la medida de letras por palabra, el texto resulta más difícil.

Corpus de estudio

Para calcular la perspicuidad en niños de 2° y 3° de primaria se han utilizado dos corpus de referencia en español mexicano, el CEELE y el EXCALE. Además, hemos elaborado un corpus de control denominado *Historias Cortas* (HC). A continuación, se explican los detalles de cada uno de ellos.

Corpus CEELE

El CEELE (Corpus Electrónico para el Estudio de la Lengua Escrita) fue recolectado por Díaz Argüero *et al.* (2010). Cuenta con una base

de 300 textos escritos por niños de entre 7 y 8 años que estaban iniciando el segundo año de primaria. Para la recolección del corpus se leyó a los niños una historia como base motivacional para que posteriormente ellos pudieran describir su escuela. Con esta instrucción, los escritos quedaron acotados a poner el nombre, edad, escuela, cómo es su trayecto hacia la escuela, cómo es su escuela y qué hacen ahí durante el día. Esta base de datos es electrónica y se respetó al máximo la escritura original de los niños. Asimismo, la página web ofrece un esquema de consulta donde se puede buscar por palabra, sin embargo, dado que los niños tienen diferentes formas para escribir una palabra, el buscador no solo se limita a la variante correcta, sino que muestra todas las coincidencias y variables. Para dar un contexto más amplio se puede elegir el número de ítems para que aparezcan antes y después.

Corpus EXCALE

El corpus EXCALE fue elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Se trata, en realidad, de un examen sobre los conocimientos de diferentes materias. Las estadísticas, cuestionarios y una parte de la prueba se pueden consultar en línea. Esta base de datos contiene diferentes tipos de escritos realizados por estudiantes de tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato. Con el propósito de dar a conocer lo que los estudiantes mexicanos deben aprender como parte del currículo nacional a lo largo de la educación básica, su finalidad fue determinar el logro educativo a nivel nacional y estatal obtenido al término de un ciclo escolar (Backoff et al., 2010, p. 17).

Los ejercicios no fueron aplicados en todos los colegios, solo participó una muestra representativa de alumnos de las escuelas urbanas públicas, rurales públicas, de educación indígena, telese-

cundaria, secundaria técnica, bachillerato profesional técnico y escuelas privadas más distintivas del país.

En cuanto a los grados de nivel básico, las materias evaluadas fueron: Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En el módulo de Español, se integraron contenidos sobre el sistema de escritura, forma y propósito de los textos, gramática, retórica, vocabulario, comprensión de textos y producción escrita.

Zamudio *et al.* (2012) plantean que este tipo de exámenes requieren que los textos utilizados para la evaluación sean comparables, por eso es importante saber elegir el tipo y las instrucciones de las consignas de los escritos. El análisis de esta investigación se enfocó únicamente en textos escritos por niños de 3° de primaria. La prueba, realizada al final del ciclo escolar 2006-2007, contenía las siguientes instrucciones: "Observa con atención las imágenes e imagina un final creativo para la historia. Escribe el cuento completo". Las imágenes a las que se refieren las instrucciones se muestran en la figura 1.

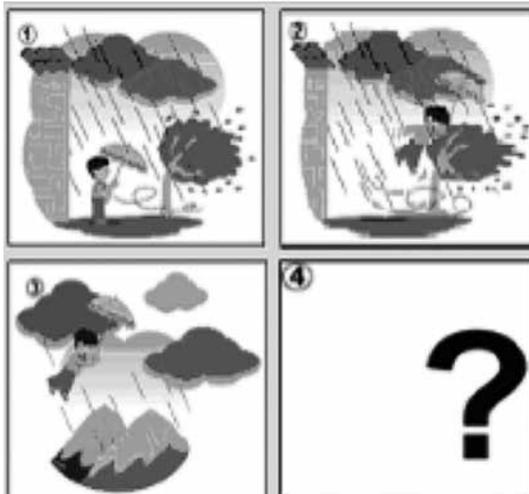


Figura 1. Imágenes que sirvieron de base para la prueba del EXCALE.

Las pruebas están digitalizadas en formato de imagen, lo que obligó a un procesamiento y transcripción de las mismas. Para decidir si cada texto-imagen se tomaba para su estudio o no, se siguieron los siguientes criterios: a) las palabras debían ser entendibles y coherentes; b) la redacción debía versar sobre el tema de la instrucción; c) los relatos debían tener la estructura narrativa solicitada: inicio, desarrollo y final.

Con los criterios de selección de EXCALE se obtuvo una muestra final de 286 elementos procedentes de todos los estados de la república, excepto Oaxaca, entidad que no tenía registros. La distribución final de los textos analizados en este corpus fue la siguiente: 149 hombres (52%), 137 mujeres (48%), 122 para escuelas urbanas públicas (43%), 48 en rurales públicas (17%), 112 en privadas (39%) y 4 en educación indígena (1%). En la clasificación por edad hubo 1 de 7 años (1%), 9 de 8 años (3%), 182 de 9 años (64 %), 80 de 10 años (28%), 9 de 11 años (3%), 4 de 12 años (1%) y 1 de 13 años (1%).

Corpus de *Historias Cortas*

Para tener un análisis más completo de la complejidad en la escritura de niños, se necesitaba un corpus que fuera tomado como base para poder hacer una comparación, es decir, formado por diferentes tipos de texto considerados adecuados para su comprensión dependiendo del nivel escolar o años de estudio que tenían los infantes.

Historias Cortas (HC) está conformado por 70 textos divididos en los siete niveles de dificultad de la escala de perspicuidad de Szigriszt-Pazos (1993), desde el más sencillo hasta el más árido. Para clasificar los escritos se utilizó la herramienta digital llamada "legible" (<https://legible.es/>) donde se pueden realizar análisis de diferentes obras o escritos. "Legible" fue diseñada especialmente para medir la facilidad de comprensión lectora de un texto en el idioma

español por el periodista Francisco Szigriszt-Pazos. Es un analizador automático de legibilidad que cuenta de manera rápida el número de palabras, sílabas, letras, signos de puntuación, palabras no reconocidas, letras del texto ordenadas por frecuencia y tiempo de lectura estimado del texto en minutos.

En la Tabla 1 se puede observar el tipo de publicación típico para cada nivel en la escala, que depende de los años de estudio o escolaridad de las personas, así como el puntaje que corresponde a cada uno de los niveles.

La recolección del corpus se basó en la tabla de perspicuidad. Se obtuvieron 10 fragmentos representativos de diferentes obras dentro de cada nivel que tuvieran un rango de entre 200-250 palabras. Todos los textos fueron recopilados de diversas páginas de internet y tienen formato TXT.

Clasificación de los escritos

El primer análisis que se hizo con los textos de los corpus CEELE y EXCALE fue ver si su lugar en la escala de Szigriszt-Pazos era coherente con la propuesta del autor para niños de 2° y 3° de primaria. Para ello, se normalizaron todos los escritos para que tuvieran un solo párrafo. A continuación, se utilizó la herramienta *online* "Legible" para clasificarlos. Los resultados de este primer experimento se pueden observar en la Tabla 2.

De acuerdo con la escala, se esperaba que la complejidad de producción escrita de los niños de 3° de primaria estuviera situada entre los niveles "Muy fácil" a "Fácil" y la de los alumnos de 2° solo en el primer nivel. Según estas mismas especificaciones, los textos del corpus EXCALE deberían distribuirse hasta "Normal", pues la edad de los alumnos va de los 7 a los 13 años. Con este criterio, 73.77% de los textos, es decir 211, cumplieron con los puntajes re-

queridos en el EXCALE y 143 (49%) con los parámetros del CEELE. En la tabla 3 se aprecia que el puntaje negativo en EXCALE en algunos textos supera al del corpus de HC. Esto quiere decir que algunos textos se consideran mucho más complejos que fragmentos de García Márquez. La longitud de las palabras influyó mucho en la clasificación, pues algunas no tenían la separación correcta. Por ejemplo: "25deoctubrede2005", "segundogrado", "CuantosañosienescomoSellamaendondebibes" o "abesesenmotor".

Tabla 2. Clasificación de los escritos de CEELE y EXCALE según la escala de perspicuidad.

Nivel	Número de escritos	
	EXCALE	CEELE
Muy fácil	16	8
Fácil	53	21
Bastante fácil	61	47
Normal	81	67
Bastante difícil	31	35
Árido	25	39
Muy difícil	19	83

Tabla 3. Resultados en los niveles extremos de la escala en cada corpus.

CORPUS	Documento	Perspicuidad	No. Palabras	No. Frases	Palabras/ Frase
EXCALE	yuc15	96.51	151	14	11
EXCALE	qr11	-27.09	123	1	123
CEELE	N040403ESM26	99.42	75	17	4.41
CEELE	S041202EscF03	-185.99	243	1	243
CH	Adivinanzas	99.78	236	37	6.38
C H	Otoño_patriarca	-153.19	237	1	237

A simple vista, la mayoría de las redacciones de niños clasificadas en las últimas categorías contienen solo una frase a lo largo del párrafo y el número de palabras en total es mucho mayor en comparación a los niveles más sencillos.

En las columnas de número de frases y número de palabras por frase de la Tabla 3 se tienen desde 14 frases por un párrafo de 151 palabras dentro del primer nivel hasta una frase por párrafo de 243 palabras en el nivel siete. Esto último indica que posiblemente no se utilizaron signos de puntuación o se escribieron palabras menos comunes o más largas debido a que la complejidad en la escala de perspicuidad está determinada por estos factores. A partir de este análisis se puede deducir qué pasa en los demás. Notoriamente, en los corpus de escritos de niños el número de frases va disminuyendo y aumenta el número de palabras por frase. También se pudo observar que el hecho de que grupos de palabras se escriban sin espacios aumenta la dificultad. En el CEELE, la mayoría de los textos quedaron situados en un lugar más bajo del esperado porque los niños casi no utilizaban signos de puntuación para separar sus ideas, agregando aún más complejidad cuando juntan varias palabras y sus descripciones son más largas que el resto.

De todo ello se desprende que, en contra a lo estipulado por Szigriszt, los textos con menor puntaje no reflejan un alto dominio de la lengua ni mucho menos experiencia con la escritura. Al contrario, de esto se pueden observar fallas ortográficas, de cohesión, fluidez y separación de oraciones. Debido a que el índice de perspicuidad se encarga de medir la facilidad de comprensión lectora de los textos, los factores tomados en cuenta para el cálculo se enfocan en las características de los textos realizados para ser comprendidos por determinado nivel educativo y que han sido realizados por escritores con experiencia.

Análisis de los patrones silábicos

Para tener un análisis más completo acerca de los fenómenos que afectan la complejidad en la escritura de niños, realizamos un análisis de patrones silábicos. La Tabla 4 muestra que los patrones más comunes en los tres corpus que se han estudiado son: CV, CVC, CVV, V, VC.

Tabla 4. Distribución porcentual de los patrones silábicos más comunes en los corpus.

	CV	CVC	CCV	CCVC	VV	VC	V	CVVC	CVV
CEELE	49.6	10.6	5.8	2.1	0.6	8.8	10.7	2.5	7.7
EXCALE	48.6	13.5	5	0.7	0.7	8.4	11.2	3.7	7.8
HC	47.7	20.7	5.3	1.5	N.D.	7.5	7	3.2	6.3

Patrones sencillos como CV, CVC y V aparecen de forma regular dentro de cada uno de los niveles de los 3 corpus, aunque con distintas fluctuaciones en cada uno de ellos. La estructura más compleja de las tres, CVC, tiende a aumentar en el corpus HC. El índice de aparición de otros patrones, como VV, VC, CVVC, CCVC es menor a 10%. Estos resultados podrían indicar que tener un nivel de escritura competente no necesita el empleo de tantas combinaciones de patrones silábicos más complejos, sino que recae en el uso de vocabulario específico, pues el hablante es capaz de utilizar más combinaciones de palabras o lenguaje especializado. Algunos patrones encontrados, como cadenas de consonantes sin vocales, no pueden realizarse en español. Se trata de formas como CC, CCC, CCCV. En general, pertenecen a palabras incompletas, raras o mal escritas como: llamn, hulz, Ruth, direcsson, ChangWang. El uso de estas estructuras, inválidas para el español, indica una baja competencia en habilidad escrita. Para el resto de los patrones, se muestra una concurrencia consistente a través de todos los niveles de cada

corpus, lo cual pudiera dar información significativa acerca de la diversidad de vocabulario. Al analizar las combinaciones silábicas más comunes dentro de los patrones CV y CVC, se puede comenzar a medir el nivel de habilidades escritas de los niños.

Por lo que respecta a las realizaciones de los patrones más recurrentes en el corpus, CV y CVC, las figuras 2 y 3 son explicativas de la distribución. Dentro del patrón CV, las sílabas "la", "de", "se", "mi" y "su" son las más empleadas, aunque, según se observa en la Figura 2, su distribución es bastante desigual. Entre las realizaciones que presentan más variabilidad de un corpus a otro se encuentra "mi". Esta sílaba se encuentra representada enfáticamente en el CEELE, mientras que en el EXCALE y en el HC tiene una aparición menor. Un caso contrario es el de "su", con un pico de frecuencia alto en el EXCALE, mientras en los otros corpus mantiene un porcentaje de aparición mucho más modesto.

En general, el valle que se aprecia en la gráfica cuando se representa la ocurrencia de estas sílabas en HC indica que, en la escritura adulta, la realización de los patrones silábicos está mucho más distribuida, existe una variedad mucho mayor, y no existen sílabas con excesos de representación.

El desbalanceo entre CEELE y EXCALE mostrado en el patrón vocálico CV entre "mi" y "su" tiene su paralelo en CVC con "los" (pico en CEELE) y "su" (pico en EXCALE, Figura 3). Es un fenómeno también resaltable que, en este caso, no existe un valle pronunciado en HC, sino que una de las realizaciones silábicas ("del") presenta también un elevamiento en los niveles intermedios de la escala.

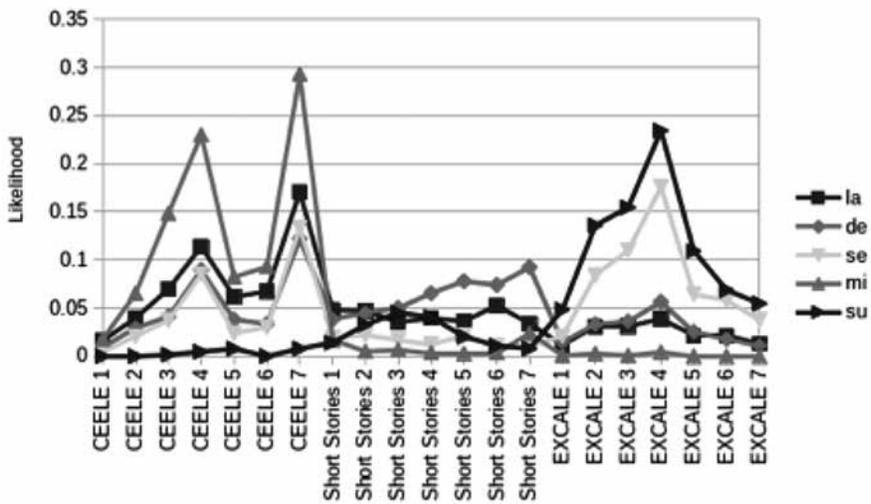


Figura 2. Distribución normalizada a una de las realizaciones más frecuentes del patrón CV en cada uno de los corpus y en cada escala de complejidad.

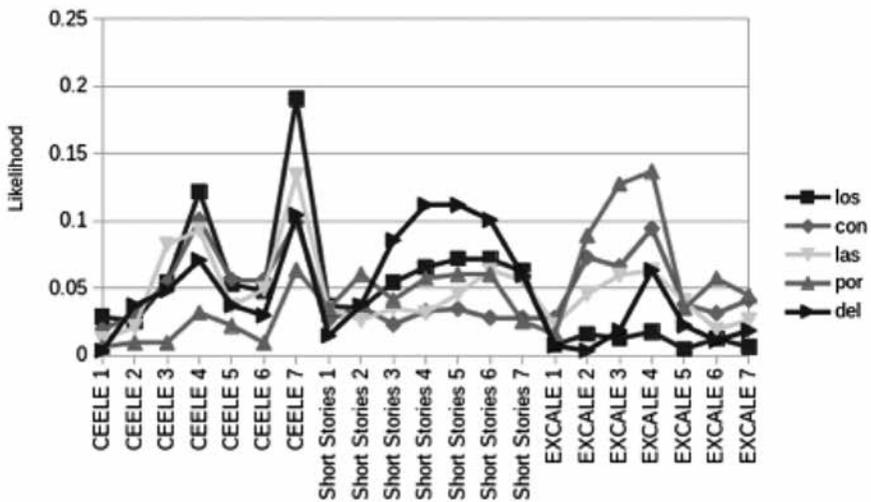


Figura 3. Distribución normalizada a una de las realizaciones más frecuentes del patrón CVC en cada uno de los corpus y en cada escala de complejidad.

Conclusiones y trabajo futuro

El desarrollo adecuado de las habilidades de lectura y escritura permitirán que los niños de educación primaria adquieran las bases adecuadas para interpretar su propia realidad, organizar y estructurar mejor su pensamiento. Ferreiro (2000) menciona que para 2° y 3° de primaria, los alumnos deberían hacer un uso correcto de aspectos como la relación de los sonidos con su correspondiente grafía, reglas ortográficas, segmentación correcta de palabras, utilización de signos de puntuación y coherencia en los textos. Sin embargo, con los resultados arrojados por el análisis de la fórmula de perspicuidad, esta afirmación no queda del todo confirmada. Al revisar los escritos de CEELE, pertenecientes a niños de 2°, se observaron problemas de hiposegmentación entre varias palabras, omisión de letras y casi nula utilización de signos de puntuación como la coma y el punto, además de falta de coherencia en las ideas de las descripciones; aunque al avanzar de grado, en particular con los escritos de 3° de primaria pertenecientes a EXCALE, estos problemas fueron disminuyendo.

Este trabajo permite comprobar que el nivel de habilidades escritas de los alumnos estudiados cumple con las características esperadas para su nivel educativo. Por ello, la fórmula usada, el índice de perspicuidad de Szigriszt-Pazos, que toma en cuenta aspectos de longitud de oraciones y combinaciones silábicas, no es aplicable a los escritos de escolares de estos grados. Por otro lado, tomando en cuenta el primer objetivo particular de la investigación, se ha comprobado que los textos de los alumnos de 2° y 3° de primaria no alcanzan el nivel adecuado dentro de la escala de perspicuidad debido a que utilizan construcciones no estipuladas dentro de dicho índice.

Los factores que más influyeron en la clasificación fueron la ausencia de signos de puntuación para separar oraciones, el empleo

de gran cantidad de palabras dentro de una oración y la longitud de las palabras. El principal problema parece ser que las escalas para medir la complejidad están basadas en la capacidad de comprensión lectora, y no en la capacidad de competencia escrita que, según se ha demostrado en nuestro análisis, se basa en parámetros muy diferentes.

Queda claro, por otra parte, la importancia de enfocarse en el estudio de los textos de niños para tratar de predecir futuros fracasos en las habilidades escritas y no solo calificar la calidad de la escritura con dictados de palabras o basándose en la ortografía.

En el futuro, se prevé ampliar el estudio para realizar el análisis con escritos en diferentes niveles educativos con el fin de comparar cómo evolucionan las habilidades escritas de los alumnos. También se quiere comparar los escritos de personas que tengan como lengua materna otros idiomas románicos y que estén aprendiendo el español como L2 para comprobar si los problemas encontrados son parecidos. Finalmente, y dadas las dificultades de medición propias de la fórmula de perspicuidad, se propone elaborar una escala para valorar el nivel de producción escrita basada en la competencia de tal habilidad y no en la comprensión.

Referencias

- Allen, L. K., Snow, E. L., Crossley, S. A., Jackson, G. T., & McNamara, D. S. (2014). Reading comprehension components and their relation to writing. *L'Année Psychologique*, 114 (4): pp. 663–691.
- Backhoff Escudero, E., Sánchez Moguel, E., Peón, A., Zapata, M. & Andrade Muñoz, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista electrónica de investigación educativa* 12 (1): pp. 1–15.
- Barrio-Cantalejo, I.M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M., & Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar

- la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. En *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, tomo 31: pp. 135–152. SciELO España.
- Crawford, A.N. (1984). A Spanish language Fry-type readability procedure: Elementary level. *Bilingual education paper series. Evaluation, Dissemination and Assessment Center*. Vol. 7(March, 1984): pp. 1- 17.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F. & Hook, S. A. (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): pp. 34–47.
- Díaz Argüero, C., Zamudio Mesa, C. y Méndez Cruz, C. (2010). *Corpus Electrónico para el Estudio de la Lengua Escrita [CEELE]*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Huerta, J. (1959). Medidas sencillas de lecturabilidad. *Consigna: revista pedagógica de la sección femenina de Falange ET y de las JONS* (214): pp. 29-32.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y aprendizaje* 23(89): pp. 25–37
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of applied psychology* 32(3): p. 221.
- Gutiérrez de Polini, L. E. (1972). Investigación sobre lectura en Venezuela. En *Primeras Jornadas de Educación Primaria*. Encuentro llevado a cabo en el Ministerio de Educación, Venezuela.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. W., Steinberg, E. R. (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29, pp. 369–388. doi: 10.1177/0741088312451260
- Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13, pp. 426–451. doi: 10.1080/10824660802427710

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, pp. 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, M. (2006). Legibilidad y variabilidad de los textos. *Boletín de Investigación Educativa*, 21 (2): pp. 13–26.
- Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26: pp. 131-157.
- Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A.M. & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria* 26 (1): pp. 95–119.
- Szigiszt-Pazos, F. (1993). *Sistemas predictivos de legibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Reprografía.
- Tapia Poyato, A. M. (2003). Orden de adquisición de segmentos y tipos de sílaba en español. *Cauce* (26): pp. 491–501.
- Thorndike, E. (1921), *The Teacher's Word Book*. Recuperado de <http://www.archive.org>
- Zamudio Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* 29 (1): p. 10.
- Zamudio Mesa, C., Díaz, C. & Lepe García, E. (2012). *El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español. Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)*. México: INEE.

Entendiendo las prácticas de redacción en lengua extranjera de los universitarios

ESTELA MALDONADO PÉREZ

Universidad Autónoma Metropolitana

Resumen

Escribir un texto, un ensayo, una tesis, resulta ser una tarea intimidante para muchos de nosotros; más aún cuando el texto en cuestión debe ser redactado en lengua extranjera (LE). En efecto, en el caso de la escritura de textos en LE este bloqueo puede llegar a ser un impedimento para muchos de los universitarios al momento de redactar su primer artículo científico en otro idioma, particularmente, porque los programas de enseñanza LE no contemplan el desarrollo de este tipo de competencia, lo cual deja en desventaja a los estudiantes al momento de tratar de publicar sus textos académicos en un idioma diferente a su lengua materna. Como parte de un trabajo de largo alcance que busca plantear una metodología adecuada para la enseñanza de la redacción de textos académicos en LE, presentamos en este trabajo los resultados obtenidos sobre las prácticas de redacción que utilizan los universitarios en LE de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I).

Palabras claves: Lengua extranjera, prácticas, redacción textos académicos.

Abstract

Writing a text, an essay, a thesis, turns out to be an intimidating task for many of us; even more so when the text in question must be written in a foreign language (FL). Indeed, in the case of the writing of texts in FL this blockade can become an impediment for many of the university students at the time of writing their first scientific article in another language, particularly because the FL teaching programs do not contemplate the development of this type of skill, which leaves students at a disadvantage when they seek to publish their scientific texts in a FL. As part of a long-term work this article seeks to propose an adequate methodology for teaching the writing of scientific texts in FL, we present in this work the results obtained on the practices used by university students at the Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa (UAM-I).

Keywords: Foreign language, practices, writing academic texts.

Introducción

Detenernos a analizar de cerca la redacción de documentos en lengua extranjera (LE), es un tema de reflexión obligada, si pensamos que los universitarios de hoy en día serán los investigadores del día de mañana, para quienes será necesario utilizar la LE en la difusión de los hallazgos científicos, obtener visibilidad en el campo de su disciplina, entrar en el mercado laboral y participar en proyectos de investigación internacionales.

Desde hace ya varias décadas, el desarrollo de la escritura de textos académicos en LE como una práctica¹ cotidiana ha sido objeto de atención para universidades de Estados Unidos, España, Australia y Canadá, principalmente, porque la publicación temprana revela el interés de estas universidades por posicionarse como referente internacional en la producción del conocimiento (Cassany, 1991; Johnson, 1990; Gottschalk, 1997 & Lea, 1998).

A este respecto, los trabajos de Carlino (2005a, 2005b, 2006, 2013) muestran que, en esos países las universidades desarrollan programas de escritura que tienen por objetivo alentar el aprendizaje de la habilidad escrita a lo largo del currículo universitario. Esto es, desarrollar la escritura en todas las materias disciplinarias, primordialmente para aquellos estudiantes internacionales con diferentes tradiciones de escritura. Para ello, se cuenta con mecanismos de reforzamiento de la escritura de tipo tutores, compañeros de escritura y talleres especializados de escritura intensiva. Con esta clase de mecanismos se busca, desde los primeros años de la vida universitaria, el desarrollo de un alto nivel de destreza narrativa en los jóvenes científicos.

¹ Desde el punto de vista sociológico, una *práctica* es un *modo recurrente de realizar cierta actividad*, compartido por todos los integrantes de una comunidad. En función del contexto y los marcos culturales, dichas prácticas pueden ser válidas para una sociedad específica, pero pueden resultar inapropiadas para otras.

Pero, más allá de que la redacción de textos académicos forme parte de las prácticas competitivas de las universidades para obtener visibilidad internacional, la redacción en lengua materna y en LE revela un proceso de reflexión metacognitivo personal de alta valía,² y a nivel social —como lo menciona Bourdieu (2003)— resulta ser un acto de transformación del conocimiento tanto para el escritor como para quien lee o escucha. Todo ello, por la capacidad que tiene un escritor para considerar ideas recordadas, ideas nuevas, ideas que se tejen mediante los recursos discursivos, y construir documentos que impulsan la creación de nuevas formas de pensamiento. En fin, mediante el lenguaje escrito interpretamos, representamos, comprendemos y construimos nuestro conocimiento. En este sentido, escribir supone poseer la capacidad de comunicarse mediante un sistema complejo y nos sirve como herramienta para poder organizar, autorregular el pensamiento y ordenar el mundo de las ideas.

En el caso de la redacción de textos en LE, estudios recientes avalan la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua mejora las habilidades de comprensión, la capacidad de resolver problemas y el conocimiento de la estructura y el vocabulario, incluso de la lengua materna (Wendel, 2014). Es por esto que desde el aula de enseñanza de LE nos interesa conocer las prácticas de redacción de los estudiantes e impulsar, en proyectos posteriores, un acercamiento didáctico al proceso de escritura de los jóvenes universitarios.

Entendemos por texto académico un documento estructurado en varias secciones: 1) una introducción, en la cual se presenta el tema que se tratará y los aspectos más relevantes del mismo; 2) un

² De acuerdo con Andrade (2009, p. 308), la metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje, incluyendo el acto de la escritura. La lectura y la escritura no son sólo canales de comunicación del conocimiento sino que se constituyen en herramientas fundamentales para la elaboración cognitiva y, por lo tanto, las actividades de comprensión y de producción de textos implican un desafío discursivo y cognitivo a la vez.

desarrollo, donde se presenta, de manera ordenada, la información relativa al tema, y se dan algunos ejemplos de la investigación, y 3) una conclusión, donde se destacan de forma clara y sintética las ideas principales del tema tratado.

Ahora bien, ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza de la redacción de textos en LE dentro del salón de clases? Si revisamos el tema, podemos observar que en los manuales de texto utilizados, por ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa (UAM-I), los ejercicios para redactar en LE son escasos, con modelos esquemáticos³ y generalmente son del tipo: descripción de objetos, espacios y personas, llenado de espacios en blanco o la redacción de ejercicios de escritura simples (tipo cartas, mensajes de correo electrónico o notas), lo cual resulta insuficiente al momento de redactar textos argumentativos en LE con mayor contenido. Ante este panorama, la pregunta obligada es la siguiente: ¿cuándo y de qué manera los alumnos podrán llegar a redactar un texto argumentativo en LE?

Marco teórico

La literatura reciente sobre la didáctica de la redacción en LE muestra que la enseñanza de la escritura ha tomado, básicamente, tres líneas de trabajo. La primera, que considera al aprendizaje de la redacción de LE como un acto individual y constante que se va perfeccionando a lo largo de los años; en este caso el profesor o especialista puede evaluar el producto final como aceptable o no (Álvarez & Ramírez, 2006).

³ En cuanto a los libros de texto, nos referimos a los libros que se utilizan en la UAM-I para la enseñanza de las lenguas extranjeras en nivel básico e intermedio: *Le Méthode d'enseignement du français: Taxi*, para el caso de francés y en el caso de inglés: *Touchstone* de Mc Carthy et al.

La segunda *línea de trabajo* entiende la redacción como el resultado de un proceso colaborativo entre el alumno y el profesor. Bajo esta metodología, el establecimiento de los temas de redacción y el uso de los elementos retóricos están situados dentro de un contexto específico y se hace particular *énfasis en el proceso de la escritura* y los comentarios puntuales —sobre el proceso— provenientes del profesor de LE (Wendel, 2014).

La tercera mira la redacción en LE como un proceso de trabajo colectivo interdisciplinario, el acto de escritura como un proceso de reconstrucción del pensamiento individual, un perfeccionamiento de los canones de escritura y un mejoramiento en la construcción de la ciencia. En este caso, la ayuda de pares, tutores en la redacción de LE y la presencia de un especialista disciplinario (Historia, Sociología, Matemáticas, Biología, etc.) constituyen las condiciones ideales para el aprendizaje de la redacción de textos académicos, ya que el fin último de la escritura es la publicación de textos en las revistas científicas especializadas (Carligno, 2013).

En el caso específico de México, los estudios de Porras (2012), muestran que la enseñanza de la redacción en LE no ha tenido el impulso suficiente, *básicamente*, gracias a los temas pendientes por resolver como: 1) El entrenamiento de los profesores. 2) El diseño de los programas. 3) El diseño de los libros de texto para enseñar LE en Latinoamérica. 4) El establecimiento de las condiciones logísticas para la impartición de cursos de redacción de textos académicos en LE. Por lo cual, el autor plantea como objetivo de trabajo la formación de docentes en esta línea didáctica.

Otro referente que nos interesa considerar es lo relativo a los trabajos sobre la utilización del internet en el salón de clases (Castells, 2001; Negroponte, 1995; Solomon, 1987; Terceiro, 1996). Se pretende observar cómo la utilización de herramientas tecnológicas comienza a tomar un papel importante en la adquisición de nuevos modos de percepción del lenguaje, nuevos acercamientos al ámbito de la

escritura, nuevos mecanismos en la creación nuevas narrativas, nuevos espacios de auto aprendizaje y por ende, en la adquisición de nuevas prácticas de redacción.

De acuerdo con Waldegg (2002), las nuevas tecnologías constituyen un espacio de aprendizaje y de práctica del conocimiento. Gracias al uso de internet, las nuevas generaciones ha convertido el aprendizaje —sea de lenguas o de otra área disciplinaria— en un proceso personal, donde el individuo resuelve de manera creativa tareas de distinto orden y, en ocasiones, en un idioma que no es el propio.

Dado este amplio escenario sobre las estrategias didácticas, el contexto nacional de la enseñanza de la redacción y los instrumentos tecnológicos que utilizan las nuevas generaciones para aprender y redactar en LE, las preguntas de investigación buscan dar indicios sobre la frecuencia, los espacios, los motivos, el tipo de redacciones y las estrategias que utilizan los alumnos de esta universidad al escribir en LE para, posteriormente, instrumentar metodologías adecuadas a estas nuevas generaciones de escritores científicos.

Metodología

Para conocer las prácticas referentes a la producción escrita en LE se aplicó una encuesta a 150 estudiantes de licenciatura inscritos en los cursos de idioma inglés y francés de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAM-I, durante 2016 y 2017. La encuesta estuvo diseñada con base en tres ejes:

- la fuente de motivación y los espacios de redacción en LE
- las estrategias utilizadas al redactan en LE
- las técnicas de solución de problemas al momento de escribir un texto en LE

Con la aplicación de estos tres puntos se busca conocer si las prácticas de redacción utilizadas por los estudiantes están relacionadas con la fuente de motivación, la experiencia previa en el manejo de otra LE o con los instrumentos que utiliza para llevar cabo la redacción de textos en LE. Con los hallazgos obtenidos de este trabajo podremos entrar en la discusión planteada por los investigadores dedicados a estudiar el papel de la tecnología en el salón de clases (Castells, 2001; Negroponte, 1995; Solomon, 1987; Terceiro, 1996), en cuanto a los cambios generados en los estudiantes, debido al uso de tecnología o si, por el contrario, la aplicación de nuevas tecnologías en la redacción de textos en LE solo constituye un instrumento de apoyo para los estudiantes universitarios en el desarrollo de esta habilidad.

Con el fin de observar los aprendizajes acumulados en lengua materna y LE en cuanto a la redacción de textos, clasificamos las 150 encuestas en función del número de idiomas que manejaban los alumnos al momento de responder la encuesta. Con base en este criterio pudimos establecer tres poblaciones: aquellos que están aprendiendo un idioma como segunda lengua L2 (Grupo 1), aquellos que están aprendiendo un tercer idioma L3 (Grupo 2) y aquellos que estudian dos idiomas al mismo tiempo (Grupo 3).

Tabla1. Porcentaje de respuestas por grupo de estudio.

Grupo uno	Grupo dos	Grupo tres
L2	L3	Ambos
50.0%	31.3%	18.8%

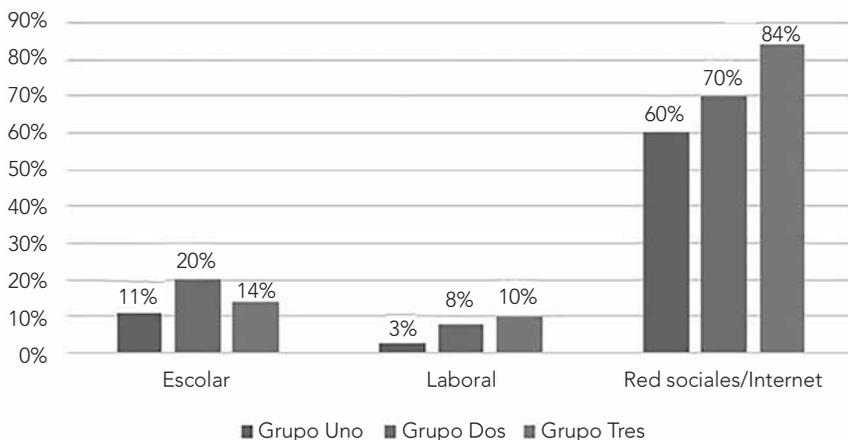
Fuente: elaboración propia con base a la encuesta realizada.

Análisis de datos

Motivación y espacios de redacción en LE

¿Con qué frecuencia redacta usted un texto en lengua extranjera? Tomar el lápiz y empezar a redactar en LE parece no ser una actividad cotidiana en el quehacer de los alumnos que respondieron la encuesta, principalmente, porque su respuesta está asociada a la redacción de textos de gran formato, tipo tarea escolar o ensayos. Esta percepción arrojó como respuesta mayoritaria: nunca para el 40%, una vez cada trimestre, 49%, y una vez al mes para el 11% de los alumnos.

Sin embargo, al preguntar sobre los *ámbitos donde usualmente redactan* en LE, todas las respuestas mostraron que los estudiantes recurren al uso de una LE para comunicarse por medio del internet, sobre todo en redes sociales, blogs, foros, juegos y chats interactivos internacionales. Además, esta actividad la realizan de manera cotidiana, una o dos veces al día.



Gráfica 1. Ámbitos de redacción de textos en lengua extranjera.

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta realizada.

Este tipo de respuestas nos muestra varios aspectos interesantes: 1) La redacción de textos en LE no es una actividad fomentada cotidianamente en clase, tal como lo afirma (Porrás, 2012). 2) Los alumnos utilizan la LE para interrelacionarse virtualmente con personas de varias latitudes en diferentes momentos del día. 3) El porcentaje de la utilización de la LE en espacios virtuales aumenta considerablemente para los alumnos que manejan más de una LE y disminuye al relacionarse con tareas de orden académico.

Estrategias

Para conocer las estrategias de redacción de los alumnos de la UAM-I partimos de varias hipótesis que podrían ser utilizadas por ellos mismos. La primera hipótesis se funda en la utilización de los conocimientos metalingüísticos de la lengua materna en la redacción de textos en LE, tanto en la estructuración como en la manera de planear y concebir un documento escrito —incisos a) y e)— y, posteriormente, revisar lo escrito con ayuda de un diccionario (virtual o en formato impreso). Una segunda hipótesis posible es la utilización de recursos virtuales para la traducción de textos y resolver, así, la tarea de redacción —inciso b). La tercera opción es tomar como referente modelos de textos en LE y adaptarlos a la tarea solicitada, lo cual hablaría de una destreza en el manejo de las nuevas tecnologías —inciso c). Finalmente, el inciso f), hace referencia a la búsqueda de un profesional en el área de traducción para llevar a cabo las tareas de redacción. Las respuestas obtenidas a este respecto fueron las siguientes:

Tabla 2. Prácticas de redacción en Lengua Extranjera

Opciones	Grupo uno	Grupo dos	Grupo tres
a. Escribo directamente en la lengua extranjera y luego lo reviso con ayuda de un diccionario	35%	45%	70%
b. Escribo en español y luego lo traduzco con ayuda de Internet	58%	20%	15%
c. Copio modelos de internet y después los adapto	25%	12%	8%
d. Escribo en la LE y solo busco las palabras que no conozco	15%	25%	15%
e. Hago un borrador, esquema, pongo frases o palabras para guiarme	12%	16%	20%
f. Escribo en español y lo envío con un traductor profesional	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con base a la encuesta realizada.

Como se puede observar en las respuestas, el uso del internet como elemento de apoyo para la redacción es más frecuente en la población de estudiantes que está aprendiendo su primera LE y empieza a disminuir a medida que los alumnos se vuelven trilingües o estudian dos idiomas en paralelo.

También observamos que, como se muestra en la opción (d), para los alumnos de esta generación, el uso del diccionario impreso ha sido sustituido por el uso del diccionario virtual, consultado desde de una computadora o en dispositivos móviles, por lo que los trabajos de Castells (2001) sobre el cambio de las dinámicas de acercamiento a las LE se comprueban.

Las estrategias de estructuración lógica previa a redactar un texto en LE, sea mapa mental, esquema o lluvia de ideas, resultan ser herramientas poco recurrentes, por lo que podemos asumir que este tipo de herramientas no han sido lo suficientemente utilizadas en otras actividades de su ámbito formativo.

Finalmente, la hipótesis número cuatro: el apoyo de una tercera persona para realizar las tareas de redacción —en este caso, un traductor profesional— resulto ser inexistente. Lo anterior sugiere que los alumnos buscan solucionar el tema de la redacción con sus propios recursos.

Solución de problemas

Parte de las respuestas que buscaba esta investigación de campo sobre las prácticas de redacción era conocer las técnicas utilizadas por los alumnos para resolver la redacción de textos académicos, observar si la experiencia previa en lengua materna o en la LE sirve como punto de referencia para acercarse a la redacción de textos en otro idioma. De acuerdo con las respuestas dadas por todos los grupos, se observan tres tendencias. La primera alude al uso de tutoriales en internet para comprender temas específicos como el uso de las preposiciones, la formación de los tiempos verbales o, incluso, sobre técnicas para escribir diferentes tipos de textos, es decir, a medida que el manejo de las LE se incrementa, aumenta la disposición de los alumnos para utilizar estrategias de autoaprendizaje en los medios electrónicos. En segundo lugar, el acercamiento a la lectura de textos en LE incrementa a medida que avanza el manejo de las LE. En tercer lugar, la reflexión y análisis de los puntos débiles en la redacción de textos aumenta a medida de que los alumnos manejan más de una LE.

Tabla 3. Resolviendo errores.

4. Para mejorar mi manera de escribir en lengua extranjera...	Grupo uno	Grupo dos	Grupo tres
a. Veo tutoriales gramaticales o temas del uso de la lengua extranjera	30%	40%	45%
b. Leo los consejos de internet	18%	20%	30%
c. Leo frecuentemente en lengua extranjera en papel impreso y en internet	25%	28%	40%
d. Trato de copiar y repetir la manera de escribir de otros	15%	10%	5%
e. Trato de analizar mis errores recurrentes	15%	20%	30%

Fuente: elaboración propia con base a la encuesta realizada.

Estos resultados preliminares nos dan ciertos indicios sobre las prácticas de redacción de los alumnos universitarios. En primer lugar que estos alumnos redactan textos en LE de manera cotidiana en los espacios virtuales y es allí, precisamente, donde también desarrollan estrategias de autoformación continua en LE; finalmente el manejo de uno o más idiomas extranjeros abre las puertas de la comunicación virtual y del aprendizaje autónomo, para resolver temas escolares y de los ámbitos sociales.

Reflexiones finales

A través de este trabajo hemos podido observar varios aspectos interesantes de las prácticas de escritura de los alumnos universitarios que pueden ser recuperados en la enseñanza de la redacción en LE, por ejemplo:

- Los espacios donde los alumnos producen textos argumentativos en LE, con frecuencia, están ligados a redes sociales, foros

de discusión, blogs virtuales, etc., afines a los intereses sociales de los alumnos.

- El internet funciona como una herramienta de verificación ortográfica, un espacio de lectura y un punto de referencia para investigar sobre temas de su interés en LE.
- La reflexión sobre el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua L2, forman parte fundamental para la adquisición de nuevos códigos y estrategias lingüísticas como la redacción argumentativa.

Finalmente, como se mostró a lo largo de este trabajo, conocer las prácticas de redacción de los estudiantes universitarios revela que el motor principal de la redacción de textos en LE no proviene del salón de clases, sino de la interacción de los estudiantes con sus pares de otras latitudes. Este hecho muestra, a nivel institucional, dos aspectos interesantes. Primero, un espacio de oportunidad para establecer programas dinámicos de fomento a la escritura en LE de manera más sistemática y relacionando las materias disciplinarias con los cursos de LE. Esto es, fomentar el desarrollo de la escritura en LE, además de y recuperar el valor que conlleva este proceso a nivel cognitivo, creativo y de visibilidad internacional del trabajo académico, al momento de publicar artículos científicos. Segundo, recuperar, el interés de los estudiantes por comunicarse con los demás a través de las LE y utilizar los espacios y estrategias recurrentes de estas nuevas generaciones para la creación de metodologías de redacción en LE más sólidas y dinámicas.

Referencias

- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, 18, pp. 29-66. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2006.v18.20047 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Andrade, Martha Cecilia. (2009). *La escritura y los universitarios*. *Universitas Humanística*, 68, pp. 297-340. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072009000200016&lng=es&tlng=
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Carolino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*. volumen (16).
- Carolino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación*. 18 (57). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*. (Volumen I) La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Cassany, D.(1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Gasca García, J. M. (2009). Reflexiones en torno a la problemática de la enseñanza de producción escrita en curso generales en Inglés. *Re lingüística aplicada* (6) Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no006/editorial.htm>
- Gottschalk, K. (1997). Putting and keeping the Cornell Writing Program in its place: Writing in the disciplines, *Language and Learning across the*

- Disciplines*, 2 (1). Recuperado de <https://wac.colostate.edu/llad/v2n1/gottschalk.pdf>
- Johnson, A. M. (1990). L1 composition theories. En Barbara Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 22-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, . 23 (2), pp. 157-172. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Negroponete, N. (1995). *Ser digital*. México: Océano.
- Porras, Pulido, A. (2012). Enseñar a escribir en Lengua extranjera una propuesta para la formación docente, en *Revista de Didáctica, Lingüística y Literatura*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/39927/38391>
- Solomon, C. (1987). *Entornos de aprendizaje con ordenadores. Una reflexión sobre las teorías del aprendizaje y la educación*. Madrid: Paidós.
- Terceiro, J. B (1996), *Sociedad digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Waldegg Casanova, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/53/1248>
- Wendel Domínguez, A. (2014). Enseñanza de la escritura mediante un enfoque basado en el proceso. (Universidad de Málaga). Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8872/WendelDom%C3%ADnguez_TFG_Primeria.pdf.pdf?sequence=1

Anexo

Encuesta
Prácticas de redacción en Lengua Extranjera
en estudiantes universitarios
UAM-I 2016-2017

Instrucciones: seleccione la respuesta que corresponda a su perfil.

Nivel estudios	a) Licenciatura b) Maestría c) Doctorado	
Idioma que cursa	a) Inglés b) Francés c) Ambos	
Nivel de idioma	a) Básico b) Intermedio c) Avanzado	
División	a) CSH b) CBS c) CBI	
1. ¿Con que frecuencia redacta usted un texto en lengua extranjera?	a) semanal b) mensual c) trimestral d) nunca	
2. Espacios donde utiliza la lengua extranjera	a) Escolar b) Laboral c) Redes sociales/Internet d) otro	
3. Habitualmente cuando usted redacta un texto en lengua extranjera		
a. Escribo directamente en la lengua extranjera y luego lo reviso con ayuda de un diccionario		
b. Escribo en español y luego lo traduzco con ayuda de Internet		
c. Copio modelos de internet y después lo adapto		
d. Escribo en la LE y solo busco las palabras que no conozco		
e. Hago un borrador, esquema, pongo frases o palabras para guiarme		
f. Escribo en español y lo envío con un traductor profesional		
4. Para mejorar mi manera de escribir en lengua extranjera...		
a. Veo tutoriales gramaticales o temas del uso de la lengua extranjera		
b. Leo los consejos de Internet		
c. Leo frecuentemente en lengua extranjera en papel impreso y en internet		
d. Trato de copiar y repetir la manera de escribir de otros		
e. Trato de analizar mis errores recurrentes		

Initial English Teacher Preparation: Teachers are Indeed Students First and Teachers Second

LETY BANKS

Abako Foundation

Abstract

Globalization has positioned English as the *lingua franca* of the 21st Century (Medgyes, 2001; Nielsen, 2003; Stosic & Stosic, 2015) and has created interdependent societies that need to navigate their place in the global village of knowledge, communication, technologies, and education in English (Sandoval, 2015). This increased demand for English learning in the era of global communication has played a significant role in language education policies all over the world and has generated an almost insatiable demand for qualified English language teachers (British Council, 2013; Kachru, Kachru & Nelson, 2009). Mexico is no exception (Calderón, 2015; COMCE, 2015; CONAEDU, 2009). In 2011, the implementation of the National English Language Program in Basic Education (known in Spanish as PNIEB) required the country's existing EFL teaching workforce to raise to the challenge of familiarizing, approximating, developing and consolidating the foreign language skills of millions of students in K-9 in about 250-300 hours of instruction per school year (SEP, 2011).

In its first three years, most research about the program's success focused primarily on implementation logistics and students' learning outcomes while treating teacher preparation in the periphery (Education First, 2013; Mendoza and Roux, 2014; Ramírez Romero & Pamplón, 2012; Quezada, 2013; Ramírez Romero, Sayer & Pamplón, 2014; Sayer, Mercáu & Blanco, 2013). A closer look into teachers' knowledge-base is needed to understand how they can better serve such an ambitious language reform.

Drawing upon a knowledge framework, we examined the classroom experience of 296 *secundaria* English teachers to discover if their initial teacher preparation equipped them for the realities of practice in three key areas: content knowledge, pedagogical content knowledge and teaching context knowledge. Findings showed that 88% of teachers lack the required B2 CEFR English level to teach in junior high school, that 85%

of teachers default to *traditional* teaching methods that are usually devoid of meaningful classroom interaction, and that the social dilemmas encountered in their classrooms necessitate further professional training so as professional intervention to address them effectively. These findings have significant implications for the enactment of active initial teacher preparation programs that not only address real academic and social problems but also equip teachers as 21st Century educators for its youngest citizens.

Keywords: initial preparation, English teachers, *secundaria*.

Resumen

La globalización ha posicionado al idioma inglés como la incomparable lengua franca del siglo XXI (Medgyes, 2001; Nielsen, 2003; Stosic & Stosic, 2015) y ha creado sociedades interdependientes que necesitan navegar su lugar en la aldea global del conocimiento, la comunicación, las tecnologías y la educación en inglés (Sandoval, 2015). Este incremento en la demanda de inglés en la era de la comunicación global ha jugado un papel muy importante en las políticas educativas sobre la enseñanza del idioma por todo el mundo y ha generado una demanda casi voraz de profesores calificados (British Council, 2013; Kachru, Kachru, & Nelson, 2009). México no es la excepción (Calderón, 2015; COMCE, 2015; CONAEDU, 2009). En 2011, la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) requirió que la fuerza laboral de EFL respondiera al desafío de familiarizar, acercar, desarrollar y consolidar las habilidades de inglés como idioma extranjero de millones de estudiantes en K-9 en 1060 horas de instrucción (SEP, 2011).

Durante los primeros años del programa, la mayor parte del éxito de las investigaciones se basó en su logística de implementación y en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el tema de la preparación del maestro se mantuvo al margen (Education First, 2013; Mendoza & Roux, 2014; Ramírez Romero & Pamplón, 2012; Quezada, 2013; Ramírez Romero, Sayer & Pamplón, 2014; Sayer, Mercáu & Blanco, 2013).

Valiéndonos de este marco teórico, examinamos la experiencia real de 296 profesores de inglés de secundaria con el fin de descubrir si su preparación inicial como maestros los equipó para las realidades de la práctica en tres áreas claves: el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto de enseñanza. Las conclusiones muestran que 88% de los profesores carecen

del nivel B2 de inglés del MCER para dar clase en secundaria, que 85% de los profesores reinciden en métodos de enseñanza tradicionales que por lo general carecen de la interacción significativa en el aula, y que los dilemas sociales que enfrentan en sus salones requieren más capacitación profesional, además de la intervención de otros profesionales expertos para enfrentar esos dilemas eficazmente.

Estos hallazgos tienen implicaciones relevantes para la promulgación de programas de formación docente, que no solo respondan a dilemas académicos y sociales reales, sino, también, provea de las herramientas que un educador necesita para atender a los ciudadanos más jóvenes del siglo XXI.

Palabras clave: preparación inicial, inglés, maestros, secundaria.

Introduction

Being an English teacher in Mexico is not easy. The current education reform expects optimal teaching outcomes despite poor working conditions, low salaries, inadequate school support and leadership, dismal school infrastructure, insufficient teaching materials as well as a bureaucratic educational system plagued by insufficient budgets (Bando and Li, 2014; Calderón, 2015; Lengeling, Mora, Buenaventura, Arredondo, Carillo, Ortega & Caréto, 2013; López de Anda, 2013; Mendoza & Roux, 2014; Paredes, Godínez, Hidalgo, Espinosa & Dxul, 2012; Payán, Javier & Serrano, 2013; Ramírez-Romero, Pamplón & Cota, 2012; Ramírez Romero, Sayer & Pamplón, 2014). English teachers are often characterized as quasi-professionals who lack proper training, content mastery, and rank at the bottom of the national content-specific national evaluations (INEE, 2018; Pierre-Marc, 2016; Solera, 2016).

However, initial preparation of EFL teachers in Mexico is a challenging task. Education reforms have not achieved equitable pathways to high-quality initial training programs despite efforts to update the four-year curricula and infuse teacher educators with

high English proficiency levels (SEP, 2015b). Confronting the challenges and opportunities inherent in providing highly effective initial preparation programs equitably across the country and target multiple school modalities has been difficult, especially at a time of tremendous political and educational change. The Ministry of Education made it clear that the purpose of English instruction in basic education was to help students “obtain the necessary knowledge to participate in spoken and written social practices of the language with native and non-native speakers alike to satisfy basic communication needs” (SEP, 2015b, p. 12).

