



Memorias / Proceedings

Ponencias selectas / Selected presentations

XIX FEULE

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras

"Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas"

Marzo 7, 8, 9 y 10, 2005

Colima, Col, Mexico

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE)

"Professionalization in Language Teaching"

March 7, 8, 9, y 10 2005

Colima, Col, Mexico

XIX Forum de Specialistes Universitaires en Langues Etrangères

"Professionalisation dans L'enseignement de Langues"

Mars 10, 11, 12 y 13, 2005

Colima, Col, Mexico

ISBN 970-692-255-5

Compilado por / compiled by : José Miguel Rodríguez Reyes & José Manuel

González Freire

INTRODUCCIÓN

El Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras tiene, entre sus funciones sustantivas, la difusión de la investigación lingüística y de enseñanza de lenguas en México. Es por eso que se organiza el foro cada año en instituciones de educación superior. Sin embargo, debido a que no es posible asistir a todas las ponencias, mesas redondas y talleres de nuestro interés ni tomar nota completa de lo que escuchamos, se publica esta memoria en la que se incluyen las ponencias más relevantes.

El contenido y estilo son responsabilidad de cada autor. El comité Académico del FEULE XIX decide, en virtud de la calidad de la exposición, el incluirla o no. Pero, además del tamaño de fuente y pequeños detalles tipográficos, no se hace responsable por lo demás. La edición de este libro electrónico estuvo a cargo de José Miguel Rodríguez Reyes y José Manuel González Freire de la Universidad de Colima. Participaron en el comité académico como revisores y jurado: Barbara Bangle Wiese de la Universidad Autónoma del Estado de México, María del Socorro Montaña de la Universidad Autónoma de Baja California y Arthur Edwards Block de la Universidad de Colima.

El orden de aparición corresponde con la fecha de remisión de documentos

INTRODUCTION

The Foreign Language University Specialists Forum has as one of its core functions, the diffusion of linguistic and FL SL research in Mexico. This is the reason for the existence of the yearly conference. However, since it would be impossible to attend all of the lectures, workshops and roundtables of our interest, and even if we could, it would be impossible to keep track of everything that is said, we think it is useful for attendants to have a written version of selected presentations.

Disclaimer

Content and style of the articles are the responsibility of the authors. The Academic Committee of the FEULE decides, based on quality, to include the articles or not. However, other than some minor typographical changes, it cannot be held responsible for anything else. This electronic book was compiled by José Miguel Rodríguez Reyes and José Manuel González Freire, from the Universidad de Colima. Other members of the Academic Committee, who worked as revisors and jury were Barbara Bangle Wiese from the Universidad Autónoma del Estado de México, María del Socorro Montaña from the Universidad Autónoma de Baja California, and Arthur Edwards Block from the Universidad de Colima.

The order of appearance of documents corresponds with reception date.

INDEX / INDICE

1. [Lexical Stress in Phonological Changes in English](#)
Sen-Ling, Lin, Kainan University, Taiwan

2. [Tecnología educativa en la licenciatura en lengua inglesa: uso y efecto en el aprendizaje](#)
María del Rosario Reyes Cruz, Griselda Murrieta Loyo, Universidad de Quintana Roo

3. [Ways of looking at professionalism in ELT](#)
Frank Farmer, Leny Susana Vázquez Pérez, Universidad de Quintana Roo

4. [En busca de un método para la clase de comprensión de lectura](#)
José I. Juárez, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

5. [Learning to Listen: Una aplicación multimedia para desarrollar la comprensión auditiva de inglés en estudiantes de Ciencias Técnicas.](#)
María del Carmen Batista González, Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE)
María Edith Zarco Vite, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

6. [Word meanings in a discourse \(a cognitive aspect\)](#)
Valentina P. Ivanova, National Military University, Bulgaria

7. [El uso cotidiano de la lengua española en México](#)
José Manuel González Freire, Universidad de Colima

8. [Why do our students fail?](#)
Timothy Wolczuk, Universidad Autónoma del Carmen

9. [Culture: More than just Fine Arts](#)
Dixie Santana, Universidad Panamericana, Guadalajara
10. [Student Monitoring in the EFL Writing](#)
Kate de Benedetti, Universidad de Guanajuato
11. [Traducción, interculturalidad y enseñanza de lenguas](#)
Mamoudou Si Diop, Margarita E Magaña Sánchez, Univeridad Autónoma Metropolitana, Xochimilco
12. [Reinforcing listening comprehension of numbers using editing software](#)
Arthur Edwards, Raúl Aquino Santos, Sara Sandoval Carrillo,
Universidad de Colima
13. [Escritura del inglés en la universidad: una experiencia](#)
Roberto Guibert Domínguez, Centro Universitario de Guantánamo,
Cuba
14. [El español como medio académico en Colima: deficiencias de aprendizaje](#)
Javier C. Bravo Magaña, Universidad de Colima.
15. [La arbitrariedad del género nominal](#)
José Miguel Rodríguez Reyes, Erika Abarca Romero, Universidad de Colima
16. [Análisis de discurso en relaciones de poder entre estudiantes de L2](#)
Irasema Mora Pablo, Universidad de Guanajuato
17. [¿Comprensión crítica o rápida de textos?](#)
Estela Maldonado Pérez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad

Iztapalapa.

18. [Factors in course design for teaching business English](#)
Seamus O'Neill, ITESM, Campus Puebla

19. [Aplicación de realidad virtual en el manejo del estrés ante exámenes académicos de inglés como segunda lengua.](#)
Pérez Ruvalcaba Sara L, Yáñez Velasco Claudia L., Núñez Lepe Alma C.,
García-Ruiz Miguel Á., Solorio Pérez, David., Universidad de Colima

20. [Strategic planning: master program in teaching English](#) Elizabeth Flores
Salgado, Guadalupe Blanco López, Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla

21. [Amélioration de la compréhension auditive chez les adultes](#)
Ramón Ramos Estrada, Escuela Superior de Turismo del Instituto
Politécnico Nacional.

22. [Actitudes y actividades en la enseñanza del inglés](#)
John Farrand Rogers, Universidad Autónoma del Estado de México

23. [De lengua me como un taco](#)
Jaqueline Cázares Dueñas, Universidad de Colima

24. [El uso de la lengua visto desde una planeación lingüística](#)
Melanie E. Montes Silva, Universidad Autónoma de Baja California

25. [Implicaturas en el discurso sobre sexo realizado por mujeres](#)
Melanie E. Montes Silva, Universidad Autónoma de Baja California

26. [Correlating foreign language curriculum design with the Competence-Based Education Model](#)

María del Carmen Yáñez, Universidad Autónoma de Baja California

27. [English as a hindrance for third language acquisition in Mexico](#)

Ulrich Bauer, UNAM

28. [Por qué y cómo diseñar contenidos digitales educativos](#)

Jorge Landaverde y Trejo, UAQ; Iván Domínguez López, CICATA-IPN, ENSQ

29. [English Learning Strategies Based on the Cognitive Approach](#)

Abel Navarrete Benítez, Universidad de Quintana Roo

30. [Learning journals through e-mails to focus on form](#)

Verónica González Quintos, José M. Barranco Pérez, Universidad Autónoma de Tlaxcala

31. [Comparación de medios, un reto de dos mundos: entrenamiento basado en computadora \(CD-ROM\) Vs. capacitación tradicional](#)

Evangelina Flores Hernández, Universidad de Colima, Alumna DITE-UIB

32. [Applications pédagogiques des TIC dans l'enseignement des langues](#)

Adelina Velázquez Herrera, Universidad Autónoma de Querétaro

33. [La traducción en México: el caso de Malintzin.](#)

Adriana Domínguez Mares, Traduc (revista sobre traducción)

34. [Virtual Reality Applications in the Foreign Language Classroom](#)

Miguel Angel García Ruiz, Arthur Edwards Block, Fermín Estrada González

[Index / Indice](#)

LEXICAL STRESS IN PHONOLOGICAL CHANGES IN ENGLISH

Sen-Ling, Lin, Kainan University, Taiwan¹

I. INTRODUCTION

English, unlike Spanish, is found to be inconsistent or even said to be anomalous between phonetic and graphemic representations. English orthography does not follow one consistent system of correspondences with phonology. A grapheme can denote varied phonemes; a phoneme can be represented by various graphemes. A phoneme can assimilate to form allophones; sequential phonemes can geminate or coalesce into a distinctive phone. Furthermore, not all individual phonemes are phonetically realized clearly and distinctly in lexicographical terms.

II. HYPOTHESIS, SCOPE AND METHODS

2.1 Hypothesis

It is hypothesized that regularities exceed irregularities in relationships

¹ Sen-Ling Lin, Ph. D. Professor of Applied English, Kainan University, Taiwan. Email senling@so-net.net.tw senling@mail.knu.edu.tw Sen-Ling Lin, a U.S. educated Ph D., has decades-long teaching at home and abroad and much experience in administration as chair of English and Applied Foreign Language departments, and the dean of a college of foreign languages. Moreover, as an active researcher in applied linguistics, he takes initiative in sharing his teaching experience and results of his annual research with English teaching professionals and scholars, presenting papers and chairing panel discussions at various international conferences on English education in scores of cultures and countries.

between phonological and orthographical systems in English, and that lexical stress is one of implicit factors that may trigger phonological changes.

2.2 Scope

The current study is to disclose effects of lexical stress on phonological changes, focusing primarily on phonetic features resulting from lexical stress placement, and secondarily on changes of graphemic features in phonetic realization. Excluded in the study are non-phonemic or indistinctive features that generally occur due to dialectal differences.

2.3 Methods

Analytical observations are made on the corpus cited to reveal effects of lexical stress on phonetic realization in connection with orthography in the English language. With observations, variable rules are formulated with prose statements and feature notations.

III. EFFECTS OF LEXICAL STRESS

In lexigraphical items, stress could be one of essentials for allophones or distinctive phones to be derived from a phoneme in assimilatory phonetic realization, while the graphemic representation remains intact.

3.1 Lexical Stress in Palatalization

A non-nasal alveolar /s/, /z/, /t/ or /d/, spelt <c>, <s>, <t>, <x>, or <z>, can coalesce into a palatal [š], [ž] or [j] when it occurs between a stress vowel and an unstressed vowel cluster /{ɪ, ɔ̃}V/, a high central vowel /ɨ/, or a velar glide /ɔ̃/.

3.1.1 Fricatives

A non-nasal voiceless alveolar fricative /s/ or /z/, spelt <c>, <s>, <t>, <x>, or <z>, can be palatalized as a fricative when it occurs between a stressed vowel and an unstressed vowel cluster /ɪV/ or /ɔ̃V/, as in 'ócean,' 'effcient,' 'énsue,' 'negótiate,' 'séxual' and 'séizure.'

3.1.2 Affricates

A non-nasal alveolar stop /t/ or /d/, spelt <t> or <d>, can palatalized as an affricate [č] or [ǰ] when it occurs between a stressed vowel or plus /s/ and an unstressed vowel cluster /ɪV/ or /ɔ̃V/, as in 'áctual,' 'question' and 'grandeur.'

3.2 Lexical Stress in Voicing

3.2.1 Voicing of Alveolar Fricatives

(1) Intervocalic fricatives

An intervocalic voiceless fricative /s/, /š/, /f/, or /θ/ can become their respective voiced counterparts [š], [ž], [v], or [ð].

- i. An alveolar fricative /s/, spelt <s>, can be voiced [z] when preceded or followed by a stressed vowel, as in 'desire,' 'desert.'
- ii. A palatal fricative /š/, spelt <s>, can be voiced [ž] when preceded by a stressed vowel, as in cásual,' divísion.'
- iii. An interdental /θ/, spelled a digraph <th>, can be voiced [ð] when it occurs between a stressed vowel (plus a sonorant consonant /ŝ/) and a graphemic cluster <er>, or a suffix morpheme {e}, {em}, or {y}, as in 'báthe,' 'óther,' 'nórthern' and 'wórthy.'
- iv. A labiodental /f/, spelt <ph> can be voiced [v], when preceded by stress, as in 'Stéphe,' 'néphew.'
- v. An intervocalic sequence of /ks/, or /kš/, spelled <x>, can usually be voiced [gz] or [gž] when followed by primary stress, as in 'exist' and 'luxúrious.'

(2) Non-intervocalic fricatives

A medial /s/ before or after a sonorant consonant /ŝ/ can become its voiced counterpart [z] when preceded by stress, as in 'jérsey' and 'cósmic.'

3.3 Lexical Stress in Devoicing

A non-nasal voiced alveolar /z/ can be devoiced when it occurs after a stressed vowel plus a voiceless phoneme, as in 'wáltz,' 'Swítzerland.'

3.4 Lexical Stress in Epenthesis

A voiceless stop /p/, /t/ or /k/ can serve as an excrescence to be inserted between a nasal and a voiceless fricative, as in 'dánce' [dæ̃n(t)s], 'cómfort' [cóm(p)fə̃t], and 'léngthen' [lé̃ŋ(k)θə̃n].

3.5 Lexical Stress in Vowel Reduction

An unstressed vowel is usually reduced to a schwa /ə/ or a high central vowel /ɨ/, as in móral [mɔ̃təl]] vs. morále [mərə̃l].

3.6 Lexical Stress in Elision

3.6.1 Vowel Elision

A reduced vowel tend to be inaudible and elided (Hawkins: 172) as in 'córréct': /kɔ̃rɛkt/, [krɛkt]; and 'chárrácter': /kæ̃rɛktə̃/, [kæ̃rktə̃].

3.6.2 Consonant Elision

(1) Elision of /f/, /s/, or /k/

A non-initial consonant /f/, /s/, /k/, or /g/, is elided after a stressed lengthened vowel, as in 'héighten,' 'ísland,' 'indíct,' and 'sign.'

(2) Elision of /h/

A medial velar fricative /h/ is elided when it occurs between a consonant sequence of /gz/ and a stressed vowel, as in 'exhíbit.'

(3) Elision of /d/

A medial voiced alveolar stop /d/ is elided in a disyllable when it occurs after a stressed vowel and /n/, or occurs between a stressed vowel and a nasal, as in 'hándsome' and 'Wédnesday.'

(4) Elision of /l/

A final or medial lateral /l/ is elided when it occurs between a non-high, lax stressed vowel /æ/ or /ɔ/, spelled <a>, and a phoneme /f/, /k/ or /m/, as in 'behálf,' 'sálmon,' and 'tálkative.'

(5) Elision of /g/

A voiced velar stop /g/ is elided when preceded by a stressed vowel plus velar nasal [ŋ], spelled <n>, as in 'hánger' and 'belong.'

(6) Elision of /n/ or /b/

A final nasal /n/ or labial /b/ is elided when preceded by a /m/, as in 'climb,' and 'condémn.'

3.7 Lexical Stress in Vowel Lengthening

A lax vowel in a stressed syllable is lengthened as a tense vowel or diphthong [á] or centralized vowel [V^o] to compensate the elision of a voiceless phoneme /f/, /s/, /k/, or /g/, as in 'hígh,' 'íslet,' 'indíct,' and 'sign.'

3.8 Lexical Stress in Phonotactics

(1) Elision of the phoneme /b/

A final /b/, spelled , in a phoneme cluster of /bt/, spelled <bt>, is elided when preceded by a stressed vowel, as in 'doubtful,' in that a final /t/, if preceded by a consonant, is confined to an alveolar nasal or a voiceless consonant, as in 'soft,' 'sect,' 'apt,' or 'lent.'

(2) Elision of the phoneme /g/

A final /g/, spelled <g>, is elided in a phoneme cluster of /gn/, spelled <gn>, realized as [n], when preceded by a stressed vowel, as in 'foréign,' in that a consonant preceded by /n/ is restricted to a lateral liquid, as in 'ki|n.'

(3) Elision of the phoneme /k/

A phoneme /k/, spelled <c>, is elided in a phoneme cluster of /skl/, spelled <scl>, realized as [səl] or [st], when preceded by a stressed vowel, as in 'múscle,' in that a cluster of /sk/ is followed by a retroflex /r/, except in the Greek loanword 'sc|lerosis.'

(4) Elision of the phoneme /t/

A phoneme /t/, spelled <t>, is elided in a phoneme cluster /stl/ or spelled <stl>, realized as [səl] or [st], when preceded by a stressed vowel, as in 'cá|stle,' in that a cluster of /st/, if followed by a consonant, is limited to a retroflex [r], as in 'in|struct.'