English Teachers’ Knowledge Base

The national implementation of the PNIEB revealed that if teacher training needs are left unaddressed, it would not yield learning outcomes promised by the curriculum. During the 2012-13 school year, the Mexican Ministry of Education reported that only 30% of the English teaching workforce met the ideal teaching profile in terms of language level proficiency and teaching competencies required to be in the classroom, while over 50% of teachers did not offer any proof of language mastery but were in the classroom (SEP, 2014; 2015d). Although PNIEB authorities offered professional development for in-service teachers in some states, their needs proved to be too specific to be resolved in short-term training sessions; reason could be participants’ different academic backgrounds—university-trained, *normal-school*-trained or trained in a different field (Sayer et al., 2013). Quezada (2013) also noted differences in teachers’ language skills and teaching confidence based on their academic and living experiences. Those with a private school education, with English exposure in basic education, and with some residency in English-speaking countries were more comfortable with the language. In

2014, a study of 504 English teachers in 11 cities throughout Mexico revealed significant language and pedagogical knowledge gaps (Székely, O'Donoghue & Pérez, 2015). The report showed that one in four teachers demonstrated a fourth grade English knowledge level, and one in seven teachers did not know English at all. In 2007, Gutiérrez chronicled the lack of content knowledge among students across content areas at the Escuela Normal Superior de México, including students who were being trained as English teachers.

These statements signal severe professional deficits as the same time it highlight the challenges in providing effective initial teacher preparation for English teachers. The current conversation about EFL teacher preparation in Mexico has delayed coordinated efforts to address the problem to supply the country with approximately 90,000 language teachers to implement the new National English Program in basic education (Sayer *et al.*, 2013). To date, the literature includes several studies describing elementary school teachers' experiences teaching English for PNIEB (Quezada, 2013; Ramírez Romero *et al.*, 2012; Ramírez Romero *et al.*, 2014; Sayer, *et al.*, 2013; SIPSE, 2015; Székely *et al.*, 2015); however, the state of English teaching in *secundaria* and initial teacher preparation is still limited (González, Ruíz, and Martínez, 2013; López, 2007). The present study focused on junior high school English teachers working in three different modalities; namely *secundarias generales*, *secundarias técnicas* & *telesecundarias* located in urban, semi-urban, and rural contexts in four different states of Mexico.

This study sought to answer the following overarching question: How did initial preparation of current PNIEB junior high school English teachers equip them for the realities of practice in three areas of knowledge, that is to say content, pedagogical content, and teaching context?

Theoretical Orientation

Research has shown that teachers can and do influence learning outcomes; in this respect, the type of initial preparation they receive determines the direction of education (Ball & Forzani, 2009; Enkvist, 2014). Scholars in the field of English teaching have devoted considerable time learning how teachers learn to manipulate content in diverse settings, their observations have concluded that teachers need “accessible learning experiences” (Darling-Hammond 1998, p. 8) to learn how to teach and how to address the problems of practice in real time. Darling-Hammond’s work on teaching (2006), Shulman’s (1986) taxonomy of teacher knowledge growth as well as Pasternak and Bailey’s (2004) classification of knowledge specific to English teachers framed our inquiry in three key areas: 1) content, 2) content pedagogy, and 3) the learners. These three strands compose what teachers should know about English, how to teach it and the context in which they teach it. We argue that each area of knowledge should be addressed in initial English teacher preparation to shape a successful candidate, so the bigger the overlap is, the more successful a candidate should be. Imbalance or fragmentation of this conceptualization may diminish teachers’ effectiveness. Therefore, the higher the degree of convergence, the better equipped teachers may be for their practice.



Figure 1. Knowledge Framework (adapted: Patesnark & Bailey, 2004; Shulman, 1986).

The Mexican Ministry of Education's (INEE, 2015; SEP, 2015a) ideal profile for English teachers also parallels Shulman's (1986) and Patesnark & Bailey's (2004) maxims of knowledge (see Figure 2).

Teacher Profile
Dimension 1: docents who know their students, know how they learn and what they need to learn.
Dimension 2: docents who organize, evaluate the educational plan and apply didactic interventions as necessary.
Dimension 3: docents who see themselves as professionals and improve their practice continuously to support their students' learning.
Dimension 4: docents who accept the legal and ethical responsibilities of their profession on behalf of their students.
Dimension 5: docents who actively participate in their school functions and collaborate with the community to guarantee a successful learning experience for students.

Figure 2. Secretaría de Educación Pública ideal teacher profile.

Methodology

This inquiry took a bottom-up approach to allow English teachers to inform how the realities in their context impacted English teaching in junior high schools. To account for teaching contexts differences, the present study used both quantitative and qualitative research methods to address broad and generalizable findings not forgetting to elicit detailed information about the question under study (Patton, 2005). The data collection instrument consisted of a 35-item questionnaire with multiple-choice, Likert scale, and open-ended questions, the latter provided narrative for triangulation and qualitative analysis. The researcher developed the questionnaire, complemented by the work of Sayer *et al.* (2013), and piloted with 26 elementary school English teachers in a state outside of the research

sites. The questionnaire used the Qualtrics software, which was administered in Spanish to allow education officials to read its content and remove any concerns about participants' English proficiency. The total number of respondents was ($n=296$). The questionnaire had some limitations: it is unknown how many teachers in *secundarias generales, técnicas* and *telesecundarias* in urban, semi-urban and rural settings received the link to answer it, how the study and the questionnaire were presented to them by education officials or if some of the intended population was left out (Visser, Krosnick, & Lavrakas, 2000). We transferred the collected data from Qualtrics into a single Excel spreadsheet and decided that multiple-choice questions would be analyzed also in Excel, Likert-scale questions would be analyzed in SPSS while open-ended responses would be transferred onto Word for coding and analysis. Using basic descriptive analysis, multiple choice-questions were analyzed in Excel to calculate frequencies and percentages to describe sample demographics (see Table 1).

Table 1. Participant Demographics.

Gender	Females	58%
	Males	42%
Age	21–28 yrs.	21%
	29–36 yrs.	34%
	37–45 yrs.	19%
School Modality	Sec. General	27%
	Sec. Técnicas	36%
	Telesecundarias	31%
School Location	Urban	31%
	Semi-urban	29%
	Rural	37%
Teaching Experience	0– yrs.	18%
	4–6yrs.	29%
	7–15yrs.	34%
Training Program	University	45%
	Normal School	54%

There were six Likert-scale questions related to English teaching experience, initial preparation experience and initial preparation of future English teachers that were transferred to SPSS for statistical analysis. Given that the Likert-scale questions yielded a large number of variables, factor analysis was conducted to reduce them (Gardner & Lambert, 1972). For this analysis, only *valid* questionnaires were selected, those in which participants answered all 35 questions; therefore, using Nunnally and Bernstein's (1978) suggestion of a 10 to 1 ratio, our total sample of 180 *valid* questionnaires was found sufficient for further analysis.

Once valid questionnaires were selected, each of the six Likert-scale questions was codified, and the significance level was set at 0.05. With codifications in place, each statement or sub-question in each Likert-scale question was treated as a single variable. Factor analysis condense 68 variables down to a more manageable number by grouping interrelated variables within each of the six questions. The Kaiser-Mayer-Olkin, KMO, (Kaiser, 1974) measure of sampling adequacy index had to range from 0 to 1, with 0.6 suggested as the minimum value for a functional factor analysis. For the intercorrelation among the items, the Bartlett's (1954) test of sphericity with a significance of ($p < .05$) was appropriate for the factor analysis. Lastly, principal components techniques were used to determine the smallest number of factors that could be used to represent the interrelations among the variables. The results will be described later.

The qualitative analysis followed Saldaña's model (2013) involving careful reading of the data, a detailed coding process, distillation of categories and interpretation. For the initial reading, the researcher employed a combination of descriptive, *in vivo*, plus simultaneous coding to link data to its meaning (Charmaz, 2001 as cited in Saldaña, 2013). The second reading employed descriptive codification (Saldaña, 2013) per the conceptual framework: Content Knowledge (CntK), Pedagogical Content Knowledge (PCK) and

Contextual Knowledge (CtxK). The third reading involved *in vivo* and simultaneous coding. The data was color-coded, at the same time a compilation of themes was created and linked to the conceptual framework (see Table 2).

Table 2. Descriptive, *in vivo* and simultaneous codes.

Descriptive code Content Knowledge (CntK)	Descriptive code Pedagogical Content Knowledge (PCK)	Descriptive code Contextual Knowledge (CtxK)
<i>In Vivo</i> codes Repetition Memorization Grammar translation Communicative Writing drills Readings Traditional Deductive Inductive Vocabulary Theoretical Audiolingual Integrated skills Universidad Training English classes	<i>In Vivo & Simultaneous codes</i> Communicative Repetition Grammar translation Substitution Mechanical Memorization Theoretical Integrated skills Dynamic Vocabulary translations Grammatical explanations Rules and formulas Collaborative Eclectic Inductive deductive Practical Traditional	<i>In Vivo</i> codes Lack of interest Lack of motivation Lack of materials Lack of infrastructure No English in elementary school No English in preschool No prior English knowledge Lack of parent support Lack of support for subject Lack of training Socio Economic problems Poor families Not enough English teachers Indigenous community Rural community Lack of Spanish literacy

Key Findings: Content Knowledge

Secundaria English teachers are expected to be independent users of the language, equivalent to a B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (SEP, 2010); however, the data exposed significant language deficiencies. When asked to self-

assess their English level at the beginning and at the end of their initial preparation as well as their current level, over 85% of teachers placed themselves below the level required (seen in Table 3).¹

Table 3. Participants' self-reported English level at three different times in their career.

Language Level	CEFR Level	Level description	Beginning n = 155	End n = 148	Current n = 151
	A0	False Beginner Minimal User	23%	25%	24%
BASIC	A1	Basic Extremely Limited User	40%	39%	40%
	A2	Elementary Limited User	18%	18%	19%
INDEPENDENT	B1	Lower Intermediate	7%	6%	5%
	B2	High Intermediate	8%	8%	7%
PROFICIENT	C1	Lower Advanced	3%	3%	3%
	C2	Higher Advanced	Not	included	in survey

In 1997, Tatto and Velez pointed out that initial preparation curriculum for English teachers favored courses about pedagogical aspects of language teaching and, for the most part, was taught in Spanish. Teachers illustrated the consequences of such behavior during pre-service training:

- a. *What they taught me didn't help me in my classroom practice.*
- b. *English, as a subject, cannot be taught with traditional approaches like translation and memorization. We need to create dynamic environments for learning.*
- c. *They need to make theory more practical, reinforce English teaching approaches, and allow more classroom experience during initial training.*
- d. *They should include more social practices of the language.*

¹ Level A0 indicates zero knowledge of the language (Mexicanos Primero, 2015)

- e. *They should include more training about multilevel classes.*
- f. *They should change the curriculum and adapt it to the realities we live in our schools.*
- g. *They also need to hire experts in pedagogy and native English-speakers.*

Teachers in our sample unequivocally mentioned needing more English classes during initial preparation; many added the need to graduate with a high level of competency in the language, as these statements show:

- a. *We need English [classes] from the beginning [of training program] with a sustained practice of everyday English.*
- b. *I need to master an advanced level [of English] before getting in front of the classroom.*
- c. *We need teacher educators with a good command of English, who can pronounce it correctly.*
- d. *We need a minimum of a one-semester exchange program to an English-speaking place to perfect our English, preferably two semesters before finishing the program.*
- e. *We need language workshops with a passing grade of 90-100%.*
- f. *We should graduate from our training with a C1 level.*

Although we did not ask teachers if they had participated in language improvement workshops through the PNIEB, we expected their teaching experience to help them increase their English skills, but it was not the case. As table 1 shows, at least 63% of them had between 4r to 15 years of teaching experience, despite of this, that experience did little to improve their language skills, not even a significant perception of improvement was detected in the data. Since we could not assume that those years of experience were cumulative, we factored in teachers' independent yet formal English

learning experience and asked them to identify when they had started learning English. The analysis showed that 48% of $n= 233$ teachers begun learning English either at or after 18 years of age. Here is the breakdown: 4% learned in elementary school, 10% in *secundaria*, 12% in high school, 12% in the *Normal School*, 33% in the university, 14% were self-taught, 9% in courses offered through the *Secretaría de Educación Pública* (SEP); only 6% fell under other as they were either natives or lived in the United States as children. The average age at which most teachers in our sample started learning English was 22 years of age, meaning that since 55% of them were between 21 and 36 years of age at the time they participated in the study, we could say that most teachers are still novice language learners themselves and are not only teaching but learning English at the same time.

Unequivocally, teachers pointed at four major interventions to improve their language skills:

1. English classes during initial teacher preparation
 - a. *Have English classes for teachers every single semester of the program.*
 - b. *Require an intermediate level of English to be accepted into the program.*
 - c. *Require a B2 or C1 English certification, like the Cambridge Test or TOEFL, to graduate from the program.*
 - d. *Increase English classes hours during preparation with certified teachers.*
 - e. *We need teachers with good command of English and good pronunciation.*
 - f. *We need teacher educators who can teach their classes in English, but a good English.*
 - g. *We lack teachers who know how to work in our teaching context.*

2. Classes to learn how to teach English
 - a. *We lack methodology to teach English in different school contexts.*
 - b. *[We need] more innovative English teaching strategies.*
 - c. *We need a computer classroom to experiment with different teaching software.*
 - d. *We need classes to learn how to use teaching materials for different age groups.*
 - e. *We need more experimentation with e-learning.*

3. Intercultural exchanges in English-speaking countries during initial preparation
 - a. *I would include teaching practice and residency abroad.*
 - b. *Without my scholarship in a foreign, English-speaking country, my language skills would be poor.*
 - c. *The government needs to promote foreign language international exchanges*
 - d. *Give more opportunities for international exchanges to experience real English.*

4. Teacher-mentors to get feedback on their language skills
 - a. *We need experienced mentors to help us with our English questions.*
 - b. *Our teachers need to know every day English not just academic.*
 - c. *We need teachers who have experienced real English in other countries to learn what books do not teach you.*
 - d. *We need English teachers who can impart different methods of practicing and learning.*
 - e. *We need practical mentoring.*

These few examples illustrate that English instruction during initial training preparation must be deliberate; it cannot be left to chance as

the lack of content knowledge has consequences for teachers as well as for students. Participants addressed this point directly:

- a. *Often, I have a hard time planning [my classes] in a way that [students] understand.*
- b. *My biggest worry is that I do not master the subject completely and don't know how to teach it either.*
- c. *I don't know how to awaken and sustain students' interest so they learn without forgetting it all the next day.*
- d. *My students' basic English learning is in jeopardy because I do not have mastery English.*
- e. *I do not have sufficient professional tools to develop all the competencies required to reach the learning goals.*

Pedagogical Content Knowledge

The teaching profession presupposes that content knowledge and pedagogical skills are foundational in the training of anyone who wishes to become a teacher, regardless of the subject matter. Nevertheless, the debate about what constitutes good teaching continues. In Mexico, research has shown deficiencies in teachers' pedagogical knowledge (Mexicanos Primero, 2015; Quezada, 2013). From the lack of financial investment in initial teacher preparation (OECD, 2016), through the lack of English integration into initial teacher preparation curriculum (Muñoz, 2015), reasons vary. In this study, pedagogical content knowledge refers to be familiar about how to teach in general, and English specifically (Pasternak *et al.*, 2004). Teachers were asked about their pedagogical content knowledge experience, first as students and then as teachers. To triangulate their answers, they were also asked to describe the differences between those two experiences.

Given their experience, teachers were asked to self-assess their ability to execute ten items related to teaching (Ball, Thames & Phelps, 2008) as excellent, good, normal, regular or bad. The principal component of these ten items and the Catell's (1966) scree test revealed the emergence of a single component which was preserved for further analysis, labeled as *teaching abilities*. This single component and the coefficients of the different questions are listed in table 4. After running one sample t-test comparing to the value 3—with p-value less than 0.0001—we concluded that most teachers believed their abilities to be less than good.

Table 4. Component Matrix Results for Q #26.

Teaching Abilities	Component 1
Q26_9: Your ability to incorporate work routines that foster learning	.841
Q26_8: Your ability to give oral and written feedback to the student	.835
Q26_10: Your ability to coordinate and adjust teaching during class	.832
Q26_7: Your ability to lead a group discussion	.822
Q26_6: Your ability to assess student learning	.814
Q26_3: Your ability to interpret student learning	.801
Q26_4: Your ability to work with a large class	.782
Q26_2: Your ability to explain and model English	.764
Q26_1: Your level of English	.724
Q26_5: Your ability to work with slow learners	.533

When teachers were asked to indicate whether they were satisfied, dissatisfied, neither/nor, or had no opinion about learning these teaching skills during their initial preparation program, 95% of $n = 180$ teachers were dissatisfied with their training.

Since foreign language teaching has shifted from traditional approaches—where there is a dominant teacher presence, little use of the target language, text translations and repetition of isolated lexical items and artificial language— (Romo, Romero & Guzmán, 2015) to more interactive and communicative approaches (Bell, 2005), teachers were explicitly asked about approaches to teaching English. As stu-

dents, teachers reported that traditional approaches are still part of the English teaching repertoire in Mexico. For 55% of $n= 231$ teachers, grammatical translations formed the majority of their learning English experience, and for 56% of them, their English instruction included oral repetitions and memorization. A few testimonials:

- a. [I was taught] *grammatical explanations, [we] almost always started by memorizing the verb to be in present and past tense.*
- b. [I was taught] *games, repetition and memorization.*
- c. [I was taught] *through text translations.*
- d. [I had] *oral and written practice every single class.*

As teachers, however, we expected a paradigm shift in their methods and wanted to see if their initial preparation had contributed to that shift by outfitting teachers with different teaching approaches to those they experienced as language learners. The data showed that 65% of $n= 194$ participants also aligned their teaching style to traditional approaches:

- a. My teaching style is] *traditional but anchored in communication.*
- b. *The method I use is translation of grammatical exercises.*
- c. *I like to explain grammar and its formulas.*
- d. [I use] *translation and oral repetitions.*
- e. [I use] *vocabulary lists to practice words in English.*
- f. *I use rules and the assimilation of grammatical structures and use drills.*
- g. *I explain exhaustively with formulas and in Spanish a lot of times until they get it.*
- h. *I ask them to memorize words, then we do drills with them.*
- i. *My method is very traditional. Students collect words they are learning and put them in boxes.*

It is not within the scope of this study to dismiss the usage of traditional approaches in language teaching; we only expected a shift after exposure to new language teaching approaches. When asked to characterize their teaching styles, 60% of $n=212$ teachers used terms that suggested the integration of more interactive approaches (see Table 5).

Table 5. Terms describing participants' teaching method.

Common Terms	Unusual Terms
<ul style="list-style-type: none"> • Communicative • Active • Social • Constructivist • Ludic • Functional • Inductive • Regular • Traditional • Deductive • Participatory • Didactic • Innovative • Dynamic • Eclectic • Creative • Interactive 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalistic • Effective • Good • Bad • Complete • Excellent • Mechanized • Multi-diverse • Expository • Poor • Attractive • Naturalistic • Audio-linguistic • Multi-functional • Slow • Input+1 • Passive

However, a closer examination of the data showed that traditional approaches were still the default.

- a. *There is no difference in styles; it's a deeply rooted in the habit to translate word for word because I don't master oral phrases.*
- b. *[My style] is the same with memorization and written repetitions.*
- c. *I use concrete materials, so students participate with simple sentences and help them use the dictionary.*

- d. *Traditional but trying to cover the social practices of the language.*
- e. *I use repetition, but I vary the lengths, so students have time to assimilate.*
- f. *They write a lot of sentences to understand the grammar rules.*
- g. *It is not communicative; they write a lot and don't speak much.*

These descriptions exhibited an anemic articulation of pedagogical content knowledge specific to language teaching, also, it illustrated their interwoven knowledge of learning theory (LT), teaching methods (TM), teaching approaches (TA) and teaching techniques (Tt), as categorized in Table 6. This weak understanding of critical concepts endorses the need for reinforcement and clarification of pedagogical content knowledge not only during initial preparation, but also during professional development workshops. At the same time, the data hints at teachers' perception that if they sprinkle an activity or two during their lectures, their teaching style automatically becomes communicative and drastically different.

Table 6. Teachers' description of their teaching style.

How would you describe your teaching style?
[It is] <i>constructivist because we work in teams doing projects.</i> (LT)
[It is] <i>constructivist applying ICTs [information and communication technologies].</i>
[I use] <i>the playful method.</i> (TM)
[I use] <i>the direct method.</i>
[My] <i>focus is communicative and actionable.</i> (TA)
[It is] <i>communicative developing the four language skills.</i>
<i>Using games.</i> (Tt)

More examples:

- a. *I like to utilize the direct method with a natural focus, coupled with suggestopedia.*

- b. *I do not use just one method, but I use the symbolic, verbal method to focus on learning.*
- c. *[My teaching style] is somewhat modern because I use technology but also passive because students do not participate in class.*
- d. *[My method] is a complete one because I plan a variety of activities for my students so they can discover their strong areas to take advantage of them, together with their areas of opportunity so they don't neglect them.*
- e. *[My method] is communicative but semidynamic.*
- f. *[My teaching style] is auditory, participatory, active and practical.*
- g. *I basically work with the communicative, situational and TPR approaches.*
- h. *One of the methods I use is suggestopedia (Total Physical Response) because this method combines all the [core] abilities and it applies all multiple intelligences.*

This insufficient command of pedagogical content knowledge may signal an unbalance between overemphasizing theory while understating their practical implementation in the classroom. Some experts have stressed that failing to prepare teachers with sophisticated pedagogical knowledge perpetuates the production of teachers who are neither autonomous nor informed consumers of ready-to-use materials (Calderón, 2015; Tatto et al., 1999). Participants were unequivocal about the need for more pedagogy courses specific to English teaching:

- a. *[We need] classes that teach us how to teach English.*
- b. *[We need] to practice teaching and get more feedback on our teaching.*
- c. *[We need] strategies based on pedagogy, including methods to know how to teach English.*

- d. *They [initial preparation programs] need to make the theory more practical, reinforce English teaching approaches and allow more classroom experience during training.*
- e. *English cannot be taught with traditional approaches like translation and memorization. We need to create dynamic environments for learning.*

Speaking about how their lack of pedagogical content knowledge may impact their students, teachers said:

- a. *I want to teach better because I have become dependent on translations.*
- b. *My biggest worry is that my students don't understand my way of teaching because I don't master English 100%.*
- c. *I have a hard time planning [my classes] in a way that [students] understand.*
- d. *I don't know what methods [could] help the students [to] learn.*
- e. *I need to find strategies to teach better.*
- f. *My teaching is poor.*
- g. *It is not the most correct.*
- h. *My teaching has not been very effective because it's not totally adequate for the needs of my students.*
- i. *My teaching is mechanical, it needs some changes.*
- j. *My teaching is basic but impractical and boring.*

Contextual Knowledge

In the field of second language teaching, *context* can refer to related but distinct situational elements. In this research, context will refer broadly to the social setting in which English teaching takes place, or the social environment in which teachers work (the classroom, the

school, the immediate community). Because teaching a foreign language necessitates a linkage to the real world, different contexts contribute differently to the learning experience (Richards, 2008). Although the realities of the teaching vary from context to context, they impact how teachers “interpret, apply, and adjust teaching strategies” (Bax, 2003 as cited by Griffith & Lim, 2008, p. 163). In our study, participants acknowledged that “there is no teaching method that works in all contexts, so we have to adapt to the context to do our jobs”. They encounter “strong social problems that influence our classes, and many times, our students are not capable of separating themselves from those problems”. Hence, teachers need “training to fit the school context” based on “real situations”.

Our data revealed that their teaching context, in general, did not support English teaching and learning. Therefore, context cannot be overlooked as a key component of teachers’ initial preparation as it envelops realities of practice that situate teaching. English teachers mediate a foreign culture through social interactions with students (Pasternak *et al.*, 2004), those interactions occur through contextual cues. In other words, teaching does not happen in a vacuum, students exist in a real world. It is, precisely, that world, its resources, which needs to be known, familiar to teachers. Educators identified contextual realities of practice that impacted their teaching, on this basis, we categorized into three main themes deemed crucial: external to the school, internal to the school and community socio-cultural concerns (see Table 7).

Table 7. Contextual Realities of Practice.

External to the school	Internal to the school	Socio-cultural concerns
<ul style="list-style-type: none"> – Lack of Spanish literacy skills in the family. – Lack of academic support at home. – Lack of interest in school. – Poor learning experiences. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lack of Spanish literacy skills. – Poor learning experiences – Special education needs. – Deficient Spanish & English colleagues. – Lack of textbooks, materials and resources for English teaching. – Inadequate school infrastructure. 	<ul style="list-style-type: none"> – Extreme poverty. – Lack of cultural capital. – Minimal educational goals. – Cultural values “adverse” to school. – Discrimination. – Violence and delinquency. – Alcoholism.

Teachers grow in knowledge over time (Shulman, 1986). Content and pedagogical content knowledge are, to a point, observable, but how they will apply that knowledge in different contexts is difficult to predict. Initial teacher preparation programs expose educators to real teaching situations to test their knowledge and learn within an specific context. Those opportunities to err, try, succeed or refine areas of knowledge also function as an introduction to more prominent constellations that, at times, will send waves of intense light to disrupt into their teaching. Therefore, teachers need tools to work with the dilemmas inherent in the contexts in which they work. Context-related dilemmas necessitate dialog, analysis, collaboration and feedback. As seen in table, 1, 37% of our participants worked in *telesecundarias*, while 31% of them in rural communities; however, the dilemmas they encountered know no boundaries. From each participating state, we found statements like these:

- a. *There is a lack of support for our work from parents and SEP authorities.*

- b. [We] don't have enough materials to teach better, and the books are not adequate for [students'] learning needs.
- c. [Our classrooms] don't have basic services like electricity.
- d. There are no resources to teach English (videos, audio, interactive materials), and three hours a week is not enough time to learn the language.
- e. The textbooks don't have content and activities for the real level of the students.
- f. We lack materials to teach, and we shouldn't buy it ourselves.

Socio-cultural Concerns that Impact English Teaching

External and internal realities of practice we have mentioned undoubtedly impacted English teaching; nevertheless, teachers noted that socio-cultural factors were more significant since they were not prepared to be family counselors, advocates, mentors, therapists, cultural brokers, mediators and, in some instances, parents. Teachers battled the emotional toll of working with students from dysfunctional families, students who "cannot focus on their education", "who suffer from drug addiction, broken families or alcoholism." Students belong to a social context that situates their learning, in contrast, teachers need "to analyze where the school is located to know what they need to consider in their lesson plans". Many of these teachers work with students whose familiar economic condition is the major roadblock to their school attendance. One teacher stated, "my biggest worry is that most of my students will leave school [after *secundaria*] because they lack financial means, and those who have the means to remain will not have the same enthusiasm, something that will affect their academic progress".

Working with populations whose values system keep young people out of school was another concern. One teacher explained that in

her context, “*secundaria*-aged students are supposed to get married, and their families expect them to do that instead of going to school”. In those places, students find little value in learning a second language when starting a family is their next step in life. Working in marginalized schools “where parents cannot help their children because they must work”, sets undue pressure on teachers, forcing them to act as untrained counselors. Hargreaves (1998) reminds us that teachers are not merely well-oiled machines; they are emotional ambulances who often do for students what they wished someone would have done for them. Some teachers admitted to becoming “more tolerant, more supportive” after talking with students whose behavior in class had a deeper explanation; some even admitted to having similar dilemmas as their students, yet, they felt unprepared to work with vulnerable populations, what a poignant revelation.

The emotional practice of teaching should also be front and center of all curricular changes of initial teacher preparation programs. Courses focused on social problems teachers will face in different contexts “should be taught by experts”. We are not advocating turning teachers into social workers, but at least providing tools to cope with difficult situations in the classroom. They suggested initial teacher preparation include the following:

- a. *Teacher-principal conversations to learn about family and academic situation of at-risk students.*
- b. *School-wide collaboration to help students with dysfunctional families.*
- c. *Courses focused on problems we face in different social context with students and their families.*
- d. *Seminars with specialist about social dilemmas in our community.*
- e. *Workshops on methodologies for teaching English in different school contexts.*

- f. *We need preparation to work with students with special needs.*
- g. *We need to know how to work with students who don't speak Spanish.*
- h. *We all need to learn conflict resolution with parents.*
- i. *We must have psychology courses.*

In sum, the local teaching context impacted how our participants “interpreted, applied and adjusted teaching strategies” (Bax, 2003 as cited by Griffith & Lim, 2008, p. 163). Therefore, teachers needed the *training to fit the school context*, training based on *real situations*. They also needed “clinical practice in indigenous communities” so they would “know about the place in which they would work, its traditions and culture because eventually, those things would influence their daily planning”. Another teacher suggested that clinical practice should start with “observations in different schools to learn about the community and do clinical practice with students from different areas”. Teachers also suggested that initial training include “real [classroom] dilemmas” instead of just talking about what “should happen in the typical classroom”.

Conclusion

Mexico cannot afford inadequate or inappropriate initial or continuing teacher training (Mexicanos Primero, 2014). Teacher learning matters (Calderón, 2016), success depends primarily, or partially, on their preparation; therefore, they need knowledge proficiency in three key areas: 1) a proficient level of content knowledge, 2) useful pedagogical content knowledge to deliver manageable English content to students and 3) context knowledge about their students and the context in which they live.

References

- Ball, L. D. & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5): pp. 497-511.
- Ball, L. D., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special? *Journal of teacher education*, 59 (5): pp. 389-407.
- Ball, L. D. (2000). Bridging practices intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of teacher education*, 51(3): pp. 241-247.
- Bell, T. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38 (2): pp. 259-270.
- Bando, R. & Li, X. (2014). The effect of in-service teacher training on student learning of English as a second language. *Inter-American Development Bank, Office of Strategic Planning and Development Effectiveness. IDB Working Paper Series*, No. IDB-WP-529: pp. 55.
- British Council. (2013). *The English effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. England.
- Calderón, D. (2015). Public Policy for Learning English in México. In *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. (57-82). México: Mexicanos Primero.
- Calderón, D. (2016). *Prof. Recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México*. México: Mexicanos Primero.
- COMCE. (2015). Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional. *Inglés para la Competitividad y la Movilidad Social*. Mexico.
- CONAEDU. (2009). *Implicaciones del PNIEB*. Mexico.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1 (2): pp. 245-276.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass, Wiley Imprint..
- Darling-Hammond, Linda. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55 (5): p. 6.
- Education First. (2013). *EF English Proficiency Index 2013*.

- Enkvist, I. (2014). *Repensar a educação*. Bunker Editorial.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32 (3): pp. 397-417.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Boston: Newbury House.
- González, M. M., Ruiz, C. G., & Martínez, R. F. (2013). Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los maestros de telesecundaria en el municipio de San Francisco de los Romos. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aprendizaje y Desarrollo Humano*.
- Griffith, W. I. & Lim, H. (2008). A teacher-development program for Mexican English teachers: Factors related to success. *The CATESOL Journal*, 20 (1): pp. 161-175.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teacher Education*, 14 (8): pp. 835-854.
- INEE. (2015). *Directrices para la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1): pp. 31-36.
- Kachru, B., Kachru, Y. & Nelson, C. (ed.). (2009). *The handbook of world Englishes* (Vol. 48). John Wiley & Sons.
- Lengeling, M. M., Mora, P. I., Buenaventura, R. Z., Arredondo, M. M. E., Carillo, B. K. L., Ortega, H. E. & Caréto, C. (2013). Materials and teaching in the national English program in basic education. *MEXTESOL Journal*, 37 (3):pp. 1-12.
- López, A. A. (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Investigación*, 12 (32): pp. 37-62.
- López de Anda, M. M. (2013). Los directores y la implementación del PNIEB: Análisis desde un enfoque sociocultural. *MEXTESOL Journal*, 37 (3): pp. 1-34.
- Mendoza, V. J. L. & Roux, R. (2014). Innovación educativa: retos y agenda para la implementación del programa nacional de inglés en secundarias públicas del noreste de México. *Sociedad, Estado y Territorio*, 3 (1): pp. 61-81.

- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3: pp. 429-442.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. México.
- Mexicanos Primero. (2014). ¿Qué dicen los maestros sobre las condiciones en sus escuelas? Resultados de la encuesta internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS) 2013. *Serie de Cuadernos En Voz Alta. Vol. II*. México.
- Muñoz, M. M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis Investigativa REDIE*, 7 (12): pp. 85-95.
- Nielsen, P. M. (2003). English in Argentina: A sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22.(2): pp. 199-209.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometrics theory*. New York: McGraw-Hill.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2016). Teacher Professionalism, *Teaching in Focus*, 14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en>
- Paredes, Z. B. G., Godínez, M. J. M., Hidalgo, A. H., Espinosa, B. N. A. & Dzul, E. M. (2012). *The teaching of English at basic education in the state of Hidalgo: A case study*. Retrieved from https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/libro/05_teaching.pdf
- Paternak, M. & Bailey, K. M. (2004). Preparing Nonnative and Native English-Speaking Teachers: Issues of Professionalism and Proficiency. In L. D. Kamhi-Stein (ed.). *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-Speaking Professionals* (pp. 155-175). Mich.: University of Michigan Press.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Payan, C., Javier, F., & Serrano, B. (2013). Assessing English in Mexico and Central America. *The companion to language assessment*, IV 13 (98): pp. 1638-1648.
- Pierre-Marc, R. (2016, March 15). Profesores de inglés fallan en la evaluación. El Universal. Retrieved from <http://bit.ly/2GMuW2q>

- Quezada, R.L. (2013). Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *Mextesol Journal*, 37 (3).
- Ramírez Romero, J. L., Sayer, P. & Pamplón Irigoyen, E. N. (2014). English language teaching in public primary schools in Mexico: the practices and challenges of implementing a national language education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (8): pp. 1020-1043.
- Ramírez Romero, J. L. & Pamplón, I. E. N. (2012). Research in English language teaching and learning in México: Findings related to students, teachers, and teaching methods. *Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives*, 43.
- Ramírez Romero, J. L., Pamplón Irigoyen, E. N., & Cota Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(2), 7. <https://doi.org/10.35362/rie6021321>
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2): pp. 158-177.
- Romo, L. A. M., Romero, H. A. & Guzmán, H. L. L. (2015). *Visión de la ANUIES frente a las actuales necesidades de formación de profesionales*. México: ANUIES.
- Sandoval, O. M. del R. (2015). Desarrollo de competencias La enseñanza del inglés en la educación secundaria. In Trujillo, H., Rubio, P. & García, L. (coord.), *Desarrollo profesional docente: Las competencias en el marco de la reforma educativa*. Chihuahua, Mexico: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, Second Edition. London: SAGE.
- Sayer, P., Mercáu, M. V. & Blanco, L. G. (2013). PNIEB teachers' profiles and professional development: A needs analysis. *MEXTESOL Journal*, 37 (3).
- SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Fundamentos Curriculares-preescolar, primaria, secundaria. Fase de expansión*.

- SEP. (2010). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB): Fundamentos curriculares de asignatura estatal lengua adicional*. Retrieved from <http://bit.ly/200HRhP>
- SEP. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras, 2013-2014*, 1ra. Ed. México.
- SEP. (2015a). *Fortalecimiento de la calidad en educación básica: Instrumentación del fomento a los procesos de estudio de una segunda lengua (inglés) en escuelas públicas de educación básica*. México.
- SEP. (2015b). [Resume] *.Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales*, volumen, páginas.
- SEP. (2015c). *Contando la educación*. Retrieved from <http://bit.ly/1PAfzov>
- SEP. (2015d). *Evaluación del desempeño docente ciclo escolar 2015-2016: Perfil, parámetros e indicadores para docentes*. Mexico.
- SIPSE. (2015, September 10). *Maestros de inglés de nuevo ingreso, a capacitación. Novedades Quintana Roo*. Retrieved from <http://bit.ly/1KlvShK>
- Solera, C. (2016, March 15). *Ni los teachers saben inglés: SEP; fallan programas de enseñanza del idioma*. Excelsior. Retrieved from <http://bit.ly/1UWFwVJ>
- Shulman, L.S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*, 15: pp. 4-14.
- Stosic, L. & Stosic, I. (2015). *Perceptions of teachers regarding the implementation of the internet in education*. *Computers in Human Behavior*, 53: pp. 462-468.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). *Documentos base para la reforma integral de educación secundaria*, documento interno, México: SEByN.
- Székely, M., O'Donoghue, J. L. & Pérez, H. (2015). *The State of English Language Learning in Mexico*. In O Donoghue, J. (ed.). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México* (pp, 83-98). México: Mexicanos Primero.
- Tatto, M. T. & Vélez, E. (1999). *Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX (4): pp. 9-62.

Visser, P. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2000). Survey research, Reis, H.T. & Judd, Ch. M. (ed). In *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 223-252). New York: Cambridge University Press.

Lingüística

La teoría de las representaciones sociales: ayer y hoy

NOËLLE GROULT

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Partiendo de la premisa de que las representaciones sociales permean todos los aspectos de nuestra vida, planteamos que ubicar las que tienen profesores y estudiantes acerca de diferentes facetas de la vida en el salón de clase, y también las de profesionistas en sus tareas cotidianas, puede ser muy relevante para entender la realidad que viven los implicados en esos contextos cotidianos. El psicólogo social francés, Serge Moscovici es quien propuso la teoría de las representaciones sociales en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* en 1961. En nuestro texto, haremos un recorrido por algunos de los aspectos más importantes de la teoría de las representaciones sociales para apreciar y entender la importancia que puede tener en diferentes áreas, la didáctica o las profesiones, teniendo como meta última la de mejorar nuestros procesos de actuación. Asimismo, daremos varios ejemplos de trabajos de investigación realizados en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México, dentro del marco del Posgrado en Lingüística, y con mayor énfasis en la Maestría en Lingüística Aplicada, acerca de las representaciones sociales. Estos estudios muestran qué se puede investigar, qué se hace en el salón de clase o en el trabajo, además de los problemas y situaciones que encontramos; también es posible detectar las representaciones que se manejan acerca de aspectos relevantes y que influyen en los implicados; igualmente, son una herramienta valiosa para investigar en general sobre la lengua, su representación y su uso entre hablantes fuera del salón de clase. Estos trabajos sirven como punto de partida para llevar a cabo una reflexión que ayude a innovar y mejorar nuestras prácticas.

Palabras clave: representaciones sociales, prácticas, clase de lenguas, interacción social.

Abstract

We think that social representations permeate every aspects of our daily life, so if we might discover which ones are used by teachers and students about different aspects of classroom life, and which ones professionals use daily at work, it might be very accurate to understand reality as it is experienced by everyone. French social psychologist, Serge Moscovici proposed the Social Representations Theory in 1961, in his book *Psychoanalysis, its image and its public*. In our text, we will briefly present the most important aspects of the theory so as to see and understand its importance in diverse areas, such as didactics or professional areas, aiming finally to better our action processes. We will also explain examples of research made at the National School for Languages, Linguistics and Translation at the National Autonomous University of Mexico, mostly led by MA students in Applied Linguistics of the Linguistics Program Studies, about social representations. Those researches show that we can investigate what we do, which problems and situations we are faced to, in the classroom or at work; it is also possible to discover representations about important aspects that influence on people's life and acting. Social representations are useful too, to investigate about language, how it is used by speakers in real life. Those researches might be an adequate tool to help us start thinking about our practices, in order to better them.

Keywords: social representations, practices, classroom, social interactions.

Introducción

En este artículo intentaré hacer un recorrido por los aspectos más relevantes de las representaciones sociales (RS) para entender de dónde vienen, cómo se forman y cuáles son los elementos que componen su estructura. También, presentaré los modos de abordarlas y estudiarlas, así como las escuelas y sus tendencias y, quizá más importante, expondré diferentes ejemplos de investigaciones sobre esta área.

En 1961, el psicólogo social francés Serge Moscovici propuso la teoría de las representaciones sociales (TRS) en sus tesis *El psicoanálisis, su imagen, su público*. Pero, ¿en qué consiste? A continuación presentaremos algunos de sus aspectos más relevantes.

¿Para qué sirven las representaciones sociales?

¿Cuáles son las **funciones** de las RS? Son varias y todas igualmente importantes para comprender la utilidad de la TRS al hacer investigaciones (Abric, 1994; Pereirá de Sá, 1998; Bonardi & Roussiau, 1999; Moliner, 2001).

La primera es la función identitaria. Para un grupo de sujetos, tener la misma representación acerca de un fenómeno lo lleva a sentir que es un conjunto cohesionado; a la vez, cada uno de sus miembros tendrá una sensación de pertenencia y de identificación con los demás. En general, a los humanos no les gusta sentirse excluidos de alguna agrupación que les parece valiosa o respetable o a la que admiran, tampoco les agrada ser hechos a un lado “por diferentes”. De ahí la importancia de esta función al momento de crear o reforzar la identidad de la agrupación. Pensemos, por ejemplo, en los grupos de jóvenes que se identifican por su vestimenta, su peinado o manera de hablar. A estas manifestaciones subyace una representación de grupo, para sí y, de alguna manera, opuesta a otros. Esto ayuda a que el grupo se sienta bien conformado y delimitado, fuerte e, incluso, legitimado.

Tomando en cuenta lo anterior, cabe preguntarse ¿legitimado para qué? Para planear o prever acciones de sus integrantes y para justificarlas *a posteriori*. Esas serían la segunda y tercera función. Tomemos como ejemplo la inmigración hacia el país que sea (Estados Unidos, México o alguna nación de Europa), si conocemos las posturas políticas e ideológicas de los dirigentes de algún país en

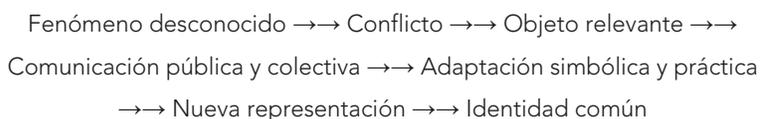
particular hacia los inmigrantes, y podemos afirmar que son un reflejo de sus RS, podríamos prever las decisiones que tomarán para la acogida o rechazo de estas personas; asimismo, si hemos escuchado alguna noticia acerca del trato, malo o bueno, hacia estos mismos migrantes, no nos sorprendería pues de antemano conocemos la postura de los gobernantes. Es decir, nuestras RS a menudo sirven de guía, de directriz, de justificación para nuestro modo de actuar. Como dijo Moscovici (1961), la representación social tiene un papel bien definido, esto es, contribuir a la génesis de las conductas y comunicaciones sociales.

La última función que se le otorga a las RS es la del saber, en el sentido de adquirir conocimiento. Las RS nos ayudan a entender nuestro mundo, a descifrarlo, a poder manejarlo. Son el filtro, los lentes a través de los cuales miramos nuestro entorno y vivimos en él. Jodelet lo expresó de la siguiente manera (1989, p. 47): "Todos necesitamos saber a qué atenernos acerca del mundo que nos rodea. De algún modo, tenemos que ajustarnos, manejarlos y dominarlo física o intelectualmente, identificar y resolver los problemas que plantea. Es por eso que fabricamos representaciones sociales."

Podemos comprender cómo las RS son de gran ayuda para conocer y vivir en nuestro mundo. Son un asidero, un poco a modo de un salvavidas que nos apoya para sobrellevar las cosas.

¿Cómo surgen las RS?

Tenemos que partir de la premisa de que una RS surgirá cuando se presenta una incertidumbre. La génesis de una RS se puede esquematizar de la siguiente manera (Wagner & Elejabarrieta, 1996):



Una RS aparece cuando ocurre un fenómeno desconocido. Puede ser una enfermedad, un descubrimiento, un acontecimiento social que provoca inquietud, conflicto o zozobra entre la gente. Al no entender lo que ocurre, las personas comienzan a hablar. Puede ser en su círculo cercano de familiares, entre amigos o compañeros de trabajo, las personas echarán mano de sus vivencias, de rumores, del conocimiento previo dado por generaciones pasadas, es decir, del **conocimiento de sentido común**.

De igual modo se dará la discusión entre expertos que luego comunicarán su teoría, su explicación, esto es, una línea directriz a partir de un **conocimiento científico**, del orden que sea, médico, sociológico, lingüístico, por ejemplo. Estos dos tipos de conocimientos se presentan, en general, como dos opuestos: el de sentido común, más voluble y poco serio, y el científico, más riguroso y creíble. Sin embargo, a lo largo de los años, hemos visto que el uno se nutre del otro. Así, la ciencia ha tratado de entender y explicar fenómenos que se manejan de manera popular a través de lo que enseña el saber cotidiano. Luego, los científicos difunden hallazgos o teorías que pasan a formar parte de nuestro conocimiento cotidiano. Tomemos de ejemplo el valor curativo, sanador de la marihuana. En el saber de sentido común se considera que fomentos de esta planta dan buenos resultados. En la actualidad, se ha demostrado científicamente que efectivamente algunos de sus compuestos tienen un efecto positivo en el caso de algunas enfermedades. Cabe señalar que Moscovici siempre reivindicó el valor del conocimiento popular: “la sociedad piensa”, decía. Moliner por su parte (2001) considera ese conocimiento como

algo que sirve de liga, un engrudo para amarrar los individuos unos con otros. A su vez, Markova (2003, p. 139) hace notar que “Cuando nacemos en el seno de una sociedad y una cultura, también nacemos en el seno del conocimiento de sentido común”.

El otro punto de suma importancia en el esquema plasmado más arriba es el peso que forzosamente se debe dar a la **comunicación social**. La interacción es la base de la construcción de las RS. Podrá haber poca o mucha difusión y propagación de las ideas científicas, como lo demostró Moscovici, pero el hecho de que la teoría se base en las conversaciones, como el mismo decía, que se dan en los cafés, marca la diferencia con las RS colectivas de Durkheim. Cabe detenernos en algunas divergencias entre las representaciones colectivas del sociólogo y las representaciones sociales del psicólogo social. Durkheim consideraba que las personas se guían por lo que llamó una inteligencia única nacida en el seno de la sociedad, hecho que llevaba a observar RS inamovibles e impuestas a las personas. Por otro lado, Moscovici habla de RS construidas por y, podríamos decir, para la gente. En la primera teoría, los individuos no pueden cambiar las representaciones ni influyen en ellas. Es un asunto de sociología y no de psicología social. Para Durkheim el sentido común, si bien tiene su lugar en la historia, no ostenta el peso que adquiere con Moscovici. Finalmente, este último propone un esquema ternario como este:

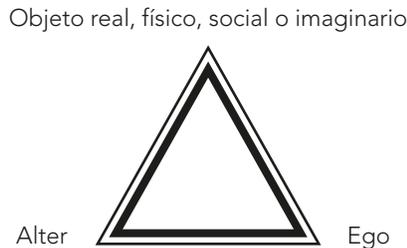


Figura 1. Esquema ternario de las representaciones sociales según Moscovici

El yo, que puede ser un grupo, intercambia con los otros, con otros grupos u otros miembros del grupo, acerca del objeto que causa problema.

¿Cómo se forman las RS?

Las RS, gracias al intercambio constante, se van formando en un primer momento. Luego logran un período de estabilización cuando el fenómeno es, de alguna manera, entendido y manejable. Sin embargo, pueden ocurrir acontecimientos externos que muestran a la RS como algo que ya no es vigente y es en ese momento cuando entra en fase de transformación (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002). Por ejemplo, en lo que concierne la RS del sida: primero, cuando estaba en fase de formación, se hablaba mucho al respecto ya que el virus causó mucho miedo y trastornó las prácticas sexuales; se pensaba que era una enfermedad de personas homosexuales, consecuencia de conductas degeneradas, que se transmitía por la saliva, las lágrimas. Ahora, después de años de estudios científicos, se sabe que puede ser contraída por hombre o mujer cisgénero o trans, gay, bi, etc. Y no se transmite por lágrimas o saliva. Su RS está en una fase estabilizada.

A lo largo de las discusiones entre pares, a través de los comentarios de expertos por radio, televisión, en el periódico, en las redes sociales, estamos bombardeados de datos e información. Nuestra capacidad de retención es limitada por nuestra formación, nuestros conocimientos, nuestra disponibilidad. Así es como aparece la llamada **objetivación**. Este fenómeno consiste en que vamos a ayudarnos con comparaciones, analogías, metáforas para hacer que lo que nos parece abstracto, inalcanzable e incomprensible del fenómeno que nos inquieta, se vuelva más real, natural. Las ideas se

decantan, retenemos lo que nos es útil para lograr un entendimiento que nos resulte satisfactorio.

La última etapa del proceso cognitivo es **el anclaje**. Es decir, lo que ya pudimos naturalizar, enfocar con la objetivación, se acomoda en el entramado de nuestros conocimientos, en la relación jerarquizada de todos nuestros saberes.

¿Cuál es la naturaleza de las RS?

Las RS, como las concibió Moscovici, no son estáticas ni rígidas como en el modelo de Durkheim, sino **flexibles, cambiantes y a menudo diferentes** en función del momento, el lugar o el grupo social. Eso nos lleva a recordar que una RS es social porque se forma en el seno de un grupo social, sin olvidar que simultáneamente posee una parte de **individualidad**. El individuo como parte de un conjunto adquiere las RS que le ayudarán a sentirse parte de este grupo, sin embargo, al mismo tiempo, Moscovici reivindica el papel de la persona y le otorga al individuo la capacidad de darle su toque personal. Como lo apunta Moscovici (1989, p. 94): "...por un lado, había que tomar en cuenta cierta diversidad de origen, tanto en los individuos como en los grupos. Por el otro, era necesario insistir en la comunicación que permite a los sentimientos y a los individuos converger, de suerte que algo individual se vuelve social o viceversa".

¿Cuál es la organización de las RS?

Para explicar cómo se organizan, cuál es la estructura de las RS, tenemos que recurrir a la teoría del **núcleo central (NC) y los elementos periféricos** desarrollada por Jean-Claude Abric.

Se dice que cuando un grupo tiene la misma RS de un fenómeno X, maneja el mismo núcleo central; hay consenso en cuanto a cierto número de sus atributos o características. Esa es la parte más difícil de cambiar de una RS. De modo opuesto, los elementos periféricos pueden variar de un individuo a otro, según la importancia atribuida o a su presencia (Abric, 1987). Por ejemplo, un grupo puede pensar en la libertad o el amor o la democracia en función de ciertos atributos del NC. Digamos, la democracia enfocada hacia la igualdad entre ciudadanos con los mismos derechos y las mismas obligaciones; quizá no todos los participantes pensarán con el mismo grado de importancia en las elecciones como la expresión de la voluntad de la mayoría, quizá, tampoco todos le atribuyan importancia a la justicia, la información, la transparencia, etc.

La variedad, constancia e importancia de los elementos que forman parte del núcleo o de los elementos periféricos dependerán de la **información** que obtengan los sujetos. No todos tienen acceso al mismo tipo de conocimiento, tanto en calidad como en cantidad. La representación social de una nueva enfermedad, no es la misma en un grupo de médicos que en un grupo de lingüistas, por ejemplo. También, hace falta cierta **actitud** hacia el objeto de RS. ¿Hay rechazo, atracción, miedo? La actitud se percibe en un *continuum* que va de lo negativo a lo positivo. Estas, la información y la actitud, son las dos dimensiones de la RS que se complementan con la del **campo** que recoge todos los elementos que conforman de alguna manera el panorama sobre la RS. Moscovici (1961, p. 67) lo explicó de la siguiente manera: "...la dimensión que llamamos campo de la representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social con un contenido concreto y limitado de proposiciones sobre un aspecto preciso del objeto de la representación. Habrá campo de representación cuando haya unidad jerarquizada de los elementos".

Ahora bien, a través de los pocos ejemplos expuestos podemos ver que los objetos de RS son muy variados. ¿Acaso significa que todo puede ser objeto de RS?

¿Cuáles son los objetos de RS?

No cualquier fenómeno lo será. Es evidente que habrá fenómenos que sean foco de una RS en un grupo y no lo sean en otro (Ibáñez, 1988; Pereirá de Sá, 1998; Bonardi & Roussiau, 2001; Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002). En otras palabras, para que un fenómeno sea objeto de RS tiene que ser de interés y representar un reto para la identidad o la cohesión de grupo; los sujetos en cuestión deben formar parte de una dinámica social entre sí y con otros grupos, pues tal hecho propicia la comunicación e interacción; más tarde habrá expertos que den su opinión al respecto. Pensemos en temas que antes no era objeto de RS y hoy se han vuelto de interés: el agua, el cambio climático, la contaminación por hidrocarburos, la violencia, el narcotráfico, el valor de los diplomas, la calidad de las instituciones educativas, las reformas al sistema educativo, la trata de personas, la identidad nacional, más aun, los flujos de migración, los significados de la democracia, el desempleo, los derechos humanos o la igualdad entre géneros etc., etc. Pero, ¿cómo abordar temas tan disímbolos tomando como base la misma teoría?

Ejemplos y metodología

Veamos algunos ejemplos precisos de trabajos en el área, para tratar de elucidar de alguna manera la metodología y los instrumentos que suelen utilizarse. Ahora bien, primero, es importante aclarar que el investigador debe tener claro su propósito: ¿quiere indagar

acerca de los contenidos de la RS y cómo se llegaron a conformar o busca conocer la estructura de la RS, más precisamente, cuál es su núcleo central y cuáles sus elementos periféricos? La primera postura corresponde a un **enfoque procesual**, el cual utiliza una metodología e instrumentos cualitativos, mientras la segunda tiene un **enfoque estructural** y se apoya en herramientas estadísticas y una metodología cuantitativa. El enfoque procesual fue más utilizado por Moscovici y los investigadores que trabajaron de cerca con él, con apoyo de técnicas etnográficas, entre otras. El segundo enfoque ha sido más utilizado por los estudiosos de Aix-en-Provence/Marseille, alrededor de Jean-Claude Abric. Ellos trabajan en el campo pero también llevan a cabo experimentos en laboratorio. Evidentemente, los dos enfoques se pueden complementar, aunque a menudo la falta de tiempo, conocimiento o, sencillamente, la falta de interés no lo permite en la práctica.

Estos ejemplos han sido fuentes de inspiración en México y se han formado varios grupos de trabajo en diferentes universidades: Guadalajara, Nuevo León, Puebla, UAM Iztapalapa y Xochimilco y en varias facultades de la UNAM, como la de Psicología y Ciencias Políticas y Sociales, para citar las más importantes. Sin olvidar que existen centros de investigación en América Latina: en Venezuela, Brasil, Argentina por ejemplo. En ellos se vislumbra gran variedad de temas y la posibilidad de un trabajo interdisciplinario muy rico; etnografía, antropología, sociología, psicología, derecho, pedagogía, son algunas de las muchas áreas que se han apoyado en la TRS. Por consiguiente, revisaremos casos que nos atañen de cerca, en particular trabajos realizados en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, dentro del Programa de Posgrado en Lingüística de la UNAM.

Marisol de la Cruz Hernández en 2016 trabajó las RS de los profesores de francés respecto a la expresión escrita. Su tesis tiene como título *Enseñanza y Representaciones Sociales de la Expresión*

escrita: un acercamiento a profesores universitarios de FLE. La autora utilizó diferentes herramientas para poder cruzar sus resultados, asunto que siempre se recomienda. Así, con el fin de llegar a una primera aproximación del concepto, pidió a sus sujetos definir la expresión escrita con metáforas. Asimismo, les solicitó contestar a un ejercicio de asociación libre a partir de las palabras “Expresión Escrita” y un cuestionario con opciones desde “para nada de acuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Finalmente, los entrevistó. Usó la teoría fundamentada para analizar parte de sus datos. Encontró que la expresión escrita es un tema espinoso y conflictivo, provoca rechazo y tentación, pone en juego emociones fuertes y depende mucho del contexto. Al igual que la memoria colectiva, estos elementos constituyen las RS.

Por su parte, en 2018, Catherine Marchand se acercó a la comunidad matlatzinca del Estado de México para tratar de descubrir qué significa para ellos ser un buen hablante de su lengua, quién podría ser un buen docente de matlatzinca y qué propuestas tenían para revitalizar su lengua. Su trabajo se llama *Las representaciones sociales de los matlatzinca sobre su lengua y el buen hablante de su lengua*. Para realizarlo aplicó, primero, una encuesta entre sujetos de un mismo grupo, entrevistó a cierto número de miembros de la comunidad. Fue una aguda observadora y aplicó una prueba de *matched guise*, la cual consistió en grabar a algunas personas hablando en matlatzinca y luego pedir a otros que dijeran quién hablaba bien o quién no. Los sujetos en cuestión quieren revitalizar su lengua, ya que representa su ser, su identidad, pero también un arma. Hablan para que otros no los entiendan y así poder organizarse entre ellos, ya en el momento de un regateo, o en un partido de fútbol, cuando es necesario engañar al adversario para realizar un pase importante.

A su vez, en *Las representaciones sociales de hispanohablantes y hablantes del japonés sobre Keigo*, Katherina Michiko Tremmel

(2018) se abocó a buscar las RS de hablantes de japonés e hispanohablantes acerca del *Keigo*. El *Keigo* representa el sistema de habla honorífico en japonés; es bastante complicado de aprender y utilizar, ya que los interlocutores deben usar las formulaciones adecuadas en función de su edad, su rango social, su grado de conocimiento del otro, así como la posición social de su interlocutor. Para su investigación, se valió de la entrevista, un cuestionario de opción múltiple y un mapa asociativo. Es decir, a partir de la palabra *Keigo*, pidió a sus sujetos hacer varias asociaciones de conceptos. Michiko Tremmel confirmó su hipótesis: el *Keigo* es difícil y complicado, representa bien la cultura japonesa, muestra distancia y pone barreras sin embargo, al mismo tiempo, descubrió que debido a los cambios culturales y la globalización, pareciera usarse cada vez menos.

Lucrecia Orensanz ha estado trabajando sobre la representación que los traductores, novatos o no, tienen acerca de a qué español deben traducir. En las entrevistas que realizó, aparecen cuestiones tanto de identidad como de la naturaleza de la lengua y lo que representa. En este terreno existen fuertes disputas acerca de cómo o para quién se traduce, desde las casas editoriales que a menudo exigen un “español estándar”, hasta los profesionistas de Buenos Aires que prefieren el español de Argentina.

Con estos cuatro primeros ejemplos es claro que la entrevista es de las herramientas favoritas para quienes buscan conocer las RS en un enfoque procesual, saber cuáles son los contenidos que manejan los sujetos y su origen. Los cuestionarios también son útiles para tener datos que confirman lo que los participantes dijeron de manera más libre a través de las entrevistas.

En contraste, hay estudios enfocados a material escrito u oral ya existente. Así, en 2014, Abril Terreros López analizó, para su trabajo *Los justicieros de México en el Siglo XXI: la representación social de un grupo contraventor mexicano a partir del análisis de su discurso*, el código de conducta que el grupo de los Caballeros Templarios

de Michoacán estuvieron circulando en los pueblos del estado y las redes sociales. En este caso, la investigadora realizó un análisis minucioso de la organización sintáctica y semántica del código, y procedió a desglosarlo, apartado por apartado, sin dejar de lado el estudio semiótico de las ilustraciones que acompañan el escrito. Se basó, también, en teorías de la enunciación y la subjetividad. Fue muy sorprendente e interesante descubrir que los Caballeros deseaban proyectar una imagen de ciudadanos preocupados por el bienestar de los demás, respetuosos defensores de la ley, del huérfano y la viuda.

Por su lado, en 2017, Nérida Murguía Cruz estudió tres entrevistas de diferentes actores de la izquierda mexicana para su tesis *Focalización y modalidad en la construcción discursiva de tres movimientos de izquierda: lenguaje y representaciones*. Este trabajo es particularmente interesante porque la investigadora supo apoyarse en herramientas estadísticas para demostrar el peso de alguna construcción sintáctica particular o el uso del léxico y de ahí llegar a detectar el núcleo central y los elementos periféricos de las RS de estos personajes. Encontró, entonces, que para los anarquistas aún es importante ir en contra del adversario; para el grupo político, la reforma y la revolución son lo mismo, mientras que para el grupo urbano popular, el pueblo es primero.

Otro caso de trabajo con documentos es el de Livia Silva Sánchez, quien utilizó un escrito de premios Nobel sobre los transgénicos, la respuesta de parte de Green Peace y textos de seis científicos a favor y en contra de los Organismos Genéticamente Modificados para su estudio de 2018: *Representaciones sociales acerca de Organismos Genéticamente Modificados. Un análisis argumentativo de discursos a favor y en contra de su uso en los alimentos*. En este trabajo, Livia hizo un análisis del discurso, enfocándose específicamente en las modalidades y la deixis. También utilizó la teoría fundamentada. Encontró que todos los textos manejan conceptos

como valores (la vida), el deber, la preocupación para el bienestar, y los autores muestran tener una identidad colectiva que tiene como referentes los científicos, la humanidad o la nación.

Melanie Salgado está analizando para su investigación doctoral el uso de estructuras concesivas y restrictivas por parte de tres presidentes de México en entrevistas dadas a diferentes medios. Este es un trabajo muy cuidadoso y minucioso que le está permitiendo ubicar cómo las RS de los entrevistados afloran en lo que dicen y cómo estos nos quieren proyectar una imagen de quiénes son sus aliados y quiénes son sus enemigos. También se presentan a veces como humildes o modestos, o bien muy reservados.

Julieta Ángeles realiza una investigación, basada en notas periodísticas, acerca de los cuatro aspirantes favoritos a la presidencia de México durante la última campaña presidencial. A partir del análisis de la función de los apelativos utilizados por los periodistas, ha podido dar cuenta de las representaciones que los periódicos pretenden fomentar en sus lectores.

Por último, un trabajo propio (2010): *Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM* se enfocó en las RS de docentes y estudiantes sobre la evaluación. A partir de cuestionarios, entrevistas y ejercicios de asociación libre, se encontró que profesores y estudiantes dicen no necesitar exámenes para medir el aprendizaje, de hecho, consideran que los alumnos pueden aprender a evaluarse, a ser autónomos. Asimismo, la evaluación es vista como un proceso, que hay que negociar, adecuar a los grupos y usar con reglas claras.

Cabe resaltar la variedad de instrumentos utilizados en todos estos trabajos: entrevista (4), cuestionario con preguntas abiertas (3), cuestionario con preguntas cerradas (3), ejercicio de asociación libre (2), mapa asociativo, encuesta, *matched-guise*, observación (1).

Se ve fácilmente cuáles son las herramientas favoritas, en este caso, para un acercamiento procesual a los problemas tratados. Por supuesto, hay diferentes herramientas de análisis de datos: la teoría fundamentada, el análisis lingüístico basado en estructuras semánticas, sintácticas, el léxico, la deixis, la modalidad, en fin, todo lo que puede implicar la enunciación. De igual modo, se puede usar la lógica natural y los preconstruidos culturales como propone Blaise Grize (1993). Para un enfoque estructural se usarán, sobre todo, cuestionarios de preguntas cerradas que permitan llegar a recuentos numéricos. A menudo, si hay un gran número de sujetos, se recurre a la asociación libre o al mapa asociativo. Igualmente, se ha utilizado el programa Alceste como apoyo al análisis del discurso a partir del recuento de unidades léxicas y el conteo de co-ocurrencias, entre otras cosas.

Conclusiones

Recordemos las palabras de Moscovici (1961): “Efectivamente, lingüística y psicología social están ligadas. Solo que los lingüistas aún lo ignoran”. Esta cita puede muy bien representar la batalla inacabada para que la TRS sea aceptada con todos los derechos como una teoría útil para la investigación en lingüística y en lingüística aplicada. Esta relación queda demostrada con los ejemplos expuestos. En todos hay una parte de lingüística y de análisis del discurso. Algunos siguen a autores como Patrick Charaudeau (Silva, Tremmel) o Kerbrat-Orecchioni (Terreros), algunos más siguen a los gramáticos clásicos (Salgado). Otros se inspiran en teorías socio-lingüísticas. Se puede trabajar con las metáforas, las analogías que ayudan a entender los fenómenos y que guían al investigador para conocer la fase de la representación. Recordemos que en la fase de construcción se necesita entender, relacionar analogías e imágenes

con lo que ya se conoce. En la fase de estabilidad se describe y explica. Para trabajar RS es imprescindible analizar los discursos de los sujetos, pues las mismas RS se forman en la comunicación. Podemos afirmar, al mismo tiempo, que hacer un análisis de discurso de un texto sin obtener alguna conclusión en cuanto a las creencias, imágenes o RS que vehicula, nos parece dejar inconcluso el trabajo. Es cierto, se trata de un área de estudio muy vasta que puede abarcar infinidad de temas siempre y cuando los principios teóricos sean respetados rigurosamente. Y estos pueden ser abordados desde muchos y diferentes puntos de vista: buscando su núcleo central o el estado de sus dimensiones, sus fases, sus funciones, cómo se han objetivado, etc.

Las RS permean nuestra vida diaria. Sólo se trata de mirar a nuestro alrededor y detectar qué nos inquieta como sociedad o como grupo pequeño en el aquí y el ahora, y decidir cómo se va trabajar.

Referencias

- Abric, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux*. Sprimont: Mardaga.
- Groult, N. (2010). *Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM* (Tesis de Doctorado en Pedagogía). México: UNAM.
- Hernández, M. (2016). *Enseñanza y Representaciones Sociales de la Expresión escrita: un acercamiento a profesores universitarios de FLE* (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1989). (ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Marchand, C. (2018). *Las representaciones sociales de los matlazinca sobre su lengua y el buen hablante de su lengua* (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Markova, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: CUP.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes: PUR.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. (pp. 79-103). Paris: PUF.
- Murguía; N. (2017). *Focalización y modalidad en la construcción discursiva de tres movimientos de izquierda: lenguaje y representaciones* (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Silva, L. (2018). *Representaciones sociales acerca de Organismos Genéticamente Modificados. Un análisis argumentativo de discursos a favor y en contra de su uso en los alimentos* (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Terreros, A. (2014). *Los justicieros de México en el Siglo XXI: la representación social de un grupo contraventor mexicano a partir del análisis de su discurso* (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Tremmel, K. (2018). *Las Representaciones Sociales de hispanohablantes y hablantes del japonés sobre Keigo* (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada). México: UNAM.
- Wagner, W., Elajabarrieta, F. (1996). Representaciones sociales. En Morales, F. (ed.), *Psicología social*. (pp. 814-842). México: Mc Graw Hill.

Leer para aprender en la universidad: representaciones de profesores y estudiantes

SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En este artículo se presentarán conclusiones parciales obtenidas de una investigación que se está realizando en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú. El objeto de estudio está constituido por las posibles relaciones existentes entre el proyecto de lectura prescrito por el contexto universitario y los proyectos realmente construidos por los estudiantes. El marco teórico que subyace en esta investigación es proporcionado por el interaccionismo social de Vygotsky y la semiología de Bajtín. A partir de estos principios, se concibe la lectura como una práctica social, relacionada con las actividades concretas de los individuos y orientada por los objetivos comunicativos determinados por el contexto. En este caso, la Universidad está definida por su actividad: la construcción y transmisión del conocimiento, a partir de esta prescribe el proyecto de lectura en modalidades específicas de empleo y organización del lenguaje. En este marco, se analizarán las representaciones de diez estudiantes y seis profesores del primer ciclo en la Facultad de Ciencias de la Educación sobre sus concepciones de leer para aprender en la universidad, recopiladas mediante entrevistas semiestructuradas. En esta investigación, se aplicó el enfoque cualitativo y se adoptó el diseño etnográfico. Esta pesquisa busca aportar los elementos de reflexión para conocer mejor el proceso de construcción de las prácticas de lectura en el nivel superior, en la lengua materna.

Palabras clave: leer para aprender, prácticas de lectura, proyecto de lectura prescrito, representaciones sociales.

Abstract

In this article, we will present partial conclusions obtained from the research, which is being carried out at the National University of the Altiplano of Peru. The object of study is constituted by the possible relationships between the reading project prescribed by the university

context and the projects constructed by the students. The theoretical framework underlying this research is provided by social interactionism (Vygotsky, 1988) and semiology (Bakhtin, 1982). We conceive reading as a social practice, related to the concrete activities of individuals and guided by communicative objectives determined by the context. In this case, the University is defined by its activity: the construction and transmission of knowledge and from this activity prescribes the reading project in specific ways of employment and language organization. In this framework, we will analyze the representations of the students and teachers of the first cycle in the Faculty of Educational Sciences about their conceptions of reading to learn in the university, compiled through semi-structured interviews. In this investigation, the qualitative approach was applied and the ethnographic design was adopted. This research seeks to provide the elements of reflection to better understand the process of construction of reading practices at the higher level, in the maternal language.

Keywords: prescribed reading project, read to learn, reading practices, social representations.

Introducción

Este artículo se sitúa en el marco de una investigación que se está desarrollando actualmente en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, sobre prácticas de lectura con fines académicos en lengua materna, y más específicamente, en el proyecto de lectura propia al contexto universitario, es decir, la lectura para aprender.

El marco teórico que subyace en esta investigación está constituido por el interaccionismo social de Vygostki (2009) y la semiología de Bajtin (1999). A partir de estos principios, se concibe la lectura como una práctica social, íntimamente relacionada con las actividades concretas de los individuos y orientada por los objetivos comunicativos determinados por el contexto en el que se origina. Según la perspectiva sociocultural, el contexto juega un rol determinante en el funcionamiento de las prácticas del lenguaje porque cada

lugar social (Bronckart, 1994) indica los objetivos específicos para las acciones verbales que se desarrollan allí. En el presente caso, la universidad, como lugar social, está definida por su actividad específica: la construcción y transmisión de conocimientos. Y a partir de esta actividad, ésta prescribe el proyecto de lectura por medio de modalidades específicas de empleo y organización de la lengua, que se denominan “prácticas de referencia”.

El punto de partida de esta reflexión es el principio interaccionista, según el cual “en el ser humano, los procesos mentales superiores están profundamente influenciados por los medios socioculturales que los mediatizan” (Wertsch, 1985). En otras palabras, los objetivos de lectura de los estudiantes universitarios serían el resultado de la apropiación que realizan de las propiedades de la actividad académica mediatizada por las prácticas de referencia, es decir, por las formas del lenguaje propias a ese contexto. Sin embargo, durante este proceso de apropiación, el sujeto no aprovecha los conocimientos tal como circulan en su entorno, sino que los transforma y, en consecuencia, crea su propia versión, en relación permanente con la actividad social en la que se encuentra comprometido. La interiorización se presenta así como un proceso social y activo, que conduce a cambios en las estructuras y las funciones que son interiorizadas. Este proceso no es automático sino gradual y prolongado en el tiempo, y sus efectos no son mecánicos.

Aquí es donde se ubica la problemática. En efecto, como se admite, el proyecto de lectura prescrito por la universidad es el que caracteriza las situaciones de estudio, donde la lectura sirve para promover nuevos aprendizajes, en definitiva, “a aprender”. Pero ¿qué se entiende por “leer para aprender” en el contexto universitario? o más bien, ¿cuál es la concepción que tienen los estudiantes y los maestros de esta lectura? ¿Hay alguna relación entre el proyecto de lectura señalado por el contexto universitario y el proyecto realmente construido por los estudiantes? Así, el objeto de estudio

está constituido por los elementos comunes y las divergencias existentes entre la prescripción del medio y la elaboración efectiva del proyecto lector por parte de los estudiantes.

Esta investigación se sitúa al nivel de las representaciones de los profesores, responsables de transmitir el proyecto de lectura indicado por el contexto, y de los estudiantes del primer ciclo en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Perú. Se cree, con Moliner, que es legítimo plantearse la pregunta de las representaciones sociales cada vez que se quiere comprender los significados que las personas atribuyen a ciertos aspectos de su entorno y, sobre todo, cuando se observa que los individuos colocados en una misma situación dan significaciones diversas y manifiestan posiciones o comportamientos diferentes sobre el mismo hecho (Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002).

Así, el objetivo de este artículo es dar cuenta de un cierto número de conclusiones parciales, elaboradas a partir de un estudio descriptivo que busca comparar las concepciones de la lectura para aprender de los estudiantes y de los profesores, reconstruidas a partir de la teoría del "núcleo central" de Abric (citado por Moliner *et al.*, 2002). En este caso, se quiere identificar los acuerdos y los desacuerdos existentes entre las representaciones de dos grupos consultados. Dado que estas categorías mentales se presentan como guías para el comportamiento de los sujetos y ellas orientan las prácticas de adquisición, se considera que este trabajo podría ayudar a conocer mejor el proceso de construcción de las prácticas de lectura en el nivel superior, en lengua materna.

Presentación de la investigación

Marco teórico

CONCEPTOS TEÓRICOS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

La perspectiva de esta pesquisa se inscribe en el marco dado por el Interaccionismo Social vigotskiano y por la Semiología bajtiniana (Vygotski, 2009; Bajtin, 1999). Estas posturas se presentan como complementarias (Wertsch, 1985); puesto que, la obra de Vigotski está enfocada en el estudio de los procesos psicológicos, mientras que la de Bajtín se centra en las interrelaciones entre textos en el nivel socio-cultural. En este artículo, solo se hará referencia a los conceptos de este marco que fundamentan el abordaje de la problemática relativa a la lectura en la universidad.

El primero de tales conceptos es el de *lenguaje como práctica social*. Esto es como una práctica situada histórica, cultural y socialmente en lo que se denomina contexto. En función de esta noción, se concibe la lectura como una forma específica de la actividad humana, que se realiza en un determinado medio, por necesidades de comunicación/representación.

Ahora bien, desde esta perspectiva social, se entiende el lenguaje como un instrumento de mediación, vale decir, como un nexo entre los escenarios culturales, históricos e institucionales, por un lado, y los procesos mentales del individuo, por el otro, (Wertsch, 1998). Al respecto, Vigotski sostiene que, como instrumento mediacional, el lenguaje, al ser incluido en un proceso de comportamiento, como el aprendizaje, no solo facilita la acción; sino que, sobre todo, altera la estructura de la función mental. En otras palabras, produce un cambio, una reorganización de la estructura misma; dando lugar a una nueva acción. Por consiguiente, lejos de ser entendido como

un elemento accesorio al conocimiento, el lenguaje es concebido como uno de sus aspectos constitutivos (Vygotski, 2009).

El segundo de los conceptos es el de *contexto*, entendido como esfera de la actividad humana. Este concepto es complejo y existen diversas concepciones, de las que se derivan distintas formas de entender las prácticas del lenguaje. En el marco sociocultural, el concepto de contexto remite a una realidad más vasta que la situación comunicativa (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la acción). En este sentido, se entiende por contexto la esfera de la actividad humana, en la cual el lenguaje surge y la construye simultáneamente. Esta noción de contexto cultural, situado históricamente, definido por un tipo de actividad concreta y creado por los discursos de los otros (Bajtín, 1999), pone de manifiesto la necesidad de considerar la diversidad de esferas de la *praxis* humana con las que se articula el lenguaje. Así, la diversidad de las acciones humanas define y delimita los diferentes contextos con los que se articula el lenguaje. Por lo tanto, su uso está siempre condicionado por factores históricos y culturales, además de los individuales.

El tercero de los conceptos es el de *prácticas*. Con este se pretende poner de manifiesto la relación de la lectura con los propósitos en los que se origina y para los cuales sirve de instrumento. En efecto, desde la perspectiva sociocultural, la comprensión como toda actividad humana, tiene siempre un motivo, vale decir, es una práctica siempre orientada por una finalidad, un para qué, prescrito por el contexto. El propósito se presenta como un elemento esencial, puesto que determinará la particularidad de las prácticas dentro de cada esfera de la actividad humana. Por ejemplo, en esta pesquisa, la finalidad que orienta la lectura en el contexto universitario, como se sabe, es la construcción de conocimientos. En este sentido, es que se habla de una lectura para aprender, poniendo de manifiesto el carácter epistémico que tienen las prácticas de lectura

en el contexto académico y la naturaleza verbal de los modos de conocer dentro de las distintas disciplinas.

EL PROYECTO DE LECTURA EN LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Desde la perspectiva sociocultural la lectura es concebida como una actividad de lenguaje, resultado de un aprendizaje social y, por tanto, íntimamente relacionada con los contextos socioculturales donde se desarrolla, y con las actividades concretas del individuo, que la motivan. En este marco, que destaca la relación indisoluble entre la lectura y las actividades prácticas del sujeto, el proyecto lector juega un rol vital, ya que determina la particularidad de las prácticas de lectura dentro de cada esfera de la actividad humana. En efecto, las diferentes situaciones de lectura se caracterizan por diversos objetivos, que movilizan varias formas de leer, al mismo tiempo, convocando tareas cognitivas diversificadas. De hecho, en esta perspectiva, el dominio en materia de lectura se encuentra relacionado con la posibilidad del lector de adaptar, gracias a los conocimientos interiorizados a partir del contexto, sus estrategias de lectura en función de sus proyectos, que a su vez condicionan el establecimiento de capacidades diversas.

Para definir el proyecto de lectura, se retoman los principios de la perspectiva sociocultural, según la cual la lectura se convierte en una "actividad" solamente cuando se toman en cuenta los motivos y las intenciones del agente para actuar (Bronckart, 2004). Para esta investigación, es una construcción personal, realizada por el sujeto, durante su interacción con el contexto social, y sobre las razones de actuar (los motivos) y las finalidades (las intenciones) con las que aborda un escrito dado. Por lo tanto, el punto central de este trabajo es conocer los diferentes aspectos que constituyen los motivos y las finalidades cuando se trata de "leer para aprender" en la universidad.

En cuanto al concepto de *representación social*, se toma la perspectiva de la psicología social a partir de la cual Jodelet (2003) define esta realidad mental como “una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, con un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo social”. Para la autora, el estudio de estas realidades mentales se vuelve crucial debido a su importancia en la vida social y “el punto de vista que aporta sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales” (Jodelet, 2003). Estos últimos, según la autora son los sistemas de interpretación que rigen la relación con el mundo y con los demás. Orientan y organizan el comportamiento y las comunicaciones sociales en una amplia variedad de procesos, entre los cuales se encuentran la difusión y la asimilación de los conocimientos.

La decisión de trabajar con las representaciones impone un comentario a propósito de la metodología empleada y del corpus utilizado, constituido únicamente por las entrevistas realizadas con los estudiantes y los profesores. Para este propósito, se admite con Chartier que las prácticas declaradas por los informantes no siempre dan una imagen fiel de las prácticas realmente realizadas y esto se debe a la complejidad de la actividad misma de lectura (Chartier, Debayle & Jachimowicz, 1993). Por lo tanto, se hace absolutamente necesario aceptar la distancia entre lo que se ha hecho y lo que se ha declarado, lo que nos lleva a ser muy prudentes al momento de sacar las conclusiones sobre las concepciones de lectura que subyacen en las entrevistas del corpus.

Descripción general

CORPUS Y MÉTODO DE ANÁLISIS

El corpus comprende entrevistas semiestructuradas realizadas con dos grupos de actores en el contexto universitario. Así, por un lado, se tiene una muestra de 10 estudiantes, que acaban de comenzar sus estudios en Ciencias de la Educación (20% del total admitido); y, por otro lado, las entrevistas realizadas con todos los profesores (seis), que enseñan a los estudiantes entrevistados.

El análisis temático de los datos ha permitido identificar los contenidos constitutivos de dos representaciones de “leer para aprender”, que se comparan en este trabajo. Para reconstruir estas representaciones, se ha tenido en cuenta la teoría del “núcleo central” de Abric, según la cual estas realidades mentales están constituidas por elementos “periféricos”, organizados alrededor de un pequeño número de elementos “centrales”, que forman un núcleo (citado por Moliner *et al.*, 2002). En este caso, nos hemos ocupado estrictamente de estos elementos “centrales”, que fueron el objeto de fuertes consensos dentro de cada grupo, “porque son el resultado de las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, en las que se ha formado la representación” (Moliner *et al.*, 2002). En consecuencia, las conclusiones presentadas aquí han sido elaboradas a partir de la confrontación de las dos representaciones, formadas por los principales consensos observados al interior de cada grupo (profesores y estudiantes) sobre sus concepciones de “leer para aprender”.

HIPÓTESIS

Si bien se acepta el principio según el cual los objetivos de lectura de los estudiantes universitarios resultan de la interiorización de las

propiedades de la actividad características del contexto, existiría una brecha entre la representación del proyecto de lectura prescrito (por intermedio de los profesores) y las que los estudiantes construyen realmente. En otras palabras, se cree que la relación entre la prescripción y la construcción efectiva del proyecto lector por los estudiantes no es unívoca.

Resultados del análisis del corpus

Para aclarar las conclusiones obtenidas, se presenta, con la ayuda de una tabla recapitulativa y de forma global, los contenidos más representativos de las dos representaciones (las de los profesores y las de los estudiantes). Los elementos constitutivos del “núcleo central” serán articulados en torno a tres aspectos del proyecto de lectura: la finalidad, los objetos de lectura y las modalidades adoptadas por esta práctica en la universidad.

Las representaciones de “Leer para aprender” de los docentes y los estudiantes

Aspectos de la representación	De los profesores	De los estudiantes
Finalidad de la lectura en la universidad	Ellos atribuyen dos finalidades a la lectura: Una finalidad conceptual: adquisición de conocimientos Una finalidad instrumental: reflexión y aprendizaje de la práctica misma.	Ellos solo atribuyen una finalidad a la lectura: La finalidad conceptual, relacionada a la adquisición de conocimientos. Esta finalidad aparece generalmente vinculada a la evaluación de la adquisición realizada.

Aspectos de la representación	De los profesores	De los estudiantes
Objetos de lectura	<p>Ellos establecen dos relaciones estrechas entre la bibliografía obligatoria y los contenidos de los programas.</p> <p>Ellos señalan la presencia de textos básicos en sus bibliografías, pero también la necesidad de una adaptación didáctica de tales textos.</p>	<p>Ellos presentan los objetos de lectura en términos de conocimientos o de contenidos más que en términos de textos.</p> <p>Ellos solo leen lo que el profesor señala como las obras de referencia.</p>
Modalidades de esta práctica (lectura para aprender)	<p>Ellos la definen como una lectura activa, crítica, que construye significados.</p> <p>Una lectura de análisis, de aplicación de conceptos aprendidos, orientada al dominio de un vocabulario específico.</p>	<p>Ellos la definen como una lectura repetitiva, individual, que aseguraba, por sí misma el aprendizaje.</p>

Algunas conclusiones relativas a la comparación de las representaciones

En cuanto al objetivo de la lectura en la universidad, se ha constatado, en primer lugar, un acuerdo entre los docentes (90%) y los estudiantes (80%) en relación con la finalidad que se ha denominado “conceptual”, relacionada con la adquisición de conocimientos. Este fuerte consenso confirmaría que los estudios y la lectura van necesariamente a la par para ambos grupos. También, pondría en evidencia una concepción tradicional de la lectura de formación, “que se imagina indisociable del plan de estudios o de las prácticas de lecturas cultivadas. Se trata de una práctica destinada a transformar al lector (educándolo, instruyéndolo y cultivándolo) y que se apoya en formas

de lectura fuertemente enmarcadas o socializadas, por lo tanto, en textos legitimados por las instituciones, que pertenecen a corpus limitados de obras bien identificadas" (Chartier *et al.*, 1993). Esta lectura estandarizada se convertiría, para los informantes consultados, en un medio privilegiado, sino el único para lograr poseer todo lo que es necesario para pertenecer a la comunidad disciplinaria.

Además de este acuerdo, hay dos tendencias que refuerzan esta concepción institucionalizada, pero que muestran diferencias entre los dos grupos de informantes. Así, por un lado, para los estudiantes (60%), esta finalidad de adquisición de conocimientos está relacionada necesariamente con la evaluación de este proceso. En efecto, a los ojos de los estudiantes, la lectura solo existe en la medida en que es evaluada por la institución. En las respuestas de los docentes, sin embargo, el concepto de evaluación nunca aparece. Las respuestas de los profesores (90%) atribuyen una segunda finalidad a la lectura. Se trata de una finalidad "instrumental", en relación con la reflexión y el aprendizaje de la práctica misma, que es parte del proceso que hace posible la adquisición de los conocimientos.

Estos datos confirmarían aún más la concepción tradicional de la lectura porque circunscribe la práctica a las situaciones de estudios donde la lectura sirve para aprender. Pero, desde el punto de vista de las marcas textuales, la diversidad de palabras que se refieren a este objetivo "instrumental" (reflexión, proceso, práctica, función, hábito), pondría en evidencia que el acuerdo de los profesores sobre este aspecto es mucho menos claro que para la primera finalidad señalada. En otras palabras, el consenso sobre el conocimiento de tipo procedimental no es unívoco como el que se relaciona con los conocimientos de tipo declarativo (finalidad conceptual). Además, se debe tener en cuenta que esta segunda finalidad atribuida a la lectura por los profesores (aprender a aprender a leer) está ausente en las respuestas de los estudiantes.

En cuanto al segundo aspecto analizado, los objetos de lectura en el contexto universitario, también se ha constatado una zona de fuerte consenso entre los dos grupos junto con algunas opiniones que dividen las dos representaciones. Se comienza por los acuerdos. Entre los docentes, se observa un acuerdo absoluto (100%) con respecto al criterio de selección de bibliografía obligatoria. Se elige exclusivamente en función de los contenidos previstos en el programa, lo que podría estar en correspondencia con el fuerte consenso observado para la finalidad conceptual. En efecto, todos los profesores hacen alusión explícitamente a la estrecha dependencia existente entre los temas seleccionados como contenidos a enseñar y las lecturas que indican como obligatorias. Estas respuestas pondrían en evidencia que la preocupación principal de los docentes se refiere sobre todo a los contenidos disciplinares. Entre los estudiantes, también se encuentra que esta preocupación se centra en los contenidos cuando ellos hablan de lo que leen en la universidad. Sus verbalizaciones se refieren a los contenidos o a los conocimientos y no a los textos (80%). Estas respuestas tienden a indicar un fuerte acuerdo entre los dos grupos y una vez más ratifican la concepción de lectura formalizada, ya que en todos los casos los objetos a leer son legitimados por la institución, prescritos por los profesores.

Sin embargo, se considera que esta inclinación de los estudiantes a confundir los contenidos disciplinares con los textos que los transmiten contrasta con la segunda observación de los profesores en relación con los objetos de lectura indicados en sus clases. La totalidad de los profesores está de acuerdo en señalar la necesidad de incluir en sus bibliografías textos primarios. Así, por una parte, al proponer la lectura de los textos básicos, los profesores revelarían una preocupación epistemológica centrada en el deseo de mostrar el enfoque de la ciencia y de los científicos, y, en particular, el carácter aproximativo y provisorio de los modelos. Pero, por otro lado, las respuestas de los estudiantes –que asimilan por completo los

contenidos disciplinares de los textos– muestran que descuidan la mediación del autor en la construcción del conocimiento.

La representación dominante del escrito leído en el contexto universitario está definido entonces, entre estos estudiantes, por una relación directa entre el objeto estudiado y el conocimiento puesto en el texto, como si no hubiera conciencia mediadora en la verbalización de los conocimientos. El texto aparecería entonces para el estudiante como transparente y ciertamente, como una descripción del objeto disciplinario, portador de una información neutral.

Pero se debe agregar que la totalidad de los profesores también comentan sobre las numerosas dificultades de los estudiantes cuando abordan estos textos básicos. En este sentido, hablan de una necesaria adaptación del conocimiento académico para acompañar las primeras fases del estudio disciplinario. Se refieren al uso de manuales y materiales impresos como herramientas específicas de aprendizaje donde el conocimiento académico es incorporado para hacer un objeto de enseñanza.

Entonces, hay otra divergencia entre las representaciones de los dos grupos. De una manera u otra, los profesores buscan guiar al estudiante con estos textos secundarios. En cualquier caso, “¿qué es un manual, sino una ruta ya trazada, conservando solo lo esencial de numerosas fuentes documentales?” (Marconi, 1993). Por su parte, los estudiantes (70%) solo señalan como objetos de lectura disciplinaria lo que se sujeta a las prescripciones de los profesores. Sus lecturas académicas se limitan a la bibliografía de referencia prescrita por el profesor. Por otro lado, nunca hablan de posibles relaciones entre los textos leídos. Este comportamiento reflejaría una lectura fragmentada, que busca acumular información, sin establecer vínculos entre los textos. Se puede entonces inferir que para los estudiantes esta responsabilidad volvería al profesor.

Esta simplificación del conocimiento académico mediante textos secundarios, acompañada de la aceptación absoluta de la prescripción

de los profesores, parecería evitar una indispensable construcción personal durante el proceso de aprendizaje. De hecho, se encuentra en estas prácticas la intención de eliminar las dificultades en los primeros ciclos de la educación superior. Pero, se observa igualmente la ausencia de una actividad personal de los lectores, un trabajo insuficiente de reflexión y estructuración, necesario para alcanzar una verdadera interiorización de los conocimientos en juego.

En cuanto a las modalidades adoptadas para la lectura en la universidad, se han encontrado acuerdos importantes en cada grupo, pero diferencias mucho mayores que para los otros aspectos ya estudiados. En efecto, la mayoría de los profesores (80%) se ha referido a una lectura crítica, que construye significado, en la cual el estudiante-lector tiene un rol principal. Además, ellos hablan de una lectura de análisis, de aplicación de conceptos, centrada en el dominio de un vocabulario específico, cargada de significados. A partir de estas respuestas, se puede inferir una concepción de lectura que da prioridad a la actividad del lector, un lector caracterizado por su libertad para manipular el texto de acuerdo con sus deseos y habilidades. No es el texto quien impone sus efectos, sino el lector empírico que al proyectar significaciones lo enriquece con contenidos nuevos.

Por otro lado, entre los estudiantes (90%), se trata más bien de una lectura lenta y reiterativa, que garantizaría el aprendizaje a condición que sea atenta. La idea de la repetición como una estrategia principal de lectura resaltaría una representación de esta práctica que tiende a reproducir el significado del texto que busca la fusión, la unificación con el autor, una lectura fiel, respetuosa del texto, para la cual el significado estaría siempre del lado del autor.

Así, se constata, de parte de los profesores, una modalidad de lectura autónoma, que evoca el resultado de un proceso de aprendizaje, del cual los informantes no hablan. Se trataría de una lectura constructivista, que tendría como condición necesaria la posesión

de conocimientos previos, es decir, un lector iniciado, capaz de beneficiarse individualmente de los textos que se le dan para leer. Por su parte, los estudiantes aluden a una lectura que, realizada por un lector adherido al texto, garantizaría el aprendizaje sin recurrir a procesos cognitivos como, por ejemplo, la memoria. Se trataría de una lectura que debería hacer posible la posesión de los conocimientos que los profesores podrían creer ya adquiridos.

A pesar de la distancia que se reconocen entre las modalidades de lectura mencionadas, se ha observado un acuerdo entre los dos grupos: ni los profesores ni los estudiantes sitúan la lectura en el seno del campo disciplinario en cuestión. Cuando ellos hablan del dominio de esta práctica no hacen alusión a la participación en una comunidad textual dada, es decir, en un grupo de lectores que comparten ciertos procesos de lectura e interpretación de un corpus textual, al tiempo que es plenamente consciente del objetivo perseguido. Ellos no evocan la necesidad de aprender a participar en los discursos de la comunidad textual.

En resumen, tanto la modalidad prescrita como la realizada por los estudiantes parecen descuidar las lógicas que rigen la construcción de los conocimientos, los modos de organización, los métodos y las formas de trabajo específicos del campo. Sin embargo, es bien sabido que el aprendizaje de una disciplina no se limita a la acumulación de un conjunto de conocimientos, sino que es absolutamente necesario apropiarse de las formas de funcionamiento del lenguaje, que permitan la construcción y transmisión de estos conocimientos. Desde este punto de vista, las palabras no tienen solamente una función de descripción de las observaciones del objeto de estudio, ellas juegan también un papel fundamental en la constitución de las teorías.

Finalmente, se tiene que señalar que la comparación entre las dos representaciones ha permitido constatar, entre los dos grupos consultados, un fuerte consenso sobre el primer aspecto, la finalidad

conceptual atribuida a la lectura, y un acuerdo menos fuerte en cuanto a los objetos de lectura, que se presenta como estrechamente relacionados con los contenidos disciplinares. Pero, por otro lado, se observa también una diferencia muy importante con respecto a la modalidad que esta práctica debería adoptar en el contexto universitario. Esta diferencia es esencial porque podría permitir abordar un trabajo más sistemático en este margen eventual, en este espacio de incertidumbre entre lo que se recomienda y lo que el estudiante se apropia efectivamente.

Conclusión

Para terminar, dos observaciones se imponen: la primera es la naturaleza de las representaciones, que, según los especialistas, no son estructuras estáticas. De hecho, se acepta que en la universidad, las concepciones de lectura de los estudiantes y docentes evolucionan con el tiempo y las circunstancias de esta práctica cultural. Sin embargo, en el momento de la realización de este estudio, la diferencia entre las dos representaciones es considerable y podría estar en el origen de numerosos problemas de orden pedagógico.

La segunda observación proviene entonces del propio estatus de la lectura en el contexto pedagógico universitario. En efecto, aunque se está convencido de que esta práctica no determina el éxito de los estudiantes de manera mecánica, se encuentra que “ella traduce la marcha hacia la autonomía del conocimiento y la retrospectiva crítica y, al mismo tiempo, demuestra una comprensión global del sistema universitario y de las formas y medios para adquirir dominio” (Fraisse, 1993).

Finalmente, frente a la diferencia y a sus consecuencias observadas en este estudio y teniendo en cuenta el rol capital que desempeña la lectura en los estudios universitarios, se plantea, con Fraisse, una

pregunta polémica pero muy significativa: ¿se necesita enseñar a leer a los estudiantes en lengua materna? Por nuestra parte, encontramos que es responsabilidad de la educación superior enseñar a leer a los estudiantes, alentar y reforzar dicho proceso, pero sobre todo enseñarles a aprender a leer, y esto “no solo para garantizar su aptitud de responder a las expectativas académicas sino también su participación en la vida social. Porque el desafío del dominio de escribir es, al menos, tanto cívico como cultural o intelectual” (Fraisse, 1993).

Referencias

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Bronckart, J. P. (1994). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lousanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (2004). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Genève: Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Chartier, A. M.; Debayle, J. & Jachimowicz, M. P. (1993). Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. En E. Fraisse (ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 73–97). Paris: PUF.
- Fraisse, E. (1993a). Les chemins de la lecture à l'université. En E. Fraisse (ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 241–251). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47–78). France: PUF.
- Marconi, F. (1993). Quelques paradoxes sur la lecture étudiante. En E. Fraisse (ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 101–111). Paris: PUF.
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vygostki, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Wertsch, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vigotski et M. M. Bakhtine. En J. P. Bronckart & B. Scheneuwly (ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139–167). Lousanne: Delachaux et Niestlé.

Dime cómo hablas y te diré quién eres

JOAQUÍN TUN RAMÍREZ

Telebachillerato Comunitario del Estado de Yucatán, Módulo Kimbila

HERMILO GÓMEZ HERNÁNDEZ

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Resumen

La lengua es el medio a través del cual la cultura construye su cosmovisión, creencias y tradiciones. El uso de nuevas tecnologías, sumada a las Instituciones del Estado, ha privilegiado el mayor uso del español. En Kankabchén, Quintana Roo, a pesar de ser un pueblo donde la lengua maya se escucha poco, al realizar una encuesta, se registró la existencia de un número significativo de hablantes de maya. El bilingüismo es representativo si se compara el número de maya hablantes con referencia al total de habitantes de la comunidad. Por consiguiente, la población con mayor competencia lingüística en maya son las personas mayores, padres de familia y ancianos de la comunidad, quienes son los encargados principales de transmitir el repertorio lingüístico a las nuevas generaciones. Sin embargo, a partir del análisis de las circunstancias del contacto lingüístico presente entre estas dos lenguas, se visualiza un posible desplazamiento de la lengua maya, sobre todo, entre los jóvenes. Lo anterior lleva a cuestionar si el uso oficial del español podría desplazar la lengua local entre los niños, como consecuencia de las acciones de los padres al enseñar maya de forma limitada a las nuevas generaciones. Por lo tanto, esto, en apariencia, se asocia a una actitud no favorable. Debido a lo anterior, los jóvenes tienen la necesidad de usar la lengua dominante (español), la cual es, además, motivada por los servicios ofrecidos por el Estado, los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías y la lengua de prestigio.

Palabras claves: Lengua maya, bilingüismo, contacto lingüístico, actitudes, desplazamiento.

Abstract

A language is a means of signifying cosmovision, beliefs and traditions are built in a culture. Governmental institutions and new technologies of information and communication that use Spanish as the official language have generated a change in people's life, due to the fact that state institutions have encouraged more the use of Spanish. In Kankabchén, Quintana Roo, despite of being in a town where spoken Maya language is heard very little, after a survey carried out, it was possible to identify that there is a meaningful number of Maya speakers. This bilingualism, if it is contrasted to the total amount of Maya speakers, is representative. Thus, the population with a higher linguistic competence in Maya are older people: the parents and the elders of the community. These are in charge to transmit the linguistic repertoire to the young generations. Nevertheless, due to the circumstances of the linguistic contact between these two languages, it is possible to visualize a displacement of the Maya language, overall, among the young people from the analysis of the bilingualism phenomenon. Likewise, this situation leads us to reflect if the official use of Spanish might provoke a displacement of the local language among children, as a result of the actions performed by parents when teaching, in a limited way, the Maya language to these younger generations. Therefore, this is, apparently, associated to a non-favorable attitude. Due to this, younger generations have a need to use the dominant language Spanish, which is, this usage motivated by the services offered by the state, the mass media, new technologies and the prestige language.

Key words: Maya language, bilingualism, linguistic contact, attitudes, displacement.

Lengua, contexto y uso

La lengua es diversa. Como sistema para comunicarse siempre se ve influenciada por los elementos físicos, sociales, culturales o psicológicos que le rodean, de ahí que "el vocablo lengua se emplea, en el sentido corriente, para designar un sistema de comunicación o un sistema de signos vocales comunes a los miembros de una comunidad. Una lengua es (...) un lenguaje natural utilizado por una

comunidad, que por este motivo se conoce como una comunidad lingüística” (Da Silva & Dorcasberro, 2005, p. 15). De tal forma, la naturaleza misma de la lengua la hace susceptible a cambios, como “un marco de referencia que concibe a las interrelaciones entre una o varias lenguas en su entorno lingüístico, cultural, social, político, geográfico, natural, etc., como si se tratara de organismos vivos” (Resinger, 2008, p. 1). En otras palabras, se trata de una ecología donde el contacto entre hablantes —según el contexto, número de hablantes, contacto lingüístico y actitudes— modifica la lengua.

En el proceso de interacción cada individuo comparte experiencias, conocimiento y sentimientos de su ser intimo como participe de un contexto lingüístico conocido como el estado del mundo; este “(...) es el espacio y el tiempo en el que se ubican los acontecimientos que ocurren en torno a la lengua y sus hablantes. Representa tanto el pasado como el presente de un idioma” (Sima & Perales, 2015, p. 125). De esa manera, los sujetos crean una identidad, por ejemplo, el sentirse mexicano, yucateco o maya hablante, según corresponda al contexto donde se encuentre la persona. Entonces, “si los hablantes se sienten identificados con su dialecto, es probable que le tengan un gran aprecio, pero si no lo conciben como un elemento identitario, es menos probable que lo vean de forma favorable” (Salazar, 2014, p. 45).

Las experiencias, favorables o desfavorables, marcan la manera cómo las personas se relacionan con su lengua materna o segunda lengua, en caso de ser bilingües como lo son varias regiones de México, un país pluricultural. De hecho, “(...) las actitudes positivas acerca de la lengua propia son normalmente generadas por el rol que juega como símbolo de la identidad del grupo y crea sentimientos negativos cuando la identidad es rechazada” (Salazar, 2014, p. 45). Por ejemplo, en los pueblos mayas se ha vuelto particularmente normal escuchar que si se aprende inglés, se obtendrán mejores oportunidades de trabajo. Lo anterior se debe, como se menciona

previamente, a las actitudes positivas atribuidas por aquellos que han estado en contacto con cierta población de la Rivera Maya.

Al respecto, Etxebarria (2008, p. 80) menciona que "(...) cuanto mayor prestigio se otorga a una variedad de lengua no solo por parte de sus hablantes sino también por los otros grupos, más fácil es que se produzca una mayor aceptación de los mismos". El prestigio es otorgado por los hablantes y el Estado, a través de la legitimización de la variedad al ser usada en las instituciones oficiales, los medios de comunicación y la ampliación de los contextos de uso. Todo lo anterior se puede convertir en un factor para la generación de la diglosia. Así pues, "el uso social de dos o más lenguas viene determinado, muy frecuentemente, por los ámbitos o dominios en los que se maneja cada lengua" (Etxebarria, 2008, p. 92). Se observa entonces que mientras más dominio ejerza una lengua sobre otra, más presión genera para que su uso se extienda o amplíe. Es notoria la diferencia existente entre las lenguas originarias y el español. Aunque día a día interactúan en el mismo lugar, el uso depende del dominio de cada uno sobre la cultura a la que pertenezca cada lengua, identidad y uso real. De este modo, "suponemos que los adultos disponen de un repertorio de recursos lingüísticos socialmente valorados más profundo y en extenso que el de los niños, y suponemos que los padres son los primeros responsables de la socialización lingüística de sus hijos" (Luykx, 2014, p. 106). En efecto, según sea el grado de familiarización con la lengua, es el uso mismo que se le dará en un contexto donde existan dos o más lenguas.

Uso e interacción del lenguaje

Como sostiene Henriquez (2014, p. 189), "la funcionalidad de una lengua minoritaria como medio de comunicación en diferentes ámbitos de uso es un factor social de gran relevancia en la explicación

de los fenómenos de cambio, como el desplazamiento (...) o en el mantenimiento lingüístico (...)" . Esto depende de varios factores, los cuales influyen como medio de comunicación. Es decir, si la lengua es efectiva, existe una identidad hacia ella y el uso es una condición obligatoria en contextos donde una lengua minoritaria domina; en consecuencia, la lengua se mantendrá por necesidad para comunicarse en el código de conversación, de lo contrario, será desplazada por otra. De esa manera, "el lenguaje como parte importante de la identidad grupal es un elemento que marca y delimita a las sociedades" (Ceh, 2008, p. 148) y el contexto de uso. Así, mientras más identidad exista en el hablante, este tendrá mayor facilidad para comunicarse con su lengua materna, existirá un mayor repertorio lingüístico y será menos propenso a que genere presiones para un desplazamiento lingüístico. Esto es, "la funcionalidad de una lengua minoritaria como medio de comunicación en diferentes ámbitos de uso es un factor social de gran relevancia en la explicación de los fenómenos de cambio y en la proyección de la lengua, ya que en los dominios íntimos y familiares se concreta el traspaso intergeneracional que permitiría el mantenimiento lingüístico" (Henriquer, 2014, p. 187).

La lengua mayoritaria, la que cuenta con mayor número de hablantes, y la lengua minoritaria, con menor número de hablantes, al estar en contacto, tienden a generar presiones o influir a que alguna sea desplazada momentánea o definitivamente. De tal modo, "una lengua o variedad minoritaria usada en menos situaciones comunicativas se vuelve más estática y no exhibe todas sus posibilidades de uso (...) [ya que] la expansión de funciones está estrechamente relacionada con la promoción y extensión de su estructura lingüística". (Henriquer, 2014, p. 188). Al no mostrar todo el potencial en la comunicación efectiva, la lengua tiende a caer en desuso porque "uno de los motivos recurrentes que explican la pérdida de una lengua, es su abandono como estrategia de adaptación a un contexto social

cuyas normas han cambiado radicalmente” (Hirsch, González & Ciccone, 2006, p. 107). Es decir, pierde la efectividad como lengua de comunicación social al igual que la afectividad y la identidad del hablante con la lengua materna, la cual también tiene la condición de ser minoritaria.

Además, tanto la comunicación real en el mantenimiento de un idioma como el estatus socio-económico son igualmente importantes para generar un desarrollo individual, social e incluso nacional en cada sujeto. Si la persona bilingüe observa que la lengua minoritaria con la que interactúa no genera algún tipo de incentivo afectivo o económico, esta cae en desuso, de tal manera, “específicamente, la pérdida de la lengua está procedida, casi siempre, por una baja en el estatus socio-económico de los hablantes que se acompaña por una situación de opresión” (Hirsch, González y Ciccone, 2006, p. 108). Económicamente hablando, si la lengua no produce, no sirve porque no genera ganancias; ello no quiere decir que la lengua sea mala o menos importante que las otras, la principal causa de esta idea viene del actual sistema capitalista. Retomando lo anterior, para que exista un desplazamiento “los hablantes deben mostrar un manejo satisfactorio de la lengua dominante para poder satisfacer sus necesidades básicas, y dejar de transmitir la lengua a sus hijos con el fin de lograr movilidad social ascendente” (Hirsch, González & Ciccone, 2006, p. 108).