(5) Elision of Initial Phonemes

English phonotactics does not allow an initial /p/, /k/, /g/, or /w/ to be followed by /s/, /t/ or /n/, as in 'pséudo,' 'pt̩erodáctyl,' 'k|now' 'gnósis,' and 'w|rite'; a phoneme followed by /t/ is confined to an initial /s/, as in 'st|reet.'

IV. SUMMARY AND DISCUSSION

4.1 Summary

4.1.1 Variable Rules for Vowels

(1) Lexical Stress in Lengthening

$\acute{V}C \rightarrow \acute{V}: / ___ \emptyset$ 'indict'

A medial stressed vowel is lengthened or diphthongized with its followed consonant elided.

(2) Lexical Stress in Reduction

$\forall \rightarrow \{i, \text{ə}\} / ______$ 'variety'

An unstressed vowel is reduced to /i/ or /ə/.

(3) Lexical Stress in Elision

$\{i, \text{ə}\} \rightarrow \emptyset / \alpha \acute{V}C ______ C - \alpha \forall$ 'réference'

An unstressed /i/ or /ə/ is elided before or after /V/.

4.1.2 Variable Rules for Consonants

(1) Lexical Stress in Palatalization

i. Palatal fricatives

$\begin{bmatrix} \{s, t\} \\ z \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} \text{š} \\ \text{ž} \end{bmatrix} / \acute{V} ______ \{i, \text{ə}\} \forall$ 'séssion' 'séxual'
 'rátio' 'séizure'

A medial /s/, /t/, or /z/ is palatalized as [š] or [ž] when it occurs between /V/ and /iV/ or /əV/.

ii. Lexical Stress in Palatal affricates

$\begin{matrix} t & \rightarrow & \text{č} & / & \acute{V} (s) & ______ & \{i, \text{ə}\} \forall & & \text{quéstion, áctual \\ d & & \text{č}^{\uparrow} & & & & & & \text{grándeur, procédure \end{matrix}$

A medial /t/ or /d/ is palatalized as [č] or [č[↑]] when it occurs between /V/ or /Vs/ and /iV/ or /əV/.

(2) Lexical Stress in Velarization

$n \rightarrow \eta / \acute{V} ______ \{k, g\} (\#)$ wrinkle, lánguage

.....
 A nasal /n/ becomes [ŋ] between /V/ and /k/ or /g/.

(3) Lexical Stress in Voicing

i. Monophthongs

| | | | | | |
|---|---|---|---|--------------------------|----------------------------------|
| s | → | z | / | αV̇ (βŜ) ____ (-βŜ) -αV̇ | dés <u>er</u> t, res <u>ig</u> n |
| š | | ž | | | cós <u>mo</u> s, jér <u>se</u> y |
| f | | v | | | áz <u>ur</u> e |
| θ | | ð | | | mó <u>th</u> er, nep <u>h</u> ew |

A medial voiceless fricative becomes its voiced counterpart when it occurs between /V̇(Ŝ)/ and /V̇/, or /V̇/ and /(Ŝ)V̇/.

ii. Lexical Stress in Diphthongs

(i) <x>: velar + alveolar

ks → gz / ____ V̇ 'exist'

A medial cluster of /ks/ can become [gz] between /V̇/ and /V̇/.

(ii) <x>: velar + palatal

kš → gž / ____ ©ú 'luxurious'

A medial cluster of /kš/ can become [gž] when followed by /©ú/.

(4) Lexical Stress in Devoicing

z → s / V C₂ ____ (#) 'Switzerland' 'quartz'

A medial /d/ or /z/ is devoiced as [t] or [s] after /V̇/ plus a voiceless phoneme /C₂/ or before a boundary.

(5) Lexical Stress in Epenthesis

∅ → {p, t, k} / {n, m, ŋ} ____ {s, f, θ} [dæn(t)s], [cám(p)θæt],
 [ɛŋ(k)θæn]

A voiceless stop /C₂/, /p/, /t/, /k/, is inserted between a nasal /N/ and a voiceless fricative /F₂/.

(6) Lexical Stress in Elision

i. Elision of /f, s, k/ or <gh, s, c>

| | | | | | | | |
|-------|---|---|---|----|-------|--------|----------|
| f | → | ∅ | / | Ṽ: | _____ | {+, #} | 'high' |
| s | | | | | | l | 'island' |
| <hr/> | | | | | | | |
| k | | | | | | t | 'indict' |
| g | | | | | | n | 'sign' |

A voiceless consonant /x/, /s/, /k/ or /g/ is elided when it occurs between a stressed diphthongized vowel /Ṽ:/ or before a boundary //, or /t/.

ii. Elision of /d/ or < d >

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|-------|-----|----------------------|
| d | → | ∅ | / | Ṽ | αn | _____ | -αn | 'há <u>nd</u> some' |
| | | | | | | | | 'W <u>é</u> dnesday' |

A medial /d/ is elided when preceded by /Ṽn/ or between /Ṽ/ and /n/.

iii. Elision of /b, n, g/ or < b, n, g >

| | | | | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|-------|-----|-------------------------------------|
| {b, n} | → | ∅ | / | Ṽ | m | _____ | (#) | 'comb <u>l</u> ,' 'dam <u>n</u> ' |
| g | | | | | ŋ | | | 'tong <u>ue</u> ' 'há <u>ng</u> er' |

A final /b/ or /n/ is elided when preceded by /Ṽm/, while a /g/ is elided when preceded by /Ṽŋ/.

iv. Elision of /t/, spelled < t >

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-------|----------|--------------------|
| t | → | ∅ | / | Ṽ | s | _____ | ∇ {n, l} | 'fá <u>st</u> en' |
| | | | | | | | | 'wr <u>é</u> stle' |

A medial /t/ is elided between Ṽ plus /s/ and a syllabic consonant [], or []

(7) Lexical Stress in Dissimilation

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-------|----|---------------------|
| s | → | č | / | Ṽ | s | _____ | ±Ṽ | 'qu <u>é</u> stion' |
|---|---|---|---|---|---|-------|----|---------------------|

A post-stressed medial /š/ is affricated [č] when it occurs between /s/ and /iṼ/.

4.2 Discussion

The analytical observations reveal that phonetic features do not change randomly, rather their changes occur systematically, that it is lexical stress that triggers phonological changes in phonetic realization, and that of the prime essentials in assimilatory phonetic realization is lexical stress, coupled with phonemic and graphemic features.

The vitality and significance of lexical stress in phonological changes

can be observed as below:

4.2.1 Phonetic Features

(1) Vowels

- i. Lengthening: a stressed lax vowel is lengthened to compensate for the elision of a post-vocalic consonant, as in 'indict' vs. 'vérdict.'
- ii. Reduction: an unstressed vowel is reduced to a schwa or a high central vowel, as in 'social' vs. 'society.'
- iii. Elision: A reduced vowel, if adjacent to a stressed vowel, is usually elided, as in 'beleief': /bəliɪf/, [bliɪf].

(2) Consonants:

- i. Palatalization:
 - (i) Fricatives: A medial /s/ can be palatalized when it occurs between a stressed vowel and /{t, ʃ}V/, as in 'issue' vs. 'pursue.'
 - (ii) Affricates: A medial /s/, spelt <t>, or a medial /d/, spelt <d>, can be palatalized as an affricate, as in 'suggestion,' 'culture,' 'individual.'
- ii. Velarization: A medial /n/ becomes [ŋ] when it occurs between a stressed vowel and a velar consonant, as in 'éncore' vs. 'éncode'; 'ángle' vs. 'éngage.'
- iii. Epenthesis: A homorganic voiceless stop is inserted between a nasal /N/ and a voiceless fricative, as in [com(p)fɔ:t], [dæn(t)s], [lɛŋ(k)θɔ:n].
- iv. Elision: A homorganic consonant is elided, if not banned from phonotactics, is usually related to a nasal, as in 'tomb.'
- v. Voicing: (i) An intervocalic /s/, spelled <s>, is voiced if preceded or followed by a sonorant consonant /ŝ/.
(ii) Post-voiceless consonant /z/ is devoiced.
- vi. Dissimilation: Sequential fricatives are made /s/ more distinct from /š/, as in 'digestion.'

4.2.2 Graphemic Features

- (1) A consonant grapheme for palatalization is confined to a non-sonorant alveolar, such as <c>, <s>, <t> or <d>.

- (2) A medial non-sonorant alveolar grapheme can be palatalized if followed by a vowel graphemic cluster <{e,i,u}V>, denoting /{t, ʃ}V/.
- (3) A medial grapheme <x> represents a consequence of two phonemes /ks/.
- (4) A vowel grapheme <a> or <i> avoids eliding the phoneme /t/ before a syllabic consonant [], as in 'pístol' or 'pístil' and 'epístle.'
- (5) A lateral /l/ is elided when preceded by a vowel grapheme <a>, as in 'talk,' and 'calm.'
- (6) A medial alveolar stop can be palatalized as an affricate when it ends in a liquid grapheme <l> or <r>, as 'grándeur,' 'mútual.'

4.2.3 Phonotactics

Phonotactic constraints do occur in both phonology and graphology.

(1) Phonetic aspects

i. Palatalization:

(i) Fricatives: A voiced consonant nasal /n/ or liquids /l, r/, except for /d/, cannot be palatalized, though distinguished as alveolars.

(ii) Affricates: Palatal affricates are limited to an alveolar stop /d/ or /t/.

ii. Vowel Elision: Elision of a vowel is confined to a schwa and a high central vowel in an unstressed syllable adjacent to a stressed syllable, as in 'apólogy': /əpɒləˈdʒi/, [əpɒliˈʒi].

iii. Consonant Elision: A medial phoneme /t/, /k/, /l/, or /g/ is elided in consonant clusters, such as /stl/, /skl/ and /alm/ or /gn/.

iv. Epenthesis: Only a voiceless stop /t/, /p/, or /k/ can be inserted between a nasal and a fricative.

(2) Graphemic Aspects

i. Voicing: No intervocalic grapheme <c> or <t> can be voiced, as in 'récent,' 'musician,' 'pátient' and 'mótion.'

ii. Palatalization

Even denoting an alveolar,

(i) No medial <s>, <c>, <t>, <d> or <z> can be palatalized if followed by a vowel cluster <iu>, as in 'Célsius,' 'cálcium', 'Péntium,' 'médiu' and 'trapézium.'

(ii) No <s> or <c> can be affricated as a palatal fricative [č], as in 'precisión' and 'ócean.'

(iii) No medial <t> or <d> can be affricated without a final liquid <l> or <r>, as in 'sóldier,' 'procédure,' 'pícture,' 'áctual.'

V. CONCLUSION

Phonological changes in English are traceable and analyzable; they are rule-governed. Phonological changes can be justified with a plausible explanation: any phonological change needs lexical stress to be coupled with required phonemic and graphemic features.

Below is a table which summarizes effects of lexical stress on phonological changes. The illustration indicates that an affected phoneme is adjacent to lexical stress.

| Assimilations | Environments | Affected Segments |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------|
| Devoicing: /z/ > [s] | <i>N/ /C/</i> _____ | Post-stressed vowel |
| Palatalization: /s/ > [š, č], /d/ > [ʃ, ʧ] | <i>N/</i> ____ {t, ʈ} V | Post-stressed vowel |
| Velarization: /n/ > [ŋ] | <i>N/</i> ____ {k, g, #} | Post-stressed vowel |
| Voicing: /s, š/ > [z, ž] | <i>lαV/ (lβS/)</i> ____ (<i>l-βS/</i>)/-αV/ | Pre/Post-stressed vowel |
| Epenthesis: /p, t, k/ : /C ₂ / | <i>N/ /N/</i> ____ /F/ | Post-stressed vowel |
| Elision: (consonant): /t, l, k, g, d/ > ∅ | <i>N/ (/C/)</i> ____ | Unstressed syllable |
| Elision: (vowel): /t, ★/ > ∅ | <i>lαV/</i> ____ <i>l-αV/</i> | Pre/Post stressed vowel |
| Vowel Lengthening: [V:] | <i>N/</i> ____ / (C) V/ | Post-stressed vowel |

As lexical stress plays such an indispensable role in phonetic realization that if equipped with the knowledge of its vital linguistic behavior in assimilatory phonetic realization, ELF classroom teachers could be more competent to teach English to EFL students at intermediate levels; whereas once aware of roles of lexical stress, ELF students, especially Spanish speakers, whose language has fairly regular stress placement in phonology and consistent relationships between phonology and graphology, would take greater pleasure in learning English with better results.

REFERENCES

- Adams, V. (1973). *An introduction to modern English word-formation*. New York: New York: Longman, Inc.
- Carroll, J.B. (1965). New directions in foreign language teaching. *Modern Language Journal* 49:273-280.
- Crystal, D. (1992). *A dictionary of linguistics and phonetics* (3rd edn.). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Harris, J. (1994). *English sound structure*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Hawkins, P. (1984). *Introducing phonology*. London, UK: Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Jones, C. (1989). *A history of English phonology*. London, England: Longman Group UK Ltd.
- Kenyon, J.S, and T.A .Knott. (1978). *A pronouncing dictionary of American English*. Springfield, MASS. G. & C. Merriam Company, Publishers.
- Mish, F.C. (ed). (1993). *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (10th edn.). Springfield, Mass: Merriam-Webster, Inc.
- Murray, T.E. (1995). *The structure of English: Phonetics, phonology, morphology*. Boston, MASS. Allen and Bacon: A Division of Paramount Publishing.
- Pennington, M.C. (1996). *Phonology in English language teaching*. Harlow, Essex, UK: Addison Wesley Longman Ltd.
- Schmitt, N. and D. Schmitt. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practice suggestions. *English language teaching*, 49(2): 133-143.
- Spencer, A. (1996). *Phonology*. Cambridge, Mass: Blackwell Publishers, Inc.
- Tiffany, W.R. and J. Carrell. (1987). *Phonetics: theory and application* (2nd edn.) . New York, NY: McGraw-Hill Inc.

[Indice / Index](#)

**TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA LICENCIATURA EN LENGUA
INGLESA: USO Y EFECTO EN EL APRENDIZAJE**

María del Rosario Reyes Cruz², Griselda Murrieta Loyo³

Introducción

Los lustros recientes han sido testigos de un gran avance en el desarrollo y utilización de las tecnologías de la información. La llamada globalización y la sociedad de la información han cambiado rápidamente la manera tradicional de hacer las cosas en casi todos los ámbitos de la vida. Actualmente podemos realizar infinidad de operaciones que antes resultaban imposibles o tomaban demasiado tiempo, ahora basta con tener acceso a una computadora para incursionar en un mundo tan sorprendente como engañoso.

Todos estos avances tecnológicos no podían pasar inadvertidos para la educación. Los documentos básicos de las políticas internacionales que emanan de los organismos internacionales (UNESCO and Education, UNESCO, 2004 ; Schooling for Tomorrow Learning to Change: ICT in Schools, OCDE, 2004) incluyen a la tecnología educativa como una de las prioridades para alcanzar una educación a la altura de las demandas de los tiempos postmodernos.

² María del Rosario Reyes Cruz es profesora-investigadora de la Universidad de Quintana Roo. Realizó estudios de Licenciatura en Lengua Francesa en la Universidad Veracruzana y Maestría en Psicopedagogía en la Universidad de la Habana. Actualmente realiza su tesis para obtener el grado de doctor en educación internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha publicado diversos artículos sobre enseñanza del francés, teoría de la educación y sujetos de formación. Ha dictado ponencias en diversos eventos de carácter nacional e internacional. Ha impartido clases de español, filosofía de la educación y francés en todos sus niveles.

³ Griselda Murrieta Loyo, Licenciada en Lengua Inglesa y en Lengua Francesa por la Universidad Veracruzana y Maestra en Lingüística y Lenguas por la Universidad de Manchester, Inglaterra. Ha tomado cursos de formación en la enseñanza del inglés, francés y español como lengua extranjera en el país y el extranjero, así como en la traducción del inglés y francés al español. Ha publicado artículos e impartido conferencias como resultado de la investigación en el área de la sociolingüística y el turismo. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo y jefa del departamento de humanidades en dicha institución.

Estas políticas internacionales son retomadas por la gran mayoría de los países, México no es la excepción. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, contempla la incorporación de la tecnología a la educación. Según el documento la educación mexicana será efectiva e innovadora por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología.

En cuanto a la educación superior, el documento también establece como uno de los objetivos estratégicos para el 2025 la existencia de programas educativos de presencia parcial, no presenciales y de educación a distancia que permitan ampliar y diversificar la oferta. Es innegable que ninguna universidad puede permitirse ignorar la importancia de las tecnologías y la necesidad de instrumentar acciones que tengan como objetivo integrarlas a la enseñanza y obtener el mayor rendimiento posible para el aprendizaje y enseñanza.

Ante este contexto, poco se sabe sobre el estado actual del uso de la tecnología en las universidades y su impacto. La mayoría de los trabajos elaborados al respecto abordan temáticas como: número de equipos, acceso a Internet, programas, plataformas existentes, puesta en marcha de cursos o programas basados en tecnología, etc. (Varela Méndez, M.,1998; Camon Herrero, J.B.; 1999; Limder, D.; 1999, Sancho, L. 1994, Canoni de Regini,M.1990.) Sin embargo, muy pocos (Ramírez, 1999, De Souza, 1990, De Corte, E.) se interesan en cómo y para qué se usa la computadora en las universidades.

En el campo particular de la enseñanza del inglés, las bases de datos consultadas (IRESIE, ARIES, ERIC) arrojan muy pocos trabajos realizados en México y una gran cantidad de artículos en inglés elaborados en otros países. Por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación exploratoria fue indagar cómo se utilizan las tecnologías por parte de estudiantes y profesores la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo y el impacto que ha tenido en el aprendizaje de éstos últimos. El presente estudio pretendió colaborar en alguna medida a llenar el vacío que existe sobre el tema en México.

Marco Contextual

La gran explosión que en los últimos años se ha dado en cuanto a tecnologías de la información ha provocado que inevitablemente se les incluya en la educación debido a las ventajas que conllevan para el aprendizaje. Se ha llegado a pensar que la enseñanza basada en tecnología tiene las virtudes de: ayudar a resolver los problemas más acuciantes de la educación, contribuir a motivar a los alumnos a estudiar, resolver las desigualdades educativas, lograr enseñar a todos y revolucionar desde su raíz los sistemas educativos (Beltrán Llera, J. y Pérez Sánchez, L.).

No obstante, la tecnología en la educación dista todavía mucho de haber superado la etapa embrionaria. Las herramientas tecnológicas aún no se integran debidamente, en la mayoría de los casos se presentan problemas como la falta de una visión de sistema (Moore y Kesley, 1996). Es decir, la inclusión de las tecnologías en la enseñanza ha ocurrido de manera desordenada. Generalmente no se cuenta con un equipo de trabajo interdisciplinario que pueda encargarse de los distintos componentes que requiere la implantación de programas que utilicen tecnología.

Moore y Kesley estiman que el buen funcionamiento de los programas de educación a distancia (igualmente de todos aquellos que se basen en tecnología) está intrínsecamente relacionado con una visión de sistema. Cada uno de los componentes debe trabajar de forma separada en sus respectivos campos pero al mismo tiempo debe existir una articulación en todos los niveles. Únicamente de este modo el sistema puede funcionar, si uno de los componentes fallara se pondría en peligro la calidad de los programas. Otro aspecto que se debe cuidar es el relacionado con las legislaciones. Éstas deben adecuarse a las necesidades de esta nueva modalidad de enseñar.

Gentry G. y Csete, J. (1995) por su parte, también estiman que existen otros problemas en la integración de la tecnologías a la educación que merecen cuidado. Entre ellos se encuentran: la investigación en el área sigue siendo esporádica y difusa, los efectos colaterales provocados por las prácticas empresariales afectan negativamente la credibilidad en la efectividad de la

tecnología, existe una división entre los tecnólogos educativos y otros educadores sobre las teorías de aprendizaje a las que se adhieren y los programas curriculares para preparar tecnólogos son indefinidos e inconsistentes. Como puede verse, todavía existe mucho camino por recorrer en cuanto al tema.

Duffy y Jonassen (1999) subrayan la importancia de que el uso de la tecnología sea respaldado por una teoría de aprendizaje. Esto no es tarea fácil. El diseño de cursos instruccionales así como la manera de conducir la práctica docente tienen implícitos nuestros conocimientos previos, allí subyacen ideas y conceptos sobre lo que significa aprender, cómo se debe hacer y cuál es el papel que deben jugar los estudiantes. Por ello, todo diseño y toda práctica se sustentan sobre alguna teoría aún cuando no sea explícito para quien realiza el trabajo.

Así pues, la incorporación de las tecnologías a la educación debe contemplar no sólo las ventajas que su utilización parece tener, sino además contar con una idea de sistema y tomar en cuenta la necesidad de la inclusión de profesionales en este trabajo y la definición de una perspectiva de la enseñanza a partir de la cual se articularán todas las acciones para la incorporación exitosa de la tecnología.

Metodología

El diseño de la investigación empleado en el presente estudio se basó en el propuesto por Ramírez (1999). Con base en el diseño citado se elaboró uno de carácter exploratorio. Los instrumentos que se utilizaron fueron dos: entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Las variables incluidas fueron: disponibilidad de equipo, capacitación de los usuarios, usos de las tecnologías en el proceso enseñanza – aprendizaje, impacto de las tecnologías en el aprendizaje y actitudes hacia la tecnología.

El levantamiento de los datos se efectuó en el mes de abril de 2004 en la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo. Por ello, los hallazgos encontrados no tienen la intención de ser extrapolados. Se aplicaron 63 cuestionarios a una muestra del 25% del total de estudiantes y 10

a una muestra del 50% de profesores, se efectuaron cinco entrevistas a maestros. Todos los sujetos son integrantes de la mencionada licenciatura.

Resultados y análisis

Los resultados se presentarán en el orden de las variables incluidas en este trabajo, a saber: disponibilidad de equipo, capacitación de los usuarios, usos de las tecnologías en el proceso enseñanza – aprendizaje, impacto de las tecnologías en el aprendizaje y actitudes hacia la tecnología.

Disponibilidad de equipo

En relación con la disponibilidad de equipo de cómputo, el 72% de los alumnos dijo contar con computadora en casa, mientras que el 80% los profesores reportó encontrarse en la misma situación y el 100% expresó tener acceso a computadora personal en la oficina.

En lo que se refiere a la paquetería disponible se detectó que la mayor parte es de uso general. Es decir, se cuenta con los programas que usualmente vienen preinstalados en los equipos. Los alumnos reportan conocer sólo un programa especializado para el aprendizaje del inglés mientras que los maestros se sitúan en dos programas. EL 56% de los estudiantes dijo conocer sitios de Internet para el aprendizaje de lenguas, pero cuando se les preguntó qué sitios conocían la mayoría reportó sólo uno.

La información proporcionada por los sujetos muestra que la disponibilidad de equipo no es un problema para la mayoría de profesores y alumnos. Es decir, la integración del uso de la computadora en sus actividades diarias parece un hecho. No obstante, la ausencia de conocimiento sobre programas especializados en aprendizaje y enseñanza del inglés es preocupante. En una carrera de este tipo donde existen infinidad de programas de todas calidades y objetivos es preocupante que no se cuente con la inclusión de este tipo de herramientas en los cursos y que los mismos interesados no conozcan su existencia y el provecho que pueden obtener de ellas.

Capacitación de los usuarios

Esta variable se refiere a la formación o capacitación que profesores y alumnos han recibido para la utilización de las tecnologías. El 86% de los estudiantes no ha tomado un sólo curso mientras que el 100% de los profesores dijo haber tomado por lo menos dos cursos en promedio. Los estudiantes coincidieron en que necesitan mayor capacitación para manejar adecuadamente las tecnologías. Por su parte todos los profesores estuvieron de acuerdo en que requieren mayores conocimientos para utilizar tecnología educativa en sus clases.

Estos resultados son en cierto sentido contradictorios ante la aseveración de todos los sujetos sobre la importancia del uso de la tecnología para enseñar y aprender. Por alguna razón, aunque los sujetos están conscientes de ello no han llevado a la práctica tal convicción. Tal vez se deba a la falta de un programa institucional fuerte que impulse el uso de las tecnologías en el aula. Como argumenta (Moore y Kearsley, 1996) se necesita de un planteamiento institucional de sistema que incluya acciones en todos los niveles y sujetos involucrados.

Usos de las tecnologías

a) Estudiantes

En cuanto a los programas de computación más utilizados se encuentra en primer lugar Word (100%) para realizar tareas, Power point (59%) para efectuar presentaciones para exposiciones en clase, Excell (9%) para algunos cálculos básicos y finalmente Paint (9%) para dibujos relacionados con tareas. Sólo el 36% utiliza la Internet para buscar información, 18% para consultar correos y el 22% para estudiar inglés. Ningún estudiante reporta utilizar bases de datos o programas interactivos para su aprendizaje.

b) Profesores

Por su parte los profesores mostraron resultados muy parecidos a los de los estudiantes. El 100% utiliza Word, y Power Point, para preparar materiales de clase y presentaciones respectivamente. Muy pocos (8%) dijeron utilizar

Excell para operaciones básicas. El 100% utiliza la Internet para buscar información y para consultar correos electrónicos. Ningún profesor mencionó utilizar en sus clases programas interactivos especializados en disco o por medio Internet.

c) Proceso de enseñanza - aprendizaje

Los resultados muestran una presencia poco significativa de las tecnologías en el aula. El 90 % de los estudiantes reporta que los profesores usan siempre el pizarrón. Seguido de la grabadora (para hacer ejercicios de escucha). El retroproyector, la televisión y el video vienen en tercer lugar con algunas veces, la Internet, la computadora, el correo electrónico y la videoconferencia raramente. La plataforma Blackboard es el recurso tecnológico más utilizado, aunque el porcentaje no es muy alto: 15%.

Esta situación contrasta enormemente con lo expresado por maestros y alumnos sobre la utilidad y pertinencia de las tecnologías. Pues todos dicen estar de acuerdo en su importancia pero pocos las utilizan para enseñar o para aprender. Futuras investigaciones podrían abocarse a indagar las causas de este comportamiento. Parece existir una relación directa entre capacitación y puesta en práctica. Quizá el que profesores y alumnos carezcan de los conocimientos básicos para el uso de tecnología les ha impedido utilizarla, aunque estén conscientes de los beneficios de las mismas.

Impacto de las tecnologías en el aprendizaje

Sólo el 15% de los estudiantes encuestados dijo haber tomado algún curso basado en tecnología. El 100% de ellos respondió que la tecnología ha impactado positivamente su aprendizaje. La mayoría de los profesores dijo no haber impartido cursos basados en tecnología. Los pocos que respondieron positivamente (15%) externaron su convencimiento sobre el impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos.

Para mejorar esta situación los profesores sugieren la necesidad de: un

aula exclusiva para lengua inglesa con suficiente capacidad para albergar a grupos numerosos, obtención de paquetería especializada en el área y capacitación para el uso de la tecnología educativa.

Los alumnos por su lado piensan que para incrementar el contacto y uso de la tecnología se necesita: equipamiento de un laboratorio, videoconferencias, programas basados en tecnología, utilización de Internet, correo electrónico y chat entre otras.

Estas opiniones sugieren que los sujetos sí están interesados en conocer y utilizar la tecnología. Evidencia la falta de equipamiento adecuado, adquisición de software y la puesta en marcha de programas de capacitación e impulso al uso de las tecnologías.

Actitudes hacia la tecnología

Todos los profesores consideraron que las tecnologías son muy importantes para la práctica docente. La mayoría de los alumnos externaron que el uso de tecnologías mejora el aprendizaje. Ambas partes coincidieron en que es una herramienta que puede ser de gran utilidad para apoyar la formación profesional de los futuros profesores de inglés. Tanto profesores como alumnos se dicen deseosos de utilizar las herramientas tecnológicas.

Conclusiones

Este estudio exploratorio concluye lo siguiente:

- a) El uso de las tecnologías en la licenciatura en lengua inglesa por parte de los profesores es poco frecuente.
- b) Los profesores se muestran conscientes de la importancia de las tecnologías pero no han emprendido acciones para incorporarlas a sus clases
- c) La mayoría de ellos desconoce la existencia de programas especializados y evidencian falta de capacitación.
- d) Los estudiantes limitan el uso de la tecnología a la computadora y más precisamente al procesador de textos.
- e) Los alumnos se dicen conscientes de los beneficios de la tecnología y

deseosos de tomar cursos basados en ellas.

f) Profesores y alumnos coinciden en la necesidad de contar con equipamiento, paquetería y cursos diseñados para utilizar tecnología.

g) Destaca el uso de la Plataforma Blackboard como la herramienta tecnológica más utilizada por parte de un grupo reducido de maestros.

h) Se evidencia la necesidad de un planteamiento institucional “de sistema” para la integración de tecnología al aula.

Implicaciones del estudio

El presente estudio exploratorio se reduce a una pequeña muestra del universo que es la Universidad de Quintana Roo (UQRoo). Los resultados encontrados son indicios que podrían utilizarse como base para futuras investigaciones que abordaran los problemas de uso, capacitación e impacto de las tecnologías de manera más profunda. Igualmente, el tamaño de la muestra podría ampliarse y llegar a conocer no sólo lo que sucede con la licenciatura en lengua inglesa, sino también con el resto de los programas que se imparten en la UQRoo.

Bibliografía

Anglin, G. *Instructional Technology*, (pp. 20-33). United States, Libraries Unlimited.

Beltrán Llera, J. y Pérez Sánchez, L.F. (2002). *Aprender con tecnología, Enseñanza virtual*,

Camon Herrero, J. B. (1999). Programar lecturas multimedia en E.S.O. para el aula de lengua extranjera (ingles). *Cine cultura y educación*, 14-15, sep, 29-47.

Centro de estudios sobre la universidad, Universidad Nacional Autónoma de México., disponible en: www.unam.mx/cesu/iresie/

Conni de Reggini, M. (1990). Cats: un contexto computacional para el aprendizaje de inglés. *lie: revista del instituto de investigaciones educativas*, 16, 71, ago, 35-43.

De Corte, E. (1994). *Technology-Supported Learning: Critical Analysis and*

Future Perspectives. *Pensamiento educativo*, 15, dic, 125-149.

De Souza, H.G.(1990) Use of Technology in Higher Education: Brief Comments. *Universitas* 2000, 14, 1, 81-86.

Departamento de educación del instituto de ciencias de la educación. ERIC, disponible en: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

Gentry, C.G. y Csete. J. (1995). Educational Technology in the 1990s. En Jonassen, D. Y Duffy, t. (ed.). (1992) *Constructivism and the Technology of Instruction: a Conversation*. Hillsdale, n.j.: Lawrence Erlbaum associates publishers.

Moore, M. y Kearsley, G. (1996). *Distance Education. A System View*. United States, Wadsworth.

Sancho, L. (1994).Sistemas Tutores Inteligentes: una alternativa para el uso de computadoras en educación. *Innovaciones educativas*, 2, 3, 71-74.

Varela Méndez, R. (1998) Evaluación de software educativo para la enseñanza /aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 16,109-123.

Linder, D. (1997).La recogida de información en Internet para la enseñanza por proyectos: una propuesta realista para el aula de ingles. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 9, 287-302.

Ramírez Romero, J. L. (2001) Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6,11, ene-abr, 119-137.

UNESCO. (2004) UNESCO and Education, Disponible en: <http://portal.unesco.org>

Universidad Nacional Autónoma de México. ARIES, disponible en <http://www.aries.unam.mx/acercade.php>

OCDE. (2004) *Schooling for Tomorrow Learning to Change: ICT in Schools*. Disponible en:<http://www.oecd.org/home/>

Secretaría de Educación. Plan Nacional de Educación, disponible en : <http://www.sep.gob.mx>

[INDEX / INDICE](#)

WAYS OF LOOKING AT PROFESSIONALISM IN ELT

Frank Farmer⁴, Leny Susana Vázquez Pérez⁵

Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel
Avenida Andrés Quintana Roo S/N con Calle110.
Cozumel. CP 77600
Quintana Roo
México.

Tel. (987) 8729000

Fax. (987) 872 9112

e.mail frank@correo.uqroo.mx

Abstract

Both national and international associations of ELT practitioners promote professionalism in language teaching. Much of the literature on professionalism in language teaching assumes that professionalism is desirable, although there is little agreement on what it is or how it should be achieved.

However, outside ELT, professions are not universally regarded as good institutions, and perhaps it is appropriate to ask some fundamental questions about the nature of professionalism so that an appropriate professionalism can be developed.