Asimismo, el uso oficial del español como lengua en las instituciones de gobierno y como lengua de enseñanza provoca diglosia e influye notablemente en generar presiones negativas para las lenguas minoritarias de México, *verbi gratia*:

si los padres ya tienen algún conocimiento de la nueva lengua (o modalidad lingüística), la presión de la escuela para que sea usada en el hogar —por ejemplo, para ayudar a los niños con sus tareas— puede llevar a los padres a invertir un considerable esfuerzo con el fin de

expandir sus habilidades orales y/o escritas. Teniendo a sus hijos como la fuente más inmediata de estímulo (Luykx, 2014, p. 108).

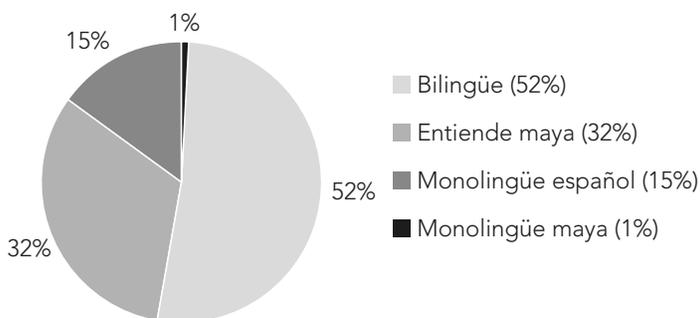
De ese modo, al notar la importancia de la lengua dominante los hablantes tienden a enseñar o darle más importancia a la lengua. Así, los "parámetros tales como bilingüismo, exogamia (matrimonio entre individuos con lenguas maternas distintas), origen de la situación del contacto y grado de orgullo étnico se consideran claves al evaluar el proceso y predecir el ritmo de abandono de una lengua" (Hirsch, González, & Ciccone, 2006, p. 107).

Asimismo, la creciente comunidad lingüística hispana ha generado mayor aceptación entre los indígenas para usar la lengua española como medio de comunicación y transmisión de la herencia cultural. Esto se percibe como "(...) síntoma de la creciente aceptación social del castellano. El grado máximo de esta se percibe cuando padres indígenas bilingües deciden hablar con sus hijos sólo en español" (Zimmermann, 2004, párrafo 15). La castellanización generada por todos los medios pone en declive las lenguas indígenas, la cuales "(...) se encuentran en una situación de minoría y las cifras documentan una disminución continua relativa en cuanto a la población de hablantes de lenguas amerindias" (Zimmermann, 2004, párrafo 5). Sin embargo, a pesar de todas las presiones ejercidas sobre estas lenguas, en los lugares apartados y donde las culturas originarias de América no fueron erradicadas aún prevalece un gran número de hablantes indígenas. Tal caso lo encontramos en los nahuas, zapotecos, tojolabales, mixtecos y, como en este trabajo, los mayas yucatecos.

Referentes del contexto y estratificación de la lengua maya

La comunidad de Kankabchén se ubica en el suroeste del municipio de José María Morelos en el estado de Quintana Roo. En el poblado se escucha tanto el español como el maya. Es importante hacer notar que el español es la lengua de los ámbitos públicos, mientras el maya queda reservado para las conversaciones en los ámbitos más íntimos: la casa y los amigos. Este pueblo fue fundado cerca del año 1950 por personas provenientes de Tekax, Yucatán. La población actual está compuesta por habitantes originarios de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Oaxaca y natos de la misma comunidad. En la actualidad cuenta con 1,129 habitantes. Para esta investigación se encuestaron a 360 personas distribuidos en 72 familias que representan el 31 por ciento del total de población.

En cuanto al uso de la lengua (véase gráfica 1) se observó que una porción grande (83%) de la población es bilingüe en maya-español por lo tanto, aparentemente existe una vitalidad fuerte en la lengua maya. Sin embargo, se debe señalar que más del 50% de esta porción es competente en ambas lenguas (maya-español), a diferencia de una porción mediana (32%) de personas, considerados hablantes pasivos, quienes entienden la lengua pero no la hablan. No producen la lengua; no obstante, pueden participar en situaciones de comunicación cuando la lengua preferida es el maya. En cuanto al monolingüismo, tanto en español como en maya es bajo. En caso de la segunda, los hablantes monolingües son las personas mayores de la comunidad (abuelos); por lo que respecta al español, estos pueden ser las personas que han migrado de otros estados (Tabasco, Veracruz y Oaxaca).



Gráfica 1. Estratificación de la población.

La metodología

El estudio realizado se encuadra bajo un enfoque de investigación mixta (Hernández, Fernández & Baptista, 2003; Salkind, 2012) ya que se pretende, por un lado, explorar las creencias de los pobladores sobre el uso de la lengua maya y, por el otro, identificar cual es la situación de los fenómenos sociolingüísticos observados en la comunidad. Para los propósitos de este reporte, la situación del bilingüismo y vitalidad de la lengua maya en la comunidad de Kan-kabchén se abordará desde la perspectiva del modelo de ecología de presiones (Terborg, 2006). El diseño de la investigación es de carácter descriptivo (Hernández *et al*, 2003; Salkind, 2012) ya que se pretende describir la situación de la lengua maya en relación con el español.

La muestra se conformó por 72 familias, las cuales suman un total de 360 personas (31.88%) de 1,129 habitantes que conforman la comunidad, agrupados en: 95 niños (0-12 años), 60 adolescentes (13-18 años), 181 adultos (19-60 años) y 24 adultos mayores (61 y más). La selección de los participantes se realizó al azar, siguiendo la técnica de muestreo probabilístico (Hernández *et al.*, 2003). El instrumento empleado es una encuesta diseñada para recabar

datos por familias y hablantes. De ahí que la selección de la muestra se haya realizado por familia.

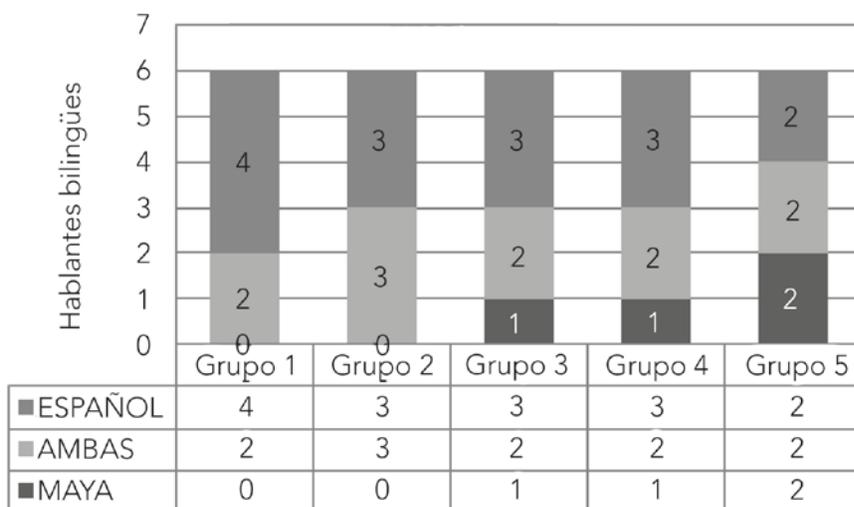
Los instrumentos fueron dos cuestionarios adaptados del empleado en el proyecto *Situación del maya yucateco en la cabecera municipal de José María Morelos, Quintana Roo: grados de desplazamiento y vitalidad*, coordinado por la profesora Ligia Z. Peláez Aldana. Es importante aclarar que estos también son versiones modificadas y ampliadas de los cuestionarios que originalmente Terborg y Garcia (2011) emplearon en la investigación *La máxima facilidad compartida como presión determinante*. Así pues, se usó la fórmula propuesta por tales autores para sacar la vitalidad de las lenguas. El cuestionario recaba información general sobre los habitantes del hogar y las lenguas que hablan, así como información genealógica sobre la familia. El segundo cuestionario, el de los hablantes, recolecta información de identificación del hablante, lenguas que habla, dominio, uso y contextos de interacción, escolaridad y movilidad.

Los resultados

Los resultados que se presentan a continuación son un fragmento del proyecto de investigación titulado *Fenómenos sociolingüísticos de la lengua maya en la comunidad de Kankabchen* (Tun, 2016). El bilingüismo se refiere a “la aptitud, facultativa o indispensable para comunicar con interlocutores de dos mundos” (Rotaetxe, 1990, p. 53) “[a través del] uso alternado de dos o más lenguas” (Manriquez y Anle, 2006, p. 268), cuyo dominio de competencias comunicativas y lingüísticas son similares. Las gráficas ilustran como los hablantes de la muestra utilizan tanto la lengua maya como el español al interactuar con otros. Los hablantes fueron agrupados en las siguientes categorías: niños de 0 a 4 años (grupo 1), niños de 5 a 12 años (grupo 2), adolescentes de 12 a 18 años (grupo 3), adultos de

19 a 60 años (grupo 4) y personas de 60 años y más (grupo 5). Es importante aclarar que no se muestra una gráfica para el uso de lenguas en la interacción del grupo 1 (niños de 0 a 4 años) porque la mayoría aun no habla o si lo hacen es en español.

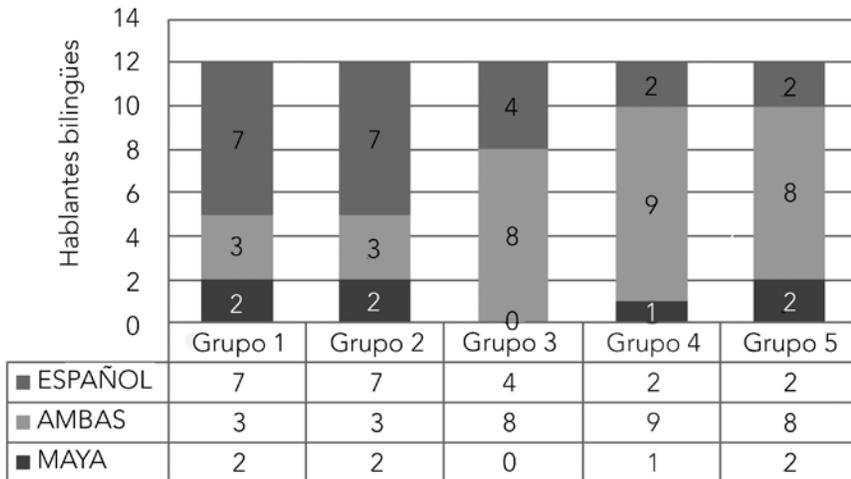
Las gráficas presentadas exponen la interacción de los hablantes de un grupo (rango de edad) en relación con los hablantes de los otros cuatro grupos y al grupo al que pertenecen. Observe que el número en cada una de las barras de la gráfica representan a los hablantes del grupo que se describe; por lo tanto, la suma en cada una de estas barras siempre va ser el mismo porque este número representa al total de hablantes que integran el grupo descrito en interacción con los otros.



Gráfica 2. Lenguas de interacción grupo 2 (5 a 12 años)

En la gráfica 2 vemos a los hablantes de 5 a 12 años de edad, la mayoría se encuentra en el preescolar y la primaria; esto hace que sean la generación más joven de estudiantes. El uso de la lengua en esta generación es crítica debido al número existente de maya hablantes. De los 75 niños que aparecen en la muestra, 18 son monolingües

en español y 57 bilingües, donde 6 son competentes en ambas lenguas. Estos 6 hablantes (bilingües) muestran un uso desproporcional respecto a los niños de su propia edad (grupo 2), ya que la mitad de ellos usa ambas lenguas (maya-español) y la otra se comunica solo en español. No obstante, con los menores existe un poco más de preferencia hacia el español. Dado lo anterior, existe una presión desfavorable hacia el maya en el grupo 1 y 2. La interacción en maya se va vuelve estable en los grupos 3, 4 y 5 (gráfica 2). La presión desfavorable en el maya es causada por las instituciones de educación donde la lengua de enseñanza es el español; los niños, al ser estudiantes, generan una actitud positiva hacia la lengua que se les enseña y a la que notan mayor prestigio en uso. De la misma manera, los padres influyen en este fenómeno por preferir el español antes que el maya; este hecho es presentado en los grupos 3 y 4, rango donde se encuentran los padres de este grupo de niños.

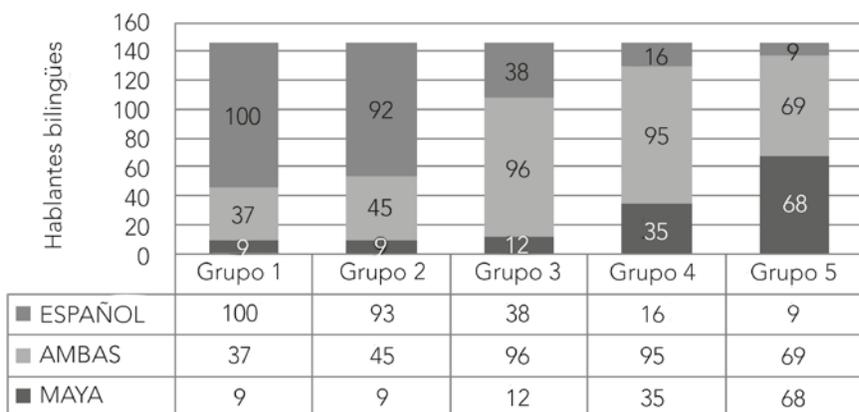


Gráfica 3. Lenguas de interacción grupo 3 (13-18 años)

Los adolescentes (véase gráfica 3) presentan un bilingüismo relativamente estable porque ambas lenguas (maya y español) están presentes en todos los grupos de edades con quienes se

comunican. Sin embargo, con los hablantes de su misma edad (grupo 3) no se nota tanto como en los otros grupos porque usan más el español. Tomando en cuenta el rango de edad se puede deducir que algunos son compañeros en la escuela, amigos y personas que no estudian. Estos hablantes, al desarrollarse y formar vínculos de amistad en la escuela, crean identidad con el español, pues es la lengua nacional para la instrucción académica y con esa misma generan compañerismo. Asimismo, se encuentran quienes no estudian y por motivo de mayor convivencia con los mayores sea por cuestiones de trabajo o amistades fuera de la escuela usa más el maya, generando mayor identidad con lengua. Cabe mencionar que de los 60 adolescentes de la muestra, 12 son monolingües en español, 48 bilingües, donde 12 son competentes en ambas lenguas, tal como aparece en la gráfica 3.

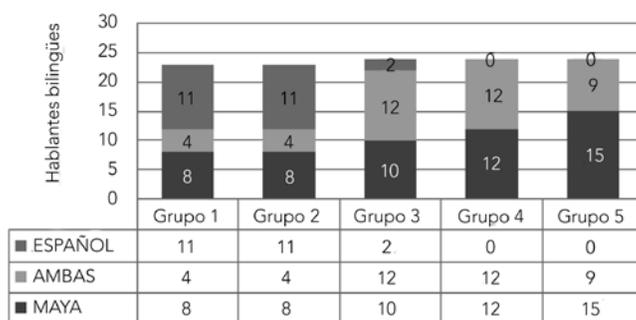
Respecto a los hablantes adultos (19 a 60 años), la lengua maya muestra mucha vitalidad. De los 181 hablantes de la muestra de este grupo; 10 son monolingües en español, 171 son bilingües, donde 146 son competentes en ambas lenguas, como se muestra en la gráfica 4.



Gráfica 4. Lenguas de interacción grupo 4 (19 a 60 años).

Es importante mencionar que las personas de este grupo son los que más interactúan con los niños y los adolescentes. Esto se debe a que un porcentaje de la población de este grupo son los padres, quienes además son los responsables de transmitir y determinar el uso de la lengua a las nuevas generaciones. También juegan un papel importante en el hogar ya que son los principales hablantes y cuentan con un repertorio lingüístico profundo y extenso.

Dicho de otro modo, la lengua que los padres empleen para hablar con los niños y adolescentes será la que tendrá mayor dominio. En el caso de los grupos 3, 4 y 5 se observa que el uso de la lengua maya es superior, principalmente todo entre los hablantes que se adscriben como bilingües. Además, se debe prestar atención a que el uso de maya con hablantes monolingües de este idioma es mayor en comparación de los grupos 1 y 2. Esto posiblemente se deba a que fueron criados por padres y abuelos maya hablantes (véase gráfica 4). Tal uso de la lengua maya demuestra las actitudes favorables hacia ella, puesto que puede existir un vínculo identitario fuerte entre padres (los abuelos) e hijos (la generación de 19-60 años) (Salazar, 2014). Lo anterior muestra que, posiblemente, esta generación creció con menos influencia del español difundido a través de las instituciones gubernamentales y los medios tecnológicos de comunicación disponible actualmente en el mercado (Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter, entre otros).

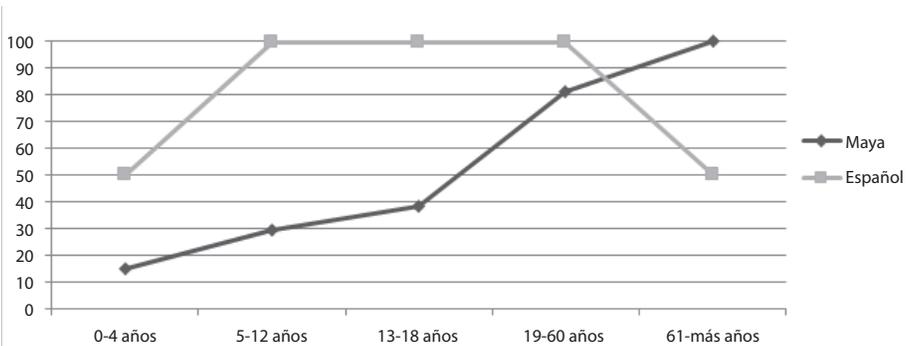


Gráfica 5. Lenguas de interacción grupo 5 (61 y más años)

Los hablantes de 61 y más años (véase gráfica 5) muestran una alta vitalidad de la lengua maya. Este grupo está conformado por 24 personas mayores, de las cuales, según el registro de base de datos, 22 son bilingües competentes y 2 son monolingües en maya. La comunicación con los grupos es alta en maya y poca en español. Al interactuar con las personas de los grupos 1 y 2 se aprecia un mayor uso de español, debido a que los niños tienen menos exposición al maya, posiblemente a causa de los medios de comunicación como la radio, internet y, principalmente, la televisión por cable: sujetos que pueden ejercer presión en la identidad de las personas y el modelo lingüístico predominante. Los medios masivos, estos ejercido presiones en algunos contextos, sobre todo público, lo cual en detrimento del potencial de la lengua maya como un medio efectivo de comunicación más allá del ámbito familiar (Hirsch, González & Ciccone, 2006). En el caso del grupo 3 se ve un mayor uso del español, el cual, posiblemente, es promovido por los padres y hermanos mayores (hablantes del grupo 4), quienes tuvieron mayor contacto con el español a través de la escuela, las instituciones de gobierno y el trabajo fuera de la comunidad. Esto obliga a los hablantes del grupo 5, los abuelos, a utilizar más español que maya en la comunicación. Dado que se observa un mayor nivel de bilingüismo, como lo explican Hirsch, Gonzalez & Ciccone (2006), este fenómeno podría marcar el abandono del uso de la lengua maya. En cuanto a la interacción con los miembros del grupo 4 y 5, la lengua maya se aprecia significativamente vital porque está presente en la comunicación tanto con los bilingües como los monolingües de maya. Esta presencia de la lengua maya se debe a que los hablantes “se sienten identificados con su dialecto, [y] es probable que le tengan un gran aprecio” (Salazar, 2014, p. 45).

Vitalidad de la lengua maya y español

En la gráfica 6 se observa el grado de vitalidad del maya y el español de acuerdo con la preferencia de uso de lengua de interacción reportado por los habitantes de la comunidad de Kankabchén. Como se aprecia, existe vitalidad tanto en el grupo de ancianos como de adultos, aunque en el grupo de ancianos la vitalidad es mayor; esto puede deberse a que el maya es la lengua materna y la preferente en el hogar. Otras posibles causas pudieron ser el contexto de la vida cotidiana y la época en la que vivieron, es decir, cuando el acceso a los servicios de educación y medios de comunicación no era tan fácil. Debido a las inadecuadas vías de acceso en Kankabchén, el contacto con personas externas y el trabajo fuera de la comunidad eran situaciones poco comunes, en consecuencia, el contacto con la lengua española también lo era. En la actualidad, la población joven está expuesta a todo tipo de información, sobre todo en español; por tal motivo, no es extraño observar una actitud positiva hacia este idioma.



Gráfica 6. Vitalidad.

Es importante reconocer la diferencia respecto al grado de vitalidad entre los grupos 13 a 18 años y 19 a 60 años. Como señala la gráfica 6, el margen de valor en la escala es de 40 unidades. Ahora, si se observa la diferencia entre los grupos de 13-18 años, 5-12 años y 0-4 años, las diferencias son menores, por lo tanto, se podrá inferir que la pérdida de la vitalidad de la lengua maya es menos vertiginosa, pero significativa. En el caso de este grupo, es posible que las escuelas, junto con los medios de comunicación (televisión, radio, periódico y revistas) y las nuevas tecnologías (celulares, internet, computadoras) generen diglosia, ya que son elementos que promueven el uso del español. Esta situación solo relega el uso de la lengua maya a los contextos familiares y situaciones de la vida cotidiana. En consecuencia, el español ha ganado más ámbitos de dominio, sobre manera, en ámbitos institucionales y formales. La elección de la lengua en los diferentes contextos es importante para el mantenimiento de un idioma. Si es usada en más contextos, el nivel de vitalidad será mayor.

El mantenimiento de una lengua como medio eficaz de comunicación no está condicionado por el número de usuarios; más bien, intervienen otros tipos de elementos: la identidad, las actitudes y el uso pragmático de lengua materna y la efectividad del mensaje durante el proceso de comunicación. Si los maya hablantes de Kankabchén pierden la conciencia sobre el uso y las funciones comunicativas de su lengua en los contextos donde estos hablantes se desenvuelven, esta tendería a ser desplazada. Actualmente se observa un posible desuso en las nuevas generaciones, pero igual existe un amplio grado de vitalidad en toda la población (véase gráfica 6).

Dime cómo hablas y te diré quién eres pretende reflejar el uso de la lengua entre los hablantes de Kankabchén, lugar donde existe una población bilingüe de maya-español que comparte un espacio geográfico con hablantes monolingües, ya sea de maya o de espa-

ñol. En este sentido, lengua empleada por los hablantes refleja "(...) una parte importante de la identidad grupal [que] es un elemento que marca y delimita a las sociedades" (Ceh, 2008, p. 148). En el caso de Kankabchén, los hablantes transitan entre dos mundos, el maya y el hispano. Gracias al contacto con estas dos culturas, las nuevas generaciones bilingües parecen tener un mayor grado de competencia lingüística y discursiva en el español; por otro lado, las generaciones de adultos transitan en ambas lenguas y sus cosmovisiones, permitiendo el mantenimiento de la lengua materna local. Sin embargo, esta condición de mantenimiento está restringida por el uso que las nuevas generaciones den al maya. Aun cuando los jóvenes, en su mayoría, reflejan un alto dominio de competencia en el español, el grado de vitalidad de la lengua maya es amplia en la generación adultos (grupo 4) y de adultos mayores (grupo 5). En el caso de los grupos de menor edad (grupo 1, 2 y 3), la lengua maya pareciera estar en riesgo; depende de las actitudes de los hablantes y algunos fenómenos sociolingüísticos, por ejemplo, exogamia, desplazamiento, bilingüismo y otros.

A partir del análisis de los datos preliminares, se considera que es posible investigar la existencia de la exogamia como un factor favorable o como incentivo para el desplazamiento lingüístico.

Dada las características de la comunidad y sus hablantes, ¿qué tanto la exogamia ha impactado, puede impactar de manera favorable, o no, en los contextos donde una lengua es minoritaria? Igualmente, sería interesante contrastar los resultados recolectados en un contexto urbano o rural. ¿Cuál sería la causa principal que determina el uso y mantenimiento de las lenguas? ¿Cuál es el vínculo que pudiera establecerse entre uso de la lengua y la identidad de los hablantes?

Referencias

- Ceh, D. (2008). Resignificación cultural e identidad en la Riviera Maya. En Robertos, J., Canul, E & Buenrostro, M. (comp.). *Los mayas contemporáneos*. México: Universidad de Quintana Roo/ Centro de Estudios Interculturales/ Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Da Silva, H. & Dorcasbemo, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM, CELE/Trillas.
- Etxebarria, M. (2008). Sociolingüística de las lenguas en contacto. *UPV/EHU, Facultad de Filología, Geografía e Historia. Dpto. de la Lingüística y Estudios Vascos. P° de la Universidad, 6 (23)*, pp. 77-96.
- Henriquez, M. (2014). Ámbitos de uso del Mapudungun en comunidades Pewenches y Lafkenches de la región del Bío-Bío. *Literatura y lingüística, 31*, pp. 185-204.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: Ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana. (2)*: pp. 103-122
- Luykx, A. (2014). Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. *Revista Runa, 35 (2)*: pp. 105-115
- Manriquez, L., Anle, G. (2006). Bilinguismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl–español. *Revista Interamericana de Psicología, 4 (3)*: pp. 267–274.
- Resinger, H. (2008). Ecolingüística para la traducción. En L. Pegenaute, J. DeCesaris, M. Tricás y E. Bernal (eds.) *Actas del III congreso internacional de la asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI (pp. 139-151)*. Barcelona, España: PPU.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Salazar, A. (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablando en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, pp. 39-55.
- Salkind, N. (2012). *Métodos de investigación*. México: Pearson.
- Sima, E. & Perales, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Revista Península*, 10 (1), pp. 121-144.
- Terborg, R. (2006). *La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo [102 párrafos]*, 7 (4), Art. 39. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604396>
- Terborg, R. & García, L. (2011). La máxima facilidad compartida como presión determinante. En Terborg, R. & García, L. (coord.). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades. Centro de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Tun, J. (2016). *Fenómenos sociolingüísticos de la lengua maya maya en la comunidad de Kancabchén* (Tesis de licenciatura). Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, La Presumida, José María Morelos, Quintana Roo, México.
- Zimmermann, K. (2004). El contacto de las lenguas amerindias con el español de México. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 2 (4).

Online Surveys: Teachers Researcher's Quest for Honest Answers from Students

ELBA MÉNDEZ GARCÍA

VERÓNICA GUADALUPE MORALES MARTÍNEZ

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Abstract

This chapter describes how technology can help researchers to improve the data collection process in a given study. Regarding this investigation, an electronic version of a survey in a previous research was designed to improve the data collection procedures and the collected data itself. The original printed version aimed primarily to know students' opinion about their teacher's corrective feedback. In a later phase, the research procedure was replicated, except that two online surveys were used instead. Context and test subjects were the same in both versions; in this respect, collection procedures so as data gathering reported by the two versions were compared and evidence was discussed. At first glance, data collected with online versions of our survey is considered very promising; comparisons lead us to conclude that although we did not get as many participants to voluntarily answer the online surveys, the quality of their responses suggests that, if used on a large scale, we can elicit thoughtful, honest data from students.

Key words: Online surveys, open-ended questions, data collection, quality and quantity of response, EFL teacher researcher.

Resumen

El presente capítulo describe la manera cómo la tecnología puede ser de ayuda para la recolección de datos durante una investigación. En nuestro caso, con el objetivo de mejorar los procesos de recolección de datos, así como los datos en sí, se diseñó la versión electrónica de una encuesta utilizada en una investigación previa. La encuesta original, impresa, tenía por objetivo determinar la opinión de los estudiantes acerca de la técnica de corrección retrasada utilizada por su maestra de inglés. Posteriormente, la

segunda fase, consistió en reproducir la metodología utilizada, salvo que ahora se utilizarían dos encuestas en línea. Tanto el contexto como los sujetos de prueba fueron los mismos para ambas fases. El método, los datos, ventajas del uso de encuestas en línea, además de algunas observaciones, fueron comparados y discutidos. Asimismo, se consideran elementos omitidos que, al contrario, debieron ser atendidos. Un análisis preliminar sugiere que la información recopilada es bastante prometedora, si no en su cantidad, sí en su calidad. Gracias al cotejo de información pudimos concluir que, si bien el número de implicados disminuyó durante la segunda etapa, es importante considerar que la participación fue voluntaria, consecuentemente, podemos esperar respuestas reflexionadas y honestas, las cuales podrían ser de mayor utilidad si se utiliza una versión mejorada del instrumento.

Palabras clave: Encuestas en línea, preguntas abiertas, recolección de datos, calidad y cantidad de respuesta, maestros de inglés investigadores.

Introduction

Data collection procedures are key to educational research projects. Educators interested in conducting research to improve their own classroom conditions, however, may face data collection challenges related to power relationships naturally developed in the classroom (Burns, 2010). Education professionals of English as a foreign language who wish to conduct research in their own EFL classrooms are not the exception. Invested in the role of researchers, EFL teachers may encounter difficulties at different stages of the data collection process. For instance, they may choose an instrument that does not fully capture what they wish to analyze, or they might unintentionally bias participants' responses in an interview or a questionnaire.

This chapter discusses how technology could help researchers to improve the data collection process, concretely data that is collected to explore learners' perceptions of teacher correction techniques. An online version of our original-study printed survey was considered useful in order to determine if we could improve the

data collection process and the collected data itself. These improvements would hopefully result in more sincere and honest data from the learners who participated in this study. A brief methodological framework concerning the use of specific data collection instruments is discussed. In addition, data collection in both procedures is compared for concluding insights and remarks.

Research Questions

As many EFL teacher researchers, we are interested in improving our teaching techniques and classroom conditions; we want to consider our students' views about our teaching in general and about specific teaching techniques we use in the classroom. RQ1. Will the amount of qualitative data increase when using an online survey compared to qualitative data that was collected using a printed survey? RQ2. Based on answers collected with the open-ended questions in the online surveys, how useful will participants consider the delayed correction feedback technique?

Literature Review

There are different points of view about what a survey is. Mackey and Gass (2005), for example, describe a survey as a common questionnaire which collects data on attitudes and opinions from a group of participants. Dörnyei (2007) expresses that a survey is used to examine a sample, and the main data collection in survey is the application of questionnaires; he also suggests that a questionnaire may be referred to under different names such as inventories, forms, tests, batteries, surveys, etc. However, it is the pen-and-pencil self-administered questionnaire that he emphasizes the use of in second language re-

search (Dörnyei & Taguchi, 2010). In the same vein, Cohen, Manion & Morrison (2000) explain that a survey is used to scan different points of view so that information can later be measured. For this study, researchers will use the term survey because some items used in the instrument are not questions, but statements that participants agree or disagree with. There are, however, two open-ended questions that aim at collecting in-their-own-words data from participants.

Questionnaires are usually associated with quantitative research as it usually displays close-ended questions (Uribe-Hernández, 2017). In this kind of questions, participants are given options to choose the one that is closest to their circumstances; although these are ideal to collect information related to nominal variables such as age, gender or major, they may not entirely reflect participants' attitudes or views about a given topic. In contrast, open-ended questions from qualitative traditions can be used as an alternative to offer participants the possibility to express their answers in their own words. As Mackey and Gass (2005, p. 92) indicate, "questionnaires allow researchers to gather information that learners are able to report about themselves, such as their beliefs and motivations about their learning or their reactions to learning and classroom instructions and activities". Dörnyei (2007) also describes three types of data about the respondent: factual questions (demographic characteristics, residential locations, marital and socio-economic status), behavioral questions (past habits, lifestyle, current habits and personal history) and attitudinal questions (what people think, including opinions, beliefs, and values). The present study focuses on the responses to open-ended attitudinal questions.

Attitudinal open-ended questions, may be left blank by respondents. While it is characteristic of humans to be keen on expressing views and opinions, doing so for research purposes may not entirely motivate potential respondents "to give truthful and thoughtful answers to all the relevant items on the questionnaire" (Dörnyei &

Taguchi, 2010 p. 73). Administering questionnaires and surveys, therefore, becomes as equally important as designing the instrument itself. A first point to evaluate would be whether the researcher administering the survey is in any way related to potential respondents. If the researcher is alien to the context where surveys are administered, his or her presence may be necessary, even crucial, whether if it is to solve respondents' doubts or to build rapport to encourage questionnaire completion (Dörnyei & Taguchi, 2010).

On the other hand, when the researcher and respondents share the same social constructions, the former may be able to interact with the latter more effectively (Glesne, 1999). Getting potential respondents to answer questionnaires or surveys may be easier because the researcher is familiar with their context and may understand better how they think and behave. Such scenario may not be entirely advantageous if the researcher is in a higher rank position in relation to participants—that is the case of teachers who wish to conduct research in their own classrooms, with their own students. As acknowledged by Burns (2010), Bhattacharjee (2012) and Mackey and Gass (2005), the presence of the teacher-researcher could lead students to believe that their grades might be negatively impacted by their opinions. In addition, students may not really feel that their participation is voluntary; furthermore, they may feel urged to participate because the researcher is their own teacher. According to Mackey and Gass (2005, p. 34), “the simple fact that the teacher is the one requesting the students' participation may constitute undue influence”.

EFL teacher-researchers who collect data from their own students must be particularly careful when administering surveys and questionnaires. In principle, there should not be rewards offering, nor negative consequences for participant students, of any kind, to oblige students' participation. They, as well, must be aware that they may exert pressure on students to volunteer in the study, even unconsciously. Simply leaving the room and having another person

(e.g. a colleague, a coordinator) explain the research, invite participation, distribute the surveys and collect them in the end could safely mark distance between educators and students (Mackey & Gass, 2005).

Technology may, in this respect, be helpful for the researcher who wishes to obtain participants' views in a much more appealing and less intrusive manner. According to Dolnicar, Grün & Yanaman-dram (2013), participants using online surveys appreciate interactive and dynamic formats, which are more appealing and easier to answer; moreover, it is perceived as a more pleasant and attractive experience than answering the traditional printed survey. Likewise, Dörnyei (2007) states that, if it is well-designed, online surveys will allow to processed data more rapidly than printed ones. Although there is the possibility to generate graphs at any time while data is being collected, it would be recommended to set a specific period of time after which no more responses are expected and final graphs, so that reports can be generated. Data collection instruments, such as questionnaires and surveys, should be carefully designed, piloted with sample populations and applied in ways that contribute to the reliability of the obtained data and analysis derived from as results (Dörnyei, & Taguchi, 2010; Rasinger, 2008).

The present study acknowledges that EFL teacher-researchers wish to collect attitudinal data from their own students. Attitudinal data relates to students' opinions about a specific corrective feedback technique we used in our courses. Teacher and learner perceptions concerning teaching techniques, assessment procedures and correction techniques used in the EFL classroom have been of interest since the last decade (Hernández Méndez & Reyes Cruz, 2012; Lambert, Kormos, & Minn, 2017; Martínez Agudo, 2013; Root-hoof, 2014; Tzu-Hua, 2015; Zacharias, 2007). Specifically, language teachers and researchers have inquired about what correction techniques seem to improve students' performance (Hernández

Méndez & Reyes Cruz, 2012; Lasagabaster & Sierra, 2005; Lyster & Saito, 2010; Yoshida, 2008; Véliz, 2008). Data collection procedures have included video and audio recorded lessons (Lasagabaster & Sierra, 2005; Véliz, 2008), language teachers' reported use of correction techniques (Hernández Méndez & Reyes Cruz, 2012; Roothoof, 2014) and learners' preferences about specific techniques used by their teachers (Lambert, Kormos, & Minn, 2017; Martínez Agudo, 2013; Yoshida, 2008).

Learner perceptions about teacher correction techniques can be explored using a variety of data collection instruments. Researchers may video record language lessons to analyze what occurs when teachers correct students (Véliz, 2008). Similarly, learners may be asked to watch a video that is rich in error correction moves carried out by a teacher (Lasagabaster & Sierra, 2005) and comment on effectiveness of and preference for teacher correction techniques showed in the recorded material. In case time is rather short or learners are not available for a watch and comment session, their perceptions could be obtained by asking their teachers what they feel these students prefer (Hernández Méndez & Reyes Cruz, 2012). Yet, if asking students directly is preferred, interviewing students could be a much more favorable way to obtain their beliefs about a given topic. A major drawback, however, could be that individual and group interviews may be perceived as affecting students academically because they are oftentimes interviewed by their own classroom teachers (Bhattacharjee, 2012; Dörnyei, 2007). Participants in interviews might report, for instance, that correction techniques used by their classroom teacher are good and need no further improvement; for such scenario, an anonymous survey might be a good option to collect learners' opinions (Dörnyei, & Taguchi, 2010).

Methodology

This is an exploratory study that aims to determine whether there is a substantial difference in both the quality and quantity of data collected via open-ended questions in on-line surveys. Our previous experience with open-ended questions had us think that participants would not answer these in much depth or that they may decide to leave them blank, especially if we decided to send an electronic version of our survey via email for convenience of administration (Dörnyei, 2007). After weighing potential advantages and disadvantages of using an online version of our survey, we decided that the online format would have to be sufficiently attractive and user friendly to get students to answer it on their own. For this study, researchers experimented with several options to create online surveys, such as Google Forms© and Survey Monkey©. After some time creating online surveys, both researchers reported feeling comfortable using Survio©, which also displayed questions neatly on mobile devices such as smart phones like those used by students in our target population.

Population and Sample

Population considered for this study are accounting students at a large public university in central Mexico. Their EFL courses belong to compulsory Core Curriculum of their course credits. According to Common European Framework of Languages (Council of Europe, 2018) students' level after taking these courses is A2+. Lessons are distributed in four hours a week, and a class is composed of 35 to 55 students. Convenience sample of the original study (Méndez & Morales, 2018) consisted of 81 students enrolled in three beginning EFL classes, aged 19 to 20. 79 of these participants were involved in delayed corrective feedback activities; 78 of these participants answered a printed version

survey about their views and suggestions to improve this type of corrective feedback; finally, 40 participants were male and 38 were female.

In respect of new sample population for the second version of the study, it consists of 83 accounting students at the same large public university in central Mexico. Participants were enrolled in two beginning EFL classes, aged 18 to 25, 45 percent of them male and 55 percent female. 73 of these participants were involved in delayed corrective feedback activities; 59 of these participants answered a first online survey, while 35 answered a second online survey about their views and suggestions to improve this type of corrective feedback.

Data collection procedures in original study

For the first stage of our study, the use of delayed corrective feedback and learners opinions were the topics of interest. Also, during this phase, a printed questionnaire was applied at the end of the course. There were 79 students who received delayed feedback, 78 of them answered the printed questionnaire. The survey consisted of 15 close-ended statements and 2 open-ended questions about how students felt after receiving delayed feedback. Figure 1 below shows how we proceeded for data collection using a printed survey.

Design of classroom activities		(3) Data collection procedures
(1) Audio recorded oral assignment ONE	(2) Delayed teacher corrective feedback ONE	Instrument
Reading aloud from written dialogues Audio available to students This task was assigned twice	Hand-written, not oral To pairs, not to individual students/whole group Provided after each assignment, twice	Printed survey 15 close-ended statements 2 open-ended questions Questions/statements do not make explicit reference to the terms “autonomous learning” or “learning strategies”

Figure 1. Design of classroom activities and data collection procedures.

Reflecting on our data collection procedures, we can list the following advantages and disadvantages. In first place, as the survey was anonymous, we believed that participants would feel free to share their thoughts without pressures of any kind. We could notice, however, that several students answered the survey rather quickly, some others were apparently eager to leave the room; this situation may have caused some distraction for students who remained in the room still answering the survey. On the other hand, we had anticipated a number of relevant advantages to having students answer a printed survey, such as explain questions that were not clear while students were answering, supervise that students answered all the questions in the survey and, if necessary, that they could be motivated to express their opinion in the open-ended questions. Also, our statements and questions were sequenced. Obvious disadvantages such as absorbing the printing costs and the time-consuming element for the researcher who was not the teacher of those students (Dommeyer, Baum, Hanna & Chapman, 2004) did not allow us to see a more important disadvantage: the researchers' presence may have interfered with participants' responses. In other words, the students' answers may not be as truthful and sincere.

Redesign of data collection procedures

Based on the analysis resulting from data collected in the first phase of our study, the original printed survey was split into two online surveys. This time, there were 83 enrolled students of which 73 students received delayed feedback, 59 students answered the first online survey and only 35 answered the second online survey. The two online surveys were sent by mail after students received teacher's delayed corrective feedback. Figure 2 below shows how we proceeded for data collection using two online surveys.

Design of classroom activities		(3) Data collection procedures
(1) Audio recorded oral assignment ONE	(2) Delayed teacher corrective feedback ONE	Instrument
Reading aloud from written dialogues Audio available to students	Hand-written, not oral To pairs, not to individual students/whole group	Online survey ONE 8 close-ended statements 2 open-ended questions Questions based on replies to open ended questions from Méndez García and Morales Martínez (2018)

Design of classroom activities		(3) Data collection procedures
(1) Audio recorded oral assignment TWO	(2) Delayed teacher corrective feedback TWO	Instrument
Reading aloud from written dialogues Audio available to students	Hand-written, not oral To pairs, not to individual students/whole group	Online survey TWO 8 close-ended statements 2 open-ended questions Questions based on replies to open ended questions from Méndez García and Morales Martínez (2018)

Figure 2. Redesign of data collection procedures.

As explained above, the online versions of the survey were made using Survio®. A link per survey was generated, and these links were sent by email to students after the two audio recorded assignments. The surveys were created with no time restrictions to be answered; students' names, student ID or anything that would interfere with the anonymity of their answers were not required. As mentioned before, the interest of the researchers was to obtain the most honest possible answers from the participants regarding their points of view about the delayed feedback they received. In addition, the online surveys design aimed at getting more qualitative data from students, as each online survey displayed two open-ended questions each. Unlike the original printed survey where researchers had to transcribe answers to open-ended questions manually (Fricker & Schonlau, 2002), the online versions of our survey would help us minimize mistakes with data entering, unexpected answers and

unanswered questions. Open-ended questions for the first online survey asked participants (a) how they would like to prepare themselves to do the assignment, as well as (b) what they would recommend someone who wishes to speak English correctly besides watching and listening to video and audio recorded materials. Open-ended questions for the second online survey asked participants (a) to briefly explain whether they consider they prepared themselves better to do their second assignment, and (b) what suggestions they had to make the teacher's delayed feedback much more useful for their language learning. Figures 3 and 4 below show the open-ended questions appearance in smartphones:



Figure 3. Open ended questions at the end of online survey one.

✦

¿Consideras que te preparaste mejor para esta segunda entrega? Por favor explica brevemente.

 Escribir un párrafo

1500 caracteres restantes

✦

¿Te sirvió de algo la lista de palabras que te fue entregada? ¿Fue clara o útil? ¿Qué sugerencia nos puedes dar para que la revisión de tus tareas te sea más útil o sea más clara?

 Escribir un párrafo

1500 caracteres restantes

¡Gracias por tus respuestas!

ENVIAR ENCUESTA 

Cree **encuestas** gratis ✓ Desarrollado por **Survio**

[Términos y Condiciones](#) | [Política de privacidad](#) | © 2018 **Survio**

Figure 4. Open ended questions at the end of online survey two.

Results and Discussion

This section will try to answer research questions as outlined previously: Will the amount of qualitative data increase when using an online survey compared to qualitative data that was collected using a printed survey? Based on answers collected with the open-ended questions in the online surveys, how useful will participants consider the delayed correction feedback technique?

Compared to our first-time collected data, the second one, collected using online surveys, came from a smaller number of participants. Even though we had roughly the same number of students in both data collection processes ($n=81$, $n=83$), there were more students in the former, where we used printed surveys, than in the latter, where we used online surveys (79/81, 59/83). What is more, by the time we collected data using a second online survey, participants were even less (35/83), as it can be seen in figure 5. As acknowledged by Dommeyer, Baum, Hanna & Chapman (2004, p. 10), "the only serious problem posed by the online method is a potentially low response rate". Face-to-face administration of surveys does result in higher response rates (Nulty, 2008), apparently due to the slightly perceived coercive situation that participants could find themselves in.

Words in open-ended question answers were counted and quantities compared. As it can also be seen in figure 5, the average number of words per participant increased from approximately 20 to 31, and from 19 to 31 for first and second open-ended questions respectively. Although there is a slight decrease from first to second online surveys open-ended questions (31, 28), this number is still higher for open-ended question 1 in printed version of the survey.

PRINTED SURVEY 81 participants	SURVIO 1 83 participants	SURVIO 2 83 participants
Open ended question 1	Open ended question 1	Open ended question 1
78 answers	59 answers	35 answers
1637 words	1846 words	1014 words
20.9871 average words per participant	31.2881 average words per participant	28.9714 average words per participant
Open ended question 2	Open ended question 2	Open ended question 2
78 answers	59 answers	35 answers
1502 words	1851 words	1087 words
19.2564 average words per participant	31.3728 average words per participant	31.0571 average words per participant

Figure 5. Average words per participant to open ended questions.

Dommeyer, Baum, Hanna & Chapman (2004) state that one of the reasons for greater quantity of response to open ended-questions may be that online respondents could be less worried about someone might identify their handwriting because their answers are typed; for our participants this was believed. In fact, the use of a smartphone is very common, which means it could be used as a natural medium to obtain answers from them. Then, it was expected that through the use of their smartphones or personal computers, students would feel freer to answer what they really thought, and to express themselves much more freely as they typed answers into the open-ended questions boxes. This expectation was built on the fact that young students' first reaction to a beep on their phones is to answer back immediately. In addition, if the researcher or the classroom teacher is not present while they were answering the online surveys, participants could feel free to express their own perceptions about how the teacher's corrective feedback helps them to improve language learning. They could have time to think about their answers, to explore their thoughts, ideas, opinions and attitudes towards their language lessons as well as their language learning as they typed their answers. Despite not being as many, answers to be analyzed may therefore be much more honest and truthful.

Although it was possible to generate partial reports, or to verify how many participants had completed the surveys, we decided not

to monitor them and wait until the course was finished to look at survey reports. As acknowledged by Fricker & Schonlau (2002), transcription errors were eliminated because the answers were downloaded directly into a database, which increased the quality of our collected data. Moreover, the preparation of the report for the close-ended questions in the surveys was done neatly and effortlessly. The qualitative data, that is, the typed answers to the open-ended questions was yet to be analyzed. As Dörnyei (2007) explains, although the results of questionnaires and surveys are typically quantitative, the open-ended questions require qualitative analysis. Figures 6, 7 and 8 below show typed answers appearance as generated in report by Survio© at the end of data collection. The first online survey was answered by 59 (n=73) participants, whereas the second online survey was answered by 35 (n=72) participants. Figure 6 shows one of the open-ended questions in the first online survey, while figures 7 and 8 show the two open-ended questions in the second online survey.

9 ¿Consideras que te preparaste mejor para esta segunda entrega? Por favor explica brevemente. -			
Si escuchamos los audios antes para identificar la lectura	ninguno, me parece una buena forma de mejorar todo, por tener que escuchar lo que decimos, ensaarlo, eh incluso leerlo	Si, mi compañero y yo ensayamos las conversaciones hasta que nos salieron	NO, NO TUVIMOS MUCHO TIEMPO PERO INVESTIGAMOS PALABRAS DESPUES DE ENVIAR LAS CONVERSACIONES
Si estuve practicando por más tiempo		Siento que entre más practicamos la pronunciación de las palabras es más fluido	Si, a diferencia de la primer tarea en esta si pudimos escuchar los audios y ver como era la pronunciación, para mejorar.
Considero que los audios fueron un material muy importante	Siento que estás con c Estaciones e altuvieron más difícil ya que contenían palabras más difícil de pronunciar	Mejore en aprender más palabras y su pronunciación	Si, pues ahora procuré tener una mejor pronunciación, y apoyarme en mi compañera para juntas resolver dudas.
Si nos preparamos mejor porque las conversaciones ya traían el audio, por lo que fue más fácil saber la pronunciación y fueron menos las palabras que no supimos como se escuchaban	Si, ensaye más las palabras que no podía pronunciar	Tratamos de preparamos mejor y entonar mejor la pronunciación, por eso repetimos varias veces las conversaciones.	si tratamos de hacer lo mejor posible para esta tarea
Un poco, porque ensaye más las conversaciones.	Si ya que aprendimos de las primeras grabaciones salio un poco mas fluido	Si porque durante el curso hemos aprendido mas palabras y practica la pronunciación.	Si, ya que procurabamos saber como se pronunciaban además de que ahora si estas conversaciones estabas mas fáciles que las anteriores en cuestion de palabras difíciles de pronunciar
si trate de corregir los detalles en la pronunciación	si por que buscamos las palabras que no sabiamos pronunciar e intentamos pronunciar bien	Si, ya que no me siento muy seguro hablando inglés.	si ya que ensayamos cada audio con su prueba
Si aunque con esta segunda entrega encontré más variedad de palabras que no conocia y la pronunciación igual pero en mi experiencia siento que esto me ayudo a obtener conocimiento de ellas. Todo bien.	SI PERO ESTOY APRENDIENDO LAS PRONUNCIACION DE CADA PALABRA	Si, hubo algunas palabras que no podía pronunciar y eso me costo trabajo	Si me preparé más
Si lo practicamos más veces que la anterior	Si lo practicamos más veces que la anterior	Procuramos pronunciar bien las líneas, se nos dificulta un poco pero creo que lo hicimos bien.	Si, tenia más conocimiento de las palabras
considero un poco mas facil grabar en esta ocasion ya que antes lo habia hecho y prouve hacerlo de la mejor manera	Si debido a que nos ayudo mucho las grabaciones que escuchamos.	Si, escuchamos cada audio y buscamos la pronunciación de las palabras desconocidas para tener todo bien.	Si ya que hibamos investigando palabras mas desconocidas



Figure 6. Participants' self-reported preparation to do their second assignment.

9 ¿Te gustaría prepararte de manera distinta para este tipo de tareas? ¿Qué cambios de gustaría hacer en tus actividades de preparación?			
Si, hacerlos en clase con el docente para saber si nuestra pronunciación es correcta, pues aún escuchando y buscando los sonidos nos cuesta identificarlos completamente.	Ensayar un poco más de forma oral en clase.	Si, me gustaría tener acceso a plantear una conversación para practicar vocabulario	En lo personal creo que no se deben hacer cambios. Cada quien se prepara de diferente manera y lo que cree necesario para llevar acabo la actividad.
Esta actividad me pareció interesante para practicar el idioma, considero que el método es bueno, por tal motivo no cambiaría nada. (2x)	Si, me gustaría poder practicar la pronunciación en clase. En cuanto a la preparación, me hubiera gustado escuchar los audios con todo el grupo, para resolver dudas en cuanto a la pronunciación ya que he notado que aún existen diferencias en ese aspecto.	Me gustaría que en una clase nos preparemos, y así preguntarle a la profesora sobre alguna pronunciación.	Nada
Me gusta prepararme para este tipo de trabajos	Pues que la miss nos enseñará más a pronunciar las palabras, sobre todo en conversaciones largas para no estar pausando mucho.	Practicar más las pronunciaciones, como la realizada, en clase y como tarea.	Las actividades están bien, solo falta que practique un poco más.
nada todo lo que hicimos pienso que fue lo correcto	Me gustaría que pudiéramos ensayar las conversaciones en clase para lograr una mejor pronunciación	no la verdad si se me hace una manera muy buena de aprender	ningún cambio me parece muy bien la forma de realizarlo
no creo que fue la adecuada	Me parece bien este tipo de tareas, ya que así practicamos la pronunciación	ninguno, pues tengo que leer y comprender pronunciación además de que nos obligamos a que saliera todo bien estuvo bien y en lo personal no cambiaría nada	Creo que las actividades que hemos estado llevando han servido para mejorar mi aprendizaje en la materia. No haría cambios.
Pues me parece que al escuchar y leer antes de grabar es una buena opción	No por que la verdad es usted muy lenta profa en pymes siempre los que nos quedamos nos trata de orientar	Practica en clase	Sin comentarios
Si, me gustaría investigar la pronunciación de todas las palabras ya que la mayoría de las palabras la digo según mi criterio, pero no sé si es correcto.	Me parece bien la dinámica, siento que está bien y no me gustaría cambiar nada	Me gustaría sean más personales enfocadas en los problemas de cada compañeros (pronunciación, dicción, escritura)	Creo q los metodos aplicados an sido los correctos.
Estoy conforme con lo que hicimos.		Me gusta la manera en la que aprendemos, estas actividades son muy buenas para la pronunciación y tener un diálogo con alguien	Solo aprender pronunciación de palabras
			La verdad no le cambio nada. Está actividad me enseño pronunciación y vocabulario. Muy buena forma de aprender.
			En mi punto de vista me parece buena esta forma de preparación,

Figure 7. How participants would like to prepare themselves to do the assignment.

Preliminary analysis of this qualitative data confirms the main findings in the original study. Namely, the delayed corrective feedback technique is overall positively received by the participants, as they indicate that frequent articulation and reception of English sounds is necessary (Lambert, Kormos & Minn, 2017). As reported by participants, however, articulation and reception of English sounds is not always easy for them (“Well, it is difficult to imitate”). For some students, it may be difficult to tell if they are being corrected (“Now I can identify the words I mispronounce”). Others may find it hard to grasp and remember orally-delivered corrections and would benefit from visual support (“We can see the pronunciation now”).

10 ¿Te sirvió de algo la lista de palabras que te fue entregada? ¿Fue clara o útil? ¿Qué sugerencia nos puedes dar para que la revisión de tus tareas te sea más útil o sea más clara?

Si, útil	si, para palabras desconocidas y les dio sentido	Si, porque ahora se como se pronuncian esas palabras y las practico para mejorarla	NO REVIVIMOS LISTAS
La verdad es que si, a pesar de escuchar la pronunciación en internet es difícil poder imitarla, así que con la forma escrita que con la hoja que nos proporciono me fue más fácil aprender a pronunciar ciertas palabras.	Si si me sirvió	Si, me permitio realizar la pronunciaciion correcta en esta ocasión.	Si, me sirvió para seguir identificando más palabras en inglés
si fue de mucha ayuda par nuestro trabajo	Si, así pude saber con más certeza mis errores y corregirlos satisfactoria mente	Se me hizo util y clara	Si, es muy útil porque sabes en qué palabras debes practicar más
Nos sirvió de mucha ayuda ya que pudimos pronunciar mejor las palabras	La verdad si, ahora ya sé qué palabras debo trabajar. Como sugerencia me gustaría que la lista de palabras se siga pronunciando, y que la profesora continúe ayudándonos en clase con la pronunciación de ciertas palabras.	En lo personal me sirvió bastante la técnica que llevó acabo, de mostrarnos nuestros errores y decimos cual es la pronunciación correcta.	si, fue muy clara y nos ayudo
si por que con ello pude saber en que palabras la pronunciación no era correcta	si estuvo perfecta fue de mucha ayuda	Si, pues esas palabras que no pronuncie bien ya las pude decir correctamente en esta 2da tarea. Todo esta bien en cuanto a como califica	Me parece que la lista de palabras es buena.
SI POR QUE CREO QUE ES UNA HERRAMIENTA ENDONDE NO PUDIMOS IDENTIFICAR NUESTRO ERROR PERO ALGUIEN SI	Si, todo es útil cuando aprendes	si ya que mejoramos la pronunciación	Si porque mejoro la pronunciaciion.
pues sirvio para leer los dialogos y antes de empézar a grabar escuchar la pronunciaciion de las plabaras	Fue muy buena, me gustó como lo dio la miss.	Claro que me sirvió es clara y obviamente fue ensayada para cualquier otra situación que fueran utilizadas	Si claro.
	Para ver la pronunciación si me sirvió la hoja	Leve la nieve	Muy muy valiosa. Gracias a la profesora porque nadie antes habia hecho esto como ella lo hace. Se me hace fundamental y me gustaria que todos los maestros de inglés lo hicieran :)
	todo estuvo muy bien! la forma de calificar es excelente.		Fue claro y útil muy bien
			Si, fue útil
			Si nos sirvió, fue de gran ayuda pues era más entendible y fue más rápido poder terminar

Figure 8. Participants' perceived usefulness of delayed teacher feedback.

Moreover, participants' determination to improve their pronunciation, as data reveals, cannot happen unless students are able to (1) determine where mistakes are, (2) understand the corrective feedback they receive and (3) self-correct effectively. Self-repair, also known as self-correction, has been positively perceived by language learners and teachers, as it is believed to be conducive to meaningful learning (Lyster, Saito & Sato, 2013; Yoshida, 2008). Therefore, it is crucial that we keep our corrective feedback strategy relevant, understandable and uncomplicated.

Participants' attitudes towards the delayed corrective feedback technique process were mostly positive, and the majority describes the technique as clear, useful and appropriate. Although a vast majority of the participants indicate a positive opinion concerning this technique, some of them do venture to suggest improvements in quite an assertive manner. Some participants indicate that they need in-class teacher support while listening to model conversations and individual words. Others would like delayed corrective feedback to be given per student, and not per pair of students. Due to these assertive requests, we believe that our students were much less shy or intimidated to express what they did not feel satisfied about our corrective technique. We could therefore confirm that the online version of our surveys had a positive influence on both the quality and quantity of the data collected.

Limitations and Recommendations

There were some limitations in the completion of the present study. As described above, the number of answers in the second online survey (35) were less than in the first one (59). Since both surveys had the same initial questions, it is believed that students thought they had already submitted the second survey, hence they concluded that it was not necessary to answer it again. Consequently, the first eight close-ended questions should not be shown twice nor repeated in a second survey because the open-ended questions should be our focus. Students in this phase of our research might have been confused by this repetition, causing a negative impact on the amount of collected data.

Another possible reason for the decrease in responses from participants could be that courses were about to finish when the second survey was sent. Many participants may have been busy with

end-of-course projects or too busy to check their email accounts, which was the chosen medium to send the survey links. In addition, researchers should secure ways to get students to fully take the online survey (Kalantari, Kalantari & Maleki, 2011). Fricker & Schonlau (2002) explain that questions in online surveys may be programmed as “required” so no questions are left unanswered or blank. Based on the above, instead of sending surveys to student’s email accounts, these could be sent via social networks or a learning platform with which students are familiar. This way, even within the school premises (Leeman, 2017), surveys’ application would be perceived as a natural extension of the virtual world. This could elicit more sincere and honest attitudinal information from participants, concretely about the usefulness of specific teaching techniques used by teacher-researchers to correct phonological errors.

Implications

According to Creswell (2009), the online application of surveys is becoming increasingly common. The systematic use of these kind of instruments is an efficient way to obtain both quantitative and qualitative research data; online surveys are particularly useful to gather information from young participants such as university students because these may be much more attractive for them. However, surveys and questionnaires have evident scope and limitations; design and implementation are particularly relevant to the insights drawn from the experience described in the present paper. It was confirmed, though, that students can report attitudes and opinions much more freely, which means they do not feel pressure from the researchers’ presence, or it is minimized by the characteristics of the online instrument. EFL professionals involved in the present analysis had personal interest in the improvement of their data collection

procedures, mainly the ones concerning student's views and perceptions about teaching techniques used to aid the language learning process inside the classroom. The specific teaching techniques researchers inquired about were important for both students and teachers due to the fact that they deal with corrective feedback, a classroom element that may not always be welcome or equally perceived as beneficial by some of the actors involved (Hernández Méndez & Reyes Cruz, 2012; Martínez Agudo, 2013).

As classroom teachers and as teacher-researchers, we face new challenges to enhance students' language learning and to conduct classroom research that involves the use of technology, especially for data collection procedures. Researchers can already carry out computer assisted data analysis using specialized software and other tools; in our case, online surveys allowed us to obtain clean data, and to transcribe it directly to a database ready to be used. In addition, the application of questionnaires was perceived as highly convenient because typed answers to open-ended questions were more numerous than we had anticipated. The way surveys were designed and used was a novel situation for our students; this fact influenced positively our methodology. However, we believe that further improvements are needed to provide opportunities to maximize our students' language learning.

References

- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. (Textbooks Collection. Book, vol. 3). Retrieved from http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York and London: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2000) *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Dolnicar, S., Grün, B. & Yanamandram, V. (2013) Dynamic, interactive survey questions can increase survey data quality. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 30, pp. 690-699. DOI: 10.1080/10548408.2013.827546
- Dommeier, C. J., Baum, P., Hanna, R. W. & Chapman, K. S. (2004) Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, pp. 611-623. DOI: 10.1080/02602930410001689171
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York: Routledge.
- Fricker, R.D. & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of internet research surveys: Evidence from the literature. *Field Methods* 14, pp. 347-367. DOI: 10.1177/152582202237725
- Glesne, C. (1999). *Becoming Qualitative Researchers: An introduction*. New York: Longman.
- Google Forms © (2018) Retrieved from https://www.google.com/intl/es_mx/forms/about/
- Hernández Méndez, E. & Reyes Cruz, M. R. (2012). Teachers' perceptions about oral corrective feedback and their practice in EFL classrooms. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 14 (2). Retrieved from <http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34053/40664>

- Kalantari, H., Kalantari, E. & Maleki, S. (2011), E-survey (surveys based on e-mail & web), *Procedia Computer Science*, 3 (1). Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.153>
- Lambert, C., Kormos, J. & Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, pp. 167-196. DOI: 10.1017/S0272263116000085
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness*, 14, pp. 112-127. DOI: 10.1080/09658410508668828
- Leeman, J. (2017) Censuses and Large-Scale Surveys in Language Research. In King, K., Lai, Y. J. & May, S. (eds.) *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.)*. Springer: Cham
- Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 265-302. DOI:10.1017/S0272263109990520
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, pp. 1-40. DOI:10.1017/S0261444812000365
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Martínez Agudo, J. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15 (2). Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200009&lng=en&tlng=en
- Méndez García, E. & Morales Martínez, V. G. (2018) Students' reactions to teacher corrective feedback to oral production: A study on self-correction and autonomy in compulsory EFL university courses. *MEXTESOL Journal* 42 (1). Retrieved from http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=3059

- Nulty, D. D. (2008) The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), pp. 301-314. DOI: 10.1080/02602930701293231
- Rasinger, S. M. (2008). *Quantitative research in linguistics: An introduction*. London, New York: Continuum.
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. *System*, 46, pp. 65-79. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.012>
- Survey Monkey (2018). Retrieved from <https://es.surveymonkey.com/>
- Survio (2018). Retrieved from <https://www.survio.com/es/>
- Tzu-Hua, C. (2015). EFL undergraduates' perceptions of blended speaking instruction. *English Teaching & Learning*, 39, pp. 87-120 DOI: 10.6330/ETL.2015.39.2.04
- Uribe-Hernández, C. C. (2017). *El salón de clases de lengua: Procesamiento de datos en Lingüística Aplicada*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Véliz, C. L. (2008). Corrective feedback in second language classrooms. *Literatura y Lingüística*, (19), pp. 283-292. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35214446016>
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17 (1), pp. 78-93. DOI:10.2167/la429.0
- Zacharias, N. T. (2007) Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal*, 38, pp. 38-52. DOI:10.1177/0033688206076157

La colección de tesis de la biblioteca Stephen A. Bastien de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM

JESÚS VALDEZ RAMOS

Universidad Nacional Autónoma de México

PABLO VELARDE NOGUEZ

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente capítulo es un estudio de las tesis registradas en la biblioteca Stephen A. Bastien, de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM. Este se realizó por medio de estadística descriptiva y se utilizaron indicadores de interés; comprende las tesis y trabajos escritos con el fin de obtener un grado académico durante el periodo de 1963-2015. La colección de la biblioteca Stephen A. Bastien, cuenta con tesis de licenciatura, especialización, maestría y doctorado, en lingüística, lingüística aplicada y disciplinas afines relacionadas con la didáctica de la lengua y el diseño en el campo de las lenguas. Cubre campos interdisciplinarios amplios, como la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística o el análisis de discurso, entre otras áreas del conocimiento.

Palabras clave: estadística descriptiva, tesis, lingüística descriptiva, psicolingüística, sociolingüística, análisis de discurso.

Abstract

The present Report is a study of the theses registered in the library Stephen A. Bastien, of the National School of Languages, Linguistics and Translation of the UNAM. This was done through descriptive statistics and indicators of interest were used; includes the theses and written works in order to obtain an academic degree during the period of 1963-2015. The library collection Stephen A. Bastien, has thesis of undergraduate, specialization, masters and doctorate, in linguistics, applied linguistics and related disciplines related to the didactics of language and design in the field of

languages. It covers broad interdisciplinary fields, such as descriptive linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics or discourse analysis, among other fields of knowledge.

Keywords: descriptive statistics, thesis, descriptive linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, discourse analysis.

Introducción

Un antecedente de los estudios acerca de la colección de tesis de la biblioteca *Stephen A. Bastien* (CTBSB) es el *Informe: la tesis de maestría en Lingüística aplicada* (Chasan, Rall, & Valdez, 1997), análisis que solo toma en cuenta las tesis de maestría aplicada. Ahora, considerando un espectro de tesis más amplio, este reporte muestra los resultados del estudio de la colección completa de la biblioteca de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Este reporte, resultado de una revisión y análisis cuantitativo, describe algunos de los rasgos que caracterizan a la CTBSB. Por lo tanto, es la primera etapa de un estudio más amplio, a partir del cual se podrán establecer relaciones entre los indicadores, que aquí se estudian y otros datos, y así encontrar posibles patrones de comportamiento que expliquen el crecimiento o tendencias en la producción de las tesis que se conservan en la biblioteca.

La colección de tesis que se analizó está integrada por 552 obras, entre las que se encuentran tesis, tesinas, memorias e informes académicos que alumnos de la UNAM y otras universidades del país y el extranjero han escrito para obtener algún título o grado académico. De total de tesis analizadas 122 son de licenciatura, 19 de especialidad, 307 de maestría y 104 de doctorado. El propósito de este reporte es describir el estado que guarda la colección de tesis a partir del análisis numérico de algunas de las características de la colección.

Las preguntas que se plantean y que se contestarán en este estudio son las siguientes:

- ¿Cuántas y qué tipo de tesis se conservan en el acervo de la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?
- ¿Cuántas tesis se reciben en la biblioteca cada año?
- ¿En qué tipo de universidad, pública o privada y en qué país se escribieron las tesis que se conservan en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?
- ¿Cuántos profesores y en qué proporción han dirigido las tesis que se conservan en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?
- ¿A qué grado académico (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) corresponden las tesis que se conserva en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?
- ¿De cuál programa de estudios se derivan las tesis que se conservan en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?
- ¿En qué idioma están escritas las tesis que se conservan en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?
- ¿Cuáles son los temas que tratan las tesis que se conserva en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT?

La versión impresa de la colección de tesis se encuentra en el acervo de la biblioteca. En tanto que, la versión digital de la colección se encuentra en dos bases de datos. La primera de ellas es LATESIS (tesis en lingüística aplicada), una base de datos referencial creada en 1992 en la biblioteca *Stephen A. Bastien* del entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. Su objetivo es organizar, difundir y hacer accesible la información que contiene la colección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

LATESIS está diseñada para la consulta automatizada, permite a los investigadores, profesores de lenguas, estudiantes universitarios y miembros de diferentes asociaciones profesionales de lingüística,

mantenerse informados sobre la producción de tesis en diferentes áreas de la Lingüística, tales como sociolingüística, psicolingüística, enseñanza de lenguas, formación de profesores en lenguas, diseño de cursos y materiales y, entre otros, temas afines. Los creadores de esta base de datos son Jesús Valdez Ramos, Teresa Jiménez Castañeda y Martha Rico Diener.

En segundo lugar se encuentra TESIUNAM, base de datos que administra la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM. En ella, las tesis de los alumnos de la UNAM que obtienen un grado académico se conservan en formato digital. De acuerdo con Emma Ordoñez Ibarra (2003), "Las tesis digitales de la UNAM pueden ser consultadas a través de la base de datos TESIUNAM en texto completo, que —a diferencia del tradicional TESIUNAM referencial, donde se tiene acceso libre e ilimitado— solo está disponible a través de una red local o Intranet dentro de la Biblioteca Central y los diferentes *campi* de la UNAM".

El reporte que se presenta a continuación tiene un alcance limitado. Las preguntas que se plantean solo son algunas entre la amplia variedad de interrogantes en un estudio más profundo. Por ejemplo, estudios bibliométricos en los que se mide la productividad científica de los autores de un campo específico del conocimiento y la comunicación de los resultados de sus investigaciones. Otro límite es la su naturaleza descriptiva en el tratamiento y análisis de los datos. Para la elaboración de este reporte se ha recurrido al menos a dos conceptos de la disciplina bibliotecológica: los términos *bibliografía estadística* y *evaluación de colecciones de tesis*.

El primer concepto alude al registro de *bibliografía estadística* que fue realizado por E. Wyndham Hulme en 1922, en particular al término para referirse a la "iluminación" de los primeros procesos de ciencia y tecnología a través de la catalogación de documentos. Dicho término es burdo, poco descriptivo y puede ser confundido con la estadística misma o con bibliografías en estadística.

El segundo concepto se refiere a *la evaluación de una colección de tesis*, que es el caso de este reporte. De acuerdo con Claudia Boeris (2010) la evaluación de una colección de tesis puede llevarse a cabo por medio de dos métodos: el de encuesta y el bibliométrico. Este último es el que interesa, pues es útil para conocer y analizar la información de manera objetiva. Para la evaluación de la CTBSB se tomaron en cuenta diferentes etapas. Primero, un diagnóstico a partir de las características de uso de la colección, su producción y consumo. El producto y consumo de la colección constituyen el punto de partida para la aplicación del método bibliométrico, a fin de conocer la preferencia de temas de los lectores, ayudar en la toma de decisiones respecto al mejoramiento, selección y adquisición del archivo, así como del ordenamiento de la información y organización de servicios. En este reporte sólo nos vamos a concentrar en el análisis de ocho indicadores que permitirán conocer las características y algunos rasgos del comportamiento de la CTBSB.

El acopio de datos

La CTBSB fue la principal fuente para el acopio de datos; específicamente, los datos de cada uno de los trabajos académicos para la titulación (TAPT). Es a partir de ellos que se puede establecer una relación con los indicadores registrados en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Indicadores utilizados en el estudio.

Grado académico	Primer indicador
El tipo de trabajo académico ¹ con el que se obtuvo el grado (informe académico, ensayo o memoria, tesina y tesis)	Segundo indicador
Los TAPT recibidos en la biblioteca, divididos en periodos quinquenales.	Tercer indicador
El país donde se escribieron los TAPT, el tipo y nacionalidad de universidad en la que se escribió un TAPT: nacional (pública o privada) o del extranjero	Cuarto indicador.
La información de los directores de los TAPT	Quinto indicador
Los TAPT, grados académicos (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) y los programas de estudio correspondientes	Sexto indicador
El idioma en el que está escrito el TAPT	Séptimo indicador
Temas y descriptores de los TAPT	Octavo indicador

Método

Al inicio del estudio se realizó un diagnóstico de la colección, que consistió en identificar las características que distinguen a los cuatro diferentes tipos de TAPT: informe académico, ensayo o memoria, tesina y tesis. Asimismo, se revisaron informes estadísticos sobre la producción, uso y consumo de la colección. Por una parte, para conocer la “producción” de tesis que integran la biblioteca, se realizó un conteo de las obras y se descartaron los ejemplares duplicados o incompletos. Por la otra, para conocer el uso y consumo, se revisaron las estadísticas de uso de la colección y algunos datos de su consulta en línea. Este reporte pretende ser un antecedente para estudios bibliométricos más exhaustivos. Tales estudios, como ya se ha mencionado, podrían incluir un análisis de citas utilizadas en la redacción de los TAPT y examinar el impacto que los TAPT han tenido en el desarrollo de la disciplina, entre otros aspectos.

¹ Para nuestros propósitos se entiende que un trabajo académico para la titulación (TAPT) es un informe académico, ensayo o memoria, tesina y tesis.

Tal como se mencionó anteriormente, el acopio de datos incluye información del TAPT más antiguo que se conserva en la CTBSB, escrito en el año 1963, hasta el más reciente, recibido en el año 2015. El total de TAPT son 522 *items*. Este será el número de colaboraciones que se analizarán a continuación.

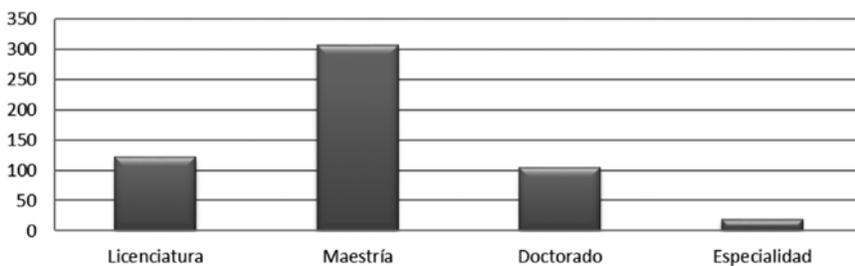
Resultados y discusión

Primer indicador: Número de TAPT y grados académicos

El primer indicador que se consideró para este reporte fue el número de trabajos académicos para la titulación (TAPT): tesis, tesinas, memorias, reportes e informes académicos, mismos que se conservan en la CTBSB de la ENALLT de la UNAM. El Cuadro 2 muestra el tipo de TAPT, la cantidad de cada uno de estos y el porcentaje que representan del total analizado. El total de TAPT analizados fue de 552. Puede observarse que 307 son tesis, más de la mitad de los TAPT que se conservan en la biblioteca, corresponden al grado de maestría. Enseguida se encuentra el grado de licenciatura, con 122 tesis que corresponden al 22%. Las 104 tesis de doctorado representan el 19%. Finalmente, los 19 trabajos de especialización como memorias, reportes e informes académicos representan el 3% del total.

Cuadro 2. Número de trabajos por grados académicos.

Licenciatura	122	22%
Maestría	307	56%
Doctorado	104	19%
Especialidad	19	3%
TOTAL	552	100%



Gráfica 1. Tipo de trabajos por grados académicos.

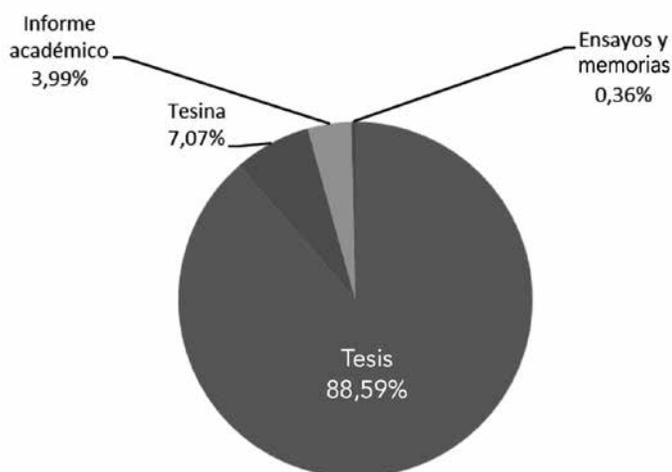
Segundo indicador: tipología de trabajos académicos para propósitos de titulación

El segundo indicador que se ha tomado en consideración es el tipo de TAPT que escriben los estudiantes para propósitos de titulación y obtención del grado. Los tipos de trabajos son los siguientes: tesis, tesina, informe académico, ensayos y reportes de experiencia laboral.

En la UNAM las tesis son un tipo de trabajo académico escrito por los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado. La tesina es un documento que escriben solamente los estudiantes de licenciatura. Los informes académicos, memorias, ensayos y reportes de experiencia laboral son los trabajos que escriben los estudiantes que cursan una especialización o una licenciatura. El total de TAPT analizados es de 552, cifra que coincide con el total del primer indicador. En el cuadro 3 se presentan las cifras totales y su equivalente en porcentaje de acuerdo con los diferentes tipos de TAPT. En este cuadro, el tipo de trabajo académico con mayor presencia es la tesis, con 489 trabajos. Le sigue la tesina con 39 trabajos conservados en la biblioteca. A continuación, los informes académicos con 22 trabajos. Finalmente, los ensayos y memorias con 2 trabajos realizados.

Cuadro 3. Tipo de trabajo académico para propósitos de titulación y obtención de grado.

Tipo de trabajo	Cantidad	Porcentaje
Tesis	489	88.59%
Tesina	39	7.07%
Informe académico	22	3.99%
Ensayos y memorias	2	0.36%
Total	552	100.00%



Gráfica 2. Tipo de trabajo académico para propósitos de titulación y obtención de grado.

Tercer indicador: número de trabajos publicados por año en periodos quinquenales

El tercer indicador es el número de TAPT que se incorporan a la biblioteca cada año y los estudiantes que las escribieron para titularse. Para facilitar la lectura y el análisis de los datos se decidió establecer conjuntos por periodos quinquenales

Puede observarse que más del 50% del total de los TAPT se integraron a la colección de la biblioteca entre los años 2000 y 2015.

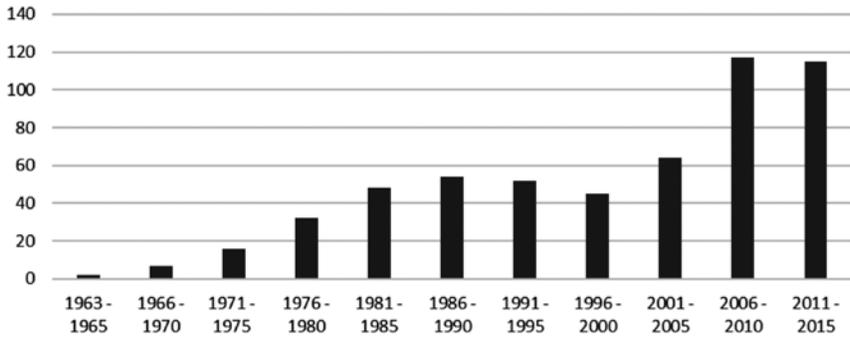
De acuerdo con los datos del cuadro 4, durante el periodo 2010-2015 se recibieron 115 tesis, es decir, 21% del total; en el periodo 2005-2010 fueron 117 las tesis recibidas que también corresponden a 21% del total. Asimismo, podemos observar que el comportamiento del crecimiento de la colección de tesis del acervo de la biblioteca es constante (ver cuadros 4a y b gráficas 3 a y b).

Cuadro 4a. Número de trabajos publicados.

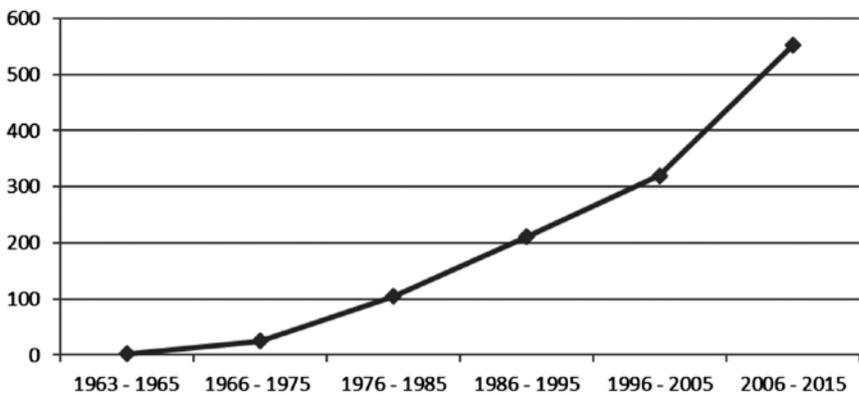
Año	Cantidad	Porcentaje
1963-1965	2	0%
1966-1970	7	1%
1971-1975	16	3%
1976-1980	32	6%
1981-1985	48	9%
1986-1990	54	10%
1991-1995	52	9%
1996-2000	45	8%
2001-2005	64	12%
2006-2010	117	21%
2011-2015	115	21%
TOTAL	552	100%

Cuadro 4b. Número de trabajos publicados por año en periodos quinquenales.

Año	Cantidad
1963 – 1965	2
1966 – 1975	25
1976 – 1985	105
1986 – 1995	211
1996 – 2005	320
2006 – 2015	552



Gráfica 3a. Número de trabajos publicados por año en periodos quinquenales.



Gráfica 3b. Crecimiento de la colección.

Cuarto indicador: País de origen y tipo de universidad (México)

Los TAPT se integran a la colección de la siguiente manera: i) Las tesis de la maestría y el doctorado del Posgrado en Lingüística de la UNAM se entregan a la biblioteca cuando los estudiantes han concluido sus estudios y han presentado su examen para obtener el grado respectivo. La entrega de las tesis a la biblioteca forma parte del procedimiento de titulación en la UNAM; hasta hace algunos años era obligatorio entregar un ejemplar impreso, sin embargo,

actualmente debe entregarse en formato digital. Lo mismo sucede con los informes académicos y ensayos de especialidad en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. ii) Las tesis de licenciatura en Letras Modernas y Enseñanza de Inglés, entre otras licenciaturas, se entregan de forma voluntaria por sus autores. Generalmente, lo hacen al finalizar su investigación, porque han utilizado los recursos documentales (libros, revistas, bases de datos) de la biblioteca *S. Bastien*. iii) Otras de las tesis, la mayoría de doctorado, que se entregan de forma voluntaria son las de investigadores y profesores extranjeros que han estado como profesores visitantes, o bien, los profesores del CELE, ahora ENALLT, que han hecho sus estudios de posgrado en el extranjero.

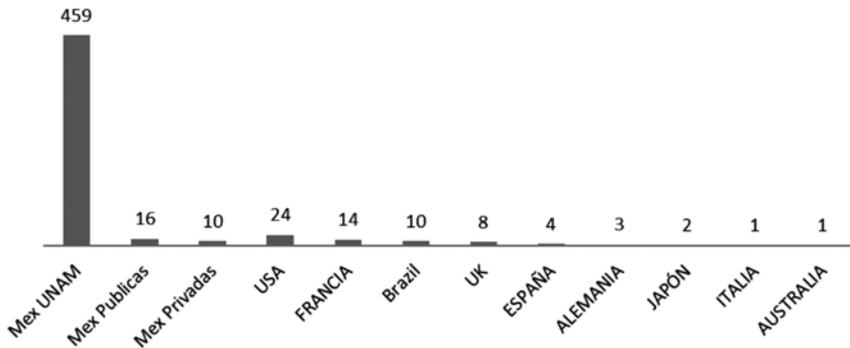
En el cuarto indicador, como era de esperar, gran parte de la colección pertenece a graduados de la UNAM, esto es, 459 TAPT que corresponden a 83.15%. Otro dato importante en este cuarto indicador señala que solo 16 TAPT fueron escritos en otras universidades públicas mexicanas (2.90%), mientras que 10 corresponden a universidades privadas mexicanas (1.81%). Así, el total de TAPT escritas en México es de 485, significando casi 90%. Al respecto, véase el cuadro 5 y gráfica 5.

El 10% restante de los TAPT corresponden a 24 trabajos escritos en universidades de Estados Unidos de América, 14 trabajos escritos en universidades de Francia, 10 trabajos escritos en universidades de Brasil, 8 trabajos escritos en el Reino Unido y 11 trabajos escritos en España, Alemania, Japón, Italia y Australia.

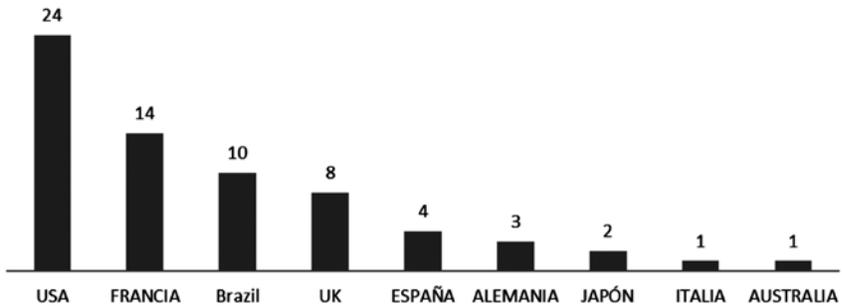
Como es muy grande la diferencia entre los TAPT mexicanos y los de otros países, se elaboró una segunda gráfica donde sólo se muestran los TAPT de otros países (ver gráfica 6). En esta gráfica podemos ver que Estados Unidos de América tiene una cantidad considerable con 24 tesis, seguida por Francia con 14, Brasil con 10, Inglaterra con 8, España con 4, Alemania 3, Japón 2 y al final Italia y Australia con 1 cada país.

Cuadro 5. País de origen de los trabajos.

País y universidad	Número	Porcentaje
México (UNAM)	459	83.15%
México (públicas)	16	2.90%
México (privadas)	10	1.81%
EUA	24	4.35%
Francia	14	2.54%
Brasil	10	1.81%
Reino Unido	8	1.45%
España	4	0.72%
Alemania	3	0.54%
Japón	2	0.36%
Italia	1	0.18%
Australia	1	0.18%



Gráfica 4. País de origen de los trabajos.



Gráfica 5. País de origen de los trabajos, México no está incluido.

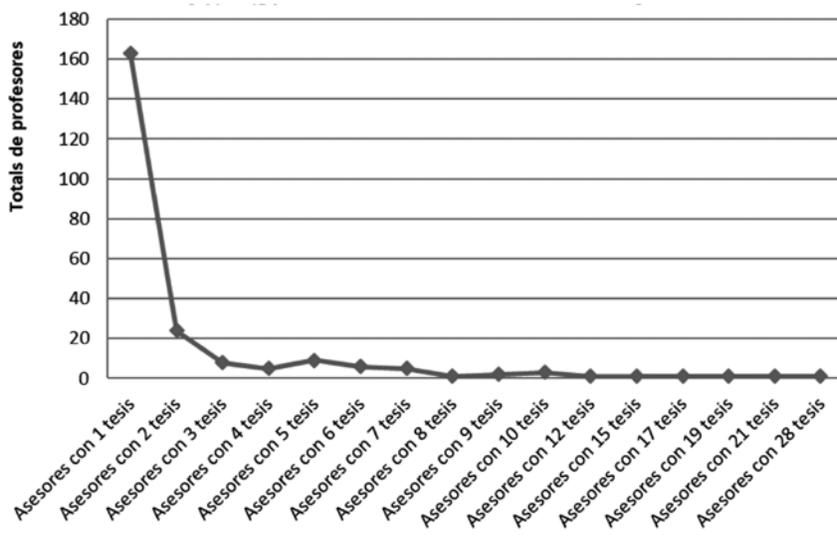
Quinto indicador: número de profesores que dirigieron TAPT

De un total de 552 TAPT identificamos que 232 profesores dirigieron dichos trabajos. Durante el acopio y búsqueda de datos para la elaboración de este estudio encontramos que no contamos con información de 13 TAPT ni de los profesores que las dirigieron. Se trata de trabajos que fueron escritos entre 1963 y 1966 y no consignan el nombre del director en el documento. Con esta aclaración, nuestro universo de TAPT para este quinto indicador es de 519.

Para este indicador, planteamos el análisis de los datos a través del conteo simple, su porcentaje equivalente del número de profesores que dirigieron TAPT y la cantidad de TAPT correspondiente a cada uno de ellos. Los resultados de conteo se presentan a continuación.

Cuadro 6. Número de profesores que dirigieron TAPT.

Cantidad de TAPT	Número de profesores	Porcentaje
Profesores 1 TAPT	163	70.26%
Profesores 2 TAPT	24	10.34%
Profesores 3 TAPT	8	3.45%
Profesores 4 TAPT	5	2.16%
Profesores 5 TAPT	9	3.88%
Profesores 6 TAPT	6	2.59%
Profesores 7 TAPT	5	2.16%
Profesores 8 TAPT	1	0.43%
Profesores 9 TAPT	2	0.86%
Profesores 10 TAPT	3	1.29%
Profesores 11 TAPT	1	0.43%
Profesores 15 TAPT	1	0.43%
Profesores 17 TAPT	1	0.43%
Profesores 19 TAPT	1	0.43%
Profesores 21 TAPT	1	0.43%
Profesores 28 TAPT	1	0.43%
Total	232	100.00%



Gráfica 6. Número de profesores que dirigieron TAPT.

Sexto indicador: TAPT, grados académicos (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) y los programas de estudio correspondientes

LICENCIATURA

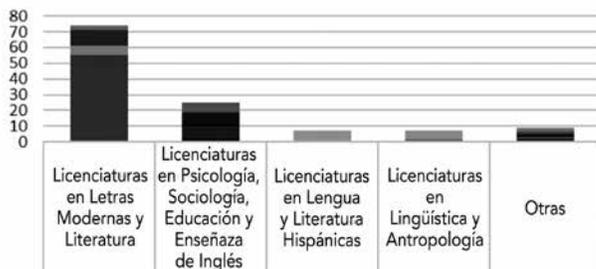
La biblioteca cuenta con 122 TAPT. Un poco más del 60 % provienen programas de licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas. Y dentro de esta categoría la más relevante es la de Lengua y Literaturas Modernas (inglesas) con 74 trabajos (64.86%). En segundo lugar se encuentra la de Lengua y Literaturas Modernas (francesas) con 10 tesis, seguida de Lengua y Literaturas Modernas (alemanas) con 7 tesis. Respecto a las tesis del área de licenciatura en Educación, tenemos un total de 25 tesis y las más relevantes dentro del área son las tesis que se enfocan a la Enseñanza del Inglés con 8. Ver cuadro 7.

Cuadro 7. Tipo de trabajo por grado académico (licenciatura).

Licenciatura en	Cantidad	Porcentaje
Lengua y Literaturas Modernas (inglesas, francesas, alemanas, e italianas)	74	60.66%
Educación	25	20.49%
Letras Hispánicas	7	5.74%
Lingüística	7	5.74%
Otras	9	7.38%
Total	122	100%

Durante el desarrollo del estudio se encontró que en la CTBSB se han conservado otros TAPT de nivel licenciatura. Nos referimos a tesis, informes académicos y tesinas de diferentes carreras que abordan temas relacionados con la enseñanza de lenguas, didáctica de las lenguas, lingüística aplicada, psicología, sociología, educación, antropología e informática, entre otras disciplinas. Se conservan porque son trabajos relacionados con algún tema específico, escrito desde la óptica de las disciplinas señaladas, y relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. En la gráfica 7 se muestran datos de este tipo de TAPT.

Cantidad



■ Licenciatura en Ingeniería Mecánica Eléctrica					2
■ Licenciatura en Informática					1
■ Licenciatura en Física					1
■ Licenciatura en Filosofía					2
■ Licenciatura en Economía					1
■ Licenciatura en Biblioteconomía					1
■ Licenciatura en Actuaría					1
■ Licenciatura en Lingüística				5	
■ Licenciatura en Antropología con Especialidad en Lingüística				1	
■ Licenciatura en Antropología				1	
■ Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas			7		
■ Licenciatura en Sociología		1			
■ Licenciatura en Psicología		5			
■ Licenciatura en Ciencias y Técnicas de Información		1			
■ Licenciatura en Pedagogía		7			
■ Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Inglés)		1			
■ Licenciatura en Enseñanza de Inglés		8			
■ Licenciatura en Educación- TESOL/TSSOL		1			
■ Bachelor of Arts in English Studies for Language Teaching		1			
■ Licenciatura en Literatura Iberoamericana	1				
■ Licenciatura en Letras Italianas	2				
■ Licenciatura en Letras Francesas	10				
■ Licenciatura en Letras Modernas	6				
■ Licenciatura en Letras Alemanas	7				
■ Licenciatura en Letras Inglesas	48				

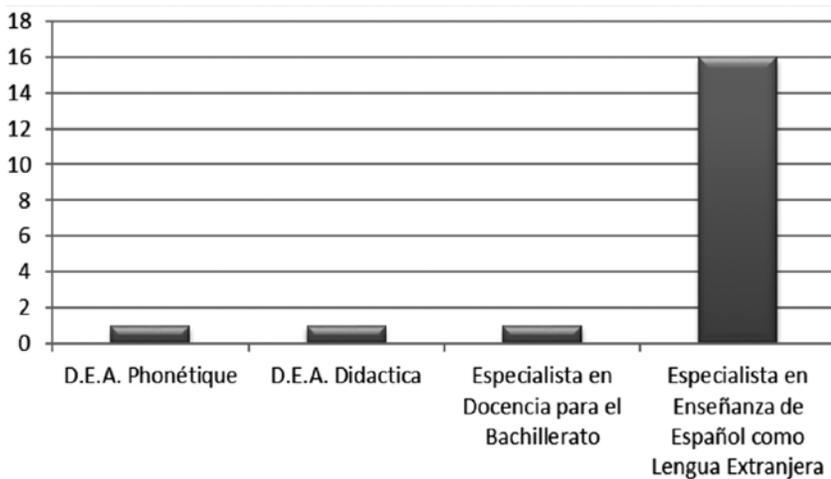
Gráfica 7. TAPT nivel licenciatura.

ESPECIALIDAD

La biblioteca cuenta con 19 TAPT para obtener el grado de especialidad, de los cuales 16 de los cuales son trabajos realizados por estudiantes de la especialidad en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera del Posgrado en Lingüística de la UNAM. Los otros 3 son memorias académicas de programas de diplomados de didáctica y fonética de universidades del extranjero. Ver cuadro 8 y gráfica 8.

Cuadro 8. TAPT especialidad.

	Cantidad	Porcentaje
D.E.A. Phonétique	1	5.26%
D.E.A. Didactica	1	5.26%
Especialista en Docencia para el Bachillerato	1	5.26%
Especialista en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	16	84.21%
Total	19	100.00%



Gráfica 8. TAPT especialidad.

MAESTRÍA

La biblioteca cuenta con 307 tesis de maestría. El 66.78% del total pertenecen al programa de la maestría en Lingüística Aplicada del Posgrado en Lingüística de la UNAM. Detrás, se encuentran las tesis del programa de la maestría en Lingüística Hispánica con 22%. Ver cuadro 9.

Cuadro 9. Tesis de maestría.

Maestría en	Cantidad	Porcentaje
Lingüística Aplicada	205	66.78%
Lingüística Hispánica	70	22.80%
Letras Modernas y Lenguas	10	3.26%
Educación	9	2.93%
Enseñanza de Segunda Lengua	5	1.63%
Lingüística	3	0.98%
Filosofía de la Ciencia	2	0.65%
Bibliotecología y Estudios de la Información	2	0.65%
Psicología	1	0.33%
Total	307	100%

En la CTBSB se encuentran y conservan tesis de programas de maestría en Letras, Lenguas y Literaturas Modernas, Educación, Enseñanza de L2, Lingüística, Filosofía de la Ciencia, Bibliotecología y Estudios de la Información y Psicología. Este último bloque de tesis son trabajos que tratan temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras desde la visión particular de cada una de las disciplinas señaladas. Ver gráfica 9.

DOCTORADO

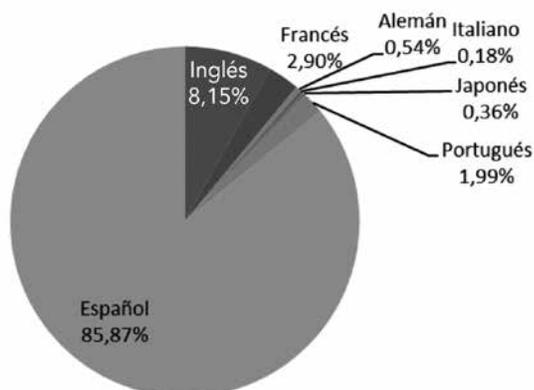
Las tesis de doctorado que se conservan en el acervo de la biblioteca son 104. De este total, el 43% corresponden a tesis escritas por estudiantes del programa del Doctorado en Lingüística del Posgrado en Lingüística de la UNAM. Poco más de 22% corresponde a tesis doctorales de universidades extranjeras que otorgan el grado de doctor en filosofía (Ph. D). Un 7.69 % del total corresponden a tesis de programas de doctorado en Educación y Pedagogía. Le siguen, con un 6.73%, las tesis doctorales de programas en Lingüística Aplicada. El resto de las tesis doctorales, es decir 20.68%, corresponden a programas doctorales de Lingüística Hispánica, Ciencias del Lenguaje, Letras, Filología, Literatura, Literatura Comparada, además de otras disciplinas como Ciencias Sociales, Antropología y Estudios de la Información. Cabe señalar que las tesis de este último bloque son estudios que abordan temas relacionados con la Lingüística y Ciencias del Lenguaje. Ver cuadro 10 y gráfica 10.

Cuadro 10. Tesis doctorales.

Doctorado en	Cantidad	Porcentaje
Lingüística	45	43.27%
Filosofía	23	22.12%
Educación y Pedagogía	8	7.69%
Lingüística Aplicada	7	6.73%
Otras	6	5.77%
Lingüística Hispánica	5	4.81%
Ciencias de Lenguaje	3	2.88%
Letras	2	1.92%
Filología	3	2.88%
Literatura y Literatura Comparada	2	1.92%
Total	104	100%

Cuadro11. Idioma.

Inglés	45
Francés	16
Alemán	3
Italiano	1
Japonés	2
Portugués	11
Español	474
Total	552



Gráfica 11. Idioma.

Octavo indicador: los temas de los TAPT

El último indicador son los temas que tratan los TAPT. Para la asignación de los temas y palabras clave se procedió de la siguiente forma.

El tema general de los TAPT es la lingüística y la lingüística aplicada, los temas específicos corresponden a subáreas como *pragmática*, so-

ciolingüística, psicolingüística, análisis de discurso, morfología, sintaxis, semántica, lexicología y lexicografía, traducción, entre otros. En menor cantidad se encontraron TAPT cuyos temas se versaban en disciplinas que no pertenecen propiamente al campo lingüístico, tal es el caso de *Evaluación, Formación de profesores, Didáctica, Gramática, Comprensión de lectura y Enseñanza del lenguaje*.

A partir del título de la tesis se determinó el *tema general* tomando como base el esquema de temas utilizado en el reporte llamado *Perfil editorial de la revista Estudios de Lingüística Aplicada (1981-2009)*. Por un lado, en aquellas tesis cuyo título fue ambiguo y no revelaba su contenido, se revisaron, consultaron y leyeron con atención las introducciones. Tal es el caso de *¿Te puedes hacer tantito para allá?* Una vez consultada la introducción de la tesis, donde el autor establece tema, método, objetivos, etc., se encontró que el tema general es *enseñanza del lenguaje* pues estaba enfocada en la didáctica de una lengua. La lectura cuidadosa de la introducción sirvió para poder establecer sus descriptores: *español LE, materiales didácticos, actos del habla*. Por otro lado, los temas que no estaban consignados en la misma tesis se agregaron según fuera el caso: *aprendizaje autodirigido, ciencia de la información, interacción en el salón de clases*, etc.

Para la asignación de los descriptores, primero, se les definió como aquel indicador que busca precisar mediante palabras clave y conceptos puntuales, libres de inanidad, temas particulares que a su vez describen con exactitud la materia investigada. Por ejemplo, en *La entonación en la producción de oraciones interrogativas en francés por estudiantes hispanohablantes* el tema general es *fonética y fonología* porque en él se resume una multiplicidad de saberes. En cambio, los descriptores *francés LE, entonación, oraciones interrogativas e hispanohablantes*, son los intereses específicos del conjunto de saberes mencionado; además, describen todo un pro-

ceso de estudio a fin de una mejor comprensión inicial para aquel usuario que desee consultar el acervo de la biblioteca.

El siguiente paso fue el proceso de selección para la definición de los descriptores. A partir de palabras clave o frases, se dedujeron los *descriptores* del título. Igualmente se tomaron en cuenta:

- lengua (subdividida en LM, L1, L2, LE y lenguas indígenas)
- tema gramatical (preposiciones, adverbios, nexos, etc.)
- metodología y enfoque empleados (tipo de análisis, estudio diacrónico, sincrónico, exploratorio, etc.)
- lugar de procedencia de la tesis (nacionales y extranjeros)

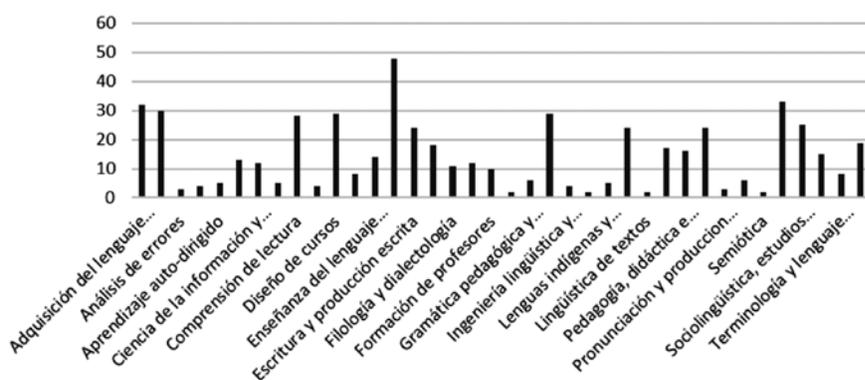
Posteriormente, se normalizaron los *temas* y *descriptores* de acuerdo con la terminología utilizada en campo de la lingüística (ver Valdez Ramos & Uziel González, 2009). Para optimizar el proceso de asignación de temas se colocaron en un mismo rubro las disciplinas afines: *ingeniería lingüística* y *traducción automática*; *lexicografía* y *lexicología*.

Ahora veamos los resultados del octavo indicador.

Cuadro 12. Clasificación de TAPT por tema.

Temas	Número de TAPT
Adquisición del lenguaje (L1, L2, LM)	32
Análisis de discurso	30
Análisis de errores	3
Análisis institucional y gestión escolar	4
Aprendizaje autodirigido	5
Bilingüismo y psicolingüística	13
Ciencia de la información y bibliotecología	12
Competencia y enfoque comunicativos	5
Comprensión de lectura	28
Comprensión oral-auditiva	4

Temas	Número de TAPT
Diseño de cursos	29
Diseño de materiales	8
Enseñanza del lenguaje (español)	14
Enseñanzas de lenguas extranjeras (francés, hebreo, idish, inglés, japonés, portugués)	48
Escritura y producción escrita	24
Evaluación	18
Filología y dialectología	11
Fonética y fonología	12
Formación de profesores	10
Fraseología	2
Gramática pedagógica y estudios contrastivos	6
Gramática y morfología (alemana, española, hebrea, japonesa, portuguesa)	29
Ingeniería lingüística y traducción automática	4
Lenguaje de señas y comunicación no verbal	2
Lenguas indígenas y enseñanza del lenguaje (náhuatl, otomí, purépecha)	5
Lexicografía y lexicología	24
Lingüística de textos	2
Literatura, teoría literaria, teatro y narrativa	17
Pedagogía, didáctica e interacción en el aula de clases	16
Pragmática	24
Pronunciación y producción oral	3
Semántica	6
Semiótica	2
Sintaxis	33
Sociolingüística, estudios socioculturales, política lingüística y antropología lingüística	25
Tecnología educativa, educación en línea e investigación	15
Terminología y lenguaje especializado	8
Traducción automática y literaria	19



Gráfica 12. Temas de los Trabajos Académicos para la Titulación.

Al observar la gráfica 12 y el cuadro 12 es evidente que la frecuencia de ciertos temas era mayor que otros, lo que indica que en diferentes épocas hubo una mayor especialización en determinados temas primero, que había una necesidad urgente lo anterior se puede solventar carencias académicas, guías didácticas y requerimientos de materiales pedagógicos (de ahí que hubiese una urgencia de crear *Diseño de cursos para la enseñanza del lenguaje*). Por otra parte, en tanto la Lingüística y Lingüística Aplicada eran disciplinas jóvenes, no por ello escasas en estudios, se proyectaban hacia el futuro como materias verdaderamente fecundas, hecho que resultó comprobado.

Por último, cabe mencionar los temas con mayor y menor número de trabajos de tesis. El rubro con mayor frecuencia es *Enseñanza de lenguas extranjeras* con 48, seguida de *Sintaxis* con 33 y *Adquisición del lenguaje* con 32. Por otro lado, los rubros con menor cantidad de tesis son *Lenguaje de señas y comunicación no verbal*, *fraseología*, *lingüística de textos* y *semiótica*, cada una con dos tesis.