⁴ Frank Farmer has been a lecturer at the Universidad de Quintana Roo since 1996. He holds the COTE qualification in language teaching, is an oral examiner for Cambridge ESOL, and has a Master's in Educational Technology and ELT from the University of Manchester. He is also an architect licensed to practice in the UK. His research interests include professionalism in ELT, the use of technology in language education, and self access.

⁵ Leny Vázquez has been a lecturer at the Universidad de Quintana Roo since 1996. She has degrees in Business Administration and Licenciatura en Lengua Extranjera (inglés) from the Instituto Tecnológico de Mérida and Escuela Normal Superior de Yucatan, and is an oral examiner for Cambridge ESOL. Her research interests include professionalism in ELT, the use of technology in language education, and self access centres.

The objective of this paper is to look at the fundamentals of professionalism. Four different approaches to understanding professionalism are explored:

1. Definitions: the definitions offered by general reference works and by sociologists of professionalism are analysed
2. Observable characteristics: the documents governing professional bodies and other observable attributes of professions are described.
3. How professionalism works: explanations of how professions come to be formed and how they function within the economic and legal system are offered.
4. Anti-professionalism: objections to professionalism are explored.

The analysis of the fundamentals of professionalism discussed in this paper suggest the characteristics of a viable ELT profession in Mexico.

182 words

Key words: Professionalism, ELT

Summary

Both national and international associations of ELT practitioners promote professionalism in language teaching. The objective of this paper is to look at the fundamentals of professionalism by looking at the definitions and visible characteristics, of professionalism as well as accounts of how it works. The analysis of the fundamentals of professionalism discussed in this paper suggest the characteristics of a viable ELT profession in Mexico.

Ways of looking at professionalism in ELT

Professionalism may be conceived as an ideal, or desirable, or undesirable standard for the delivery of certain services. EFL/ESL teacher's organizations

routinely claim to promote professionalism in ELT, so presumably there is some consensus that professionalism is an ideal or at least desirable goal. The International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) states:- 'Our mission is to link, develop and support English Language Teaching professionals throughout the world'. According to Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) 'TESOL is a Profession and also a Professional Association'. The Mexican Association of Teachers of English (MEXTESOL) gives as its principle objective the professional development of English teachers. ELT has in place internationally validated courses of preparation for teachers, such as DELTA and ICELT. There have been initiatives towards professionalism by setting entry standards for practitioners, so that professional ELT becomes the service that accredited teacher education may define (Haddock, undated; Murphy-O'Dwyer, 2002). It has an extensive knowledge base, and research continues to contribute to it.

It may be reasonable to suppose that ELT is therefore a professional service, or at least is working systematically towards that end. But what exactly is understood by professionalism? We will start with definitions of the phenomenon, then move on to look at the observable characteristics of professions, continue with explanations of how professionalism works as a system, and finally consider how anti-professional views may be explained and used to help define a valid professionalism in ELT.

If we can establish what we mean by professionalism and explain how it works, we will be in a position to suggest what it may look like in the context of ELT.

1. Definitions

Many professions are well established, and we may expect to be able to find concise and useful definitions. Webster's New World College Dictionary gives a definition of "profession": 'a vocation or occupation requiring advanced education and training, and involving intellectual skills.....' The lexicographer

goes on to give a short list of examples, including medicine, law, theology, engineering and teaching. It may be supposed, then, that a profession has knowledge (the education element) and competence (training). But the practice of that knowledge and training means making and being responsible for difficult decisions (intellectual skills). Moving down the page we find the entry for “professional” : ‘engaged in, or worthy of the high standards of a profession’. So professions are supposed to have high standards, presumably of knowledge and competence, but perhaps also of ethics. A further definition of professionalism is given: “earning a living from an activity, such as sport, not normally thought of as an occupation”. Thus, we seem to have three rather different views of professionalism.

Dictionary definitions have an inclusive character. The lexicographer’s task is to provide definitions that cover accurately and concisely all the normal non-metaphorical usages of the word. The dictionary is a good place for us to start our enquiries precisely because it tries not to leave out any matter that may be normally regarded as related to professionalism. But the definitions offered are still incomplete. Are these different aspects of one comprehensive professionalism, or are they perhaps different phenomena which happen to be denoted by the same word? How, for example, are different professionals rewarded for their labour? Who benefits from it, and how much? How is their work evaluated, and by whom? Until we have an image of the social context of their activities, we will still be unable to see how professionalism works.

Freidson (2001) offers a clue. His main idea is that there are three ways of organising, controlling and rewarding labour, namely free markets, bureaucracy, and professionalism ,and his concise working definition of professionalism is ‘...a set of institutions which permit the members of an occupation to make a living while controlling their own work’. (ibid:12). Such a definition of professionalism is cleverly worded to include all normal definitions of professionalism. But he subtitles his book on professionalism “On the practice of knowledge”, and this suggests a closer focus on the professions that claim a

special knowledge base, such as medicine and law, for example. Freidson is particularly relevant because he is sympathetic to the professions and believes that the suggestion that they operate monopolies against the public interest is unjustified. He points out (ibid: 214) that professions 'gain their protected status by successful persuasion, not by buying it or capturing it at the point of a gun.' Nevertheless, it is undeniable that there is a sense in which professions do have an occupational monopoly. Freidson's view (ibid: 198) is that 'the monopoly of professionalism is not over real property, wealth, political power, or even knowledge, but rather over the *practice* of a defined body of intellectualised knowledge and skill, a discipline.' (original italics). I take this to mean that the knowledge held by professions is not secret: the science they use is available to all. But knowing how to apply that knowledge to solving problems does require skill of a different order, and that is the special province of the professions.

2. Visible characteristics of professionalism

Existing professions, in the age of Internet, have been perhaps more open about what they do and how they do it than in less information driven times. We can consult the web pages of the General Medical Council in the UK, for example, and read how the medical profession proposes to educate doctors and what the profession demands of its members. The Architects Registration Board (ARB) and the Royal Institute of British Architects (RIBA) are also accessible on line and give similar information. So one approach to understanding professionalism might be to look at existing professional organizations, what they publish about entry to the profession through prescribed education and what standards of service are expected from members once they are admitted.

Architecture in the UK has a particularly well defined set of documents, perhaps because of a certain public hostility to the profession in the latter part of the twentieth century combined with the need to meet EEC directives requiring clarity on the matter of suitable qualifications. Both the ARB (Architects Registration Board undated) and the RIBA (RIBA 2005) publish Codes of

Practice, as do the General Medical Council (General Medical Council 2001) and the Law Society (The Law Society undated). These explain in plain language how the professional service is to be delivered, and although many of the provisions may appear rather vague and well intentioned, the reality is that they are extremely demanding. It is not the profession that decides how good is good enough with regard to the delivery of the service, but rather the courts, through actions for professional negligence or incompetence. The RIBA publishes a Plan of Work which purports to describe the work that an architect will do for the agreed fee. Again, the professional's commitment for each work stage is to do everything possible to deliver a satisfactory product, regardless of how difficult that may be in any particular set of circumstances. Medical practitioners and lawyers have not found it necessary to produce similar documents, either because the nature of the service or the fee structure does not warrant it, or because the profession itself is reluctant to address the issue. As regards entry requirements, the ARB lists accepted qualifications from UK institutions, but also describes in some detail the content of a core curriculum for architectural education. The nature of the architectural service is reflected in the prescription of knowledge and skills required, while the General Medical Council adds attitudes to knowledge and skills in its document on medical education.

On this analysis, then, a profession should ideally have the following visible characteristics:

- a professional body
- a Code of Practice
- a Plan of Work (if necessary from the client's point of view)
- Prescribed qualifications specifying knowledge, skills and attitudes (if necessary from the client's point of view)

But the creation of documents does not make a profession. They are simply superficial characteristics of a certain type of organization. The underlying characteristics of professional organizations may be explored using social science investigative techniques. Goode (1969: 277-279) holds that the

generating traits of professionalism fall into two main areas, namely professional knowledge and the ideal of service. The traits he proposes in both areas are observable and their existence or absence could be verified by social science research methods.

Professional Knowledge:

- A) Ideally, the knowledge and skills should be abstract and organised into a codified body of principles.
- B) The knowledge should be applicable, or thought to be applicable, to the concrete problems of living. (Note that metaphysical knowledge, however well organised may have no such applicability)
- C) The society or its relevant members should believe that the knowledge can actually solve these problems (it is not necessary that the knowledge actually solve them, only that people believe in its capacity to solve them).
- D) Members of the society should also accept as proper that these problems be given over to some occupational group for solution because the occupational group possesses that knowledge and others do not.
- E) The profession itself should help to create, organise and transmit the knowledge.
- F) The profession should be accepted as the final arbiter in any disputes over the validity of any technical solution lying within its area of supposed competence.
- G) The amount of knowledge and skills and the difficulty of acquiring them should be great enough that the members of the society view the profession as possessing a kind of mystery that it is not given to the common man [sic.]to acquire, by his own efforts or even with help.

The Service Ideal

- A) It is the practitioner who decides upon the client's needs, and the occupation will be classed as less professional if the client imposes his

own judgement.

- B) The profession demands real sacrifice from practitioners as an ideal and, from time to time, in fact. (For example, the student- professional must defer the privileges of adulthood for several years after his nonprofessional contemporaries have come to enjoy them. In each profession there are junctures or different situations where the individual should expose himself [sic.] to threats and even dangers from the larger society if he [sic.] is to live up to the highest ideal of the profession: the lawyer defending the unpopular client, the military man sacrificing his life, the scientist persisting in expounding the truth against the opposition of laymen, and so on. The profession must also allocate some of its own resources and facilities to the development of new knowledge-- with the result that some of the knowledge of its practitioners becomes obsolete-- and to the recruitment of the most talented youngsters available, though this in fact increases competition within the field.)
- C) The society actually believes that the profession not only accepts these ideals, but also follows them to some extent.
- D) The professional community sets up a system of rewards and punishments such that “virtue pays”; i.e., in general, the practitioner who lives by the service ideal must be more successful than the practitioner who does not.

In the end, Goode concludes that only four established professions meet all these requirements, and they do so because of a special characteristic of their knowledge base which calls for trust from the client and autonomy of action by the professional. These four professions, which he refers to as ‘the four great traditional person professions’, are: the clergy, medicine, university teaching and law.

3. How professionalism works

Goode’s lists of professional attributes suggests the possibility that by

accumulating these a group of like minded practitioners may in time and with effort form a profession. Abbott (1991) offers empirical evidence from the development of the medical profession in the USA showing the sequence of significant events in the formation of the profession and offering a narrative cause and effect explanation for this sequence. Abbott's catalogue of events is as follows:

- Association: this may be supposed to be a necessary condition for achieving any progress in other aims, to exchange information and give mutual support, to lobby, and to control both practitioners and work.
- Control of work: according to Abbott this has the dual function of seeking for the professional status in society and economic security as well as protecting the public from unqualified practitioners.
- Interest in professional education: Abbott identifies the need within a profession in formation to identify officially competence and incompetence through education directed at providing the trained skill that is required for practice. Officially recognized competence may also be differentiated from competence that is not officially recognized by approved education.
- The pursuit of professional knowledge: professional knowledge may be a source of income and power, according to one point of view, or of legitimate professional authority according to another, or serve for the defence of a profession's jurisdiction from the claims of others from yet another perspective.
- Profession dominated work sites: these aim to deliver services more efficiently and generate more fee income, as well as centralizing research and teaching.

Abbott investigated the sequence of these events at local and state levels. He found that the sequence of events at state level mirrored that in the dominant city

of the state, and this may be the process that best predicts how a new profession may come into being in any particular national context, although Abbott himself is naturally cautious about such a claim. His state level sequence is:

- i. Control
Education?
- ii. Association
Education?
- iii. Practical knowledge (including the scientific transformation of schools)
- iv. Dominated work sites
- v. Popularization and research transformation of organizations

The position of education in the sequence is unclear, being sometimes nearly concurrent with control and sometimes with association. But the rest of the sequence is clear, and suggests that professionalization is a top down process, where state imposition of criteria for admission to the profession set in motion the following chain of events.

However, Abbott accepts that his findings are at variance with those of Wilensky (1964), who analysed a range of professions and found a different but equally consistent sequence of events:

1. Founding a training school
2. Founding a university school
3. Founding a local association
4. Founding a national association
5. Passing state level licensing laws

Wilensky's sequence supports a bottom-up view of professionalism, where state licensing of professionals is the last stage of the process of professionalization.

One possible explanation for the discrepancy may be that Abbott underestimates the level of knowledge in medicine at the beginning of his sequence. It may be that the state was able from the beginning to distinguish between genuine

medical knowledge and quackery and wished as a matter of urgency to defend its citizens from the latter. In any event, it is clear that having data about the sequence of significant events and a plausible narrative for explaining that sequence does not necessarily predict how professions will be formed.

A different explanation of how professionalism works is offered by Dingwall and Fenn (1987). Theirs is based on the accountability of the professional to society in general as well as to particular clients, and the privileges society grants to professions as a result. Dingwall and Fenn base their explanation on what they understand to be the fundamentals of market economies. The problem is how to deal with the practice of specialized knowledge and competence where monopoly of the right to practice is needed to protect the public from incompetent practitioners but seems to contradict the principles of a market economy. They argue that regulatory bodies are needed to control both entry to the professions and continuing professional development. But regulatory bodies are also called upon to defend the rights of individual clients against specific instances of professional incompetence, as only the professional body is competent to judge the quality of a professional's work. The authors identify two major problems with this situation. Firstly, there is the informational asymmetry of a professional's relations with their client, where the client has no way of knowing whether the service given could have been better or whether undesirable outcomes could have been avoided. Secondly, if regulation of the profession by the profession is to be transparent, who regulates the regulator?

Professions are not ordinary service occupations, the authors argue. Their special position requires that they are responsible to their client for difficult decisions where 'the judgment of the professional stabilizes the unpredictable into a basis sufficiently reliable for human action.' Their responsibility to the state is to help create the conditions of trust required for a market society to exist.

Professions, then, are legally backed monopolies and can therefore be held to account through the legal system. The authors acknowledge that the legal

profession thus finds itself outside the law, to some extent, and presents a problem case in their analysis. But for other professions, there is an implicit bargain between the state and a profession, the terms of which are open to negotiation. Abuse of privilege by a profession may be punished by withdrawal of their monopoly. The authors suggest that creative tension between professions competing for jurisdiction in an area of practice, with effective litigation procedures in cases of incompetence and negligence, together ensure accountability both to individual clients and the state. They reject, for the same reasons, both the dismantling of professional monopolies and increasing state control as neither necessary nor desirable in a free market economy.

4. Anti-professionalism

There is always a sneaking suspicion that professionals in some way are hoodwinking the public. If they have special knowledge, let them share it with us. But instead, it may be that perfectly understandable and useful knowledge is couched in the jargon of the profession precisely with the motive of disabling members of the public in the solution of their own problems and keeping the knowledge secret. Or alternatively, the knowledge may not be all that the profession may claim, but if it is accessible only to the profession, who can tell? These are the views put forward by Illich et al.(1977) as polemic, and Larson (1977) as a more academically argued account of professionalism.

These arguments have been effectively addressed by Freidson (2001) and Dingwall and Fenn (1987) and their points are cited above, but in the formation of new professions it is well to be aware of the negative side of professionalism. For instance, simply forming a professional association to monopolise a field of work without making a legal commitment to delivering a specific service to the highest standards possible would fully justify the criticisms of Illich and Larson.

5. Conclusions

Much of the above clearly has in mind professionals with a special knowledge

base which they are supposed to apply to the benefit of vulnerable clients for purposes at least partly defined by those same clients. Perhaps in the drive towards professionalism in ELT, there has been a tendency to equate professionalism with competence, leaving some ambiguity about which model of professionalism is being promoted.

No free market economy would have any reason to license a professional musician, for example, so that professions conforming to the dictionary definition of “earning a living from an activity.... not normally thought of as an occupation” are not subject to the apparatus of litigation and competition for monopoly of practice described by Dingwall and Fenn. Their product has a relatively low cost to the individual record buyer or concert goer, and if the client doesn't like it they buy no more of it. The professional musician cannot claim special knowledge and a right to autonomous action, as a medical practitioner may, if the client does not grant it. Similarly any professional association formed by musicians could not have the same functions as those formed by professionals such as medical practitioners or architects in the UK.