Para finalizar, es claro que la lingüística y la lingüística aplicada se han ennoblecido gracias al intercambio con otras disciplinas, a la vez, ella, hija generosa, ha logrado conciliar aquellas otras discipli-

nas desperdigadas. Por esta razón, los estudios actuales sobre el acervo han hecho evidente la riqueza de saberes de esta disciplina tan prometedora, cuyo eje se encuentra en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT de la UNAM.

Comentarios finales

Al responder a las preguntas planteadas al inicio de este reporte sobre ¿cuántas y qué tipo de tesis se reciben cada año en la biblioteca *Stephen A. Bastien* de la ENALLT de la UNAM?, ¿en qué tipo de universidad, pública o privada, y en qué país se escribieron las tesis?, ¿cuántos profesores y en qué proporción han dirigido dichas tesis?, ¿a qué grado académico (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado) corresponden las tesis? ¿De cuál programa de estudios se derivan las tesis señaladas anteriormente?, ¿en qué idioma están escritas y cuáles son los temas que tratan?, intentamos presentar un estudio inicial, que permitiera esbozar de las características de la colección de tesis de la biblioteca *Stephen A. Bastien*. Los ocho indicadores que utilizamos para hacer este estudio nos permitieron conocer al menos tres aspectos de la colección de tesis de la biblioteca *Stephen A. Bastien*. Por su parte, el análisis nos mostró, ciertos avances, caminos y orientaciones que ha sufrido la lingüística aplicada en la UNAM, recinto nacional que representa una parte importante de la producción intelectual en esta disciplina.

No obstante, es pertinente aclarar que la muestra de las tesis analizadas corresponde solo a una de las bibliotecas que, en México, una colección documental (libros, revistas y recursos digitales) especializada en lingüística y lingüística aplicada. Tomado en cuenta lo anterior podemos decir que los resultados del análisis que se presentan en este reporte muestran la contribución a la investigación lingüística en México.

Asimismo, nos permitió conocer la diversidad de temas, enfoques métodos utilizados durante más de cuatro décadas en el campo en cuestión.

Estos resultados abren caminos para explorar de manera más amplia y sistemática el tema de las tesis en el área de la lingüística y la lingüística aplicada, quizás utilizando, métodos más modernos que rebasen la estadística descriptiva de fuentes impresas y digitales que existen en México y se encuentran en instituciones de educación superior la Ciudad de México y de algunos estados del país.

Referencias

- Almid, T. C. & Ingwersen, P. (1997) Informetric analyses on the world wide web: Methodological approaches to "webmetrics". *Journal of Documentation*, v. 53, n. 4, pp. 404-426. Citado en: Peres Vanti, N. A. (2002). Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da Informação*, 31 (2), 369 379. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n2/12918.pdf>
- Base de datos LATESIS (tesis en lingüística aplicada)* (1995) CD-ROM Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM del Grupo de Interés en Bases de Datos en Ciencias Sociales y Humanidades. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Boeris, C. E. (2010). *Aplicación de métodos bibliométricos a la evaluación de colecciones: El caso de la Biblioteca del Instituto Argentino de Radioastronomía*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de la Plata: Argentina.
- Chasan, M., Rall, D. & Valdez Ramos, J. (1997). Informe: Las tesis de maestría en Lingüística aplicada. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15 (25): pp. 125-172.
- Licea de Arenas, J. & Santillán Rivero E. G. (2002). Bibliometría ¿para qué? *Biblioteca Universitaria*, 5(1): pp. 3-10.

- Ordoñez Ibarra, E. (2003). Las tesis digitales en la Biblioteca Central de la UNAM. *Biblioteca Universitaria*, 6 (2): pp. 109-115.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25 (4): pp. 348-349.
- Valdez Ramos, J. (febrero, 1994) El diseño de cursos, un tema recurrente en las tesis de Lingüística Aplicada. 6° Coloquio de AMMLEX llevado a cabo en la Universidad Americana de Acapulco. Acapulco, Gro.
- Valdez Ramos, J. & González, González, U. (2009) Perfil editorial de la revista Estudios de Lingüística Aplicada (1981-2009). *Estudios de Lingüística Aplicada*, 50: pp. 497-517.

Traducción

The Subtiter and Her Thumb-print on the Screen: the Stylistic use of Pronoun Placement and Discourse Markers

JANAILTON SILVA

IF Goiano - Campus Campos Belos / Universidad de Brasília

Abstract

This chapter presents some results of an MA thesis regarding the characterization of the stylistic profile of a subtitler, in comparison to the work of other subtitlers, when they employ pronoun placement and discourse markers (DMs) in the subtitles of the TV series *Star Trek: Enterprise* in Brazilian Portuguese. Upon drawing on Corpus-Based Translation Studies methodology through the support of WordSmith Tools© WordList and Concord, it was found that the subtitler's style is characterized by her multiple uses of linguistic registers when she, on the one hand, shows preference for enclisis, while the other subtitlers frequently opt for proclisis, and, on the other hand, employs DMs that most easily adhere to Netflix standards, such as *não é?* and *certo*, instead of other forms more commonly used by the other subtitlers, such as *né?* and *tá(!)*.

Keywords: Subtitler's style. Linguistic registers. Pronoun placement. Discourse markers. Netflix.

Resumen

Este capítulo presenta algunos resultados de la tesis de maestría sobre la caracterización del perfil estilístico de una subtituladora, comparándolo con el trabajo de otros subtituladores, a partir del empleo de la colocación pronominal y de marcadores discursivos (MDs) en subtítulos de la serie de televisión *Star Trek: Enterprise* en portugués de Brasil. Alineándose metodológicamente a los Estudios de la Traducción basados en *Corpus*, con la ayuda de los siguientes programas, *WordSmith Tools*©, *WordList* y *Concord*, ha sido descubierto que el estilo de la subtituladora se construye a partir de varios registros lingüísticos desde el momento en que ella, por un lado, demuestra preferencia por los enclíticos, mientras que otros subtituladores optan más a menudo por los clíticos, y, por otro lado, elige

los MDs que se acoplan con más facilidad a las normas de Netflix, como *não é?* y *certo*, en detrimento de otras formas más usuales a otros subtítulos, como *né?* y *tá(j)*.

Palabras-clave: Estilo de la subtituladora. Registros lingüísticos. Colocación pronominal. Marcadores discursivos. Netflix.

Introduction

The translation of audiovisual texts is quite frequent nowadays and encompasses a variety of types, such as subtitling, which comprises a broad semiotic dimension since the source texts (STs) are of polysemiotic nature, notably full of signs of different origins (Gottlieb, 2005). The task of subtitling is given to the subtitler, who, submitted to the social, economical, and cultural constraints of his/her working and living environment (Pym, 1998; 2012), is the individual responsible for producing the subtitles that will be displayed on the screen. S/he must respect, among many rules, spatial and temporal constraints, which, most of all, relate to the maximum number of characters and time of display on screen.

In light of this context, it is argued whether the subtitler could somehow be seen as a discourse producer, capable of leaving traces on the subtitles that characterize not only his/her work, but also his/her particular way of using the language. Therefore, the concept of translator's style in Baker's (2000) view is adopted herein. For her, style is the translator's thumb-print expressed consistently through linguistic and non-linguistic features in more than one work.

Based on such a brief theoretical panorama, this paper presents some results on the introduced subject from the MA thesis by the same author of this paper (Silva, 2018). In order to characterize the subtitler's style, the work of Talita Ribeiro, a Brazilian Portuguese (BP) subtitler, has been studied in comparison to the work done by

other subtitlers. The corpora for investigation comprised the Portuguese Netflix subtitles of episodes 10 and 11 (season 1) and 16 and 24 (season 2) of the TV series *Star Trek: Enterprise*.

The starting point for determining the core of this research has been the interview given by Talita Ribeiro. The subtitler, who has worked as a subtitler for 13 years, has a background in English Translation and copy editing, besides also being a copy editor for *Editora da UnB* [University of Brasília Publishing House] in Brazil at the time of the interview. The professional admitted that orality brings challenges to the translation of subtitles, which leads her to question *“a respeito das regras gramaticais que em geral não são utilizadas na fala. Ou seja, será que posso usar tá (...) etc.? Posso iniciar a fala com um pronome (como fazemos na língua oral)?”* [grammatical rules that are not usually used in speech. In other words, can I use tá (...) etc.? Can I begin speaking with a pronoun (as we do in spoken language)?] (Ribeiro, 2018: 514). Moreover, by asserting that the companies for which she had worked before 2018 and the ones she was working for at the time of the interview influenced her translation exercise, she adds that *“(...) dentro do razoável, vejo que mantenho certas regras da gramática normativa que usamos pouco no discurso oral (ex.: uso do ‘lhe’). (...) Meu estilo é mais intermediário entre o coloquial e o formal”* [I reasonably reckon that I maintain certain rules of normative grammar that we hardly use in the spoken discourse (i.e. the use of *lhe*). My style is more intermediate between the colloquial and the formal] (Ribeiro, 2018: 515).

In view of these assertions, the interview data set up two extremes that seemed to point to the same direction: spoken language vs. written language; colloquial register vs. formal language. In other words, writing (in the form of the subtitle) would allocate the formal discourse which tends to eliminate informal aspects supposedly found only in the orality (in the form of the audio) spectrum. In

this sense, in order to verify if what Mrs. Ribeiro claimed in the interview could be revealed by empirical evidence collected in the corpora, her style was investigated based on the linguistic aspects mentioned in the interview: pronoun placement and discourse markers (DMs).

In this research, through Corpus-Based Translation Studies (CTS) methodology (Baker, 1993, 1995, 1996; Berber Sardinha, 2004; Saldanha 2011a; 2011b), WordSmith Tools© (WST) WordList and Concord have been used to identify some pronouns and DMs and observe their uses in context in the research corpora. Through WST it was possible to characterize the subtitler's style, as will be described as of the next section.

Theoretical Foundations

According to some authors, subtitles should generally: i) appear in sync with image and dialogue; ii) provide a semantically adequate translation of the source language dialogue; and iii) remain on screen enough time for their complete visualization (Díaz Cintas & Remael, 2007; Gottlieb, 2005). According to Netflix style manuals, which guided the work done by Mrs. Ribeiro, these subtitles, among several rules, must have a maximum of 42 characters per line and stay for up to 7 seconds on air (Netflix, 2019a; 2019b).

At first sight, subtitles stem from the oral text produced by the characters following a script in its written form, manipulated in a way that sounds as if it were spoken. However, not only do subtitles originate from this prefabricated oral verbal text, but also from other polysemiotic features that likewise compose the audiovisual work (Díaz Cintas & Remael, 2007). In this context, intersemiotic translation (Jakobson, 2000) necessarily takes shape when non-verbal

visual and acoustic signs are translated into verbal signs in written subtitles (Gottlieb, 2005).

In this polysemiotic environment, the subtitler takes into account subtitling rules determined by certain companies, such as the Netflix Timed Text style guides. One of the questions that arises from the Brazilian Portuguese Timed Text Style Guide (Netflix, 2019b) regards the linguistic register to be adopted in the subtitles, be it the educated norm or the colloquial style. In audiovisual texts, it is true that the characters' spoken language and the translator's subtitles may also vary from the oratory to the intimate and the hyperformal to the personal, respectively, according to Bowen's linguistic register classification (1972 as cited in Travaglia, 2006). Other register variations can be seen in the table below:

Chart 1 – Linguistic register variations (Bowen, 1972 as cited in Travaglia, 2006: 54-55).

REGISTER VARIATIONS	
ORAL LANGUAGE	WRITTEN LANGUAGE
Oratory	Hiperformal
Formal (Deliberative rethoric)	Formal
Coloquial	Semiformal
Casual (Unrestrained coloquialism)	Informal
Intimate (Familiar)	Personal

Source: Silva (2018: 45).

The use of several linguistic registers may characterize the style of a particular individual, such as Mrs. Ribeiro's (Silva, 2018). In this paper, the notion of style refers "(...) to the way in which language is used in a given context, by a given person, for a given purpose, and so on" (Leech & Short, 2007: 9). Style is also understood as the "(...) *forma pessoal de expressão (...)*" [personal way of expression] (Garcia, 2006: 123) of this individual, when s/he uses "(...) *recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, discursi-*

vos da língua para expressar, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, opiniões, etc.” [phonological, morphological, syntactic, lexical, semantic, discursive language resources to express, orally or in writing, thoughts, feelings, opinions, etc.] (Henriques, 2011, p. 27).

In the translation realm, Baker firstly puts forth the concept of translator’s style as “(...) a kind of thumb-print that is expressed in a range of linguistic — as well as non-linguistic — features” (2000, p. 245). In other researches, such as in Saldanha’s, style is a “way of translating” (2011b, p. 31), recognizable in more than one translation by this translator in comparison to the work of other translators, thus constituting a coherent pattern of choices regardless of the author’s style, source text and linguistic limitations. Specifically in the field of subtitling, the concept of subtitler’s style is understood in a similar way, as Silva observes:

O estilo do(a) legendista é a forma de expressão do(a) tradutor(a) em comparação à forma de expressão de outros(as) legendistas, forma esta caracterizada por um conjunto de hábitos linguísticos observados em mais de um trabalho desse(a) mesmo(a) tradutor(a), que, ao ser submetido(a) às influências estilísticas da legendagem, apresenta padrões consistentes de escolhas estilísticas motivadas por determinados propósitos e capazes de gerar múltiplos efeitos.

[The subtitler’s style is the subtitler’s way of expression in comparison to another subtitler’s way of expression. This form of expression is characterized by a set of linguistic habits observed in more than one work by the same translator, who, subjected to the stylistic influences of subtitling, shows consistent patterns of stylistic choices motivated by certain purposes and capable of generating multiple effects.] (2018, p. 43).

According to Silva (2018), some stylistic features pointing to the construction of the subtitler's style have been identified, such as pronoun placement and DMs, which, when employed in particular ways in their respective contexts of use, have categorized the subtitles into more than one linguistic register.

As far as pronoun placement is concerned, a clitic, by clinging to a verb, establishes a certain relationship with it and is thus referred to in different ways within linguistic terminology. The pronoun *me* in BP is enclitic when it comes after the verb: "*Desculpe-me, alferes.*"¹; proclitic when it comes before the verb: "*Se me der licença, doutor.*"²; and mesoclitic when it appears within the inflected verb: "*Dar-me-ás a notícia.*" (Bechara, 2004, p. 588). Among these uses, Galves and Abaurre (2002) determine that in BP, the general rule is proclisis, with the clitic appearing next to the thematic verb, while the enclisis is a highly marginal phenomenon in the language. Therefore, it is widely considered by linguists that the general rule of BP is proclisis, with the clitic positioning before the main verb (Bagno, 2011; Bechara, 2004; Cunha & Cintra, 2008; Faraco & Moura, 2003; Galves & Abaurre, 2002).

Furthermore, Faraco and Moura (2003) state that pronoun placement allows for the identification of one's style, as well as the linguistic register s/he has adopted in his/her discourse. For the authors, proclisis, either in speech or writing, marks spontaneity and informality, while enclisis, according to Galves and Abaurre (2002), is frequently spotted in (formal) writing.

Another stylistic feature for the characterization of the subtitler's style is the (non) use of DMs in the subtitles (Silva, 2018). In Netflix style guides, there is clearly no restriction for the translation of DMs, except for such contractions as *né* and *tá* (Netflix, 2019b). In general, DMs are characterized as such from the functions they perform in

¹ Episode 11, Season 1, *Star Trek*.

² Episode 16, Season 2, *Star Trek*.

the discourse co-constructed by the interlocutors, and gain such a DM status in their context of use. Marcuschi (2003) splits the functions of DMs into syntactic and conversational. They serve to initiate, forward, close, and resume discursive topics, thus appearing in three positions: initial, medial, and final. Marcuschi (2003) points out that, in the case of the listener, the DMs appear in points of agreement and disagreement with the topic.

Some DMs of BP, such as *não é* and *né*, are commonly used to ask the listener for a confirmation, but Martelotta and Alcântara (1996) list more specific uses, especially in relation to the MD *né?*, such as: i) a rhetorical question, which does not ask for the listener's answer; ii) an indicative that the speaker requests a return of the listener in certain contexts; iii) an evaluative commentary of the speaker regarding his/her own narrative and the discursive topic; iv) a gap filler, which anticipates what will be said next. In addition, it is worth emphasizing that the marker *né?* undergoes phonetic reduction resulting from the following trajectory: "*não é verdade?* > *não é?* > *né?* (Martelotta & Alcântara, 1996, p. 156).

These DMs are named tag questions in English. According to Downing and Locke (2006), these tags require a listener response and have basically an interactive or phatic function, as observed in Urbano's (2006) research. In addition, the use of question tags is more frequent in informal rather than formal conversations, according to Tottie and Hoffmann (2006). In BP, DMs, like question tags, may indicate this bipolarity of registers depending on the sociodiscursive context of use (Risso, Oliveira e Silva & Urbano, 2006).

In relation to the DM *tá(!)*, it is noted that it undergoes loss of phonic mass: "*está bom?/está bem?* > *tá bom?/tá bem?* > *tá?*" (Martelotta, 2009, p. 89). In oral speeches, it can be used in rhetoric (when it does not ask for feedback from the listener) and non-rhetoric (when it demands return, agreement, acceptance of the listener) ways, but also reflect "(...) *hesitações, estratégias de reformulação*

ou de topicalização de informações no decorrer da fala (...) [hesitations, strategies of reformulation or topicalization of information in the course of speaking] (Martelotta, 2009, p. 93).

Having this section explained the theoretical basis for this paper, the following section outlines the methodological steps for the development of the research.

Methodological Foundations

By dealing with electronic files made of STs and target texts (TTs) and using computational software for linguistic analysis from a descriptive perspective (Baker, 1995, 1996; Camargo, 2007), this research falls within the CTS scope. In this sense, corpus is hereby understood as a collection of texts in electronic format, capable of automatic and/or semiautomatic analysis (Baker, 1996).

For the development of this research, Wordlist and Concord tools of WST ©, version 7, have been used to identify some pronouns and DMs and observe their uses in context in two corpora: a study corpus and a reference corpus. Before using such a program, it was necessary to follow a few steps, such as compiling, editing, and preparing the texts to build the corpora.

In the first stage, the compiled corpora were composed of subtitles files collected from episodes of the first and second seasons of *Star Trek: Enterprise*, made available by Netflix and downloaded via Google Chrome. For each of the episodes, the ST was the timed audio transcription in English in Closed Caption (CC) format, while the TT corresponded to the timed subtitles in BP. This material allowed for the compilation of the following corpora: 1) a study corpus composed of TTs in BP by Mrs. Ribeiro from STs in American English, abbreviated as CETAR; 2) a reference corpus composed of TTs in BP by other subtitlers from STs in American English, named CROL; 3) a

parallel corpus made of TTs by Mrs. Ribeiro (CETAR) and their respective STs, abbreviated as CPTR. In all the corpora the texts comprise season 01 (episodes 10 and 11 in CETAR; episodes 1 to 5 and 20 to 25 in CROL) and season 02 (episodes 16 and 24 in CETAR; episodes 1 to 4, 9 to 11, 18 to 21 and 26 in CROL). In the CETAR and CROL files, acronyms were used for more efficient identification, such as STT1E10_T, which stands for Episode 10 of Season 1 of *Star Trek: Enterprise* subtitled by translator Talita, and STT2E26_O, which corresponds to Episode 26 of Season 2 of *Star Trek: Enterprise* subtitled by another translator.

After the compilation of the corpora, the subtitles files were edited by means of a subtitling program named Subtitle Edit (version 3.5.5). In this phase, the program was used to eliminate sound and HTML tags from all English and Portuguese subtitles files, as well as add new subtitles and tags.

Finally, to prepare each subtitle file for later use in WST and for data analysis, the subtitles on Microsoft Office Word 2007 were edited and formatted and, afterwards, the CETAR texts were aligned on Microsoft Office Excel 2007. In the editing and formatting stage, all subtitle files were processed. However, only the CETAR subtitles were aligned manually for the elaboration of a parallel corpus (CPTR) made of STs and TTs.

After following all these steps, WST started to process the files. Among the tools available in the program, WordList, which generates word lists in frequency and alphabetical order, and Concord, which creates text concordance lines displaying its co(n)text of use (Scott, 2018), were used. In the research on pronoun placement and DMs, the procedures below have been followed:

- i) Exploration of the corpora word lists to identify the clitics, and, in both TTs and STs, the DMs:

N	Word	Freq.	%	Texts	% Disp...ion	Let
1	QUE	473	3,47	4 10...0	0,95	
2	DE	434	3,19	4 10...0	0,96	
3	O	411	3,02	4 10...0	0,93	
4	A	387	2,84	4 10...0	0,91	
5	NÃO	330	2,42	4 10...0	0,92	
6	É	198	1,45	4 10...0	0,95	
7	PARA	193	1,42	4 10...0	0,88	
8	SE	168	1,23	4 10...0	0,92	
9	UM	162	1,19	4 10...0	0,88	
10	UMA	130	0,95	4 10...0	0,94	
11	E	124	0,91	4 10...0	0,91	

Figure 1. Identification of clitics in CETAR word list.
Source: Silva (2018, p. 97).

N	Word	Freq.	%	Texts	% Disp...ion	Lemmas	Set
33	COMO	55	0,40	4 10...0	0,89		
34	AS	53	0,39	4 10...0	0,81		
35	DOBRA	53	0,39	4 10...0	0,77		
36	HÁ	53	0,39	4 10...0	0,88		
37	NÁ	52	0,38	4 10...0	0,87		
38	TEMPO	52	0,38	4 10...0	0,60		
39	BEM	51	0,37	4 10...0	0,84		
40	AQUI	45	0,33	4 10...0	0,84		
41	ESTÃO	43	0,32	4 10...0	0,78		
42	FAZER	43	0,32	4 10...0	0,74		
43	SIM	39	0,29	4 10...0	0,80		
44	ESTOU	38	0,28	4 10...0	0,83		
45	SUA	38	0,28	4 10...0	0,82		
46	ALGO	37	0,27	4 10...0	0,82		

Figure 2. Identification of BP DMs in CETAR word list.
Source: Silva (2018, p. 100).

ii) Creation of Concord files for each pronoun and DM identified:

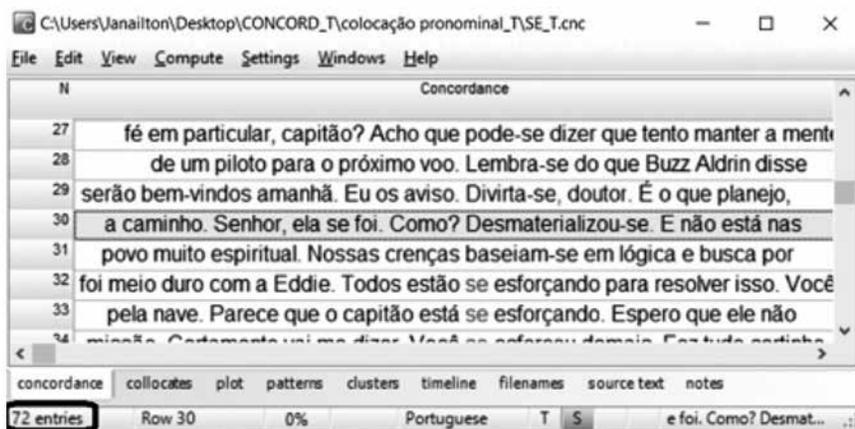


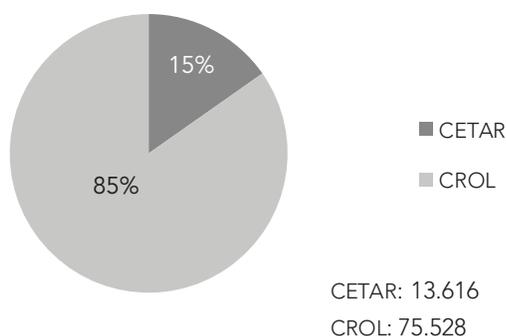
Figure 3. Arrangement of verbs in relation to the clitic *se* in CETAR as viewed on Concord.

Source: Silva (2018, p. 98).

- iii) Elimination of concordance lines in some files that showed words similar to pronouns and DMs, but which had different syntactic functions.
- iv) Summing of the pronouns from each corpus and identification of the position they occupy in relation to the verb, as well as of the DMs in both languages for later creation of graphs.
- v) Selection of the two most frequent pronouns in CETAR for qualitative analysis, namely “*me*” and “*nos*”, and the DMs “*não é?*”, “*né?*” and “*tá(!)*”.
- vi) Analysis of some examples taken out from the corpora based on: a) the rules of pronoun placement according to normative and descriptive grammars of BP; b) the utterances in which the DMs were found in TTs and STs; c) the linguistic registers adopted by the characters in their sociodiscursive context of use; and d) the polysemiotic elements building the scenes.

Data Analysis

By inputting CETAR and CROL in the WordList, some data have been obtained. Based on such information, Berber Sardinha's (2000) thought regarding the reference corpus size is promptly noted. According to the corpus linguist, a reference corpus must be at least five times bigger than a study corpus, because it can lead to more reliable analyzes when comparing linguistic aspects between corpora of different sizes. The graph below illustrates these findings.



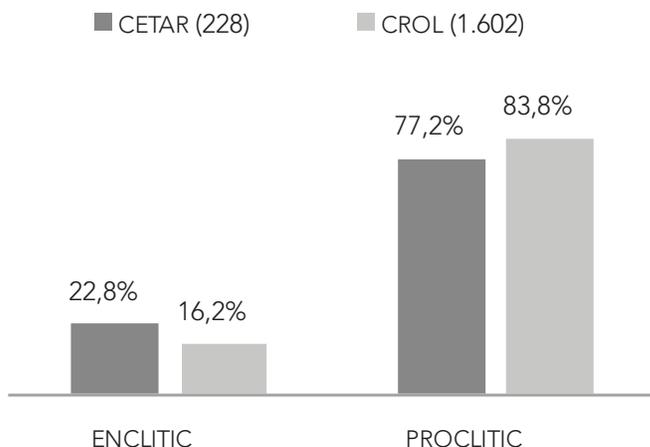
Graph 1. Corpora size in tokens.

Source: Silva (2018, p. 95).

From the data available in both corpora, the analysis of the use of two stylistic resources by Mrs. Ribeiro and the other subtitlers will be initiated as of the next topic.

Pronoun placement

The use of pronouns was employed differently by the subtitlers, as the graph below portrays:



Graph 2. The most frequent types of pronoun placement in the corpora.
Source: Silva (2018, p. 108).

Initially, it is noted the predominance of the proclitic use of the pronouns in both corpora to the detriment of the enclitic use. Specifically, Mrs. Ribeiro shows a greater preference for enclisis than the other subtitlers do. In light of these results, assuming that proclisis is commonly found in speech and informal registers, and that enclisis is more visible in formal writing, it is likely that Mrs. Ribeiro's choices for enclisis generate more formal subtitles and conform to what is expected in written rather than spoken texts.

In an excerpt where the pronoun *me* was used in CETAR, in *Dê-me aquela pinça* [Hand me that micro-caliper], the subtitler followed what was prescribed in the grammatical norms, since enclisis is required when initiating sentences (Cunha & Cintra, 2008). The sociolinguistic context was marked by colloquial vocabulary and expressions used by both characters, such as "jumps to the end of the book", "better left a mystery", "What's the fun?", among others. However, the translation sounded more formal than what was portrayed on the screen, and did not correspond to the interpersonal relations established in this polysemiotic environment. When CROL

was searched for similar evidence, it was discovered, however, that when character Tucker had uttered the same utterance for Reed in another context, the translation had been *Me passa a hiperchave?*, which sounded more compatible with the colloquial context pictured in the scene.

As far as the pronoun *nos* in CETAR is concerned, its enclitic use to the verb and compliance with grammatical norms are observed. In the subtitle *Dê-nos duas semanas* [Just give us two weeks, captain), the motivation stemmed from neither the sociolinguistic nor the polysemiotic context, which were marked respectively by clauses with null subjects or without verbs, such as “still skeptical?”, “you there?”, expressions such as “on the double”, and the astonished state of characters Tucker and T’Pol, who had just witnessed the murder of one of the crew members and were worried about the captain’s safety.

Among all proclitic uses, two of them exhibited the pronoun after pauses, as can be seen in the following subtitles: 1) *Quando o capitão concordou em devolver tudo, nos levaram às naves auxiliares, e fomos embora* [As soon as the captain promised to give them their stuff back, they walked us to the shuttlepods, and away we went]; 2) *Nos leve a dobra 4* [Take us to warp 4]. The lexical choices (“as soon as”, “away we went”) in utterance 1 varied from informal to formal, differently from the subtitle, which indicated some neutralization on the part of the subtitlers. In utterance 2, on the other hand, there seemed to be a register adequacy to the scene, besides also being a case of absolute proclisis.

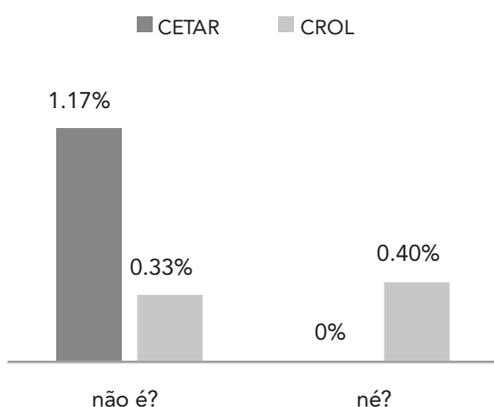
These changes in registers observed between what is adopted in the ST and the TT was similarly detected by Barcellos (2016). In her research, the translator’s linguistic choices in some situations, in relation to the use of conventional expressions, had rendered the TTs a little more colloquial than their respective STs. In the cases examined here, the TTs indicated a more formal register than the

sociolinguistic contexts of the STs. Hence, such ST-TT register non-correspondences, possibly justified by Mrs. Ribeiro’s adherence to grammatical rules and her professional background, seem to indicate the space where her style is revealed.

Discourse markers

With regard to the DMs, Mrs. Ribeiro’s choice for certain DMs over others, even in contrast to the way the other subtitlers used them, might illustrate the way she (re) builds the prefabricated orality in the written text through DMs that may sound formal and / or informal. The focus here thus lies on DMs which, on the one hand, have been suggested by the translator in her interview (Ribeiro, 2018) and mentioned by the Netflix style guides and, on the other hand, which might not have been influenced directly by the STs, notwithstanding the spatial temporal rules of subtitling, namely *não é?* vs. *né?*; and *tá(!)* vs. *certo*.

Initially, some data on *não é?* and *né?* have been obtained, as seen in the chart below.



Graph 3. Percentage of use of the DMs *não é?* and *né?* in CETAR and CROL.

Source: Silva (2018, p. 138).

Mrs. Ribeiro used the marker *não é?* more often than the other translators. However, differently from the other subtitlers, she did not use *né?*, although she could have employed it since the spatial and temporal rules would certainly have allowed for *né?*, which would take up less space and be read faster than *não é?*. This translation already indicates, at first hand, a translator's individual preference, including in two episodes (50% of CETAR).

In CETAR, in a scene where two characters were trying to discover another character's favorite food, the translation for the DM is seen in *Não sabemos muito sobre o Malcolm, não é?* [We don't know that much Malcolm, do we?]. The register adopted in the scene was colloquial and stripped off formal traces. Similarly, the subtitles took the same path and functioned as semiformal. Moreover, in his utterance, the character made a brief pause between the declarative phrase and the question tag "do we?". Hence, the translation for this tag worked in conjunction with the acoustic sign conveyed in the scene and, like the ST, reinforced the factual character of the marker and signaled that the speaker waited for a confirmation from the listener.

Regarding the choices made by the other subtitlers in CROL, they used *né?* more often than *não é?*. Concerning the register used, the contraction *né?* highlights an informal register in writing because it is an abbreviated form, in Bowen's classification (1972 as cited in Travaglia, 2006). However, in the uses of *não é?*, the subtitles fell into the semiformal register and complied with the already colloquial context of the characters.

In the scenes where *né?* was spoken, most of the uses signal a non-rhetorical question, that is, they stress the speaker's need for the listener's return, even if this need was not always reciprocal in the scenes, such as in the subtitle *Pensou que eu fosse membro da Cábala, né? Não pensou?* [You believed I was a member of the cabal, didn't you? Didn't you?]. In another subtitle, when usage was

rhetorical, the speaker's attitude about what he was saying is spotted: *Estamos a caminho? Não perdeu tempo, né?* [Are we underway? You didn't waste much time, did you?].

As far as the DM *tá(!)* is concerned, no occurrence thereof was detected in CETAR, only in CROL. In the latter, the DM is exemplified in the subtitle *Tá. Minha nave fica pronta em 3 dias.* [Fine. I can have my ship ready to go in three days.]. In the utterance, character Archer used the MD *tá(!)* to agree with what the other characters were discussing, even if he was quite furious and did not really want to agree on leaving Earth so quickly. In this and in all other CROL utterances where this DM was employed, the register adopted by the characters was colloquial, suggesting that the subtitles were informal due mainly to the use of *tá(!)* in an abridged way.

In the CROL utterances, the discourse marker had similar meanings to other DMs, such as *certo* and *está bem*, and performed similar functions, such as that which Urbano (2006) calls feedback (or return). Although Mrs. Ribeiro did not draw on *tá(!)*, she used *certo* as in the statement *Certo, me dê uma pinça* [All right, hand me a micro-caliper.]. This fact implies that, although the translator had not opted for this abbreviated marker, thus following the stipulated by the rules of Netflix, she did not exempt herself from translating these English DMs when it was necessary and the translation context allowed. In terms of register, the choice for *certo* did justice to the semiformal spectrum of written language.

Conclusion

In this chapter, results of an MA research on subtitler's style (Silva, 2018) have been reported. With the methodological support provided by two WST© tools, quantitative results related to pronouns and DMs have been obtained. In the first case, it has been noticed

that Mrs. Ribeiro prefers enclisis in comparison to the other subtitlers, whereas they choose proclisis more frequently. In the second case, she opts for markers that adhere more easily to Netflix standards, such as *não é?* and *certo*, instead of other forms more common among other translators, such as *né?* and *tá(!)*.

In the case of pronoun placement in context, the adoption of enclisis suggests the use of the formal register of the language, while that of proclisis points to the use of the informal register and the general rule of BP. By making use of enclisis, Mrs. Ribeiro, while obeying the prescriptive rules of BP, alters the register of the STs in most subtitles where the pronoun *me* was found, but not so much in those where *nos* was used. When using proclisis, on the other hand, the subtitler follows the register used in STs and adheres to the general rule of BP in the use of both pronouns studied here. The consequences for these patterns of pronoun placement indicate, on the enclisis side, more formal and, to some extent, less natural subtitles, and, on the proclisis side, more naturalness and familiarity to what is typical to the language of the spectator who is entertained with the screen.

Regarding the uses of the DMs in context, Mrs. Ribeiro's preference for *não é* to *né?* and *certo* to *tá(!)* reflects the agreement with Netflix style guides and emphasizes her tendency, in contrast to the other subtitlers, to produce written, semiformal translations stemming from the pre-fabricated, oral colloquial STs. However, the use of these DMs is as common in spoken and written Portuguese as the abbreviated DMs used more frequently by the other subtitlers, although they occur with less frequency.

Another aspect observed is that, in none of the cases of pronoun placement or the use of DMs, the subtitler has been influenced by the STs, except for the few cases in which she complied with the registers used in them. Also, the English language, unlike BP, does not use proclisis, and that the DMs studied here experience neither

syntactic nor phonetic variation in English. In addition, all the results have been consistently observed throughout all four CETAR translations, although some phenomena have been more frequently noticed in some episodes than in others, which serve to confirm the consistency and standardization of the subtitler's linguistic habits.

Similarly to any other scientific research, this one does not exempt itself from limitations. For further research in the area, it could be possible to broaden the understanding of the subtitler's style through studies on the way the professional: employs the pronouns and DMs studied here, whether in texts originally written in BP or in other TTs; uses other pronouns and MDs; operates other linguistic features, such as adverbs, adjectives, for example; among other aspects.

Nonetheless, some conclusions can still be made. In view of the results reported, it can be concluded that subtitler Mrs. Ribeiro occupies a space that is also shared among Netflix and the institutions for which she has worked. Therefore, her stylistic profile is characterized by her personal way of expression through the varied use of linguistic registers, with preference for the formal register of the Portuguese language.

Reference

- Bagno, M. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. [Pedagogic grammar of Brazilian Portuguese] São Paulo: Parábola.
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In Baker, M. et al. (Ed.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp. 233-250). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), 223-243.

- Baker, M. (1996). Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In Somers, H. (Ed.), *Terminology, LSP and translation: studies in language engineering in honour of Juan C. Sager* (pp. 177-186). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, M. (2000). Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, 12(2), 241-266.
- Barcellos, C. P. (2016). *Estilo da tradução, convencionalidade e mudanças na tradução: um estudo de caso sobre os padrões de escolhas do tradutor Paulo Henriques Britto*. [Style of translation, conventionality and changes in translation: a case study on standard choices by translator Paulo Henriques Britto] PhD dissertation. Brazil: UFMG.
- Bechara, E. (2004). *Moderna gramática portuguesa*. [Modern Portuguese grammar] Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Berber Sardinha, T. (2000). Comparing corpora with WordSmith Tools: how large must the reference corpus be? Proceedings of the Workshop on Comparing Corpora (ACL), 7-13. Hong Kong.
- Berber Sardinha, T. (2004). *Linguística de corpus*. [Corpus Linguistics] Barueri: Manole.
- Bowen, J. D. (1972). A multiple register approach to teaching English. *Estudos Linguísticos*, 1(2), 35-44.
- Camargo, D. C. (2007). *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. [Methodology of research in translation and corpus linguistics] São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial do IBILCE/UNESP.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo*. [New grammar of contemporary Portuguese] Rio de Janeiro: Lexikon.
- Díaz Cintas, J. & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- Downing, A., & Locke, P. (2006). *English grammar: a university course*. Routledge: New York.

- Faraco, C. E., & Moura, F. M. (2003). *Gramática*. [Grammar] São Paulo: Editora Ática.
- Galves, C. & Abaurre, M. B. M. (2002). Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. [The clitics in Brazilian Portuguese: elements for a syntactic-phonological approach] In Castilho, A. T., & Basílio, M. (eds.), *Gramática do português falado* (pp. 267-312.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Garcia, O. M. (2006). *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. [Communication in modern prose: learn to write, learning to think.] Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Gottlieb, H. (2005). Multidimensional translation: semantics turned semiotics. Conference proceedings (MuTRA), 1-29. Saarbrücken.
- Henriques, C. C. (2011). *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. [Stylistics and discourse: productive studies on text and expressiveness] Rio de Janeiro: Elsevier.
- Jakobson, R. (2000). On linguistic aspects of translation. In Venuti, L. (Ed.). *The translation studies reader* (pp. 113-118). London / New York: Routledge.
- Leech, G. & Short, M. (2007). *Style in Fiction: a Linguistic introduction to English fictional prose*. Harlow: Pearson/Longman.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da conversação*. [Conversation analysis] São Paulo: Ática.
- Martelotta, M. E. (2009). Usos do marcador discursivo tá? [Uses of the discourse marker tá?] *Veredas: revista de estudos linguísticos*, 1(1), 89-106.
- Martelotta, M. E. & Alcântara, F. (1996). Discursivização na partícula né? [Discursivization of the particle né?] In Martelotta, M. E. et al. (eds.), *Gramaticalização no Português do Brasil: uma Abordagem Funcional* (pp. 156-163). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Netflix (2019a). *Timed text style guide: general requirements*. Scotts Valley: Netflix.
- Netflix (2019b). *Brazilian Portuguese timed text style guide*. Scotts Valley: Netflix.
- Pym, A. (1998). *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome.

- Pym, A. (2012). *On translator ethics: principles for mediation between cultures*. Amsterdam: Benjamins.
- Ribeiro, T. G. S. (2018, February 22). Interview by J. M. V. Silva [e-mail]. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, 8(3), 510-517.
- Risso, M. S., Oliveira e Silva, G. M. & Urbano, H. (2006). Traços definidores dos marcadores discursivos. [Defining traits of discourse markers] In Jubran, C. C. A. S. & Koch, I. G. V. (eds.), *Gramática do português culto falado no Brasil* (pp. 403-425). Campinas: Editora da Unicamp.
- Saldanha, G. (2011a). Translator style: methodological considerations. *The Translator*, 17(1), 25-50.
- Saldanha, G. (2011b). Style of translation: the use of foreign words in translations by Margaret Jull Costa and Peter Bush. In Kruger, A. et. al. (Eds), *Corpus Based Translation Studies: Research and Applications* (pp. 237-258). London/New York: Continuum.
- Scott, M. (2018). *WordSmith Tools* manual. Stroud: Lexical Analysis Software Ltd.
- Silva, J. M. V. (2018). *Que espaço a legendista ocupa? Um estudo sobre estilo do tradutor*. [What space does the subtitler occupy? A study on translator style.] MA Thesis. Brazil: UnB.
- Tottie, G. & Hoffmann, S. (2006). Tag questions in British and American English. *Journal of English Linguistics*, 34(4), 283-311.
- Travaglia, L. C. (2006). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. [Grammar and interaction: a proposal for grammar teaching] São Paulo: Cortez.
- Urbano, H. (2006). Marcadores discursivos basicamente interacionais. [Basically interactional discourse markers] In Jubran, C. C. A. S. & Koch, I. G. V. (eds.), *Gramática do português culto falado no Brasil* (pp. 497-527). Campinas: Editora da Unicamp.

Estrategias para la formación de traductores centrada en los estudiantes

ÁLVARO ECHEVERRI

Université de Montréal

Resumen

No es lógico que pretendamos educar a las generaciones presentes y futuras con métodos propios de un pasado remoto. Este capítulo tiene tres objetivos: 1) promover la discusión en torno a la centralidad del estudiante de traducción; 2) repasar algunas propuestas de investigación en la educación de traductores, y 3) compartir algunas propuestas concretas para poner en práctica la idea del aprendizaje activo en los cursos de traducción. La generación de estudiantes que ocupará las aulas de clase en los próximos años puede acceder a una cantidad infinita de información sin necesidad de intermediarios. Esto hace que los estudiantes tengan una idea propia del aprendizaje autónomo. Para adaptar las propuestas pedagógicas a las características de las nuevas generaciones de traductores proponemos la introducción de los principios del aprendizaje activo en las actividades habituales de aprendizaje. El aprendizaje activo se caracteriza por el diseño de actividades que involucran los procesos cognitivos superiores como el análisis, la síntesis, la evaluación y la crítica para promover el contacto directo de los aprendices con el contenido que deben aprender. Creemos que disponiendo de herramientas conceptuales, los estudiantes aprenderán a autodirigir su aprendizaje. En este sentido, proponemos que los estudiantes sean expuestos explícitamente a conceptos como la metacognición, la motivación y las estrategias de aprendizaje. Para concretar los principios del aprendizaje activo en el aula de clase proponemos la utilización de enfoques como el aprendizaje por problemas y el aprendizaje por proyectos. Como debería ser el caso de toda propuesta educativa, estas ideas se apoyan en una teoría reconocida del aprendizaje, el constructivismo social.

Palabras clave: traducción, aprendizaje activo, metacognición, motivación, estrategias de aprendizaje.

Abstract

We should not aim to educate present and future generations of students with methods from the past. This work has three objectives: 1) to promote discussion on the centrality of students in the learning process; 2) to review some of the main research on translator education; 3) and to share some concrete ideas on how to put the principles of active learning into practice in translation courses. The generation of students who occupy our classrooms can access an infinite amount of information. Accessing information without intermediaries brings to the fore the possibility of autonomous learning. In order to marry pedagogical proposals with the characteristics of new generations of translators, we propose the introduction of active learning in translation courses. This will allow for the creation of conditions for students to learn how to self-direct their learning. We propose that teachers should share their knowledge of concepts such as metacognition, motivation and learning strategies with students. Active learning is characterized by activities which involve higher cognitive processes such as analysis, synthesis, evaluation and criticism to encourage situations that allow the direct contact of the learners with course content. In order to concretize the principles of active learning in the classroom, we propose the use of active learning approaches such as problem-based learning and project-based learning. As should be the case with any educational proposal, these ideas are supported by a recognized theory of learning, social constructivism.

Keywords: translation, active learning, metacognition, motivation, learning strategies.

Introducción

La traducción es un oficio que se practica desde tiempos inmemoriales. Aunque a lo largo de los siglos muchas mujeres y hombres han reflexionado sobre esta actividad, fue hasta comienzos de los años setenta que se institucionalizó como disciplina académica. Una mirada a BITRA,¹ la base de datos bibliográficos de la Universi-

¹ Bibliografía de interpretación y de traducción (<https://dti.ua.es/en/bitra/introduction.html>)

dad de Alicante bastará para constatar el camino que han recorrido los estudios sobre la traducción en los últimos cincuenta años. Ahora bien, quienes nos interesamos por los asuntos de pedagogía, de didáctica o en general por la educación de traductores, somos muy conscientes que en nuestra área, en lo referente a la investigación, apenas se han dado los primeros pasos.

En nuestros días uno de los grandes retos de la educación en general es la adaptación de los sistemas y de los esfuerzos educativos a las características de la generación que nació con el milenio. Esta generación creció con una internet masificada y, sobre todo, con la ubicuidad del teléfono inteligente. Estas tecnologías han permitido acceder de forma directa e inmediata a la información. El efecto de esta realidad sobre la concepción que se tiene del aprendizaje y de la educación es muy importante.

Inmersos en un medio que les exige aprender por sí mismos para estar al tanto de las tecnologías que surgen cotidianamente, los estudiantes de hoy asumen que muchas cosas se pueden aprender de manera autónoma. Si el estudiante percibe que puede aprender sin necesidad de intermediarios, su actitud y su disposición para el aprendizaje, naturalmente, no serán las mismas que las del estudiante acostumbrado a escuchar atentamente a alguien que le presenta los contenidos que debe aprender. La transformación del rol de los profesores se convierte de esta manera en un reto clave para los sistemas de educación. En el pasado, la información pasaba esencialmente a través del profesor, hoy los estudiantes acceden a la información de muchas maneras, y el profesor constituye una más entre ellas.

Este capítulo tiene tres objetivos. El primero es promover la discusión en torno a la centralidad del estudiante y al aprendizaje activo en el proceso de aprendizaje de la traducción, prestando especial interés a la idea de que el profesor acompaña al estudiante para que aprenda a aprender. El segundo es hacer un repaso de algunas de las propuestas de investigación más representativas en

la educación de traductores. El tercero es compartir algunas ideas concretas para poner en práctica el aprendizaje activo en los cursos de traducción. Estos objetivos se enmarcan en una perspectiva mucho más amplia de búsqueda de estrategias para hacer del estudiante el centro de toda propuesta educativa, ya que el estudiante es el único que puede decidir si el aprendizaje tendrá lugar o no.

La discusión, también, está organizada en tres partes. En la primera proponemos un panorama de la investigación sobre la educación de traductores. En la segunda parte presentamos algunos argumentos en favor de una educación “alumno centrista” y del aprendizaje activo. En la tercera, presentamos una propuesta de implementación del aprendizaje activo en la formación de traductores. El principio clave de toda la discusión será que el aprendizaje activo tiene como característica principal fomentar actividades en las que el estudiante esté procesando cognitivamente los contenidos. Es decir, sintetizando, criticando, comentando, evaluando, parafraseando, investigando, traduciendo, revisando, editando, etc. Todo esto en un clima en el que se fomente la interacción social al interior del aula de clase. A continuación, ofrecemos un panorama conciso de los avances en la investigación en educación de traductores.

La investigación en la educación de traductores

La competencia traductora ha propiciado muchos esfuerzos investigativos. En España, desde 1997, el grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia traductora y Evaluación) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) ha realizado investigaciones sobre el proceso de adquisición de la competencia traductora. Entre los grandes aportes que PACTE ha hecho a la educación de traductores se cuentan: un modelo explicativo de la competencia traductora y la propuesta de un enfoque de enseñanza que cubre todo un programa de formación

centrado en el concepto de competencia. El programa de traducción de la UAB, a nuestro conocimiento, es el único programa de traducción en el mundo en el que un enfoque didáctico inspirado en conocimientos compartidos (resultado de investigaciones validadas por la comunidad científica) es concebido para todos los cursos de un programa. Este, independientemente de que el programa se ejecute o no en la práctica, es un gran avance para la educación de traductores.

Se deben resaltar todos los esfuerzos realizados por PACTE para impulsar las investigaciones de tipo empírico y experimental en la educación de los traductores. Precisamente, el impacto del trabajo de PACTE se refleja en la riqueza descriptiva de su modelo de competencia traductora, en la solidez de su propuesta para la formación de traductores y en su apuesta por las investigaciones de tipo empírico. La propuesta curricular de PACTE está explicada en un artículo que Amparo Hurtado-Albir y Paul Taylor publicaron en la revista *META* en 2015. PACTE también ha publicado recientemente *Researching Translation Competence by PACTE Group* (2017). Esta obra reúne las principales contribuciones del grupo a la traductología.

La investigación sobre la naturaleza cognitiva del proceso traductor representa otro frente de gran interés para los investigadores en traducción, tal como lo demuestra Hanna Risku (2013) y sus estudios sobre los mecanismos mentales internos que entran en juego en el proceso de traducción. El interés por el estudio de los procesos mentales que involucra la traducción empezó en los años ochenta con los trabajos de Hans-Peter Krings (1986), y desde entonces no ha dejado de avanzar. Una visita al sitio web del grupo de investigación TREC (*Translation, Research, Empirism, Cognition*) [<http://pagines.uab.cat/trec/publicacionspublicaciones>] permite hacerse una buena idea de los avances en esta línea de investigación. Un aspecto en el que este campo de investigación ha avanzado considerablemente es el relativo a los métodos de investigación.

Las dificultades propias de la investigación sobre los procesos cognitivos han llevado a los académicos a innovar y utilizar varias técnicas de recolección de datos como el seguimiento ocular (*eye tracking*) o los programas de registro de las actividades del teclado (*keyboard logging*). Estos esfuerzos pueden explicar las reacciones físicas de los sujetos a estímulos visuales o a los procedimientos seguidos por el traductor. Desafortunadamente, los resultados de estas investigaciones, hasta el momento, no han tenido una influencia determinante sobre la manera de enseñar la traducción. Su valor es sobre todo explicativo; cada vez que un humano traduce, aprendemos más sobre la naturaleza de la actividad mental.

Un aspecto de la educación de traductores en el que se ha avanzado mucho tiene que ver con los aspectos teóricos del aprendizaje y de la enseñanza. El componente teórico de lo que debe ser una pedagogía de la traducción ha sido un tema central en las investigaciones de Donald Kiraly. Los conocimientos teóricos brindan una capacidad explicativa y una coherencia epistemológica que explica las acciones docentes a partir de un conocimiento compartido. De esta manera, todo gesto, toda acción, toda propuesta está enmarcada en una teoría reconocida del aprendizaje que da coherencia al quehacer educativo.

Antes de llegar a la traductología, Kiraly había realizado estudios en didáctica de lenguas extranjeras, un campo en el que la investigación dio un importante salto cualitativo después de la segunda mitad del siglo XX; sobre todo, después de 1950, cuando las ideas conductistas del aprendizaje sentaron las bases teóricas del método audio-lingual, es decir, el aprendizaje fundamentado en la repetición mecánica y la imitación. Desde entonces, los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras parten de una teoría del aprendizaje humano. Los esfuerzos educativos en esta área se organizan en torno a una concepción teórica de lo que es aprender.

Kiraly, desde su incursión en la traductología en 1995, ha explicado sus propuestas pedagógicas partiendo de una teoría reconocida del aprendizaje. En su primer libro, *Pathways to Translation* (1995), los enfoques cognitivos fueron la base de su propuesta metodológica para el estudio del proceso cognitivo de la traducción. En su segundo libro, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice* (2000), su desilusión respecto a los modelos cognitivos lo llevaron a optar por las teorías socio-constructivistas del aprendizaje, y desde entonces se ha convertido en uno de los autores más influyentes en los temas referentes a la educación de los traductores. En *Towards Authentic Experiential Learning in translator education* (2016), Kiraly insiste sobre dos ideas centrales que han acompañado su propuesta pedagógica: el aprendizaje experiencial y la autenticidad de las actividades de aprendizaje. En otras palabras, propone que los estudiantes y el instructor trabajen juntos en la realización de un proyecto real de traducción. Los estudiantes se organizan para efectuar el trabajo según las condiciones establecidas con el cliente, distribuyen las tareas necesarias y cuentan con el profesor como guía e informante. El soporte pedagógico de la propuesta educativa es el aprendizaje por proyectos, un enfoque de aprendizaje activo que facilita la aplicación práctica de los principios socio-constructivistas. Así, la propuesta de Kiraly parte de su propia filosofía de la enseñanza, se apoya en una teoría de aprendizaje (el constructivismo-social) y encuentra en el aprendizaje por proyectos la fórmula para llevar a la práctica las ideas del profesor.