If ELT practitioners wish to have the same freedom of action as doctors and architects in the UK, for instance, they will need to accept the same conditions of legal responsibility inherent in that professional system. It is not necessary at the start of the process of professionalization for practitioners to be really vulnerable to legal actions for negligence or incompetence. It is enough for them to behave as if they were, in the first instance. The need for such behaviour dictates how members of the profession should be selected and educated, and when it can be shown that only people with that prescribed knowledge and those skills and attitudes can responsibly deliver a difficult service to a vulnerable public, there may be some justification for licensing a professional monopoly of practice. Such professionalism, then, can only come about as a bottom-up process, and the standard of service that should be deliverable will inevitably be set locally rather than internationally.

Perhaps the view of professionalism presented here makes the professionalization of ELT more achievable. The professional practitioner is not required to be an outstanding performer, or an academic: simply an able person educated so as to be able to provide a service taking into account all that may contribute towards meeting the client's learning needs and to guard against all that may run counter to them. It is achieved every day in medicine and architecture, so why not in ELT?

Bibliography

Abbott, A. 1991. 'The order of professionalization' *Work and Occupations* 18 355-384.

Architect's Registration Board 2002. 'Prescription of Qualifications: ARB criteria' [available on-line] <http://www.arb.org.uk/frame.html> [last accessed 20/08/03].

Architects Registration Board undated 'Architect's Code, Standards of Conduct and Practice'[available on-line] <http://www.arb.org.uk/frame.html> [last accessed 19/06/03].

Dingwall, R and P.Fenn 1987 'A respectable profession? Sociological and economic perspectives on the regulation of professional services' *International review of Law and Economics* 7, 51-64.

Freidson, E. 2001. *Professionalism, the Third Logic: on the Practice of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

General Medical Council, 2003. 'Tomorrows's Doctors. Recommendations on undergraduate medical education'. [available on-line] http://www.gmc-uk.org/med_ed/tomdoc.htm [last accessed 20/08/03].

General Medical Council. 2001. 'Good Medical Practice' [available on-line]

<http://www.gmc-uk.org/standards/default.htm> [last accessed 19/06/03].

Goode, W. J. 1969. 'The Theoretical Limits of Professionalization' in Etzioni A (ed.) *The Semi- Professions and their Organization*. New York: the Free Press.

Haddock, D., undated. 'TESOLANZ Professional Standards Project: Core Competencies Profile'. [available on-line]

<http://www.tesolanz.org.nz/Competency.htm> [last accessed 18/06/04].

Ilich, I, I. K.Zola, J. Mc Knight, J. Caplan, and H. Shaiken 1977 *Disabling Professions*. New York: Marion Boyars

Larson, M. S. 1977. *The Rise of Professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.

Murphy- O'Dwyer, L., 2002. 'ACELS ELT Teacher Registration and Qualifications Recognition Project'. [available on-line] <http://www.acels.ie> [last accessed 16/06/04].

RIBA 2005 'Code of professional conduct' [available on-line]

[http://www.architecture.com/fileLibrary/pdf/Code_\(Jan_05\).pdf](http://www.architecture.com/fileLibrary/pdf/Code_(Jan_05).pdf) [last accessed 07/01/05].

RIBA undated . 'Contracts and Appointments' [available on-line]

http://www.riba.org/go/RIBA/Member/Practice_306.html [last accessed 26/07/03].

The Law Society. undated. 'Homepage' [available on-line] <http://www.lawsoc.org.uk/> [last accessed 19/06/03].

Wilensky, H. 1974 'The professionalization of everyone?' *American Journal of Sociology* 70 137-158.

[INDEX / INDICE](#)

**EN BUSCA DE UN MÉTODO PARA LA CLASE DE
COMPRESION DE LECTURA**

José I. Juárez⁶

Abstract.

El presente es un relato de las experiencias obtenidas del proyecto de investigación *Efectos del análisis del discurso en la comprensión de lectura de textos en lengua extranjera*. En este proyecto se han buscado los elementos de análisis del discurso escrito que pueden ser aplicados a la comprensión de lectura de textos académicos en lengua extranjera. Se ha detectado en el alumno un interés casi nulo en la percepción de funciones retóricas, hecho que lo conduce a una mala interpretación de la lectura. Se han dicho muchas cosas, incluso contradictorias, respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras, por un lado, que es de primera importancia y que tiene carácter primario su estudio, y por otro, que todo está hecho y traducido a la lengua nacional y no es necesario su estudio. La realidad es que en muchas ocasiones el conocimiento de una lengua extranjera es lo único que nos salva. Surge un curso de lectura basado en el *método retórico* que lleva al lector, por un lado, a comprender un texto en su totalidad, a pesar de la comprensión incompleta de alguna de sus partes, y en segundo lugar, y como caso específico de los estudiantes de la UAM-Iztapalapa, a solucionar el requisito de comprensión de una lengua extranjera para su egreso de la institución. Después de las experiencias vividas hasta el momento nos encontramos en la etapa de cambio de material de papel a material multimedia. Trataré de manera particular los alcances, virtudes y tropiezos del Programa de Inglés para los estudiantes de la UAM-Iztapalapa. Consideraremos los componentes principales del proceso de enseñanza y

aprendizaje de una lengua extranjera, en segundo lugar una breve descripción del método retórico y los elementos esenciales para crear un CD-ROM con conocimientos mínimos de computación. Finalmente hablaremos de las satisfacciones que nos ha dejado este proyecto, que quizá está en la etapa de extinción.

Bases cognoscitivas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Hablaremos de marcos teóricos socio-culturales y lingüístico-cognoscitivos que han influido la enseñanza de las lenguas extranjeras. También mencionaremos la incursión de la enseñanza de una lengua extranjera con la enseñanza de otras disciplinas debido a la relación existente entre ambas. El idioma es el instrumento principal de la enseñanza y el medio primordial para crear relaciones interpersonales debido a que los propósitos del contexto comunicativo se relacionan con el aprendizaje de los conceptos académicos. La enseñanza de idiomas se basa primordialmente en nociones de pedagogía y lingüística, como una combinación de marcos teóricos de lenguaje y enseñanza. La gramática generativa (Chomsky, 1965) y el método de codificación cognoscitiva (Carroll, 1965) son algunas de las nociones teóricas que orientan tanto la metodología de la enseñanza, como el desarrollo de materiales.

La gramática generativa de Chomsky incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. De acuerdo con Chomsky los individuos poseen un aparato de idiomas, que es de naturaleza innata y universal, el cual permite el aprendizaje de cualquier idioma. Como resultado de las ideas establecidas por Chomsky la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución.

Durante el proceso de aprendizaje de conceptos de una materia dada el estudiante utiliza los esquemas desarrollados en aprendizajes anteriores para construir nuevos esquemas mentales o ampliar los ya

existentes.

El estudiante que aprende, tanto un idioma como una materia académica, necesita una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir. Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma y de las materias académicas como base del aprendizaje. El aprendiente de una lengua extranjera necesita incorporar el nuevo conocimiento. Si asumimos que el estudiante trae consigo el esquema apropiado corremos el riesgo de encontrar que el esquema del idioma, del ambiente o de la cultura del estudiante o la falta de éstos interfiera con el entendimiento de la materia. Asumir que el estudiante tiene un conocimiento básico previo de la materia puede resultar en otro tipo de interferencia con el aprendizaje. El proceso de interpretación de la materia, del idioma o de ambos puede ser interrumpido por la falta de esquemas apropiados. Los procesos de recordar la información necesaria, de organización de las ideas, de interpretación, de hacer inferencias, de identificación y de aplicación de conceptos pueden ser interrumpidos a causa de la falta de esquemas apropiados.

Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, la instrucción debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto. El contexto de enseñanza debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados.

Vinculación de la enseñanza de las lenguas extranjeras con otras disciplinas.

La comunicación en el salón de clases se lleva a cabo en gran parte a través de las materias académicas y el aprendizaje del idioma debe ser reestructurado de acuerdo con el contexto académico. Una lección de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Básicas e Ingeniería o de

Ciencias Biológicas y de la Salud requiere el uso de un vocabulario muy especializado para el estudiante. Probablemente el estudiante esté familiarizado con la forma en que se llevan a cabo los procesos académicos. Esto aumenta la afluencia de esquemas apropiados de conocimiento sobre la cultura y el ambiente. Por esta razón es necesario seleccionar cuidadosamente el contenido de los textos que planificamos integrar con la enseñanza de la lengua extranjera.

La enseñanza de los contenidos académicos es una actitud que permite tanto la adquisición de conceptos generales como del segundo idioma. A través de actividades concretas las materias específicas proveen una oportunidad para convertir las experiencias académicas en lenguaje. El lenguaje académico se utiliza para expresar ideas en secuencia lógica que se unen a través de aparatos lingüísticos, por ejemplo: redundancia, parafraseo, extrapolación, sinonimia, antonimia, hiponimia, cohesión y coherencia. El estudiante también desarrollará un vocabulario especializado. El idioma y los conceptos se presentan simultáneamente en el contexto comunicativo, en donde el proceso cognoscitivo para la adquisición del lenguaje es resultado de los esfuerzos comunicativos llevados a cabo mediante la realización de tareas de estudio aplicadas.

La enseñanza de materias académicas enfatiza los procesos para recoger y analizar información, hacer generalizaciones y darnos cuenta del orden de la información en los contenidos. La enseñanza de la comprensión de lectura a través de textos académicos ayuda al estudiante a involucrarse en la investigación y en el análisis de problemas con significado académico que estimulan a su vez los procesos inherentes al análisis retórico del discurso: observar, clasificar, comparar, medir, inferir, predecir, comunicar y establecer relaciones de tiempo y espacio a través de la búsqueda de relaciones relevantes para el estudiante. Entre los objetivos de la comprensión lectora, en este sentido encontramos: la descripción, la escritura de informes en su propia lengua, el orden de información, definiciones de conceptos, defensa o rechazo de una interpretación, seguimiento de información, clasificación de información, y en general desarrollo de las

etapas de prelectura, lectura y postlectura, a través de un método retórico.

La enseñanza de la comprensión de lectura a través de las materias académicas permite la interacción socio-académica entre los estudiantes y en esta forma, presenta un contexto apropiado para la adquisición del idioma, que mejora aún más, cuando se agrupan alumnos de distinta carrera en un mismo equipo y se incluyen conceptos culturales mediante actividades relevantes. Un grupo de estudiantes con diversos esquemas de aprendizaje puede lograr la adquisición tanto de las ciencias como del segundo idioma en formas diferentes. Para homogenizar las diferencias es necesario crear actividades para que los estudiantes establezcan puentes entre los diferentes esquemas de tal forma que se facilite el aprendizaje del contenido textual y la adquisición de habilidades de comprensión.

Las materias de un programa de estudios pueden utilizarse como medio para la enseñanza, tanto de comprensión de lectura como de conceptos, de un programa de estudios. Los contextos que proveen experiencias significativas para el estudiante son el mejor medio para aprender las formas, el uso y las funciones de un idioma. El idioma que el estudiante necesita para poder funcionar en la clase de una materia está relacionado con los conceptos y funciones del discurso social. El estudiante procesa su pensamiento por medio de procesos lingüísticos. Para adquirir habilidades de comprensión de lectura en forma significativa, el estudiante necesita leer y entender el contexto particular para efectuar un razonamiento lógico que le permita una interpretación del concepto en su propia lengua.

La enseñanza de la comprensión de lectura, a través de textos académicos, debe enfocar tanto el lenguaje de los conceptos lingüísticos, como el de los procesos de la materia particular de estudio, por ejemplo, la aplicación del conocimiento adquirido utilizando la lengua extranjera. El uso de las ilustraciones crean la función retórica de ilustración que refuerza los conceptos aprendidos mediante la comprensión de la lengua extranjera.

Existen elementos afectivos que pueden producir interferencias en el aprendizaje tanto de la materia como del idioma. Como resultado, tanto el

aprendizaje del idioma como el de la materia se pueden afectar negativamente. Para contrarrestar este fenómeno y reducir el miedo, las actividades deben proveer oportunidades para que los estudiantes experimenten éxito, tales como el fomento de la participación sin exaltar sus errores ni sus aciertos.

La enseñanza de la comprensión de lectura necesita proveer el vocabulario y los términos especializados requeridos para llegar a una secuencia lógica adecuada y para comunicar correctamente las relaciones sociales, la cohesión y la coherencia del texto. entre otras cosas

Existen términos que constituyen claves del contexto lingüístico con el que el estudiante tiene que estar familiarizado para entender el contenido del texto. Algunos ejemplos son la frase, los conectivos lógicos, el párrafo conceptual y físico y las funciones retóricas básicas que le dan secuencia al texto. Estos conceptos se tomaron en cuenta en la elaboración del programa de Comprensión de Lectura para estudiantes universitarios que presentaremos posteriormente.

El método retórico.

Si la idea es vincular a la lengua extranjera en el estudio de otra disciplina, las explicaciones de gramática tradicional, y el desarrollo de vocabulario no son suficientes para los lectores de una lengua extranjera y hay necesidad de enfocar nuestra enseñanza hacia la gramática generativa y, principalmente, a las consideraciones retóricas (orden de presentación de información), así como a la relación de una estructura particular con el resto del párrafo o del texto completo.

Louis Trimble (1986) y sus colegas sostienen que para entender los textos académicos es necesario entender la estructura de su discurso, su funcionamiento retórico. Entendemos por retórica el proceso que utiliza un escritor para producir un trozo de texto deseado y la retórica en los textos

académicos incluyen las formas en que la información está organizada. La retórica existe a varios niveles, como se muestra en la ilustración 1. El *método retórico* para enseñar a leer discurso académico en una lengua extranjera se fundamenta en tres procesos:

1. Naturaleza del párrafo.
2. Técnicas retóricas más comunes.
3. Funciones retóricas más frecuentes.

Naturaleza del párrafo.

Es una unidad de discurso escrito que presenta al lector una cantidad de información seleccionada en determinada área. Existen dos tipos de párrafos: *conceptual* y *físico*. El párrafo conceptual consiste en toda la información seleccionada por el escritor para el desarrollo de una generalización. El párrafo físico es el cúmulo de información que es separada de otras partes del discurso por un espacio o sangría.

Esta forma de apreciar los párrafos nos permite entender las ideas de *correspondencia* y *núcleo de la generalización*. Cuando un párrafo conceptual se desarrolla por sólo un párrafo físico, tenemos una correspondencia de uno a uno. Cuando un párrafo conceptual requiere de dos o más párrafos físicos para su desarrollo, tenemos una correspondencia de uno a más de uno. La Ilustración 2 muestra un párrafo con correspondencia de uno a más de uno, debido a que tres párrafos físicos forman un sólo párrafo conceptual. La Ilustración 3 indica un párrafo con correspondencia uno a uno, ya que, como se puede observar, un párrafo conceptual está integrado por un solo párrafo físico. Los ejemplos anteriores fueron extraídos de *English for Science and Technology*, de Louis Trimble.

| NIVEL | DESCRIPCIÓN | EJEMPLOS |
|-------|-------------------|---------------------------------------------------------------|
| A | Los objetivos del | 1. Detalles de un experimento. 2. Hacer una recomendación. |

INDEX / INDICE

LEARNING TO LISTEN: UNA APLICACIÓN MULTIMEDIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS TÉCNICAS.

Maria del Carmen Batista González⁷, Maria Edith Zarco⁸

INTRODUCCIÓN:

El acelerado desarrollo científico-técnico y la incesante expansión del conocimiento científico hacen que sea imprescindible contar con una lengua que permita difundir los progresos y avances de la ciencia en todo el mundo. El idioma inglés como lengua de comunicación internacional es precisamente la vía de difusión del conocimiento científico-técnico a nivel mundial y esto hace que resulte necesario el dominio de esta lengua extranjera por parte de los egresados de nuestras universidades.

La enseñanza de lenguas extranjeras constituye un objetivo importante en los programas de estudio de la Educación Superior encaminados a formar profesionales en las diferentes áreas del conocimiento. Es por ello que los profesores de inglés tienen ante sí una gran responsabilidad frente al proceso de enseñanza, ya que deben lograr en sus estudiantes una real competencia comunicativa, objetivo fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para que esto sea posible se debe garantizar el desarrollo de la comprensión del discurso oral, dada la estrecha relación que existe entre la comprensión auditiva y la comunicación.

En la actualidad, los profesores de inglés que ejercen su labor en los Centros de Educación Superior se enfrentan al reto de formar estudiantes no sólo

comunicativamente competentes sino además capaces de interpretar los nuevos códigos y las nuevas formas de pensamiento que el desarrollo de la información y la comunicación impone cada día.

La introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en todas las esferas de la vida está cambiando considerablemente la manera en que el individuo actúa, se relaciona, piensa y aprende. De ahí la necesidad de los cambios en el campo de la educación relacionados con la manera en que se enseña, el lugar dónde se enseña y el papel que debe jugar en este nuevo contexto el docente y el alumno.

Todo lo anterior obliga no sólo a una revisión de los programas de la disciplina Idioma Inglés que se imparten, sino también a un cambio con relación a las formas de organización docente que se utilizan en estos momentos. Todo ello, unido a las dificultades detectadas en los estudiantes con relación a la comprensión del discurso oral en idioma inglés, lo que repercute negativamente en el logro de su competencia comunicativa, llevó a la realización de una investigación que tiene como fin desarrollar la comprensión auditiva del discurso en inglés en los estudiantes de ingeniería y arquitectura del ISPJAE.

DESARROLLO:

Para llevar a cabo la investigación se decidió incluir en el programa de la disciplina Idioma Inglés el desarrollo de la habilidad de audición y se diseñó un sistema de tareas comunicativas que resultó en una aplicación multimedia. El sistema de tareas se sustenta en algunos de los postulados del enfoque histórico-cultural y de la actividad, así como en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

El enfoque histórico-cultural que sirve de marco general a la investigación, enuncia el principio de la unidad de la psiquis y de la actividad externa, de lo afectivo y lo cognoscitivo en la personalidad humana, la naturaleza histórico-social del hombre, y aporta además el concepto de zona de desarrollo próximo del cual se hace uso en esta investigación con vistas a determinar las potencialidades que con respecto a la comprensión auditiva presentan los estudiantes, lo cual permitirá diseñar las ayudas necesarias en cada caso y organizar los contenidos de enseñanza de manera que se brinden las bases para un aprendizaje significativo. En la presente investigación las ayudas utilizadas varían con relación al sistema de ayudas tradicional, pues en este caso las mismas están mediadas por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Es decir, la ayuda proviene no sólo del profesor o de los estudiantes con más habilidades en el idioma extranjero sino también de los recursos multimedia que se utilizan en la aplicación que se diseña, lo que posibilita el tránsito en la zona de desarrollo próximo, que se refuerce el aprendizaje y que aumente la comprensión de los estudiantes.

Las TICs brindan infinidad de oportunidades para el aprendizaje y hacen que los estudiantes tengan la posibilidad de aprender a su ritmo y estilo, les permite además recibir una adecuada retroalimentación de su proceso de aprendizaje, les motiva mucho más y les desarrolla el sentido de la responsabilidad ante su aprendizaje que deja de ser el tradicionalmente receptivo para convertirse en un proceso activo de interacción sujeto-máquina en el que el profesor cambia su papel con relación a la tarea que desempeñaba en el aula anteriormente. La posibilidad de utilizar herramientas telemáticas, así como la integración de imágenes y sonidos en aplicaciones multimedia hace que el aprendizaje se refuerce. Todo esto se tuvo en cuenta para diseñar la aplicación *Learning to Listen*, que desarrolla la independencia cognoscitiva de los estudiantes y promueve un aprendizaje más interactivo.

Los ambientes multimedia, en los que se mezclan la imagen, los gráficos, las tareas, el sonido y el video, desarrollan en los estudiantes de lenguas la habilidad de interactuar con todos estos elementos que forman parte de la comunicación y le permiten explorar, descubrir, investigar, preguntar, responder y recibir una retroalimentación por diferentes canales.

“La multimedia brinda y brindará un ambiente adecuado para el aprendizaje de lenguas junto con un potencial para este aprendizaje”. (Brett, 1999).

Cuando el sonido, la imagen en movimiento y los textos se utilizan en una aplicación, se está brindando una información (input) en la que se hará uso de dos de los canales sensoriales, si a esto se le añade la posibilidad de que el estudiante participe solucionando las tareas que se le presentan, estará entonces ante una poderosa herramienta para el aprendizaje.

A partir de la caracterización del programa de la disciplina Idioma Inglés en carreras de Ciencias Técnicas se valoran los objetivos, los contenidos y el sistema de evaluación en el programa de la asignatura Inglés I en el cual se inserta el curso y se realiza una propuesta de modificaciones de las categorías didácticas con vistas al desarrollo de la comprensión auditiva.

Se brindan también orientaciones que desde el punto de vista metodológico contribuyen a la puesta en práctica del curso semi-presencial que se propone. La aplicación presenta tareas comunicativas en las que se combinan las cuatro habilidades de la lengua pero el énfasis está dirigido a desarrollar la comprensión auditiva de los estudiantes.

Como características esenciales de las tareas que se proponen se señalan las siguientes: responden a las necesidades de comunicación de los estudiantes,

propician su grado de reflexión, conciencia e independencia, se corresponden con las etapas de asimilación por las que transitan, permiten el avance por su zona de desarrollo próximo, fomentan el uso de estrategias de audición, exigen el análisis del discurso en los planos semántico y pragmático, favorecen el desarrollo de procedimientos lógicos, constituyen retos crecientes al aumentar su complejidad a medida que se avanza de una unidad a otra y promueven la interacción comunicativa.

Las tareas comunicativas que se diseñan posibilitan la realización de acciones propias de la identificación de los actos de habla de manera consciente e independiente que afloran en las diferentes situaciones auditivas que se presentan. Las tareas se conciben desde una óptica pragmatolingüística determinada por la necesidad de reconocer las intenciones comunicativas del discurso y de realizar dichas acciones de forma reflexiva e independiente, poseen diferente grado de generalidad y requieren de diferentes niveles de ayuda. Las ayudas, parte componente de las tareas, se instrumentan tanto para ser usadas en la clase presencial como en la no presencial y tienen como objetivo guiar a los estudiantes e incidir en su zona de desarrollo próximo. De ahí que los estudiantes hagan uso de tarjetas de estudio, hipervínculos que contienen explicaciones teóricas sobre el vocabulario o sobre estructuras gramaticales que les resultan complejas, sugerencias y recomendaciones para su uso, así como ilustraciones, ejemplos y otros.

La aplicación *Learning to Listen* colocó a los estudiantes en situaciones en las que interactuaban ya fuera individualmente o en parejas con los materiales de aprendizaje que se les presentaban, esto significa que los alumnos, utilizaban referencias, chequeaban la comprensión lograda, aclaraban sus dudas y confirmaban si habían entendido o no lo escuchado. Por otra parte, como todos los estudiantes no tienen los mismos intereses, habilidades, conocimientos acerca del idioma, dificultades y estilos de aprendizaje, la aplicación les daba la facilidad de trabajar a su ritmo y de centrarse en las áreas de la lengua que le ofrecían mayor dificultad a la hora de entender el discurso oral, dedicando a su aprendizaje el tiempo que requerían, todo lo cual favorecía

a un aprendizaje más consciente e independiente.

La aplicación se inserta en un curso semi-presencial en el que se dedica una parte del tiempo del programa de la asignatura a las clases presenciales y otro a las clases no presenciales en el laboratorio de computación al que asistían los estudiantes para su clase de inglés. Las clases presenciales se dedicaron fundamentalmente a la expresión oral a partir de lo que previamente habían aprendido en el laboratorio. Existía un vínculo entre las tareas que realizaban en la clase no presencial y las tareas asignadas en la clase presencial en la que los estudiantes generalmente hablaban o escribían sobre los temas escuchados en el laboratorio. La aplicación presentaba un sistema de tareas comunicativas en las que se combinaban las cuatro habilidades de la lengua pero el énfasis estaba dirigido hacia la habilidad de audición a desarrollar en los estudiantes. Se presentaron audio textos y videos que contenían los actos de habla que se estudiarían en el semestre y se diseñaron diferentes tipos de tareas para resolver tanto en la clase presencial como en la aplicación, que respondían a cada una de las etapas de asimilación del conocimiento por las que transitan los estudiantes. Se establecieron diferentes niveles de ayuda dados por la utilización de tarjetas de estudio, orientaciones del profesor durante la clase presencial, interacción entre los estudiantes al trabajar en parejas o en pequeños grupos y otros. La interrelación de las tareas del sistema se sustentaba en el ofrecimiento de apoyos cognitivos y afectivos que se brindaban en mayor o menor medida según se lograba avanzar en la solución de las tareas diseñadas. El propósito de ir retirando paulatinamente la ayuda contribuía a que los estudiantes lograran un grado de independencia en la solución de las tareas realizadas tanto en la clase presencial como en las diseñadas como parte de la aplicación.

En ocasiones se hizo uso del subtítulaje ya que según investigaciones realizadas (Brett, 1999) el subtítulaje incrementa la comprensión pues ayuda a reducir la carga que implica el procesamiento de la información y permite el

acceso a aquellos elementos lingüísticos que pudieran provocar problemas en la comprensión. Se integraron en la aplicación diferentes herramientas tales como correo electrónico y diccionario en línea.

Learning to Listen consta de una página principal en la que se muestran a través de vínculos creados al efecto, los objetivos, la descripción del curso, la bienvenida al mismo, el índice y las tres unidades dedicadas al estudio de los temas seleccionados.

La unidad 1: Getting Acquainted está compuesta de tres contenidos fundamentales, a saber, Meeting someone, Giving personal information, and You and your family. La unidad 2: Getting Around, se divide en: Describing people, Describing places, and Giving directions. Por su parte la unidad 3: Getting Through abarca lo siguiente: What do you prefer?, What do you think?, What do you want?

Los contenidos responden fundamentalmente a algunos de los actos de habla propios de la vida social tales como los saludos, las presentaciones, la descripción de personas y de lugar, las despedidas, el expresar opinión, acuerdo, desacuerdo, entre otros.

Los temas que se tratan en los contenidos que se presentan en las diferentes unidades responden a los objetivos trazados, es decir la identificación de actos propios de la vida social y la actividad académica. Las unidades se organizaron siguiendo la lógica del discurso, es decir, la manera en que lógicamente se estructuran estos actos en una conversación en la que usualmente, por ejemplo, los participantes inician la misma con un saludo, luego realizan las correspondientes presentaciones, y finalmente para cerrar el diálogo se despiden.

Los estudiantes realizan de 5 a 7 actividades en cada uno de los contenidos que se presentan. La primera actividad es siempre una introducción en la que se aborda el tema, el acto de habla que se estudiará en ese caso, los objetivos a lograr, y un *warm up* (generalmente una tarea que se realiza a partir de lo

comprendido en el video presentado) que vincula el conocimiento que poseen los estudiantes con el nuevo contenido. El objetivo es establecer el anclaje y hacer uso de los organizadores previos para activar el conocimiento que ya poseen los estudiantes.

Las tareas comunicativas que se diseñan comprenden una variedad de actividades encaminadas al trabajo en el plano semántico y en el plano pragmático. Se utilizan entre otros, ejercicios de verdadero o falso, completar una conversación, identificar los actos de habla en el audio texto que escuchan, seleccionar de una lista dada los indicadores propios de cada acto en particular, seleccionar la opción correcta de acuerdo a la información que se presenta por escrito y lo que escuchan, seleccionar la opción correcta de acuerdo al video que se muestra, responder a preguntas de comprensión acerca del audio texto, escoger la frase adecuada para completar la oración dada de acuerdo al video mostrado, identificar los actos presentes en el discurso que escuchan y sustentar su identificación, entre otros.

Los estudiantes pueden comprobar en cada caso sus respuestas y se les brinda una evaluación para que ellos vayan auto controlando su proceso de aprendizaje. Existen ejercicios en los que se envían las respuestas por correo electrónico a la profesora, y una vez revisados, ésta les responde dando atención a cada individualidad, sugiriendo nuevas tareas y brindando las ayudas necesarias a partir de los problemas detectados.

Se presentan audio textos y video clips en los que se hace uso de las variantes británica y americana fundamentalmente, aunque los estudiantes escuchan también en algunos casos a personas no angloparlantes. Los estudiantes se ven inmersos en diferentes situaciones de comunicación en las que realizan diversas tareas a partir de lo escuchado en los audio textos o lo observado en los video clips que se presentan.

El utilizar tareas interactivas permite que los estudiantes centren su atención

en aquellos aspectos que desde el punto de vista de la comprensión auditiva deben desarrollarse en ellos. Por otra parte, la retroalimentación que se brinda les ofrece una visión de cómo va llevándose a cabo su proceso de comprensión y qué reajustes deben realizar durante el mismo.

Learning to Listen ofrece a los estudiantes oportunidades para un aprendizaje más independiente, permite la interacción de los mismos con la computadora, la negociación de significados, y su participación en el proceso de aprendizaje de la lengua que estudian. La interactividad está dada por la posibilidad que tienen los estudiantes de tomar decisiones sobre el contenido, el orden en que lo abordarán, el ritmo de trabajo que seguirán, y el grado de auto dirección y control que darán a su aprendizaje.

La aplicación multimedia fue probada experimentalmente durante el primer semestre del curso 2003-2004 en tres grupos de primer año de la facultad de Ingeniería Eléctrica.

Se midió al inicio del experimento pedagógico realizado la variable dependiente (comprensión auditiva) mediante una prueba de diagnóstico inicial (PDI), con el objetivo de obtener información acerca del nivel de partida de los estudiantes que conformaron la muestra y constatar el nivel en que éstos se encontraban con relación a la comprensión auditiva tanto desde el punto de vista semántico como pragmático. Los resultados revelaron que la mayoría de ellos comprendían menos del 50% de lo que escuchaban.

Se introdujo la variable independiente y luego de seis semanas, una vez impartido el contenido correspondiente a la unidad 1, se llevó a cabo una prueba de diagnóstico parcial (PDP) para comprobar cómo los estudiantes iban asimilando los conocimientos.

Luego de aplicar la prueba de diagnóstico parcial que incluyó fundamentalmente los actos de habla estudiados en la unidad 1, se continuó con el trabajo en ambos planos con relación al desarrollo de la comprensión auditiva a partir del

reconocimiento de los actos de habla en los audio textos y videos presentados que abordaban en esta etapa los temas incluidos en las unidades 2 y 3. Los temas siguen un orden lógico de acuerdo a la aparición de los actos de habla en el discurso de la vida social, los ejercicios fueron aumentando su nivel de complejidad tanto en el plano semántico como en el pragmático, las ayudas fueron disminuyéndose paulatinamente, de manera que se propiciara el tránsito de la dependencia a la independencia y a la autorregulación por los estudiantes.

Se aplicó el esquema experimental “antes (pretest) y después (postest)”, por lo que, finalmente se midió la variable dependiente en los tres grupos después de la influencia experimental a través de una prueba de diagnóstico final (PDF) que tenía como objetivo comprobar el nivel de comprensión auditiva alcanzado por los estudiantes.

Por último, se compararon los resultados de las mediciones realizadas a los grupos experimentales en las distintas fases del experimento de manera que se pudieran analizar los resultados alcanzados.

Los resultados que obtuvieron los tres grupos al finalizar la aplicación experimental en la prueba de diagnóstico final (PDF) que consideró ambos planos muestran un avance significativo en comparación con los resultados de la PDI, al lograrse que en el plano semántico (Tablas 13, 14 y 15) la mayoría de los estudiantes que en la PDI se encontraba en los dos últimos niveles se desplazara hacia los niveles I y II en la PDF con respecto al grado de adecuación, conciencia, independencia y comprensión auditiva. En el plano pragmático (Tablas 13.1, 14.1 y 15.1), por su parte, con relación al grado de adecuación, conciencia, independencia y comprensión auditiva, se observan también buenos resultados pues la mayoría de los estudiantes que se encontraban fundamentalmente en el último nivel se desplaza hacia los tres

primeros niveles, permaneciendo en el nivel IV un por ciento bajo de los mismos.

Al comparar cada grupo experimental consigo mismo en cuanto a sus resultados iniciales y finales con relación a la comprensión auditiva en ambos planos se aprecia que existen diferencias significativas en su desempeño (Anexo:2). Esto se debe a la introducción de la variante independiente, a las ayudas instrumentadas, a la atención individual y a la interacción grupal desarrollada, a través de lo cual se garantizaba la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, así como el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Los resultados finales obtenidos muestran como la introducción del sistema de tareas que conforma la aplicación redundó en un incremento de la comprensión auditiva de los estudiantes.

CONCLUSIONES:

Learning to Listen es una opción para desarrollar la comprensión auditiva del discurso en idioma inglés, que a partir de enfoques teóricos relevantes integra diferentes herramientas en un ambiente multimedia, el cual resulta motivante y útil para los alumnos.

El curso semi presencial y las tareas diseñadas en la aplicación multimedia *Learning to Listen* pueden aplicarse para desarrollar la comprensión auditiva y las cualidades de las acciones, permitiendo lograr un mayor grado de reflexión e independencia en la solución de las tareas asignadas.

Los resultados obtenidos en la práctica experimental demuestran la efectividad de la aplicación multimedia en el desarrollo de la comprensión auditiva del discurso en idioma inglés.

La aplicación *Learning to Listen* se está aplicando en la actualidad en la

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en Méjico, así como en otras universidades cubanas, lo que propiciará no sólo la generalización de esta propuesta sino también que se estrechen los vínculos de cooperación y colaboración entre profesores de lenguas de estos dos países con vistas a perfeccionar las aplicaciones y programas que se diseñan para la enseñanza de idiomas, y lograr en nuestros estudiantes un aprendizaje de lenguas extranjeras mucho más efectivo.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Anderson, A. and T. Lynch, Listening. London: Oxford University Press, 1988.
2. Ausubel, D.: Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1981.
3. Batista, M. Propuesta didáctica para el desarrollo de la habilidad de audición en estudiantes de ciencias técnicas. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación Superior. CEPES. Universidad de La Habana. 2000.
4. Brett, Paul. Is multimedia effective for language learning? An intuitive, theoretical and empirical perspective. [<http://ccub.wlv.ac.uk/~le1969/art4.htm>]
5. Bryan Bell, Lessons in Lifemanship, Chapter 2:Listening. [[http://www.listening/barriers in listening.html](http://www.listening/barriers%20in%20listening.html)]
6. Canale, M. & Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. en Applied linguistics, Vol.1, No. 1, Richards and Smith ed., London, Longman, Spring 1980.
7. Chamot, A. Learning Strategies and Listening Comprehension. In A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Dominic Press, Inc, 1995.
8. Chun, D. and Plass, Jan L. Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. Language Learning and Technology, Vol. 1, No. 1, July 1997.

9. Doménech, C. “Educar para la comunicación”, en Taller de la palabra, Editorial Pueblo y Educación, 2001.
10. Hymes, D. On communicative competence. En *New Horizons in Linguistics*, J. Lyons, de Harmondworth; Penguin, 1972.
11. Morley, J., *Listening Comprehension*. In: Celce-Murcia 1990.
12. *Psychology Applied to Education: Lev S. Vygotsky’s Approach*. NASP Communique, Vol. 25, # 2, October 1996
13. Rost, M. *Listening in Action: Activities for Developing Listening in Language Teaching*. New York: Prentice Hall, 1991.
14. Salinas, J. (1995). *Campus electrónicos y redes de aprendizaje*. EDUTEC’95.
URL:<http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html>
15. Searle, J., *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1986.
16. Warschauer, M. (1996). *Computer-assisted language learning: an introduction*. In S. Fotos (Ed.), (pp.3-20). Tokyo: Logos International.

ANEXO 1:

Tabla 13. Resultados de las P.D.I, y la P.D.F del grupo A-11 con respecto al grado de adecuación, conciencia, independencia y comprensión auditiva en por ciento de la muestra. Plano Semántico.

| | P.D.I | | | | P.D.F | | | |
|----------------------|-------|------|------|------|-------|------|-----|----|
| | I | II | III | IV | I | II | III | IV |
| A-11 | | | | | | | | |
| Adecuación | 7.6 | 38.4 | 53.8 | - | 100 | - | - | - |
| Conciencia | - | 7.6 | 23 | 69.2 | 46.1 | 46.1 | 7.6 | - |
| Independencia | - | 46.1 | 15.3 | 38.4 | 100 | - | - | |
| C. Auditiva | - | 46.1 | 38.4 | 15.3 | 100 | - | - | - |

Tabla 14. Resultados de las P.D.I, y la P.D.F del grupo A-12 con respecto al grado de adecuación, conciencia, independencia y comprensión auditiva en por ciento de la muestra. Plano Semántico.

| | P.D.I | | | | P.D.F | | | |
|----------------------|-------|------|------|------|-------|------|-----|----|
| | I | II | III | IV | I | II | III | IV |
| A-12 | | | | | | | | |
| Adecuación | - | 15.3 | 46.1 | 38.4 | 92.3 | 7.6 | - | - |
| Conciencia | - | - | 7.6 | 92.3 | 53.8 | 23 | 23 | - |
| Independencia | - | - | 30.7 | 69.2 | 84.6 | 15.3 | - | - |
| C. Auditiva | - | - | 53.8 | 46.1 | 84.6 | 15.3 | - | - |

Tabla 15. Resultados de las P.D.I y la P.D.F del grupo A-13 con respecto al grado de adecuación, conciencia, independencia y comprensión auditiva en por ciento de la muestra. Plano Semántico.

| | | P.D.I | | | | P.D.F | |
|--|--|-------|--|--|--|-------|--|
| | | | | | | | |

| A-13 | I | II | III | IV | I | II | III | IV |
|----------------------|-----|------|------|------|------|------|-----|----|
| Adecuación | 7.6 | 15.3 | 46.1 | 30.7 | 92.3 | 7.6 | - | - |
| Conciencia | - | 15.3 | - | 84.6 | 61.5 | 30.7 | 7.6 | - |
| Independencia | - | 7.6 | 46.1 | 46.1 | 84.6 | 15.3 | - | - |
| C. Auditiva | - | 7.6 | 46.1 | 46.1 | 84.6 | 15.3 | - | - |

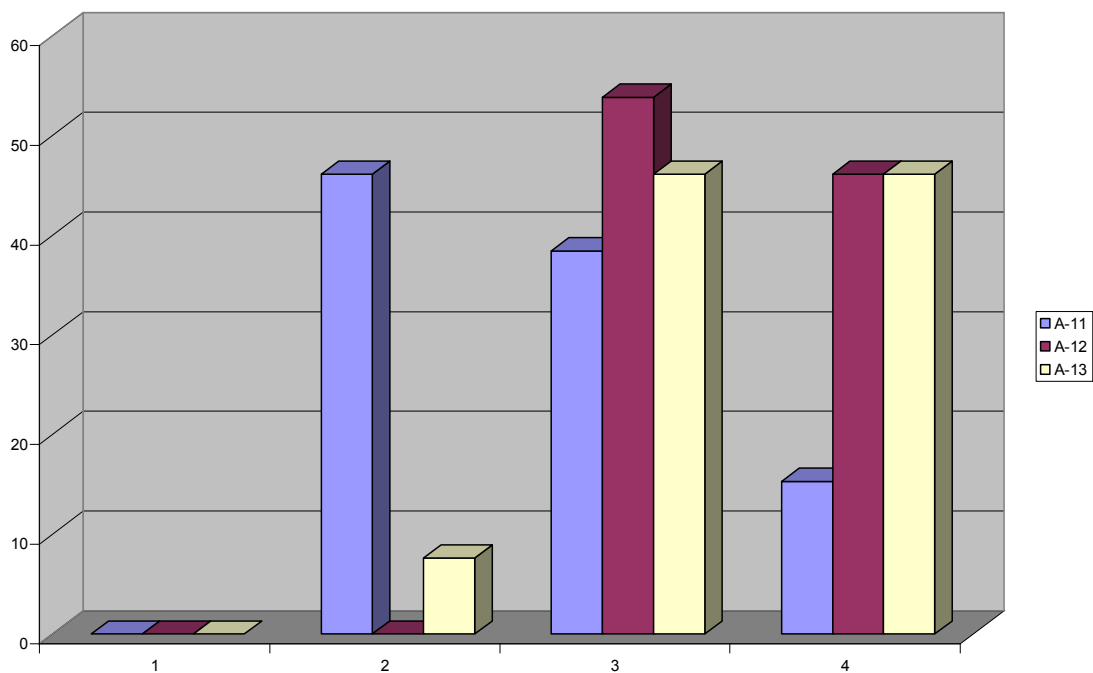
Leyenda:

PDI: Prueba de diagnóstico inicial.

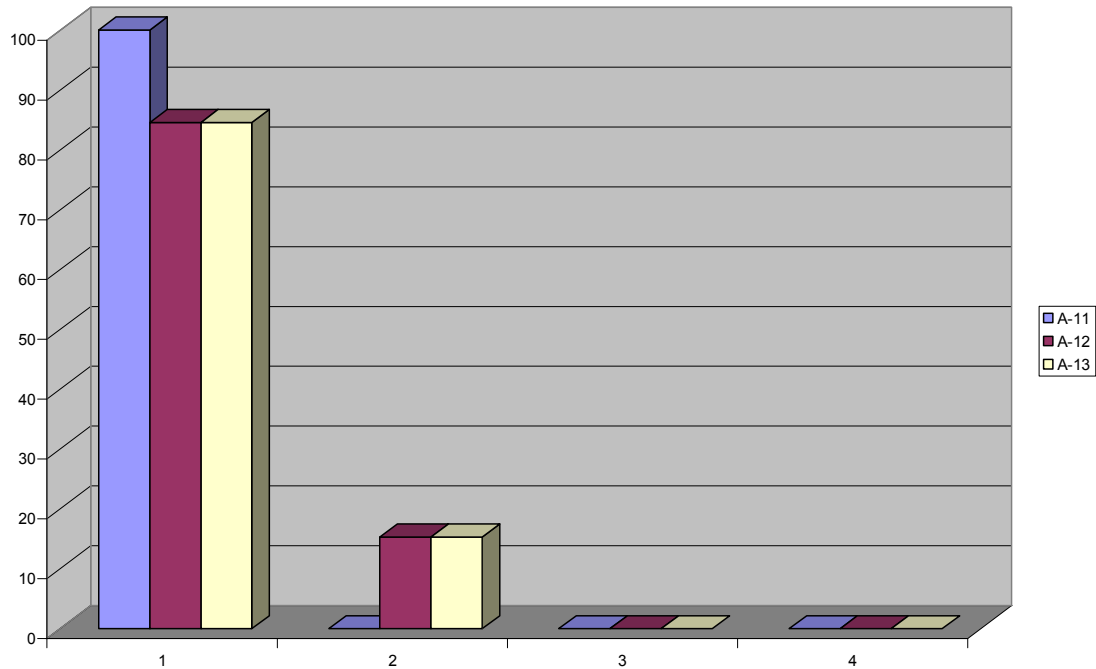
PDF: Prueba de diagnóstico final.

ANEXO 2:

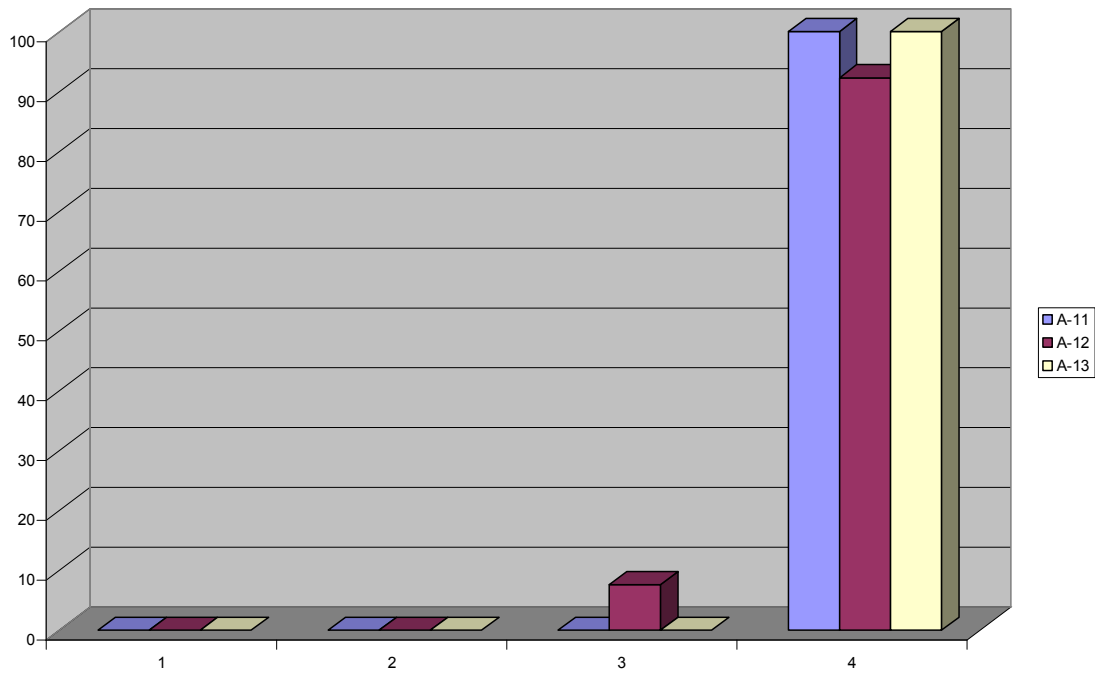
Prueba Diagnóstico Inicial. Comprensión Auditiva. Plano Semántico



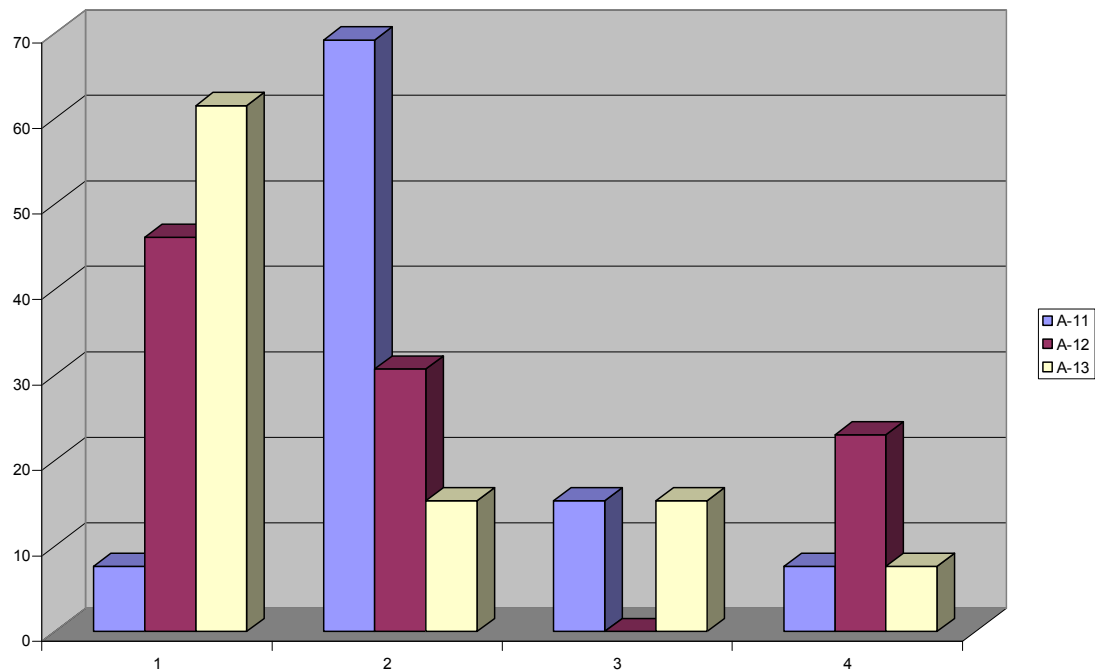
Prueba Diagnóstico Final. Comprensión Auditiva. Plano Semántico.



Prueba Diagnóstico Inicial. Comprensión Auditiva. Plano Pragmático.



Prueba Diagnóstico Final. Comprensión Auditiva. Plano Pragmático.



INDEX / INDICE

WORD MEANINGS IN A DISCOURSE

(A COGNITIVE ASPECT)

Valentina P. Ivanova

*National Military University, Artillery, Air Defence and Communication and
Information Systems Faculty – Shumen, Bulgaria*

“Words have meaning”. This seems to be as simple and clear an assertion of a factual state of affairs as any other statement. On closer inspection, however, it raises the question of what “meaning” is. In order to clarify the nature of meaning, this paper will examine how cognitive paradigm explains meaning. However, before doing that, it is important to give some consideration to the ontological status of words and meaning, so as to avoid some of the common misconceptions.