Las investigaciones sobre la educación de traductores se han interesado, tradicionalmente, por el contenido de los cursos (Delisle, 2013), los aspectos mentales o cognitivos de la traducción (Risku, 2014), los aspectos didácticos (Hurtado-Albir & Taylor, 2015), el puente entre la teoría y la práctica (Kiraly, 2000) y los estudiantes (Echeverri, 2008). Sin embargo, entre los temas que aún no se han explorado

suficientemente encontramos la investigación en el aula de clase. El aula constituye, en nuestra opinión, la última frontera de la investigación en pedagogía de la traducción.

Conocida en inglés como *Classroom research*, la investigación en el aula de clase es un tipo de investigación que permitiría a los traductólogos dejar a un lado el impresionismo (actuar según sus creencias, sus impresiones, su experiencia) y utilizar la información obtenida gracias a la investigación para hacer avanzar los conocimientos en la materia. En el aula de clase se pueden realizar investigaciones empíricas basadas en situaciones reales para responder a preguntas como ¿cuál es la naturaleza de las interacciones en una clase de traducción?; ¿cuál es el efecto del trabajo con proyectos auténticos en el desempeño de los estudiantes de traducción?; ¿qué estrategias se pueden utilizar para mejorar la comprensión de lectura en la lengua de partida de los estudiantes de traducción?; ¿cómo influyen los métodos de aprendizaje activo en la educación de los traductores?

Aunque los métodos de investigación de la traductología han avanzado, los resultados apenas comienzan a reflejarse en la formación de traductores. Destaca la investigación acción, método que permite generar conocimiento sobre problemáticas puntuales que interesan a los educadores de traductores. La investigación acción implica la realización de una serie de acciones:

- identificar un problema,
- concebir un plan de acción,
- decidir qué acciones tomar,
- analizar,
- evaluar,
- repetir el proceso.

Por ejemplo:

Identificación de un problema. Los estudiantes no parecen tener buenas estrategias de autorrevisión.

Concepción de un plan de acción. Organizar una actividad sobre estrategias de autorrevisión (un taller, un trabajo práctico, invitar a un experto en la materia, concebir una metodología de auto-revisión, etc.).

Orden de las acciones. ¿Cuáles de estas acciones serían las más eficaces, las más pertinentes?

Analizar los datos obtenidos. ¿Cómo reaccionan los estudiantes? ¿Qué funcionó y qué no funcionó?

Evaluar. Evolución de la capacidad de los estudiantes para revisar su propio trabajo, sus traducciones.

Identificar otro problema. Repetir el proceso de manera sistemática y documentada.

A estas etapas deberíamos agregar: escribir un reporte sobre esta experiencia y darlo a conocer.

El educador reflexivo siempre está pensando en términos de investigación acción. Sin embargo, los conocimientos que los educadores reflexivos obtienen al interior de sus clases no son conocidos por el resto de la comunidad traductológica, ya que rara vez se publican.

Educación centrada en el estudiante y aprendizaje activo

En épocas no muy remotas, el profesor tenía un acceso privilegiado a la información y esto hacía de él un intermediario entre el conocimiento y los estudiantes. Sin embargo, ya que el aprendizaje no ocurre necesariamente ni en el mismo lugar ni al mismo tiempo que la enseñanza, el papel de los profesores se transformará cada vez

más en el de un guía. En el caso de los traductores, el conocimiento que deben adquirir es complejo y buena parte de lo que deben aprender sobre *cómo traducir* es de tipo experiencial, por lo tanto, no se encuentra en los libros ni en internet. Por esta razón, es necesaria la presencia de una persona experimentada que inicie a los jóvenes traductores en la profesión.

La educación de traductores es muy particular. Si para adquirir el conocimiento declarativo (saber acerca de la traducción) basta con tener acceso a las fuentes bibliográficas, para adquirir el conocimiento procedural (saber traducir) se requiere la interacción con al menos otra persona más experimentada, ya que muchas soluciones de traducción son situacionales. Es decir, son propias a una situación de traducción, un proyecto de traducción en particular. En ese sentido, la retroacción (*feedback* en inglés), un componente esencial de la educación, adquiere una dimensión especial.

La cantidad y la calidad de la retroacción que reciben los estudiantes, en cualquier materia, es un factor determinante del aprendizaje. Cuando Skinner concibió las primeras máquinas de aprender a comienzos de los años cincuenta tenía dos objetivos principales: individualizar el aprendizaje y brindar a cada estudiante la cantidad de retroacción suficiente (Skinner, 1969) para optimizar el aprendizaje. Para cualquier profesor de un curso práctico de traducción es claro que sus posibilidades de influir positivamente en el aprendizaje de todos sus estudiantes no serán las mismas en un grupo de menos de 15 estudiantes que en un grupo de 40 estudiantes. El número de estudiantes en nuestras clases seguirá creciendo, y esta realidad nos obliga a buscar maneras de que los alumnos obtengan la mejor educación posible.

Existen varias razones para afirmar que los principios del aprendizaje activo pueden ser de gran utilidad en la realización de este objetivo. Primero, porque los estudiantes tienen la información a un clic de distancia. Eso significa que tienen acceso directo a la información

sin tener que pasar por el profesor. En segundo lugar, porque hoy el deseo de aprender se satisface de forma inmediata y puntual. Como lo afirma Carol Allain (2005), nuestros estudiantes, entre muchas otras cosas, exigen que todo sea inmediato, como en el mundo de Google, Facebook, WhatsApp, Wikipedia, donde todo debe suceder rápidamente. En tercer lugar, porque los conocimientos avanzan cada vez más rápido y cada vez se hace más necesario estar dispuesto al cambio y a la actualización de los conocimientos. Lo que los estudiantes aprenden hoy posiblemente sea de menos utilidad cuando terminen sus estudios. En cuarto lugar, como lo afirmaba Edgar Morin (1999), los estudiantes de hoy y de mañana, más que cualquier otra generación precedente, tendrán que aprender a enfrentar la incertidumbre. Si en siglos anteriores se creía en un futuro cíclico o progresivo, actualmente, según Morin (1999, p. 43), hemos visto desaparecer el futuro, y lo encontramos impredecible.

En el caso de la formación de traductores este problema es palpable con los cambios que ha vivido la profesión. En los últimos años, por ejemplo, ha ganado mucho eco la idea de los futuros traductores como posibles “post-editores”. Su trabajo consistirá en asegurarse de que las traducciones hechas con programas de traducción automática o con aplicaciones de inteligencia artificial respeten las características del lenguaje natural. En consecuencia, aprender a aprender se convierte en una habilidad esencial para adaptarse con facilidad a ambientes de trabajo que se transforman rápidamente.

Para que el estudiante sea verdaderamente el centro de los esfuerzos educativos es importante conocerlos mejor como personas y como aprendices. Al mismo tiempo, deberíamos darle al estudiante las herramientas para que aprenda, por un lado, sobre el aprendizaje y, por otro, sobre él mismo como aprendiz. Como lo confirma Bresciani (2016, p. 4), “Los estudiantes deben comprometerse dinámicamente y holísticamente con su proceso de aprendizaje para que los conocimientos adquiridos sean duraderos.” Para lograr que los estudiantes

aprendan más sobre lo que significa aprender y sobre ellos mismos como aprendices, serán de gran utilidad conceptos como la metacognición, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

La metacognición es la capacidad del humano para controlar y supervisar sus propios procesos cognitivos, y está estrechamente relacionada con la propuesta de brindar herramientas a los estudiantes para que ejerzan un mejor control sobre su formación. En dos estudios (Echeverri, 2008, 2014) he presentado algunos factores metacognitivos que pueden ayudar al estudiante a tomar mayor control y responsabilidad sobre su formación. Algunos de estos factores metacognitivos son la autogestión, la autoevaluación, las relaciones interpersonales, las estrategias de aprendizaje, la adaptación y la confianza en sí mismo. Si las futuras generaciones de traductores deben aprender a aprender, los estudiantes deben tener un mejor conocimiento de sí mismos como estudiantes; también deben aprender sobre la manera cómo la motivación influye en el aprendizaje.

El estudiante debe tener un conocimiento declarativo sobre la motivación y tener una idea clara de los motivos que lo llevan a implicarse a fondo en su educación. Igualmente debe aprender a identificar los factores que pueden influir positiva o negativamente en su motivación. La motivación se puede estudiar desde dos perspectivas: el control y el valor de las tareas de aprendizaje. El control se refiere a quién tiene el control del resultado de las actividades de aprendizaje. Es decir, ¿quién decide si hubo aprendizaje o no? Cuando los estudiantes perciben que ellos tienen el control sobre el éxito en las tareas de aprendizaje son más propensos a comprometerse a fondo y su motivación es superior. Por el contrario, cuando los estudiantes perciben que el educador es quien decide si hay aprendizaje o no, los estudiantes demuestran menos deseos de desplegar todos sus esfuerzos (Viau, 2009). En lo referente al valor de las tareas de aprendizaje, los estudiantes deben dar un significado a las actividades que el educador les propone; deben

comprender claramente la pertinencia de la tarea o de la actividad que se les propone para su educación. En términos concretos, el estudiante necesita conocer la utilidad y el valor de la actividad que se le propone (Viau, 2009). Pero las actividades de aprendizaje no se pueden reducir al programa del profesor. El estudiante también debe provocar, por su parte, situaciones de aprendizaje y para esto debe poseer sus propias estrategias de aprendizaje.

En la educación de traductores las estrategias de aprendizaje no han recibido mucha atención por parte de los investigadores; por el contrario, en las ciencias de la educación, el tema de las estrategias de aprendizaje ha sido estudiado intensamente en las últimas cinco décadas (McCombs, 2017). Las estrategias de aprendizaje hacen que el aprendizaje sea rápido, fácil, agradable, autodirigido y transferible a otras situaciones, y sobre todo hacen que el aprendizaje sea más efectivo (Oxford, 1990). Conocer un buen número de estrategias de aprendizaje y aprender a utilizarlas se convierte en un pilar esencial del aprender a aprender. El problema es que en la educación de traductores carecemos de un repertorio de estrategias para compartir con nuestros estudiantes.

Uno de los primeros pasos que he dado en esta dirección ha sido consultar a algunos de mis estudiantes de traducción para saber qué estrategias utilizan. Aquí me gustaría resaltar que todo proyecto educativo responde a las necesidades específicas de las sociedades que lo proponen. En ese sentido, nuestra propuesta es de carácter general, las estrategias que compartimos a continuación son específicas a nuestro contexto educativo. De allí la importancia de conocer la situación particular de los estudiantes en cada contexto. Con la ayuda de mis estudiantes de pregrado en traducción en una universidad quebequesa empecé a crear una lista de las estrategias que ellos utilizan con el fin de aprender a traducir. A continuación, cinco ejemplos de estrategias de aprendizaje de la traducción explicadas sucintamente:

Trabajo individual con los manuales. El estudiante utiliza su manual, o cualquier otro manual, de traducción de manera independiente para resolver dudas, para aclarar conceptos, para preparar los cursos, para aumentar el tiempo de práctica y, lo más importante, para avanzar a su propio ritmo.

Lectura y audición activa. El estudiante lee, escucha o traduce mentalmente materiales audiovisuales o escritos; mantiene un registro personal de las nuevas expresiones, términos o estructuras gramaticales que le llaman la atención o que representan dificultades para él, y toma nota de las soluciones que le parecen acertadas o particulares.

Autorrevisión, traducción, textos bilingües publicados. El estudiante busca textos bilingües publicados, hace una elección según sus preferencias o necesidades, oculta el texto considerado texto meta, y traduce el texto fuente. Una vez terminada la traducción, compara su versión con el texto meta y toma nota de los detalles principales, tanto aciertos como desaciertos.

Traducciones en parejas o en grupos. Con un colega o un grupo de colegas se elige un texto que todos van a traducir. Se llega a un acuerdo sobre una fecha y un lugar de encuentro y todos se dan a la tarea de traducir el mismo texto. El día del encuentro, en parejas, comparan y discuten las traducciones. Se toma nota sobre las dificultades del texto y sobre los aciertos.

Colección de casos especiales. En una libreta de notas, el estudiante lleva un registro de casos especiales de traducción: conceptos, ideas, dificultades, datos, excepciones, etc.

Lo anterior es una muestra de posibles estrategias de aprendizaje de traducción. Los estudiantes conciben estas cinco estrategias con el objetivo de acceder directamente al conocimiento sin tener que pasar por un intermediario o como una manera de aumentar las posibilidades de practicar la traducción.

El aprendizaje activo en la educación de traductores

Los métodos de aprendizaje pasivo no dejarán de existir y, con toda seguridad, muchos profesionales continuarán recibiendo una educación de calidad basada en métodos tradicionales. ¿Por qué deberían cambiar ahora? Naturalmente, ningún profesor que tenga plena confianza en su manera de enseñar, sin importar cuán pasivo sea el papel de los estudiantes, sentirá la necesidad de cambiarla. Es normal. Lo que no es normal es tener la pretensión de formar a los traductores del futuro con métodos propios del siglo pasado.

Muchos de los estudiantes de la nueva generación consideran que todo puede ser encontrado en internet y que cualquier duda puede ser resuelta con una consulta en Google. Las nuevas tecnologías ofrecen soluciones interesantes, pero difícilmente podrán brindar la retroacción sociocognitiva que ofrece la relación entre un aprendiz y un educador. Lo importante es que el estudiante comprenda que el educador está ahí para guiarlo.

El aprendizaje activo ha sido definido de múltiples maneras. Según el informe mundial de la UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005, p. 90), el aprendizaje activo busca presentar los temas de enseñanza en forma de problemas y búsqueda de soluciones. Legendre, por su parte, lo define como un “método pedagógico que estipula que los estudiantes deben ser puestos en situaciones de descubrimiento personal” (2005, p. 878). Según Falconer, el aprendizaje activo significa. “[...] que los estudiantes no solo están escuchando en clase, sino que se involucran en el proceso de aprendizaje, ejecutando actividades en el aula de clase y pensando en lo que están haciendo” (2016, p. 4175). Y la que puede ser la definición más clásica del aprendizaje activo en las ciencias de la educación es la de Bonwell y Eison (1991), quienes definen el aprendizaje activo como cualquier iniciativa pedagógica en la que los estudiantes se involucran activamente en la realización de las activi-

dades de aprendizaje y, al mismo tiempo, reflexionan sobre lo que están haciendo. El objetivo del aprendizaje activo es que los estudiantes ejecuten y evalúen procesos cognitivos superiores como el análisis y la síntesis. Es decir, que no se conformen con estar atentos y comprender. En resumen, el aprendizaje activo se puede definir como cualquier método educativo que incluya el tratamiento activo, cognitivamente hablando, de los contenidos que los estudiantes deben aprender. La pregunta que queda por responder es ¿cómo introducir el aprendizaje activo en los cursos de traducción?

En mi trabajo con estudiantes de nivel universitario, mi concepción del aprendizaje activo se organiza en torno a dos ejes claves: responsabilizar e implicar al máximo a los estudiantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, sobre todo en situaciones que faciliten el contacto directo con los contenidos que deben aprender. Los educadores, además de tener una idea clara de los contenidos, debemos hacer explícita, para los estudiantes, nuestra filosofía de enseñanza, nuestras teorías personales sobre el aprendizaje. En mi caso, considero que la responsabilidad del aprendizaje recae sobre el estudiante. Al mismo tiempo, considero que la labor del educador no puede ser otra que la de crear situaciones que faciliten el aprendizaje y, en este sentido, mi rol es guiar a los estudiantes para que la construcción de conocimientos sea eficaz y que los conocimientos sean duraderos. Acepto que, como educador, no soy la única vía de acceso al conocimiento, confío en la capacidad de los estudiantes para construir sus propios conocimientos y para cumplir con los objetivos de los cursos.

El mayor cambio que introduce el aprendizaje activo en la educación tiene que ver con la relación que se establece entre los contenidos, los estudiantes y la naturaleza de las actividades de aprendizaje. Entre los métodos de aprendizaje activo que se pueden utilizar en los cursos prácticos de traducción podemos mencionar:

- aprendizaje por proyectos de traducción real
- aprendizaje por problemas y demás aspectos puntuales de un proyecto de traducción, es decir, documentación, terminología, revisión, adaptación, edición

Todas las formas posibles de trabajo colaborativo y cooperativo:

- traducción en equipos
- trabajo en equipos con funciones específicas para cada miembro del equipo (responsable de proyecto, traductor, revisor, editor)
- lectura previa y discusión en clase
- intercambio y revisión de traducciones entre estudiantes siguiendo una metodología preestablecida

Para los cursos teóricos:

- aprendizaje por la lectura
- panel de lectura
- grupo de lectura

Personalmente, he utilizado un método de aprendizaje por problemas para enseñar un curso de investigación documental y terminológica para traductores. El trimestre se organiza en encuentros semanales de tres horas. La primera tarea fue organizar los contenidos y los objetivos del curso en términos de situaciones-problema; por ejemplo, si los estudiantes deben aprender a utilizar textos paralelos para resolver problemas terminológicos, entonces, el tema se puede organizar en torno a una pregunta del tipo "¿qué es un texto paralelo y cuál es su utilidad en la búsqueda terminológica que debe hacer un traductor?"

La situación-problema sería definida de la manera siguiente:

Su empleador firmó un contrato de traducción con High Wire Press®, la empresa responsable de la publicación electrónica de artículos de más de 4500 revistas de las ciencias de la salud. Su empleador será el responsable de la traducción de los artículos publicados en la revista *Obesity Research*. Con el fin de constituir una base de datos terminológicos y para crear un léxico de trabajo que facilite la traducción del primer artículo (*Visceral fat accumulation as a risk factor for prostate cancer*), el responsable de proyectos le pide que encuentre seis (6) textos comparables, tres (3) en francés y tres (3) en inglés y que cree un glosario bilingüe con los términos extraídos de los textos comparables. Cada texto debe estar acompañado de un comentario de 200 palabras para justificar su elección. Entregar el reporte impreso de su investigación al responsable de la base de datos terminológicos el (fecha) a la 1:00 PM.

Los estudiantes deben hacer la investigación durante la semana y presentar los resultados de su investigación en la próxima sesión. Una vez en clase, los estudiantes se reúnen en equipos para discutir. Es importante que el profesor cree los equipos en algunas ocasiones, así los estudiantes entenderán la importancia de desarrollar habilidades sociales para trabajar con personas y con personalidades distintas. En otras ocasiones, es pertinente que los estudiantes decidan sobre la conformación de los equipos de trabajo para que sientan que también pueden decidir sobre el desarrollo del curso.

Un aspecto clave de esta metodología es que toda discusión en equipo debe producir un resultado, un documento donde se consignent los puntos esenciales de la discusión. Ese documento que surge del trabajo en equipo debe servir como guía de repaso o de estudio en el proceso de preparación para las evaluaciones. Otro punto clave es que cada estudiante dentro del equipo de trabajo debe tener una función determinada. Un secretario que debe

redactar el documento con los resultados del trabajo; un moderador que organice las intervenciones y asegure que el tiempo de clase se utiliza adecuadamente; un vocero que se encargue de presentar a toda la clase los resultados del trabajo en equipo después de las discusiones. Los otros miembros deben participar activamente en las discusiones y ocasionalmente deberán ejercer los roles de secretario, moderador o vocero. De esta manera, gracias al contacto directo con los contenidos del curso, los estudiantes adquieren los conocimientos indispensables para un traductor. El tiempo de clase se utiliza para llegar a un acuerdo sobre los datos que deben ser retenidos para resolver dudas o discutir. El profesor solo interviene si nota que algún aspecto importante del contenido no ha sido cubierto por las investigaciones de los alumnos.

El estudiante se responsabiliza de la búsqueda de la información y se prepara para dar cuenta del resultado de su trabajo. Tiene que comprender la información, la tiene que sintetizar y, en muchas ocasiones, la tiene que modular para que el resto del equipo de trabajo pueda comprenderla. Esta preparación le ayuda a integrar de manera profunda los conocimientos. Si el profesor considera que los estudiantes han abordado el tema de manera satisfactoria, entonces, la etapa de intervención del profesor se puede obviar. Esto es lo que entendemos por aprendizaje activo. El hecho de permitir que el estudiante se exponga a los contenidos del curso de manera directa y que tenga que sintetizarlos, explicarlos, comentarlos e integrarlos conscientemente a su sistema de conocimientos. El profesor lo acompaña en la consolidación del proceso de aprendizaje. Cada profesor debe analizar los principios y procedimientos del aprendizaje por problemas con el fin de adaptarlos a las particularidades de su curso. En muchos casos, otras fórmulas pedagógicas como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje por tareas pueden ser más adecuados para ciertos cursos.

Conclusión

En la educación de traductores hemos avanzado en muchos aspectos y no se puede pensar que podremos seguir educando a los traductores de los próximos veinte años con métodos del siglo pasado. Hoy tenemos una excelente idea de los contenidos y de las competencias que los estudiantes deben adquirir, sin embargo, la responsabilidad de adquirirlos debe recaer, primordialmente, sobre los estudiantes, ya que ellos han desarrollado hábitos de adquisición de conocimientos y de lectura que no son compatibles con los métodos de aprendizaje pasivo. Para resolver la incompatibilidad proponemos utilizar métodos de aprendizaje activo en los que se promuevan el análisis, la síntesis y la evaluación, además de otros procesos cognitivos superiores. El aprendizaje activo propone la creación de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes puedan tener contacto directo con los conocimientos y habilidades que deben adquirir. Todo esto con la supervisión del profesor, quien debe asegurar la pertinencia de los contenidos; precisamente por eso es necesario favorecer la interacción entre todos los involucrados.

El papel del educador tendrá que adaptarse a las características de las nuevas generaciones, con el fin evitar los conflictos que puedan surgir entre un modelo de educación organizada en torno a métodos pasivos de formación y una generación de estudiantes con grandes posibilidades de manipular su mundo objetivo de manera directa y sin la intermediación de otras personas. Para los profesores, el aprendizaje activo implica menos control sobre lo que los estudiantes quieren aprender, pero sin perder el control sobre lo que deben aprender. El educador puede enseñar mucho o poco, es el estudiante quien decide si el aprendizaje tendrá lugar o no. Conceptos como la metacognición, motivación y estrategias de aprendizaje deben ser discutidos en clase para que los estudiantes los conozcan y los utilicen. De esta manera podemos ayudar a los estudiantes a aprender a aprender.

El próximo paso en la educación de traductores deberá surgir de los conocimientos adquiridos gracias a la investigación; en otras palabras, debería originarse en las prácticas de la enseñanza de la traducción en las aulas de clase. El estado actual de la investigación en la educación de los traductores nos invita a generar un conocimiento compartido, y para lograrlo deberíamos empezar por entrar en el aula de clase, *la última frontera* de la investigación en la educación de traductores. Nuestra práctica cotidiana, nuestra reflexión sobre esa praxis son una fuente de conocimiento. Las puertas del aula de clase deberán, por lo tanto, abrirse para que el conocimiento sobre la educación de los traductores se propague y sea un conocimiento compartido y validado por la comunidad científica.

Referencias

- Allain, C. (2005). *Génération Y: l'enfant roi devenu adulte*. Montréal: Éditions Logiques.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Bresciani, M. (2016). Introduction: rethinking how we design, deliver, and evaluate higher education. En Bresciani, M. (ed.). *The neuroscience of learning and development: enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education* (pp. 1-26). Sterling: Stylus Publishing/ACPA.
- Delisle, J. (2013). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Echeverri, Á. (2008). *Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. (Tesis de doctorado en traductología, Université de Montréal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1866/6691>

- Echeverri, Á. (2014). Translator education and metacognition: towards student-centered approaches to translator education. En Ying, C. & Wei, Z. (e.). *Teaching Language Translation and Interpretation: Methods, Theories, and Trends* (pp. 320-346). Hershey: IGI Global.
- Falconer, J. (2016). Why not try active learning. *American Institute of Chemical Engineers Journal*. 62 (12): pp. 4174-4181.
- Hurtado-Albir, A. (2017). *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam: John Benjamins
- Hurtado-Albir, A y Taylor, P. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competencies, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*. 60 (2): pp. 256-280.
- Kiraly, D. (2016). *Towards Authentic Experiential Learning in translator education*. Göttingen: V & R Unipress.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation*. Kent, (OH): Kent State University Press.
- Krings, H-P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). En House, J. & S, Blum-Kulka (eds.). *Interlingual and intercultural communication* (pp. 263-275). Tübingen: Gunter Narr.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e Éd. Guérin: Montréal.
- McCombs, B. (2017). Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner —A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers of Education*. 2, p DOI: 10.3389/feduc.2017.00006
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.

- Risku, H. (2014). Translation process research as interaction research: from mental to socio-cognitive processes. *MonTI–Monographs in Translation and Interpreting* 7(2): pp. 331–353.
- Risku, H. (2013). Cognitive approaches to translation. *Encyclopedia of Applied linguistics*. Publicación anticipada en línea. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0145
- Skinner, B. F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. 5^e éd. Bruxelles: P. Mardaga.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec: ERPI.

La reconstrucción del personaje en la traducción de textos dramáticos con orientación lectora

ALICIA A. GERENA MELÉNDEZ
Sedes externas de la ENALLT UNAM

Resumen

En este capítulo se expondrá una parte del trabajo de investigación de una tesis de la maestría en Traducción de El Colegio de México en la que se propone tomar al personaje de obras dramáticas —que reposen en este elemento y en el diálogo—, como unidad de análisis y de traducción de proyectos con una orientación lectora. Con ello se busca una traducción del texto dramático, cuya norma principal sea la adecuación (Gideon Toury), que busquen la “integridad artística de la obra” (Jin Di), dar a conocer el discurso del sujeto-escritor (Henri Meschonnic) y/o funcionar en el polo meta como una traducción metaliteraria (André Lefevere) o documental (Christiane Nord) de la obra. Para ello, se plantea llevar a cabo una serie de lecturas-escrituras (diferentes tipos de análisis, operaciones de anotación, revisiones y correcciones críticas de la traducción) para la reconstrucción del personaje en la traducción, basadas en diferentes propuestas teóricas de traducción de textos literarios y pragmáticos, de análisis de los personajes dramáticos y de conceptos de análisis del discurso. En este texto solo se expondrá la primera parte de la investigación: las lecturas-escrituras que se propone llevar a cabo antes de la redacción del texto meta. Específicamente, lecturas-escrituras integrales lineales, documentales contextuales y de análisis del personaje (delimitación sintáctica, reconstrucción de su idiolecto y estereotipia).

Palabras clave: traducción de drama, personaje dramático, orientación lectora, adecuación, estereotipia.

Abstract

This chapter covers a part of the research work of a dissertation that was completed in the Master in Translation program at El Colegio de Mexico,

which proposed taking characters from dramatic pieces—which are supported by the characters and dialogue— as translation and analysis units for dramatic text translation projects that are reader-oriented. The chief translation norm used in such projects was adequacy (Gideon Toury), and the intention was to conserve the “artistic integrity of the work” (Jin Di), to promote the subject-writer’s discourse (Henri Meschonnic), and to function in the target pole as a metaliterary translation (André Lefevere) or documentary translation (Christiane Nord) of the dramatic piece. To this end, a series of readings-writings (different kinds of analysis, annotations, revisions and critical corrections of the translation) are to be carried out in order to reconstruct the character in the translation, based on various theoretical notions of literary and pragmatic text translation, as well as dramatic character analysis and discourse analysis concepts. In this paper only the first portion of the investigation will be presented: the readings-writings that were to be carried out prior to composing the target text. Specifically, linear-integral, contextual- documentary, and character analysis readings-writings (syntactic demarcation, idiolect reconstruction and *stereotypia*).

Keywords: dramatic text translation, dramatic characters, reader-oriented, adequacy, *stereotypia*.

Introducción

El presente capítulo es una propuesta metodológica para la traducción de textos dramáticos cuyo mundo de ficción y personajes se den a conocer, sobre todo, a través del diálogo. La propuesta consiste en plantear al personaje como una unidad de análisis y, por ende, de traducción del texto dramático, de tal modo que el personaje no solo es el hilo conductor de las lecturas de análisis del texto fuente, sino de la revisión y corrección del texto meta.

Tratar al personaje como unidad de análisis surge directamente de los postulados de Anne Ubersfeld (1982) y Jiří Veltruský (1990), teóricos de drama y teatro que propusieron al diálogo como uno de los componentes básicos del género. Ahora, si el diálogo es uno

de los elementos básicos que comunican los sentidos de la obra, debemos precisar que, a su vez, es generado o creado por interlocutores ficticios a quienes se les atribuye un discurso específico. Así pues, el personaje resulta ser uno de los elementos de la unidad semántica del texto que origina uno de los componentes más importantes del género. Y no solo eso, el personaje también es uno de los significados de la obra a trasvasar, pues el autor se dirige al lector de forma indirecta a través de estos sujetos discursados,¹ cuestión que, como argumenta Veltruský, lo convierten en un sujeto espontáneo capaz de construir discursos basados en su propia posición en la situación extralingüística y, al mismo tiempo, en un significado generado por los discursos creados por el autor. Los personajes, pues, son sujetos discursados, predeterminados y creados por la construcción lingüística y discursiva de la obra confeccionada por el autor, al servicio de la necesidad del diálogo dramático, de la acción y, en sí, de toda la unidad semántica del texto. De ahí la importancia de buscar su reconstrucción en la traducción a partir del análisis y la reformulación adecuada.

En segundo lugar, la propuesta metodológica para tratar a los personajes al momento de traducir la obra es una serie de lecturas-escrituras (análisis, operaciones de anotación y corrección), que se recomienda hacer para reconstruirlos, repartidas en dos momentos del proceso de trasvase: antes de la redacción o reescritura de la traducción y después de esta. En el presente capítulo solo se expondrán las lecturas previas al trasvase.²

¹ Ficciones discursivas que, como los locutores de un discurso en específico, no tienen nada que ver con un ser de mundo. (Amossy, 1999, p. 13).

² Las lecturas-escrituras propuestas se dividen en dos grandes momentos: aquellas ejecutadas antes de redactar la traducción y aquellas lecturas-escrituras críticas, que deben llevarse a cabo en el texto meta producido. Estas últimas no serán expuestas en el presente artículo por cuestiones de extensión, al igual que el estudio de caso desarrollado en la tesis, para poner en práctica y ejemplificar la propuesta metodológica en su totalidad.

Para esto, se partió del esquema de proceso de traducción desarrollado por Freddie Plassard en su libro *Lire pour traduire*.³ En esta obra, la autora desarrolla, propone, ordena, explica y argumenta exhaustivamente los momentos de lectura, tipos y operaciones *escripturales*⁴ (lecturas-escrituras) puntuales necesarias para llevar a cabo la traducción de lo que ella denomina “textos pragmáticos” (textos especializados, sin carácter estético) o, en su defecto, para adquirir la competencia traductora. Hasta la fecha no se ha encontrado ninguna herramienta similar para la traducción de textos literarios o dramáticos, pues las fuentes consultadas se presentan más como descripciones de procesos cognitivos y metacognitivos de un proceso más abstracto que esquematizado, y no como actos concretos de lectura y escritura ubicados de forma material dentro de la planeación de un proceso bien delineado. Además, este esquema aportó al trabajo dos constataciones importantes sobre la lectura dentro de un proceso de trasvase. La primera es que, en la mayoría de los procesos de traducción, la lectura ha sido relegada a la fase de comprensión sin tener en cuenta que, como Plassard bien lo apunta, bajo diferentes formatos, la lectura interviene en todas las etapas del proceso; la segunda muestra que la lectura no es una herramienta completamente independiente durante el proceso, sino que está imbricada con la escritura, es decir, a cada operación lectora corresponde una operación escriptural. Por ello, en este esquema, la traducción se transforma en una relación textual muy particular de lectura y escritura, cuestión que en la investigación se tuvo muy en cuenta, dentro de la argumentación de los

³ La traducción al español puede ser consultada en la versión íntegra del presente trabajo de investigación, el cual se encuentra disponible, en formato PDF, en el catálogo digital de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México.

⁴ Calco del adjetivo scriptural derivado del sustantivo scribeur. Designa a toda aquella persona que escribe un texto o produce un discurso escrito; es diferente al término “escritor”, pues no se limita a la escritura de textos estéticos o literarios.

tipos de lectura para la reconstrucción del personaje de drama, ya que las lecturas de evaluación de esa reconstrucción (no presentadas en este texto, como ya se explicó) no son propuestas simplemente bajo la denominación de lectura, sino, también, de reescritura crítica del elemento en el texto meta, pues la lectura de análisis crítico del personaje en la traducción implica llevar a cabo ajustes y correcciones.

Es importante aclarar que la serie de lecturas-escrituras están pensadas para un proyecto de traducción de drama específico con orientación lectora. En la traducción de textos dramáticos existen dos orientaciones básicas: la orientación de lectura o lectora y la de escenario o de performance. La pertinencia y validez de cada una han sido ampliamente debatidas, explicadas y aceptadas por académicos de los Estudios de Traducción como Julio César Santoyo (1989), Susan Bassnett (1991, 1998) Ekaterini Nikolarea (2002) y Fabio Regattin (2004). Así pues, el texto dramático puede traducirse para publicarlo como literatura y dar a conocer la dramaturgia del autor (orientación lectora) o para montarse y ser el libreto de una puesta en escena específica (orientación de performance), función en la que intervendrán como intérpretes, además del traductor, el director y los actores, y que tenderá sobre todo a preocuparse por la buena recepción del texto en la inmediatez de la representación.

Además de partir de esa orientación, la propuesta metodológica de reconstrucción del personaje contempla aquellos proyectos cuya norma inicial sea la *adecuación*, la adherencia al texto fuente y a sus normas, según la teoría funcionalista de Gideon Toury o, en otros términos, proyectos que quieran dar a conocer, con sus respectivos grados de incertidumbre y falibilidad, la dramaturgia, poética o discurso del escritor como sujeto histórico, único e irrepetible, inmerso en una cultura y época determinadas (Meschonnic, 1999).⁵

⁵ Para Henri Meschonnic (1999, pp. 30-153) la traducción no se lleva a cabo de una lengua a otra, sino de un discurso a otro, es decir, de un texto a otro. Lo que se traduce no son lenguas, sino un discurso en una lengua. El discurso, el texto en sí,

También, toma en cuenta proyectos que busquen la “integridad artística de la obra”, restituir el mensaje y el efecto del original según el método de Jin Di (2003).⁶ Si se prefiere, en términos de André Lefevere o Christiane Nord, proyectos cuyo objetivo sea producir una traducción *metaliteraria* o *documental*, respectivamente, pues la pretensión del nuevo texto es funcionar como una obra informativa sobre el sujeto-escritor, su polo fuente, su discurso, etc., cuya reformulación se basará en el conocimiento adquirido de un estudio exhaustivo del autor y la obra en cuestión, en vez de convenciones críticas particulares.

Antes de presentar la primera serie de lecturas-escrituras considero esencial dejar claro el tipo de proyectos de traducción de literatura dramática a los que va dirigida pues, en primer lugar, estas no se ajustan forzosamente a las necesidades del traductor de textos dramáticos con orientación de escenario. La traducción con este enfoque tiende a la adaptación como estrategia de trasvase, hecho que desvincula el producto final de la poética del dramaturgo; o a alejarse en un menor o mayor grado de esta, debido a que la principal y más común preocupación de todos los intérpretes participantes (traductor, director, actores) es la adecuada recepción del texto en la inmediatez de la actuación. En adición, dado que no existe una “correcta” y “única” forma de traducir un texto dramático, ni de ningún otro tipo, creo pertinente la especificación, para

es la actividad histórica de los sujetos y no simplemente el empleo de la lengua, “una realización y una transformación de la lengua que solo se da una vez”. “El pensamiento poético es la manera particular de transformar de un sujeto, inventándose con ello los modos de significar, de sentir, de pensar de comprender, de leer, de ver, de vivir en el lenguaje. Es un modo de acción [...] Eso es lo que hay que traducir”.

⁶ Una traducción fiel para Jin Di es la que logra restituir el mensaje y el efecto (estético) originales. El mensaje es la substancia (sentido) de la comunicación, la manera en que esta se realiza, el tono y las sutilezas que ayudan a la comunicación a producir el efecto deseado. Se refiere a la suma total de lo que es comunicado por el texto.

evitar el tono prescriptivo ya superado en los Estudios de Traducción, que no solo debe aplicarse a la descripción y crítica de traducciones, sino al desarrollo de estrategias o herramientas como las que ocupa este trabajo, pues como es bien sabido, la forma de traducir puede cambiar dependiendo de las circunstancias en que se lleva a cabo la traducción y, sobre todo, de los actores implicados (texto fuente, objetivo, función, público o lector previsto, traductor, cultura meta, etc.). Finalmente, el interés por desarrollar una propuesta específica para ese tipo de proyectos se explica simple y llanamente por los intereses, convicciones personales, área de estudios y concepción que la autora posee acerca de la traducción literaria, disciplina donde considera ético y valioso intentar rescatar el estilo del autor y su discurso, eso que lo hace único y lo diferencia no solo de las obras de otros, sino a sus mismas obras, unas de otras.

Finalmente, y como última aclaración, se cree pertinente esclarecer por qué se utiliza el término "reconstrucción" del personaje. Con el prefijo "re" no solo aclaramos que se trata de un trabajo de reformulación o reescritura de un texto fuente en el sentido más literal de los términos (volver a escribir un texto ya escrito), sino que al hablar de desplazamiento de material textual de una situación o circunstancias de enunciación a otra (s) no se puede eludir la resignificación o el cambio de equivalencia en algún nivel, incluso si se trató de apegarse o ceñirse lo más posible al discurso del dramaturgo por medio de un trabajo de investigación serio y concienzudo de su obra. Los factores de la ecuación son otros, pues el traductor posee una ideología, una visión del mundo y un comportamiento completamente diferente al del escritor original; y las decisiones que habrán de tomarse parten de factores y actores también diferentes involucrados con el encargo o proyecto en menor o mayor grado. De ahí la importancia de hablar sobre el trabajo del traductor y de la traducción en general, por más objetivo y exhaustivo que se crea que es, como una **reescritura**, **reformulación** o **reconstrucción**.

En busca del personaje antes de la reescritura: lecturas y escrituras para reconstruir al personaje antes de la redacción de la traducción

El proyecto de lecturas-escrituras se dividió en dos tiempos. En el primero se tiene como objetivo preparar al traductor, con el suficiente bagaje cognitivo sobre el texto en general y los personajes, para ser capaz de emprender con más confianza y conocimiento de causa su trabajo escritural. En este primer momento entenderemos por “escrituras” a todas las anotaciones que el traductor consigna para guiar su trabajo, las cuales reflejan un camino cognitivo, intelectual, material e individual de apropiación del texto.

Lecturas-escrituras lineales e integrales del texto fuente

El primer paso lógico para conocer cualquier elemento del texto a traducir es llevar a cabo lecturas lineales e integrales del texto fuente. Plassard define a esta primera etapa como una lectura *in extenso*, siguiendo el orden de la presentación del material de escritura (2007, p. 286). Esta lectura tiene como función principal el reconocimiento de las carencias del bagaje cognitivo, además de la información extratextual necesaria para comprender globalmente el texto y comenzar a plantear hipótesis generales sobre los personajes y el texto mismo.

Lecturas-escrituras documentales

Posteriormente, entramos en la fase de trabajo documental y de análisis profundo del contexto y del co-texto. A partir de este momento, las lecturas-escrituras documentales extratextuales tienen

como objetivo la búsqueda de información útil para subsanar las carencias de bagaje cognitivo e insertar el texto fuente en un intertexto más vasto que nos ayude a comprender el co-texto y las relaciones intratextuales; de este modo, la toma de decisiones durante la reconstrucción de los personajes y la reescritura permitirá ligar toda la información valiosa para formar una idea clara acerca de la representación, la caracterización y sus porqués. Existen diferentes tipos de fuentes útiles para la lectura-escritura documental. A continuación, se mencionan, en concreto, aquellas relevantes para la reconstrucción de personajes.

En el texto fuente

- Los paratextos del texto fuente son de mucha utilidad, sobre todo si en ellos el dramaturgo habla del proceso de escritura y de su visión de la obra en general.

Del texto fuente

- Posibles ediciones alternas a la consultada como texto fuente. Estas pueden ser muy útiles, ya que nos revelan el proceso de creación y nos permiten entender las decisiones de composición del autor, sobre todo, en cuanto a la construcción del personaje.

Sobre el autor, su obra en general y la obra a traducir

- Artículos, tesis, análisis, entrevistas sobre el autor y su obra; sobre todo, textos en los que se hable de los personajes o se lleve a cabo un análisis de estos.
- Otras obras del autor. Es necesario familiarizarse con su universo e imaginario poético, estilo, léxico, etc.

- Traducciones del texto de partida o de otras obras del autor. Estas fuentes pueden revelarnos, al igual que los estudios académicos, interpretaciones sobre la obra y los personajes, ya que las traducciones funcionan también como una especie de crítica literaria en discurso directo. En el contexto de un taller de traducción, donde los futuros traductores se encuentran en un proceso de formación, no se recomienda hacer uso de esta fuente antes de la reformulación de la traducción, sino al final, cuando las propuestas de traducción ya han sido presentadas, como ejercicio de comparación de traducciones y de reflexión de las decisiones tomadas.

La intención al mencionar este tipo de fuentes no es, en lo absoluto, proponer un proceso de lectura documental, sino sugerir, a grandes rasgos, el tipo más eficaz de documentos para completar la apropiación del texto y la caracterización de los personajes. Evidentemente, la mención de dichas fuentes no será ninguna novedad para los traductores literarios profesionales, pues en su mayoría corresponden al tipo de fuente básico que una persona formada en estudios literarios y con experiencia en la traducción utiliza para análisis más serios, minuciosos y profundos.

Lecturas de análisis del personaje del texto fuente

Los primeros tres tipos de lecturas-escrituras que presentaremos se basan en la propuesta de análisis del personaje dramático de Anne Ubersfeld expuesto en su libro *Lire le théâtre* (traducido al español como: *Semiótica teatral*). Al final del tercer capítulo, Ubersfeld propone ciertos procedimientos de análisis del personaje basados en tres pasos que se expondrán a continuación.

Reconocimiento del modelo actancial del texto fuente y delimitación sintáctica del personaje

El primer paso para analizar al personaje es encontrar su función sintáctica o actancial, es decir, si funciona como un *actante*. Para ello también se recomienda encontrar el modelo actancial o los modelos actanciales del texto fuente. El modelo actancial es la estructura sintáctica profunda de cualquier relato (dramático o no),⁷ que resulta del análisis e identificación de un pequeño número de relaciones entre términos mucho más generales que las acciones y los personajes, llamados actantes en tanto funciones textuales. El modelo fue propuesto por A. J. Greimas en su artículo "Actants, acteurs, rôles" en *Semiotique narrative et textuelle*, y por Souriau, en *Les deux cent mille situations dramatiques*, que Ubersfeld retoma para adaptarlo al texto dramático y teatral. Anne Ubersfeld propone un tipo de análisis que nos ayuda a encontrar la coherencia textual a un nivel macroestructural, estableciendo para ello, como lo hacen los modelos principales con otro tipo de relato, una homologación entre las estructuras profundas del texto y las de la oración, resumiendo el texto en una oración, cuyas relaciones sintácticas son un reflejo de sus estructuras.⁸ Las únicas diferencias que Ubersfeld menciona para la aplicación del modelo actancial (Greimas) y de las funciones del relato (Propp, Bremond) a la escritura teatral son, primeramente, "[...]el carácter *tabular* del texto de teatro (texto de tres dimensiones) obliga a suponer la concurrencia y el conflicto de muchos modelos actanciales (dos como mínimo), [y que por otro

⁷ Ubersfeld (1982, pp. 58-59) subraya que el modelo actancial no solo se puede aplicar a la narrativa, sino también al texto dramático, pues este, a fin de cuentas, es un relato y su especificidad, la "teatralidad", es siempre virtual y relativa. La única teatralidad concreta es la de la representación, de ahí que se pueda hacer teatro a partir de cualquier materia artística

⁸ Van Dijk, "Grammaires textuelles et structures narratives", en *Semiotique narrative et textuelle*, cit. por Anne Ubersfeld, 1982, p. 55.

lado,] el carácter conflictual de la escritura dramática hace difícil, salvo casos particulares, la distinción de una sucesión fija de funciones del relato” (Ubersfeld, 1982, p. 58).

Para poder construir nuestro(s) modelo(s) actancial(es) del texto y determinar si un personaje tiene una función actancial, debemos partir de la formulación del esquema propuesto por Greimas, sirviéndonos de la identificación de los actantes. Aunque un personaje puede asumir una o varias funciones actanciales, no hay que confundirlos con los *actantes*, unidades de la macroestructura con una función específica, porque: a) un *actante* puede ser una abstracción (la ciudad, Eros, Dios, la libertad) o un personaje colectivo (el coro de las tragedias griegas, por ejemplo) o un cúmulo de varios personajes; b) un *actante* puede estar escénicamente ausente y su presencia textual solo estar inscrita en el discurso de otros sujetos de la enunciación. El actante no es un sujeto de la enunciación como los personajes. Los tipos de actantes están distribuidos y son presentados por parejas posicionales, sujeto-objeto, destinador-destinatario, y oposicionales, ayudante-oponente.⁹

El interés del traductor por delimitar sintácticamente a los personajes radica en que nos permite valorar su injerencia en la acción y así tomar decisiones más acertadas en cuanto a la confección de su textura y su *ethos discursivo* (representación de sí mismo) durante la reformulación, ya que, aun cuando se trata de un análisis de unidades macrotextuales, el entendimiento de estas nos revela información importante para guiar nuestras elecciones de reconstrucción.

⁹ Para conocer en qué consiste cada uno de los tipos de actantes se recomienda referirse al texto fuente de Ubersfeld (1982), a su traducción (1998) o al texto integral del presente trabajo de investigación.

Identificación y consignación de paradigmas y rasgos distintivos del personaje

Se trata de realizar inventarios de conjuntos de paradigmas (en relación u oposición con otros personajes o elementos del texto) y rasgos distintivos que nos permitirán conocer el funcionamiento del personaje a un nivel referencial, poético y retórico (el personaje puede ser una metonimia, metáfora o funcionar como algún otro tipo de figura retórica con respecto a un referente histórico, social, cultural, estético o filosófico). Según Ubersfeld (1982, p. 133), los inventarios no solo sirven para enlistar o yuxtaponer verdades evidentes, pueden contribuir "al descubrimiento de sentidos desapercibidos y, aunque, no permitieran llenar los «vacíos textuales», de todos modos, nos ayudan a hacernos las preguntas que nos dejarán completarlos".

El nombre del personaje es uno de los rasgos distintivos más importantes que el traductor debe sopesar, analizar y tratar con mucho cuidado y detenimiento al momento de elegir, si es el caso, su trasvase. Ubersfeld no ahonda mucho al respecto, pero menciona que su cuestionamiento es necesario, pues como lo dice Chatman (1990, pp. 116-155), los nombres propios "son la residencia definitiva de la personalidad, no una cualidad, sino una situación de cualidades [...]", además de funcionar como "deícticos" y yo agregaría, hasta como anáforas intra e intertextuales, si pensamos en los personajes de las tragedias griegas, retomados en otras poéticas, a través del tiempo y el espacio.

Análisis del discurso del personaje como sujeto de la enunciación

El objetivo aquí es tener una idea general de lo que Ubersfeld llama *idiolecto* del personaje y así poder extraer una representación de este antes de llevar a cabo la reformulación. El *idiolecto* del personaje,

en términos de Ubersfeld, es la “lengua” de la que se sirve el personaje, compuesta por “particularidades lingüísticas” o, para usar un término más preciso, variación lingüística. Sin embargo, esta “lengua”, caracterizada por la variación lingüística, no refleja con exactitud referencial el lenguaje del ser social, del ser de mundo al que representa.¹⁰ Al contrario, en la doble enunciación del texto dramático, el personaje es sujeto de la enunciación ficticia y un sujeto discursado que toma prestado cierto tipo de discursos existentes en la sociedad (variantes lingüísticas y habla de estereotipos sociales, esto es, formas cristalizadas de su idiolecto), los cuales son, a su vez, estilizados por el autor (sujeto de la enunciación de los personajes-enunciadores) para sus propios fines, a partir de una ideología o formaciones ideológicas.

El primer paso para desentrañar el *idiolecto* es el análisis de su variación lingüística. Partiendo de las categorías propuestas por Basil Hatim e Ian Mason (1995), los traductólogos y lingüistas hacen una división de la variación lingüística en dos categorías: variaciones relacionadas con el usuario y variaciones relacionadas con el uso. Las variaciones relacionadas con el uso se refieren a la traducción del registro del campo (área de actividad a la que se hace referencia y que refleja la función social del texto), del modo (oral, escrito y todas las alternativas posibles), además del tenor (o variedad según la actitud formal, informal, casual, etc.). Por otro lado, las variaciones relacionadas con el usuario se refieren a la traducción de las variantes geográficas y sociohistóricas.

La detección de las variaciones lingüísticas que convergen en el discurso del personaje no debe llevarse a cabo sin perder de vista que el personaje de drama es un enunciador-enunciado confeccionado a partir de una heterogeneidad de discursos con un propósito

¹⁰ Incluso hay casos en los que la variación lingüística pudo llegar a ser inventada por el propio autor. Como sería el caso de obras futuristas o de ciencia ficción.

poético, retórico y argumentativo específico (comunicar la ideología del autor, pero también crear un efecto de verosimilitud con respecto a su existencia en el lector). Por ende, no podemos hablar del uso de las variantes dialectales en él como si fuera un ser de mundo, sino, justamente, de un *idiolecto*.

Una vez descritas las variaciones lingüísticas que convergen en el discurso del personaje en las diferentes escenas en las que aparece, en su texto *The translator as communicator*, específicamente en el capítulo seis "Register membership in literary translating" (1997), Hatim y Mason nos recomiendan detectar las particularidades que intentan transmitir efectos especiales (características marcadas, aquellas que desafían las expectativas que se tienen sobre la norma de uso) y que sobrepasan las características no marcadas (características que no generan contradicciones, que ratifican la norma de uso) de los tipos de variaciones lingüísticas encontrados. Así, para detectar un potencial de significado semántico o pragmático del registro o variantes dialectales inmersas en el *idiolecto* del personaje, se tendría que trabajar en términos de usos marcados y no marcados. Un ejemplo que los autores dan al respecto es el de un abogado que usa la jerga de su profesión, lo que nos hablaría de un uso no marcado de esa variante, pues se espera se sirva del lenguaje especializado de su campo. Por el contrario, hablaríamos de uso marcado, si un ama de casa utilizara el lenguaje especializado de un abogado para comunicarse a lo largo de la pieza o en una escena: el empleo de este lenguaje por parte de dicha usuaria es inesperado. Finalmente, respecto a la detección de usos marcados o no marcados, Hatim y Mason (1997, p. 84) nos proponen no solo quedarnos en esa fase, sino que después de su reconocimiento, buscar y enunciar los propósitos retóricos a los que sirven en el texto, los sentidos actitudinales que expresan en el discurso y la actividad social que representan; además, para desentrañar su razón de ser, se deberá relacionar esos usos marcados o no marcados del registro con las

particularidades idiosincráticas del habla del personaje (expresiones, pronunciación, construcciones sintácticas, léxico, etc.).

Estereotipia como herramienta de análisis para la reconstrucción del personaje

Finalmente, para completar el análisis del personaje propuesto por Anne Ubersfeld, se expondrá al traductor otra herramienta no abordada por la autora, pero que se cree es de gran utilidad para completar el análisis previo a la reconstrucción del personaje en el texto meta: la detección de estereotipos y su función, sirviéndose, si es necesario, de todos los elementos encontrados en las fases de análisis previas.

El concepto de estereotipo es muy amplio y depende de las disciplinas y corrientes que lo aborden. Para reconstruir la representación del personaje entenderemos a los estereotipos como las representaciones cristalizadas de actores sociales, personajes (literarios, mediáticos, sociales, etc.), lugares, acciones y objetos, construidas a partir de clichés (expresiones cristalizadas), idiolectos (formas de hablar cristalizadas) y conversaciones o guiones cristalizados, en y de una comunidad lingüística o discursiva concreta en una época determinada y que comunican una ideología específica. Dichos elementos sirven al dramaturgo (consciente o inconscientemente) para confeccionar la representación de sus personajes. Para poder activar sentidos y transmitir su ideología, el sujeto-escritor o traductor debe trabajar con estereotipos y clichés, pues estos le ayudan a construir un mundo de personajes verosímiles y representan la materia en común entre él y los lectores. En resumen, es el material que le ayudará a expresarse y ser comprendido.

En el texto literario, el uso de los estereotipos y clichés normalmente ha servido para desmitificar los valores de una sociedad, su

doxa, es decir, para poner en tela de juicio su propia validez y para crear efectos estéticos y retóricos. El papel de la estereotipia es lo que, según muchos académicos, ha caracterizado a la literatura y lo que la diferencia ideológicamente de la paraliteratura o literatura de masas, la cual ha sido vista y leída como un género que se nutre de las formas estereotipadas sin la intención de modificar los esquemas cristalizados (Amossy & Herschberg, 2007, pp. 78-82). Sin embargo, según Barthes (1978, p. 15), el estereotipo en la literatura nunca desaparece, solo se transforma en una nueva y potencial convención cristalizada, creando así un ciclo infinito de enunciación y renunciación.

Entonces, si la estereotipia en la lengua es inevitable, y la literatura contribuye a recrearla, al traductor le vendría muy bien tomarla en cuenta como herramienta de interpretación del texto fuente, de reescritura del texto meta, en nuestro caso, además de análisis de la construcción y reconstrucción del personaje, siguiendo la línea de los estudios de sociocrítica, imagología y del estereotipo como construcción de la lectura.

Para Ruth Amossy y Anne Herschberg (2007, pp. 66-67), quienes se suman a los trabajos de Claude Duchet, los estudios sociocríticos “se presentan como métodos de análisis social de los textos” (lo social en el texto o el texto como práctica social), de ahí que “privilegian el análisis de las mediaciones entre la obra y el mundo del que procede y en el que se inscribe”. Los trabajos que provienen de este enfoque tratan a las formas de estereotipia como “mediadores, filtros y rastros en el texto literario de lo social” que funcionan como “lugares sensibles de condensación y producción del sentido del texto literario”. En este sentido, pensamos que el traductor deberá hacer un análisis sociocrítico de los estereotipos que operan en la construcción del personaje en el texto de partida; debe aprender a reconocerlos e investigar los sentidos que comunican en la lengua-cultura o comunidad de la que provienen para después

desentrañar el efecto estético, retórico y argumentativo que pueden tener, es decir, el objetivo por el cual se utilizan: subvertir o reforzar el estereotipo, presentar o respaldar una ideología o simplemente como detonador de efectos estéticos.

Después del arduo trabajo de análisis sociocrítico de los estereotipos inmersos o empleados para la construcción de los personajes en el polo fuente (texto, cultura, sociedad, comunidad, época, fuentes), el traductor, al momento de la reescritura, pasará al polo de llegada. Así, se le propone llevar a cabo un análisis intercultural o imagológico del estereotipo investigado en el polo fuente. La crítica literaria intercultural y los estudios de imagología se ocupan de estudiar las representaciones literarias del *Otro*, de revisar la percepción literaria de ese *Otro* en el polo meta, confrontando las representaciones de la cultura que mira con las de la que es mirada (Amossy & Herschberg, 2007, pp. 69-70). El traductor debe ser consciente, esta vez, de la interpretación de los estereotipos del polo fuente en el polo meta, cómo y en qué discursos se representan y cómo construyen formas cristalizadas en la cultura, sociedad, comunidad lingüística y época metas. Por el contrario, si no existen estereotipos y hay que crearlos, la interpretación le permitirá asir los elementos necesarios para ello.¹¹No obstante los análisis y lecturas documentales que se puedan llevar a cabo con respecto a la estereotipia que construye a los personajes del texto meta, los estereotipos no siempre son fáciles de detectar para el lector-traductor, incluso cuando se presenten en la superficie de la textualidad, pues a veces este carecerá del bagaje cultural y conocimiento de la *doxa* fuente para activarlos durante su lectura. La sola competencia

¹¹ Saber reconocer estereotipos puede ser sumamente útil para un proyecto de traducción de drama con orientación de performance, cuya técnica sea la adaptación. Incluso, el subtítulaje de cualquier producto audiovisual puede verse beneficiado, sobre todo, al momento de determinar la funcionalidad del estereotipo fuente y nuestras intenciones, sean de aculturación o localización.

lingüística no basta para poder detectar la estereotipia que subyace en los personajes, hay que poder y saber reconocer, esquemas preexistentes y contextualizarlos.

Y es a partir de este último punto que propondremos un trayecto de lecturas específicas para el rastreo, contextualización y descontextualización (reconocimiento y análisis de la función y sentido en el texto fuente) de la estereotipia que conforma al personaje desarrollado por Jean-Louis Dufays (2001). Para utilizar los estereotipos como herramienta de lectura y escritura del texto fuente y de la traducción, Dufays propone dos modos de leerlos. El primer tipo es la lectura de *participación*, donde los estereotipos son reconocidos por el lector y este se adhiere a ellos o los rechaza (en el caso de una representación cristalizada negativa para la *doxa*), pero sin analizarlos realmente. Durante esta lectura el lector-traductor solo los reconocerá y enlistará. Sin embargo, este primer grado de lectura puede implicar la no percepción del estereotipo y, por ende, su omisión, pues la estereotipia puede ser completamente desconocida para el traductor. En ese caso, y para comenzar a reconocer los estereotipos en el personaje, se recomienda al traductor identificar posibles representaciones sociales y sus correspondientes esquemas cristalizados, a partir de análisis léxicos y sintácticos, de frecuencias, del idiolecto del personaje y las variaciones lingüísticas que lo conforman, de sus presupuestos, sirviéndose de informantes y lecturas intertextuales, es decir, de todos los pasos del análisis del personaje basado en la propuesta de Anne Ubersfeld, anteriormente desarrollado. El segundo tipo de lectura es la *distanciación*. Después de reconocer cabalmente el estereotipo en el personaje, el traductor debe buscar el uso que se está haciendo del mismo, sus efectos estéticos, retóricos y hasta argumentativos. Si partimos de la concepción de la literatura como obras cuya función es modificar y eventualmente revolucionar las costumbres y las ideas cristalizadas del público de su época, el desciframiento de estereotipos

en un texto de este tipo no consistirá nada más en encontrarlos, menos aún en reducirlos a los esquemas prefabricados que conocemos de antemano, sino en desentrañar sus valores estéticos, retóricos y argumentativos para poder tomar decisiones de reescritura creativas basadas en una investigación concreta y seria. Estas dos formas de leer los estereotipos que subyacen al personaje en el texto fuente, junto con el análisis intercultural o imagológico que el traductor hará de la recepción de estos en el contexto del polo fuente, serán las guías que determinarán el material útil para confeccionar la recontextualización del personaje en la traducción.

A manera de conclusión, podemos decir que todas estas herramientas, más las lecturas documentales de los discursos extratextuales sobre la obra, el autor, su poética y los personajes, darán luz a una representación del personaje sólida, argumentada, coherente y cohesionada de la que podrá partir la reescritura global del texto fuente y que servirá como referente para la elección y entramado del material textual durante dicha fase. Sin embargo, este análisis-reconstrucción del personaje previo a la reformulación no debe pretender haberlo agotado de posibilidades, pues por más rigurosas que sean las lecturas-escrituras que contribuyeron a su reconstrucción, son víctimas de sus circunstancias. Al ser históricas y contextuales, no pueden escapar al hecho de que siempre habrá nuevos lectores (traductores) y lecturas-escrituras (traducciones).

Referencias

- Amossy, R. & Herschberg, A. (2007). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Armand Colin.
- Amossy, R. et al. (1999). Introduction. La notion d'ethos réthorique à l'analyse du discours. En Adam, J., Amossy, R., & Dascal, M. *Image de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

- Barthes, Roland. (1978). *Leçon*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Bassnett, S. (1991). Translating for the theatre: the case against performability. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 4 (1). Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/ttr/1991/v4/n1/037084ar.pdf>
- Bassnett, S. (1998). Still trapped in the labyrinth: further reflections on translation and theatre. En *Constructing cultures. Essays on literary translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chatman, S. (1990). *Historia y Discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine* (María Jesús Fernández Prieto). Madrid: Taurus Humanidades.
- Di, J. (2003). *Literary translation. Quest for artistic integrity*. Manchester: St. Jerome.
- Dufays, J. (2001). Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature. *Marges Linguistiques*. Recuperado de <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal:139031/datastreams>
- Hatim, B. & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel.
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. London & New York: Routledge.
- Lefevre, A. (1981). The stage of the art. En Zuber, O. (ed.). *The languages of theatre. Problems in the translation and transposition of drama* (pp. 153-162). Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press.
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.
- Nikolarea, E. (2002). Performability versus readability: a historical overview of theoretical polarization in theater translation. *Translation journal*, 6 (4). Recuperado de <http://www.bokorlang.com/journal/22theater.htm>
- Nord, C. (2005) *Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- Plassard, F. (2007). *Lire pour traduire*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Regattin, F. (2004). Théâtre et traduction: un aperçu du débat théorique", *L'Annuaire théâtral: revue québécoise d'études théâtrales*", 36: pp. 156-171.

- Santoyo, J. (1989). Traducciones y adaptaciones teatrales: ensayo de tipología. *Cuadernos de Teatro Clásico*, 4: pp. 95-112.
- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre*. Paris: Éditions sociales.
- Ubersfeld, A. (1998). *Semiótica teatral*, (Francisco Torres Monreal). Madrid: Cátedra/Universidad de Murcia.
- Veltrusky, J. (1990). *El drama como literatura*, (trad.) Milena Grass. Buenos Aires: Galerna/IITCTL.

Enfoque de corpus en la traducción de artículos científicos: Google Académico como herramienta de análisis lingüístico

MIGUEL ÁNGEL RÍOS FLORES

ScienTech LSP

Resumen

A medida que el inglés gana terreno como *lingua franca* de la ciencia, aumenta la necesidad de traducir artículos a ese idioma para publicarlos en revistas arbitradas internacionales. Esta necesidad produce una creciente demanda de competencias y métodos de traducción eficaces para traducir adecuadamente este género, lo cual consiste, entre otras cosas, en ajustar la traducción a las expectativas y convenciones lingüísticas de la comunidad científica. El enfoque de corpus es idóneo como herramienta de traducción para encarar este reto, ya que su objetivo es estudiar la frecuencia y contexto de patrones lingüísticos en muestras reales de lenguaje seleccionadas según determinados criterios (p. ej. un corpus académico). Este trabajo contextualiza el enfoque de corpus aplicado a la traducción de artículos científicos, discute la utilidad de algunas herramientas de análisis de corpus para esta actividad y describe el uso de Google Académico como herramienta de análisis lingüístico.

Palabras clave: traducción, artículo científico, lingüística de corpus, web como corpus, Google Académico.

Abstract

English has increasingly become the *lingua franca* of science. The need to translate academic papers into English for publication in international peer-reviewed journals has grown accordingly, as well as the demand for translation skills and methods to allow for an adequate translation of the genre. Among other features, an adequate scientific translation must be attuned to the linguistic expectations and conventions of the scientific community. The corpus approach represents a useful resource to face the challenge because its purpose is to study the frequency and context of linguistic patterns in actual language samples selected according to cer-

tain criteria (e.g., an academic corpus). The present article describes how the corpus approach can be used as a resource when translating scientific articles, discusses the adequacy of corpus analysis tools for such activity, and describes the use of Google Scholar as a linguistic analysis tool.

Keywords: translation, scientific article, corpus linguistics, web as corpus, corpus analysis, Google Scholar.

Introducción

La traducción ha sido tan importante para el progreso científico como para la enseñanza y la investigación, desde la antigua Grecia hasta la actualidad, marcada por la ciencia global (Montgomery, 2010). Hoy en día, la aptitud de un investigador para colocar su trabajo en publicaciones arbitradas internacionales es un criterio frecuente con el que se le juzga en el ámbito institucional; así, los investigadores compiten por la oportunidad de asegurarse de que otros especialistas se percaten de su trabajo y se persuadan de sus méritos (Olohan, 2016). Además de atravesar el proceso en el que se evalúa la contribución a la disciplina y la solidez de los métodos que describe, el artículo científico debe ajustarse a las expectativas y normas de comunicación de la comunidad discursiva a la que se dirige (*ibid.*).

El inglés es el idioma más utilizado en el ámbito científico; esta tendencia es más pronunciada en las ciencias naturales que en las ciencias sociales, y en estas últimas más que en las humanidades (Ammon, 2011). Muchos científicos cuya lengua materna no es el inglés pueden redactar en ese idioma conforme a los estándares de las publicaciones especializadas, pero muchos otros deben pedir ayuda voluntaria a colegas bilingües o solicitar servicios de traducción (Olohan, 2016). Desde hace casi dos décadas, Corpas (2001) señalaba que la necesidad de dar a conocer la investigación nacional

a la comunidad científica internacional había incrementado la demanda de servicios de traducción entre investigadores.

Este capítulo describe la utilidad del enfoque de corpus para la traducción de artículos científicos (TRAC). El objetivo es revisar algunos métodos de trabajo con corpus y discutir críticamente sus aportaciones a la traducción de documentos dentro de este género. Comenzaremos por caracterizar al artículo científico como reto traductológico, particularmente cuando se trata de traducción inversa al inglés. A continuación, describimos algunas ventajas que ofrece la lingüística de corpus (LC) para resolver problemas de traducción en el contexto de interés. La tercera sección presenta elementos informativos y funciones que permiten utilizar Google Académico (GA) como herramienta de investigación fraseológica y terminológica para llevar a cabo análisis cuantitativos y cualitativos de utilidad para el traductor.

Acerca de la traducción de artículos científicos

Los artículos científicos son un ejemplo de comunicación entre especialistas. En este género, parte de la labor del traductor consiste en mantener el nivel de especialización, perspectiva e intencionalidad del texto original (TO); utilizando términos de la tipología propuesta por Cabré (2000), se debe transferir el TO al texto meta (TM) sin introducir variación horizontal ni vertical. El artículo también debe ajustarse a una serie de convenciones lingüísticas que pueden no ser explícitas, pero son reconocibles por los miembros de la comunidad científica: el *paper* es un género específico y altamente estructurado cuyo fin es transmitir información de manera sistemática, un género que el traductor debe conocer tanto como los miembros expertos de la comunidad discursiva (Olohan, 2016).

Las convenciones lingüísticas y alta estructuración de la comunicación entre especialistas, es decir, su argot particular y manera de presentar la información hacen posible que el traductor, quien no necesariamente pertenece al área disciplinar dentro de la que traduce, pueda elaborar un texto que la comunidad científica internacional del área reconozca como auténtico (Olohan, 2016; Sada, 2018). En este género, el mérito está en la claridad, precisión y concisión del lenguaje. Así, es esencial conocer los rasgos lingüísticos típicos de la literatura científica, sobre lo cual existe abundante literatura¹.

Da Cunha (2018) distingue dos tipos de retos en la traducción de textos especializados: el nivel macro, que consiste en problemas de coherencia y cohesión discursiva a nivel textual global, y el nivel micro (intraoracional), que consiste en dificultades relacionadas con la terminología, la semántica o la sintaxis. Aunque ambos niveles son necesarios para lograr un texto creíble, este trabajo se enfoca en el nivel intraoracional. Da Cunha describe un método de análisis del discurso que puede ayudar al traductor a hacer frente al nivel macro; igualmente, el análisis de género (Swales, 2004) puede ser de utilidad para conocer la estructura y “movimientos” discursivos de las diferentes secciones de un *paper*.

De acuerdo con Sada (2018), los escollos de la traducción especializada comienzan con la identificación de las unidades terminológicas y fraseológicas particulares del área en el TO, continúan con la precisión de su significado y siguen con el conocimiento de sus alternativas denominativas y condiciones de utilización en los textos. En cuanto al TM, el reto principal consiste en encontrar la unidad

¹ Ver capítulo 6 de Olohan (2016), “*Scientific research articles and abstracts*”, para una descripción de los aspectos esenciales del género que debe conocer el traductor, por ejemplo, el objetivo de comunicación y aspectos estructurales de los artículos. El lector puede consultar también manuales de redacción científica, por ejemplo: Hartley, J. (2008). *Academic Writing and Publishing: A Practical Handbook*. London & New York: Routledge.

terminológica lexicalizada que utilizaría un integrante de la disciplina en cuestión, así como las unidades fraseológicas utilizadas en la literatura científica en general y en la disciplina en particular dentro de la que se traduce. Las decisiones se deben tomar considerando el tema, el enfoque y la perspectiva del artículo, así como la forma más adecuada de la frase o palabra y la combinatoria prototípica de los términos. Finalmente, el traductor debe “asegurarse de que la unidad terminológica seleccionada corresponde exactamente al concepto al que se le atribuye” (*ibid*).

En el caso de un artículo académico, es fundamental subrayar la necesidad de *investigar* el término o frase adecuados y *confirmar* el grado de precisión con la que se pretende utilizarlo en el TM, ya que la gran mayoría de las unidades terminológicas y el contexto en el que se utilizan en el TO se encuentran ya representados en el corpus de la literatura del área. Esta necesidad es más pronunciada en el caso de los términos técnicos propiamente dichos, los cuales representan entre 10 y 20% del texto de un artículo (Newmark, 1981), que en el resto del texto, el cual consiste en lenguaje común redactado en registro formal. El lenguaje suplementario con frecuencia responde más a los usos aceptados por la comunidad discursiva que a las reglas estándar de la lengua (Franco, 2013). En este género, “la validez del trabajo de traducción no viene definida tanto por el nivel lingüístico del producto como por su adecuación a las expectativas de sus destinatarios en las diferentes situaciones de traducción” (Kelly, Nobs, Sánchez, & Way, 2003). Por otro lado, los diccionarios especializados no siempre resuelven los problemas terminológicos, ya que es posible que ninguna de las equivalencias propuestas se ajuste al contexto (Franco, 2013), por lo cual se tiene que recurrir al corpus para investigar empíricamente dos tipos de vocabulario y prácticas discursivas: (i) vocabulario académico general, es decir, frases y elementos léxicos típicos del reporte académico de investigación; (ii) vocabulario y prácticas discursivas específicas de cada disciplina (Olohan, 2016).

Traducción inversa

La traducción inversa se ha desaconsejado como actividad profesional bajo el argumento de que el traductor no nativo tiene necesariamente menos competencia que el nativo (Franco, 2013). Hay autores que señalan la dificultad de encontrar un término estandarizado en inglés para referirse a esta actividad como una indicación del poco interés que se le ha prestado, sin embargo, traducir hacia el inglés se ha convertido en una necesidad ineludible (de la Cruz, 2004).

En España, entre 15 y 20% de los traductores lleva a cabo traducción inversa de literatura científica (Gallego-Hernández, 2014; Roiss, 2001). Estas estadísticas confirman que la práctica de la traducción inversa existe a pesar de la "regla de oro" de que los traductores solo deben trabajar hacia su lengua materna. La investigación sobre traducción inversa está cobrando importancia con el crecimiento de los mercados de traducción globales y la dominación global del inglés (Pavlović, 2007; Rodríguez & Schnell, 2012).

Así pues, la traducción inversa es una realidad y su demanda va en aumento paralelamente al desarrollo científico, pero cabe preguntarse hasta qué punto es viable. Se argumenta que la traducción es menos natural cuando es inversa o que "una traducción debe ser necesariamente peor que su original" (Franco, 2013). Sin embargo, Pokorn (2005) presenta un estudio que indaga si efectivamente la lengua materna del traductor se puede utilizar como criterio para evaluar la calidad de una traducción; los resultados del estudio muestran que ninguna de las suposiciones normalmente aceptadas sobre traducción inversa se sostiene ante el análisis empírico y que los estudios de traducción deben revisar algunos de sus supuestos, ya que la aceptabilidad general del producto, la precisión y fluidez de expresión en el TM, así como la comprensión de la cultura de este y del TO, el tema de la traducción y la competencia, además de las estrategias utilizadas por el traductor,

dependen de sus habilidades, no de su lengua materna o de la dirección hacia la que traduce.

Lingüística de corpus y la web

La lingüística de corpus consiste en el estudio de lenguaje organizado en grandes colecciones electrónicas de textos seleccionados de acuerdo con ciertos principios. Aunque las bases de esta disciplina fueron planteadas hace alrededor de un siglo, la posibilidad de utilizar computadoras para analizar rápida y eficientemente un corpus de millones de palabras ha hecho contribuciones sin precedentes a la investigación en lingüística. Las dos preguntas de investigación fundamentales de la LC se refieren a: (i) los patrones particulares asociados con las características léxicas o gramaticales de los textos y con qué frecuencia se encuentran representados; (ii) la manera en que tales patrones difieren entre géneros y registros de acuerdo con el contexto en que aparecen. Uno de los datos esenciales que arroja el análisis de corpus es la frecuencia con que aparecen las unidades lingüísticas. Entre las aplicaciones más obvias de la LC se encuentra el estudio del inglés para propósitos específicos, ya que la lexicogramática, el registro y la fraseología son elementos esenciales en el área (Bennett, 2010).

El enfoque de corpus (Biber, Conrad & Reppen, 1994) tiene cuatro características principales: (i) analiza los patrones de lenguaje reales tal y como aparecen en textos producidos de manera natural; (ii) sus análisis parten de una colección considerable de textos reales seleccionados de acuerdo con ciertos principios; (iii) sus métodos son fundamentalmente informáticos, y (iv) echa mano de técnicas de análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

Los corpus de texto especializado han sido el foco de diferentes trabajos sobre la enseñanza y la práctica de la traducción especiali-

zada (Bowker & Pearson, 2002; Corpas, 2001). Algunos manuales de traducción especializada contemporáneos le dan un papel preponderante a la LC como método (Olohan, 2016). Asimismo, la necesidad de desarrollar competencias para el uso de corpus como recurso en traducción especializada ha comenzado a ser atendida a través de cursos (Gallego-Hernández, 2015). En cuanto al uso de corpus como recurso entre traductores profesionales, Gallego-Hernández (2015) reporta que casi 50% de los encuestados de una muestra de traductores profesionales españoles utiliza corpus en su trabajo, particularmente corpus estables de tipo especializado y corpus multilingües, en algunos casos corpus *ad hoc*, y con poca frecuencia corpus comerciales de paga. Para analizar los textos electrónicos se utilizan las diferentes funciones de los programas de análisis de corpus: listas de frecuencia de palabras o n-gramas, perfiles de colocaciones, coaligaciones o concordancias, etc. (Gallego-Hernández, 2015; Olohan, 2016).

Para iniciarse en el análisis de corpus, el traductor especializado en artículos científicos tiene dos alternativas básicas: (i) conseguir un corpus de literatura científica existente (p.ej. COCA-Academic) y analizarlo con herramientas informáticas específicas, algunas de las cuales son gratuitas (p.ej., AntConc, TextSTAT), mientras que otras requieren el pago de una modesta licencia (p.ej., WordSmith Tools, Sketch Engine); o (ii) compilar él mismo corpus *ad hoc* de acuerdo con su área de especialidad o de acuerdo al tema del artículo que traduce y analizar el corpus con las herramientas informáticas mencionadas.

Sin embargo, los corpus estables pueden no siempre ser útiles en traducción especializada porque sus criterios de selección tienden a ser generales, por tanto resultan poco útiles cuando el traductor se encuentra con terminología muy especializada (Zanettin, 2002; Bowker & Pearson, 2002). Como respuesta a esta limitación existen los corpus *ad hoc*, pero en este caso, como señala Gallego-

Hernández (2015), la desventaja es que el traductor debe compilarlos personalmente, lo cual requiere conocimientos a profundidad sobre el TO, además de competencias informáticas sobre los procedimientos para localizar los documentos, descargarlos y convertirlos a un formato susceptible de ser explotado con herramientas de análisis de corpus. Sin embargo, cabe señalar que existen diferentes aplicaciones que permiten crear corpus *ad hoc* especializados de manera rápida y sin necesidad de conocimientos “profundos” sobre el tema o habilidades informáticas sobresalientes, por ejemplo, BootCAT y The Wikipedia Corpus.

Además de estas dos estrategias de trabajo con corpus, una tercera estrategia consiste en utilizar la web en sí misma como corpus (ver Kilgarriff & Grefenstette, 2003; Gatto, 2014). Este enfoque se implementa con sistemas informáticos, por ejemplo WebCorp y KWicFinder, que ofrecen una interfaz de búsqueda en la que se introducen los términos a buscar y los resultados se muestran como líneas de concordancia, “como si estuviésemos analizando un corpus descargado en nuestro ordenador mediante un programa de análisis léxico, pero con la diferencia de que el corpus está en línea” (López-Rodríguez & Buendía-Castro, 2011). Ahora bien, el sistema informático empleado para el análisis puede ser un motor de búsqueda comercial (Kilgarriff & Grefenstette, 2003): se trata de un método sencillo para acceder a datos lingüísticos en el que es posible estimar la distribución de la entidad de interés (EI) a partir del conteo de resultados de búsqueda (Sánchez, Martínez-Sanahuja & Batet, 2018). La ventaja de la web sobre los corpus tradicionales estriba en su tamaño, mucho mayor que el de cualquier otro corpus, y su constante actualización. Ambas características permiten investigar términos, colocaciones y otros patrones lingüísticos muy específicos o muy recientes, tan poco comunes que quedan fuera del alcance de los corpus estables o *ad hoc*, pero inevitables como problema cotidiano del traductor especializado en ciencias.

Google Académico como herramienta de análisis de corpus para la TRAC

La desventaja de la web como herramienta de análisis de corpus para la TRAC consiste en su falta de representatividad del discurso científico auténtico. Ya que los resultados de los buscadores incluyen todo tipo de documentos, la web en su totalidad no puede siquiera ser considerada un corpus, pues la información que contiene carece de criterios de selección. En cambio, el índice de Google Académico (GA) solamente incluye literatura científico-académica: libros académicos parcialmente digitalizados e indizados por Google, artículos de revistas arbitradas, memorias, repositorios digitales universitarios, etc. A diferencia de la web en general, mucha de la literatura de GA ha pasado por un proceso de revisión, incluyendo diferentes niveles de edición. Estimaciones relativamente recientes (Orduna-Malea, Ayllón, Martín-Martín & Delgado-López-Cozar, 2015) sugieren que el tamaño de este corpus está entre 160 y 165 millones de documentos.

Brezina (2012) propuso la exploración lingüística de recursos académicos disponibles en línea a través del índice de GA no solo para estudiar su contenido científico, sino también las formas de expresión de la comunidad académica, es decir, un corpus virtual de literatura académica. Los principios del enfoque de corpus (Biber *et al.*, 1994) se pueden aplicar a GA, ya que su motor de búsqueda e índice permiten analizar patrones de lenguaje reales en una colección de documentos auténticos y, como se describe más adelante, también permiten hacer análisis cualitativos (ver cuadro 1) y cuantitativos (ver cuadro 2).

Aunque GA y sus herramientas fueron diseñados para permitir a la comunidad científica almacenar y compartir conocimiento, Brezina (2012) describe una manera de utilizar la interfaz como herramienta de investigación lingüística utilizando el enfoque de corpus.

El autor presenta un estudio de caso centrado en las diferencias entre los verbos utilizados para citar autores en dos diferentes disciplinas (física y lingüística aplicada) con la estructura “*as-author-reporting verb*”, por ejemplo: “*As Ellis (1999) points out*”. Como señala Brezina, estos verbos se han estudiado utilizando corpus *ad hoc*, sin embargo, un punto central del artículo es que la extensión del “*corpus virtual*” de GA permite estudiar patrones lingüísticos y variaciones que sería difícil identificar incluso en corpus estables grandes como COCA–Academic. El autor utiliza criterios numéricos similares a los de Sánchez *et al.* (2018) para identificar los verbos de reportamiento típicos de las dos disciplinas.

El presente trabajo propone que, además de la utilidad evidente de GA para el traductor durante la fase de documentación, la interfaz se puede utilizar durante el proceso de traducción,² después del “*momento de la traducción*” en que el traductor comprende el TO y lo transfiere mentalmente al TM (Englund, 2005). Es decir, al encontrarse con unidades fraseológicas y terminológicas problemáticas, el traductor utiliza principios de traducción formales e informales y teorías personales para producir una o varias posibles traducciones de una frase o tecnicismo. Una vez producidas, el traductor puede verificar empíricamente la validez de sus hipótesis lingüísticas en GA utilizando métodos similares a los descritos por Brezina (2012) y otros de tipo cualitativo, los cuales se describen a continuación seguidos de ejemplos concretos.

Los cuadros 1 y 2 presentan elementos de GA que pueden ser utilizados para analizar el perfil de las opciones de traducción para frases o tecnicismos utilizando criterios tanto cualitativos como cuantitativos. Los ejemplos que se muestran al final de esta sección utilizan una combinación de estos criterios; el método consiste en

² Se presentan solamente indicios de los elementos metodológico, procesual y cognitivo del proceso de traducción para contextualizar el tema de este trabajo.

utilizar la interfaz de búsqueda de GA, incluyendo sus operadores booleanos, para ejecutar búsquedas específicas y variables y basar el análisis en los resultados de las búsquedas.

Cuadro 1. Aplicaciones cualitativas de los elementos de GA en la TRAC.

Elemento	Aplicación
Título de la fuente	Permite aproximarse al área disciplinar donde ocurre la EI. Indica, además, si la fuente es un libro, un artículo, una cita y si es posible acceder a texto completo.
Autores	Los apellidos de los autores dan indicios sobre su nacionalidad y en ocasiones se puede acceder a sus perfiles, lo que permite identificar textos redactados por científicos angloparlantes.
Fecha de publicación	Sitúa la EI en contexto cronológico.
Responsable de la publicación	El nombre de la revista, repositorio o sitio web que publica el documento donde ocurre la EI aporta datos sobre la autoridad de la fuente.
Líneas de texto que muestran la EI en contexto	Permiten estudiar la EI en contexto. Este elemento juega el papel de las líneas de concordancia de un software para análisis de corpus, aunque el análisis en GA es más limitado y estático.
Artículos relacionados	Útiles para compilar corpus ad hoc. Al igual que el elemento "citado por" (ver cuadro 2), este elemento consiste en una lista de documentos relacionados con el recurso donde aparece la EI.

Cuadro 2. Aplicaciones cuantitativas de los elementos de GA en la TRAC.

Elemento	Aplicación
Conteo de resultados	Es uno de los elementos centrales del enfoque de corpus con motores de búsqueda. A pesar de sus limitaciones, se ha utilizado extensamente para estimar probabilidades de ocurrencia de la EI, al igual que para la identificación de traducciones de frases, descubrimiento de sinónimos, evaluación de la frecuencia de bigramas, etc. Tiene como finalidad evaluar la distribución de los datos textuales para entender su semántica y dependencias a partir de la probabilidad de ocurrencia de las entidades lingüísticas (Sánchez <i>et al.</i> , 2018).
Citado por	Al igual que el perfil de los autores y la entidad que publica el documento, este dato informa sobre la autoridad del texto donde ocurre la EI.

El tercer elemento para el análisis lingüístico con GA son los operadores booleanos, los cuales permiten buscar EI específicas manipulando los criterios de búsqueda (cuadro 3). El traductor puede utilizar los operadores individualmente o combinados para realizar diferentes análisis a partir de los datos e información descritos en los cuadros 1 y 2.

Cuadro 3. Operadores booleanos de búsqueda disponibles en GA y su aplicación a la TRAC (los paréntesis muestran ejemplos de uso).

Operador	Aplicación
""	Limita los resultados a documentos que incluyen la EI tal y como se ingresa entre comillas (" <i>web for corpus</i> ", " <i>web as corpus</i> "). Permite estudiar términos técnicos y disciplinarios (" <i>corpus analysis</i> ", " <i>boolean operator</i> "), así como coligaciones (" <i>was contingent on</i> "), colocaciones (" <i>true nature</i> "), paquetes léxicos (" <i>it was found that</i> ") y otras estructuras y patrones (Olohan, 2016).
*	Juega el papel de comodín dentro de las frases y permite estudiar, por ejemplo, el uso de preposiciones (" <i>variations * a given species</i> ").
AND (+)	Se puede emplear para acotar la búsqueda temáticamente utilizando combinaciones de palabras clave. Limita la búsqueda a documentos que incluyen todas las palabras separadas por el operador AND (<i>translation AND genetics</i> , o <i>translation +genetics</i>).
OR	Los resultados muestran documentos que incluyen cualquiera de las palabras separadas por el operador (<i>corpus OR corpora</i>).
NOT (-)	Descarta resultados que contengan la palabra o frase que aparece después del operador. En GA funciona utilizando el signo – (<i>translation-genetics</i>).
author:	Limita la búsqueda a trabajos del autor especificado (<i>author:-biber "corpus approach"</i>).

Ejemplos de aplicación

El traductor puede utilizar GA para apoyar su decisión sobre cuál de las posibles traducciones de un término debe utilizar. Consideremos el término 'árboles rezagados' (ciencias agroforestales). Un

enfoque basado en el diccionario apunta hacia los términos *straggler trees* y *straggling trees*. La búsqueda en GA (utilizando comillas) muestra 3 resultados para el primero y 325 para el segundo (proporción de 108: 1), incluyendo artículos de autores angloparlantes, por tanto, *straggling trees* parece ser el término adecuado según el corpus académico virtual de GA. Sin embargo, un análisis más detallado de la literatura muestra que también se utiliza sencillamente *stragglers* para referirse a estos árboles, lo cual se puede comprobar mediante la búsqueda: +straggler +growth +tree +soil (1,520 resultados). Cabe señalar que la proporción con Google estándar es de solo 4.4:1, un resultado mucho menos concluyente; por su parte, el corpus COCA-Academic no ofrece ejemplos de ninguna de las dos combinaciones.

Las prácticas de nomenclatura son importantes para que el TM se integre adecuadamente a la literatura del área. Por ejemplo, los nombres de procedimientos científicos o estadísticos asociados a sus creadores se normalizan bajo la forma "*Author's method/statistic/test*" tanto como "*the Author method/statistic/test*". Así, la forma normalizada es *the Taguchi method* (no *Taguchi's method*). Una búsqueda comparativa en GA permite identificar cuantitativamente la forma predominante.

En este ejemplo el enfoque es más fraseológico que terminológico o estilístico. La frase 'es importante tener en cuenta que...' representa un marcador frecuente en literatura científica, tanto que es posible esperar que exista una frase lexicalizada equivalente en inglés. A través de procedimientos formales e informales (incluyendo microexperimentos con diferentes variantes en GA), el traductor puede considerar la frase *it should be borne in mind that...* El paso final es verificar buscando la frase entre comillas; 141,000 resultados revelan que la frase es bastante frecuente.

Conclusiones

Leech (1968) señala que el enfoque chomskiano favorece la introspección como base para la investigación lingüística no por su validez incuestionable, sino por la imposibilidad de tener acceso a evidencia de tipo objetivo. La lingüística computacional cambió esa situación: abrió la posibilidad de obtener datos empíricos sobre el lenguaje en muy poco tiempo utilizando corpus cada vez más extensos, y entre más extenso el corpus, mejor corresponde a la variante de lenguaje de la cual es una muestra (Sinclair, 2004). En lo concerniente a la traducción de textos especializados, el corpus puede servir de “experto en la materia, de redactor científico-técnico y de asesor cultural en la comunidad meta [...] las temidas trampas de la traducción inversa especializada dejan de serlo, o al menos ya no resultan tan peligrosas” (Corpas, 2001).

El nivel cada vez más alto de especialización de los textos científicos plantea nuevos retos. En este capítulo hemos descrito cómo el enfoque de corpus es idóneo para el trabajo en traducción especializada, sobre todo de literatura científica. Este género se caracteriza por su alto nivel de estructuración y la preferencia por ciertas convenciones lingüísticas, y el análisis de corpus tiene justamente la finalidad de estudiar patrones lingüísticos. Como se señaló, el mérito de la redacción científica está en función de su grado de ajuste a las prácticas discursivas de cada disciplina.

En cuanto a los análisis que utilizan GA como herramienta de análisis de corpus, cabe señalar que los resultados de búsquedas complejas deben ser interpretados con precaución, ya que pueden ser imprecisos. Por otro lado, en comparación con herramientas creadas específicamente para el análisis científico de corpus, GA permite búsquedas menos detalladas y menos sofisticadas (p. ej. no permite búsquedas por lema o categoría gramatical) y no cuenta con funciones de creación de listas de frecuencia, comparación con

corpus de referencia académicos o no académicos (Davies, 2013) ni otros parámetros útiles, puesto que su función primordial no es el análisis de corpus. Sin embargo, este trabajo se ha descrito su utilidad para el trabajo de traducción.

Este capítulo representa una primera aproximación a la explicitación de las prácticas de traducción aquí descritas. Además de una integración formal a modelos de traducción existentes, futuros trabajos buscarán estudiar la confiabilidad y validez de los análisis lingüísticos utilizando GA a manera de herramienta de análisis de corpus. Además, hacen falta estudios en México sobre la TRAC como actividad profesional y sobre el uso de corpus entre los traductores.

Referencias

- Ammon, U. (2010). *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*. Paris: UNESCO.
- Bennett, G. R. (2010). *Using corpora in the language learning classroom: Corpus linguistics for teachers*. Michigan: Michigan ELT.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1994). Corpus-based Approaches to Issues in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 15 (2): pp. 169-189.
- Bowker, L. & Pearson, J. (2002). *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge.
- Brezina, V. (2012). Use of Google Scholar in corpus-driven EAP research. *Journal of English for Academic Purposes*, 11: pp. 319-331.
- Cabré, M. T. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. En J. García Palacios & M.T. Fuentes (ed.). *Texto, terminología y traducción* (pp. 15-36). Salamanca: Almar.
- Corpas-Pastor, G. (2001). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS*, 5: pp. 155-184.

- Da Cunha, I. (2018). Análisis discursivo, textos especializados y traducción. En M. Colín-Rodea (comp.). *Traducción de textos especializados: Nuevos enfoques, nuevas perspectivas* (pp. 196-255). Ciudad de México: UNAM.
- Davies, M. (2013). Google Scholar and COCA-Academic: Two very different approaches to examining academic English. *Journal of English for Academic Purposes*, 12: pp. 155-165.
- De la Cruz-Trainor, M. M. (2004). Traducción inversa: una realidad. *TRANS*, 8: pp.53-60.
- Englund Dimitrova, B. (2005). *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Franco-Aixelá, J. (2013). La traducción científico-técnica: aportaciones desde los estudios de traducción. *Letras* 53: pp. 37-60.
- Gallego Hernández, D. (2015). The use of corpora as translation resources. A study based on a survey of Spanish professional translators. *Studies in Translatology*, 23(3): pp. 375–391.
- Gallego-Hernández, D. (2014). A vueltas con la traducción inversa especializada en el ámbito profesional. Un estudio basado en encuestas. *TRANS*, 18: pp. 229-238.
- García-Palacios, J. (2001). En los límites de la especialidad: los textos de divulgación científica. En Bargalló, M.; Forgas, E.; Garriga, C.; Rubio, A.; Schnitzer, J. (ed.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica* (pp. 157-168). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Gatto, M. (2015). *Web as corpus: Theory and practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Kelly, D., Nobs, M., Sánchez, D. & C. Way (2013). Reflexiones en torno a algunos conceptos básicos. En D. Kelly et al. (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación* (pp. 33-41). Granada: Atrio.
- Kilgariff, A. & Grefenstette, G. (2003). Introduction to the Special Issue on the Web as Corpus. *Computational Linguistics*, 29 (3): pp. 333-347.
- Leech, G. (1968). Some assumptions in the methatheory of linguistics. *Linguistics*, 6 (39): pp. 87-102.

- López-Rodríguez, C., & Buendía-Castro, M. (2011). En busca de corpus online a la carta en el aula de traducción científica y técnica. *Trans-kom*, 41: pp. 1–22.
- Montgomery, S. L. (2010). Scientific translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (ed.). *Handbook of translation studies* (pp. 299-305). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Olohan, M. (2016). *Scientific and technical translation*. New York: Routledge.
- Orduna-Malea, E., Ayllón, J.M., Martín-Martín, & Delgado-López-Cózar, E. Methods for estimating the size of Google Scholar. *Scientometrics*, 104 (3): pp. 931-949.
- Pavlović, N. (2007). Directionality in Translating and Interpreting Practice. Report on a questionnaire in Croatia. *FORUM*, 5 (2): pp. 79-95.
- Pokorn, N. K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a non-mother tongue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Roiss, S. (2001). El mercado de la traducción inversa en España. Un estudio Estadístico. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3: pp. 1-10.
- Sada Díaz, E. (2018). Recursos y mecanismos para la resolución de problemas terminológicos en la labor traductora. En M. Colín-Rodea (comp.). *Traducción de textos especializados: Nuevos enfoques, nuevas perspectivas* (pp. 196-255). Mexico City: UNAM.
- Sánchez, D., Martínez-Sanahuja, L., & Batet, M. (2018). Survey and evaluation of web search engine hit counts as research tools in computational linguistics. *Information Systems*, 73: pp. 50-60.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. London: Routledge.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanettin, F. (2002). DIY Corpora: The WWW and the Translator. In B. Maia, J. Haller, & M. Urlrych (eds.). *Proceedings of Training the Language Services Provider for the New Millennium* (pp. 239-248). Porto: Universidade do Porto.

Autores

Yoltzi Nava Hernández. Hablante de náhuatl y español, autora del manual *Ma timomachtiakah nawatl*, próximo a publicarse. Editora del libro *Toapah wahki. La tierra ya no se moja*. Actualmente realiza la investigación: “El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas conducentes al diálogo intercultural” en la Universidad Veracruzana.

Rafael Nava Vite es autor de los libros *Toapah wahki. La tierra ya no se moja* y *La huasteca*. En la actualidad se desempeña como docente en la UV Intercultural. Como hablante de náhuatl y español, ha realizado diversas actividades de revitalización lingüística a través de la creación de materiales de enseñanza del náhuatl.

Victoria Yael López Madrueño es licenciada en Educación secundaria, con especialidad en Inglés, por la ENSJ, maestra en Ciencias de la Educación Familiar, doctora en Educación por la UAG y especialista en consultoría familiar (Enlace occidente). Desde hace 11 años es docente de inglés a nivel secundaria; además es docente de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) en el área de Educación y Psicología. Es miembro y académica de la Red Educativa Internacional Interleader.

Ana María Mendoza Batista tiene licenciatura en Humanidades, especialidad en Literatura Hispánica y maestra en Tecnología Educativa. Se desempeña como docente en la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAM-I. Participó como maestra de español e inglés como segunda lengua en un programa de intercambio internacional en Carolina del Norte en EE.UU.

Vilma Arely Vázquez Morales tiene licenciatura Lengua Inglesa y Francesa, especialidad en Enseñanza del Inglés, maestría y Doctorado en Educación. Se desempeña como docente en el Centro de Idiomas Veracruz de la UV. Gracias a una beca de la SEP, participó en una estancia académica en Oregon State University, en EE.UU.

Romero Lara Herrera, candidato a doctorado en innovación tecnológica educativa, tiene una licenciatura en ELT por la Universidad de Guanajuato, una maestría en TEFL por la Universidad de Guadalajara y un diplomado en Pedagogía y Didáctica de la Traducción por la UNAM. Actualmente trabaja como facilitador de inglés en la UNAM-ENES León. Romero ha publicado artículos en revistas y/o capítulos de libros en Colombia, el sudeste de Asia (Singapur) y México. También funge como Parlamentario Nacional de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés MEXTESOL A.C.

Karla Shareni Murillo Granados es licenciada en Lenguas Modernas e Interculturalidad por la Universidad de La Salle Bajío, y está cursando la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales por la Universidad de Guadalajara. Contribuyó en la creación, diseño e impartición de cursos de inglés en línea. Ha participado como ponente en congresos y convenciones nacionales e internacionales, es presidente del Capítulo Guanajuato de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés MEXTESOL A.C. Actualmente es docente de inglés, francés y purépecha en la ENES-UNAM León, donde participó en la creación, diseño e impartición de cursos de inglés en línea.

Abi Rivera Hernández es maestra en Tecnología Educativa, con acentuación en Medios Innovadores para la Educación, por el Tec de Monterrey y licenciada en Enseñanza de Inglés por la FES Acatlán, UNAM. Es autora de varias unidades del portal English Media del

CCH de la UNAM. Fue coordinadora del proyecto English Online para Educación Continua de la ENES León, UNAM, así como fundadora y coordinadora del Self Access Learning Center del mismo campus. Actualmente es coordinadora de la Mediateca y Laboratorios Multimedia de Idiomas del CCH UNAM plantel Vallejo.

J. Jesús Felipe Florido estudió la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la UGTO, es licenciado en Psicología por la ULA, Maestro en Psicopedagogía por la UNIR México y es candidato a doctor en Tecnologías de la Educación. Ha sido ponente en foros, convenciones y congresos nacionales e internacionales. Trabajó como docente durante 8 años en la ENES-UNAM León, participando en múltiples proyectos del departamento de idiomas. Actualmente es responsable del Centro de Idiomas del Instituto Tecnológico Superior de Purísima del Rincón. (ITSPR), y es Presidente Nacional de la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés MEXTESOL A.C.

José Martín Gasca García es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Tiempo Completo Asociado C Definitivo en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción de la UNAM. Ha laborado para esta casa de estudios por 33 años.

Diana Yazmín Dueñas Chávez es estudiante de Lengua y literaturas hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es becaria de investigación en el Grupo de Ingeniería Lingüística del Instituto de Ingeniería. Su área de interés es la lingüística computacional.

Arturo Tlacaoel Curiel Díaz es Catedrático CONACyT adscrito a la Facultad de Estadística e Informática de la Universidad Veracruzana. Trabaja en temas relacionados al procesamiento de texto y Lenguas de Señas.

Gemma Bel Enguix es investigadora titular en el IINGEN de la UNAM y especialista en el tratamiento automático del lenguaje natural.

Estela Maldonado Pérez es egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, maestra por el DIE-Cinvestav, y doctora por la UAM Azcapotzalco. Es profesora e investigadora Titular C de francés en la UAM Iztapalapa. Sus líneas de investigación son: desarrollo del autoaprendizaje, políticas lingüísticas e internacionalización de los conocimientos.

Lety Banks, Ed.D. is the Founder and CEO of Abako Foundation. A teacher and teacher educator in K-20 for the last 30 years, she has taught in Brazil, China, India, Mali, Mexico, and the United States. In 2011, she served as an English Language Fellow in Chile for the United States Government. She has taught undergraduate-level classes, workshops, and seminars for pre-service and in-service English teachers. As an active member of TESOL, she is a member of the Professional Development Council. As an educational leader, she works in the trenches of education in marginalized communities to support innovative academic projects that deliver quality education for all children. She enables good teaching, oversees academic project implementation, trains teachers, and researches the impact of current language education policies.

Noëlle Annie Groult Bois. Licenciada en Letras Inglesas, Universidad de Paris X. Maestra en Lingüística Aplicada y doctora en Pedagogía por la UNAM. Da clases de francés lengua extranjera, en la UNAM, desde 1982. Ha impartido diferentes módulos en el Curso de Formación de Profesores de Lengua-Cultura de la ENALLT, desde 1985 y en la Maestría en Lingüística Aplicada, desde 2004. Dirige tesis de maestría y doctorado en lingüística. Fue cofundadora de la mediateca del CELE/ENALLT, en 1996. Ha realizado investigaciones sobre la

elaboración de material didáctico para cursos presenciales y el aprendizaje en autonomía; la formación de profesores; la evaluación y las representaciones sociales. Tiene diversas publicaciones.

Silvia Verónica Valdivia Yábar es doctora en Pedagogía por la UNAM. En 2020 publicó: La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. DOI. 10.15517/aie.20i1.40159. En 2017: "Un modelo de dinámica innovadora en educación superior", pp. 67-74, en. M. A. Navarro y Z. Navarrete (coordinadores), *Innovación en educación: Gestión, currículo y tecnologías*, México, Plaza y Valdés.

Hermilo Gómez Hernández es licenciado en Lengua Inglesa por la uv y especialista en la Enseñanza del Idioma Inglés por la UNACAR, además, maestro en Pedagogía y Práctica Docente por la UPN (unidad 042). Actualmente se desempeña como profesor e investigador en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Sus áreas de interés son: enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL), formación docente, educación a distancia, y terminología.

Joaquín Tun Ramírez es licenciado en Lengua y Cultura por la UIM-QROO. Actualmente es docente en el Telebachillerato Comunitario del estado de Yucatán, donde trabaja el área de comunicación. Sus áreas de interés son: lingüística y lengua maya.

Elba Méndez García, egresada del Diploma in English Language Teaching to Adults de la Universidad de Cambridge y de la Maestría en la Enseñanza del Inglés por la Universidad Autónoma de Puebla es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la BUAP. Ha trabajado en Licenciatura en Enseñanza del Inglés, modalidades abierta (LAELI-BUAP) y escolarizada (LEI-BUAP).

Se interesa por el desarrollo profesional docente y el aprendizaje centrado en el alumno.

Verónica Guadalupe Morales Martínez es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la BUAP. Egresada de la maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad ETAC. Ha trabajado en diferentes niveles tanto en el Centro de Lenguas (CELE) como en la licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) en BUAP.

Jesús Valdez Ramos es doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información por la UNAM. Realizó en 2019 una estancia postdoctoral en la Universidad de Salamanca, España. Ha publicado artículos científicos y reseñas de libros, y en coautoría, libros, manuales de ejercicios y 15 videos didácticos sobre el uso de diccionarios bilingües. Sus trabajos de diseño e investigación centran su interés en la Lexicografía de Aprendizaje y el Diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas.

Janailton Silva cuenta con una Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés) por la Universidad Federal de Campina Grande, Brasil y cursó la Maestría en Estudios de Traducción por la Universidad de Brasilia, Brasil. Sus áreas de interés son: la traducción audiovisual, los estudios de traducción basados en corpus y la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Álvaro Echeverri es profesor agregado del Departamento de Lingüística y de traducción de la Universidad de Montreal obtuvo un Master en traducción de Kent State University (Ohio) y Ph.D. de la Universidad de Montreal. Su principal tema de interés son los aspectos metacognitivos del aprendizaje de la traducción. Sus publicaciones se concentran en tres temas traductológicos: la pedagogía

de la traducción, la historia de la traducción en América Latina y la traducción de textos teóricos sobre la traducción.

Alicia Gerena Meléndez es profesora de Traducción, traductora independiente y maestra en Traducción por el COLMEX. Desde 2005 se ha dedicado a la docencia de FLE y Traducción en universidades mexicanas: ENAH, UNAM, UAM, IPN Y UIC. Ha participado en dos programas de intercambio para la enseñanza de lenguas extranjeras entre la SEP y los ministerios de educación francés (2006-2007) y quebequense (2011-2012). Como traductora independiente, ha realizado encargos para el CEMCA (centro de investigación francés en México) y el INAH. Su primera y única traducción publicada es la obra de teatro *Como flechas*, del dramaturgo chadiano Koulsy Lamko.

Miguel Ángel Ríos Flores ha traducido al inglés más de 200 artículos académicos para investigadores de un amplio abanico de disciplinas y coordinado proyectos de traducción de millones de palabras para clientes del sector industrial. Trabajó con investigadores e ingenieros de diversas partes del mundo en la Universidad Veracruzana y en la Central Nuclear Laguna Verde. Es socio fundador de ScienTech LSP, agencia de traducción especializada en ciencia y tecnología.