First, it should be noted that words are not “objects” or “things” that have properties of their own in the same way that actually existing things do. Words are relational entities. Which is to say that words are composed of parts which are not integrated by any form or structure, intrinsic to the word itself. The symbols (marks/sounds) which, taken together, constitute a word, make the word real insofar as it exists outside the mind; but, as vibrations in the air or as marks on paper, words exist as relational entities and not as actual things. This is due to the fact that the medium which carries the word is not proportionate to the idea or concept which constitutes the form of the word. All that the air or paper and ink can carry is the symbolic representation of the actual form which is understood within the mind, and not the form itself.

When a word is spoken or written, it becomes a relational entity. While it is true that the vibrations in the air or the marks on a piece of paper can

stimulate the senses, a word, as such, can not cause knowledge. To put it other way – we learn nothing by means of these signs we call words. On the contrary, we learn the force of the word that is the meaning which lies in the sound of the word, when we come to know the object signified by the word. Then only do we perceive that the word was a sign, conveying that meaning.

The person who hears or sees the word must already know what it means if s/he is to be able to understand it. That is why, if someone does not understand the meaning of a word, you must explain it using other words which s/he does understand, give examples, or point to some real thing, so that s/he can come to know what it is that you are talking about. If human beings could directly cause knowledge in one another, then we would communicate through a direct spiritual contact such that one person would be able to directly infuse a specific form into the mind of another. Since that is not how we communicate, however, it is clear that our words do not directly cause knowledge to appear in the mind of another. Instead, our words are tokens or signs which can only function as a formal cause in that if the other person already knows what the word means, s/he will be able to recognize it and form the appropriate concept in his/her own mind.

Communication between human beings, therefore, involves an active receptivity on the part of the hearer and not a mere passivity. The spoken or written word does not directly actualize some potency in the mind of the receiver. Rather, it prompts him/her to look at things in a new way, so as to be able to form new concepts and thereby grow in understanding. Thus, words are not in themselves “things” which cause knowledge, but relational entities which carry the value of meaning. It is meaning which must be present for communication to occur. It follows that, although words are not actual things, and as such, are not the efficient cause of the knowledge one gains through the use of language, words do have value. Their value lies precisely in the meaning which they carry.

It is important to note that the concept which gives a word its meaning is only joined to the word in the mind of the person who understands it. The spoken or written word is in itself, just a symbol, which must have a concept

attached to it; first, by the person who speaks or writes the word, and secondly, by the person who hears or reads the word. So it comes that the meaning which a word has, is totally subject dependent, both from the standpoint of the person who speaks a word, and from that of the person who hears it.

The meaning of a word is something which is simply projected onto the token which carries it. This is done, not only by the person who first speaks the word, but also by the person who hears it. Therefore, if any meaningful communication is to occur between persons, there must be at least some intersubjective agreement as to what the words mean, given the context in which they are used. The fact that there are many different languages and many different words which all can be used to refer to the same thing, shows just how subjective the whole process of communication through the use of words really is. If it were not for definitions, grammar and all the other rules concerning how to use a particular language, we would hardly be able to communicate with each other at all.

Given the relational status of words, and the subject dependency of the meanings which they carry, one should anticipate a degree of complexity to the word - meaning relation that would render any simplistic or reductionist theory of meaning untenable. It is for this reason that cognitive paradigm becomes very helpful at this point because it reveals how a difference in use also entails a difference in meaning.

My views in this paper are based on the writings of well-known cognitivists – Lakoff and Johnson 1980, Lakoff 1987, Langacker 1987, Taylor 1991, Ungerer and Schmid 1996.

For the modern cognitive paradigm the word meanings are conceptualizations of the objects from the extralinguistic reality. In her profound study on several cognitive theories Martinovski (1995:2) points out what is common in all of them – first, they accept the meaning in a general psychological frame, which integrates the theory of language with the theory of conceptualization, experience and mind and second - the cognitive processes, used by people to organize and structure the linguistic information are the same

that they use to structure the non-linguistic one. Taylor points out another axiomatic for the cognitive paradigm view: “The meaning of any linguistic form can only be characterized relative to an appropriate cognitive domain, or set of domains” (Taylor 1991:247).

People often know words not on the level of meaning but on the level of the sense, rendered by them. Language meanings render only a small part from our knowledge of the world. The basic part of this knowledge is stored in our mind in the form of different mental structures – **concepts** with different stages of complexity and abstraction (schema, concept, prototype, proposition, frame, gestalt). These are operative, abstract units, which a person uses in the thought process and which store our knowledge, experience and the results of our activities.

In language a concept is realized by separated words and word combinations, phraseological units, sentences and even whole texts, depending on the complexity of the intended senses.

A word as a lexical unit has different meanings. All the dictionaries ascribe to the different meanings different ways of conceptualization, in other words they use as a starting point the fixed contents of using words.

In speech a word may acquire a meaning different from the meaning it has in the language system. The subject about the ratio between the language meaning and speech meaning is traditionally linked with distinguishing and juxtaposing language system and the functional speech level. This juxtaposing is semasiologically expressed in distinguishing the systematic meaning of the word sign – the relation of that sign to the signified object, on one hand, and its meaning as a textual realization (in other words, as a way of presenting an object in thought), on the other hand.

In forming the sense the discourse has the leading role. First, it includes the speaker and the hearer, and, in this way, the sense is defined as a meaning, enriched by pragmatic components, where the illocutionary function of the statement, the communicative intention, the speaker’s intention are operative. In order to decode the meaning of the statement, we have to be aware why those statements are pronounced, how we should

interpret them and how to react in a particular situation.

Different dictionary entries for one and the same word illustrate the fact that the contents of a concept, in general, is incalculable. Each word represents only a part of the conceptual features, important and meaningful for communication. Other (implicit, probable, associative) features are activated, but they may not be rendered by the word itself. Different linguists point out many deficiencies of dictionary entries: they are either too detailed or too short (Weisler and Milekic 2000:92), they explain the meaning not according to some basic concepts but only paraphrase one lexical item, using another, so sometimes a vicious cycle may occur (Stewart and Vaillette 2001:200):

pride – quality of being proud

proud – feeling or showing pride

But what is most important is that different dictionary writers offer different contents and organization of one and the same dictionary entry (Graddol et al. 1992:97).

In the content of particular concepts we can constantly take out new individual characteristics, which are rendered by speech senses. These individual characteristics, in their turn, may need new forms of realizations. In the process of using language units in speech the speaker renders to the hearer not the common knowledge about a concept but a particular sense, i.e. communication is rendering definite senses to each other. Thus the systematic meaning of the used lexeme activates the respective concept as a necessary knowledge structure (or a cognitive context), providing in this way the understanding and forming the necessary sense. Pritchard explains this with the so-called “fan effect”: “Activating a concept is a result of bringing that concept to mind. Once a concept is activated the activation spreads to other concepts that are linked to it”. (Pritchard 2000)

In his *Linguistic Categorization* Taylor states that in decoding word meanings we must have not only linguistic but encyclopedic knowledge (Taylor 1991:73). It means that using a word from a particular field in a definite discourse suggests using background knowledge (schemata) – that active organization of

background knowledge and cognitive processes, which make a person ready for learning and experiencing. Ginzburg at al. (1966:82) give an interesting example with the word *captain*. We cannot know the exact meaning of *captain* if we do not know to which lexico-semantic field it belongs to – that of the army, the navy or the sea trade. Its meaning is determined by the position it takes among the terms in the respective rang system, in other words – if the hyponym of *captain* is *lieutenant* (in the army), *commander* (in the navy) or *mate/first officer* (in sea trade). Therefore, the meaning of a word is defined by that conceptual field, which serves as a cognitive background for distinguishing its particular features and for forming the respective meaning; what is more, background knowledge is necessary for understanding language. That is the reason we need to know the situation in which a particular word is used, the meaning of this word in that particular situation, to be aware of the fact how a word is realized in a given context.

Therefore, the following conclusions can be made:

- 1) concepts are those ideal, abstract units, by means of which a person operates in the process of thinking; they reflect the contents of the acquired knowledge, experience and results of all the human activities;
- 2) in language a concept is realized by different words and word combinations, phraseological units, sentences and whole texts; it is possible one and the same concept to have a variety of expressions;
- 3) realizing its nominative function, in using a word in speech communication, that word defines (by help of its meaning) that conceptual field, which serves as a cognitive background for distinguishing the particular feature and forming the respective meaning;
- 4) the meaning of a word consists of the number of its conceptualizations in particular contexts.

Bibliography:

- Ginzburg at al. 1966** - Ginzburg, R., at al., *A Course in Modern Lexicology*, Moscow, 1966
- Graddol at al. 1992** - Graddol, D., Cheshire, J., Swann, J., *Describing Language*, Open University Press, Philadelphia, 1992
- Lakoff 1987** - Lakoff, G., *Women, Fire and Dangerous Things*, University of Chicago Press, Chicago, 1987
- Lakoff and Johnson 1980** - Lakoff, G., and Johnson, M., *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago, 1980
- Langacker 1987** - Langacker, R. W., *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical prerequisites*, vol.1, Stanford University Press, California, 1987
- Martinovski 1995** - Martinovski, B., *Three cognitive theories: major differences and similarities – Talmy, Langacker, Jackendoff*, Department of Linguistics, Gothenburg University, 1995
- Pritchard 2000** – Pritchard, E., *Concepts - Lecture Notes*,
(www.Uwinnipeg.ca/~epritch1/concepts2000.html, 09.05 2001)
- Stewart and Vailette 2001** - Stewart, T. and Vailette, N., *Language Files. Materials for an introduction to language and linguistics*, The Ohio State University Press, Columbus, 2001
- Taylor 1991** - Taylor, J., *Linguistic Categorization*, Clarendon Press, Oxford, 1991
- Ungerer and Schmid 1996** - Ungerer, F., and Schmid, H., *An Introduction To Cognitive Linguistics*, Longman, London and New York, 1996
- Weisler and Milekic 2000** - Weisler, S., and Milekic, S., *Theory of Language*, Massachusetts Institute of Technology, 2000

INDEX / INDICE

EL USO COTIDIANO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN MÉXICO

Dr. José Manuel González Freire⁹

Universidad de Colima

Se estima que en la actualidad hay unas 6,700 lenguas vivas en el mundo, de las que sólo 78 tienen alguna literatura escrita en uno de los 106 alfabetos inventados a lo largo de la historia. De esas casi siete mil lenguas, más de la mitad corresponden a Asia y África. No obstante, la mayor diversidad lingüística le corresponde al Pacífico que, con poco más del 1% de la población, tiene el 19% de las lenguas, seguido de África (que con el 15% de la población tiene el 30% de las lenguas). La media europea de hablantes por lengua, 4.4 millones, es cuatro veces mayor que la media mundial de hablantes de cada lengua; a su vez, la media europea de lenguas por país, sólo 4.6, es casi la sexta parte de la media mundial.

Según la UNESCO, la lengua española la utilizan más de cuatrocientos millones de hispanohablantes y unos doscientos millones hablan lengua portuguesa y conocen muy bien el español que ocupa más de 12 millones de kilómetros cuadrados, es la cuarta lengua del mundo en hablantes y es la segunda en importancia económica después del inglés, esto quiere decir que el español va en aumento y vemos que cada día, más personas quieren conocer nuestra lengua (se hacen congresos internacionales en todo el mundo), en todos ellos se habla de la dificultad que nuestros alumnos mexicanos desarrollan cuando empiezan una licenciatura en lengua extranjera y el descuido del estudio de la lengua española.

Si no fuera porque la actual globalización ha venido a poner a todas estas lenguas en contacto, algo único en la historia de la humanidad. Durante miles de años los diversos grupos humanos que poblaban el planeta tenían escasos contactos entre ellos; la inmensa mayoría se desconocían y se ignoraban. Con la expansión europea sobre el nuevo mundo que comienza en el siglo XVI, culturas y lenguas comenzaron a entrar en contacto, al

tiempo que algunas (singularmente el inglés, el francés, el portugués y el español) comenzaron a expandirse a lomos del desarrollo de sus imperios. Hoy la globalización está casi consumada, todos los ciudadanos están al tanto de casi todos, y en muchos lugares la babel de lenguas es una realidad cotidiana.

De modo que cuál pueda ser el futuro de cada una de estas 6,700 lenguas hoy vivas, es algo que debe preocuparnos, no sólo como ciudadanos ilustrados de comienzos del siglo XXI sino también, y sobre todo, como hablantes de una de las principales lenguas del mundo: el español o castellano (según algunos autores). El proceso de normalización lingüística, que comenzó dentro de los Estados Occidentales a lo largo del siglo XIX y en paralelo con otras normalizaciones (codificación jurídica, establecimiento de pesos y medidas uniformes, etcétera), se extiende ahora al mundo entero. Los sociolingüistas estiman que la gran mayoría de esas lenguas (hasta el 90% según algunos) carecen del soporte demográfico que asegure su reproducción, y están por ello condenadas a desaparecer.

Parece aconsejable, también, potenciar el estudio del español en el ámbito de la educación de adultos puesto que significa ganar un potencial de alumnos inconmensurable y con unas características muy apreciables: motivación especial, suelen recomendar su estudio a otras personas, consumen productos hispanoamericanos. El español no es patrimonio exclusivo de España (como se ha querido dar a entender en muchos centros de enseñanza). Sólo una de cada diez personas que hablan nuestra lengua son españoles. Tampoco la cultura española se puede entender hoy sin el componente iberoamericano, por lo que se habla de «cultura en español». A pesar de todo ello, hay que reconocer que en lo que respecta a su promoción en Europa, España está en mejor posición para ejercer el liderazgo e impulsar iniciativas, que la de los otros países del mundo en los que también se habla español. Mientras que en América, México está mejor posicionada para liderar el español en el continente Americano, ya que es el país de habla hispana con más hablantes y con un potencial de su lengua,

tradiciones y cultura, que está en expansión. Sin embargo, esto no debe impedir que todos los demás países se impliquen en la tarea de promocionar el español en el mundo.

Hay que involucrar a todos los países hispanohablantes en una causa común de promoción y apoyo de la lengua española, la cual supone una labor diplomática lenta, y un ejercicio de modestia importante pero posible. La actitud de la Real Academia Española, tomando por consenso decisiones con las demás Academias Americanas de la Lengua, constituye un ejemplo a seguir que abre vías de entendimiento, rentabiliza esfuerzos y multiplica la repercusión de las acciones que se emprenden.

En la actualidad, el proceso de aplicación de las tecnologías en la investigación de lenguas, se desarrolla en varias vertientes. En una de ellas mis alumnos y yo estamos realizando un estudio de investigación para la configuración de un diccionario de uso práctico para los hablantes de lengua española de México, de España y muy pronto de Estados Unidos.

Ya se presentó en el año 2004 una tesis de licenciatura que llevaba el título, *Léxico México-España*, fue un corpus detallado y realizado por las egresadas: Eugenia Cervantes Consejo, Samia Gómez Pérez, Violeta Larios Valencia; con la dirección del los doctores, José Manuel González Freire y Javier C. Bravo Magaña, de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima.

En la actualidad se están desarrollando otras tesis de licenciatura en la que se involucra al español usual de México con el de Estados Unidos. Que habrá de servir como punto inicial y herramienta de trabajo para un amplio análisis lingüístico y pragmático del corpus ahí registrado. El propósito final es configurar un diccionario de uso práctico para cualquier hablante de español que pudiera interesarse en él. La ganancia para los investigadores, por supuesto; está en observar similitudes y diferencias entre las dos listas (mexicana-española y mexicana-inglés (estadounidense) que componen la base de datos y de esa manera describir el uso y registrar la posible evolución gramatical de ese vocabulario. Creemos que un estudio de esta naturaleza puede ayudarnos a comprender mejor ciertos elementos propios de la

comunicación oral cotidiana y establecer los parámetros necesarios para llevar un control evolutivo de formas y valores semánticos del léxico seleccionado. La comparación lingüística y pragmática habrá de ser la tarea a realizar una vez que el corpus quede definitivamente establecido.

Por otra parte, nos interesa participar en el proceso de aplicación de tecnologías a la enseñanza de lenguas como instrumento didáctico para la formación docente. La utilización de esas herramientas electrónicas, en este caso una base de datos y concordantes, habrá de darles a los aspirantes una más amplia perspectiva de lo que puede llegar a ser su trabajo en el aula.

Este estudio servirá a hispanohablantes nacionales y extranjeros, y no hispanohablantes a enfrentarse con éxito, en un lenguaje coloquial, a expresiones y palabras que la Lengua Española que se habla en México, España con respecto al inglés de Estados Unidos. Viene a ser como un diccionario usual y práctico.

También sirve para hacer un seguimiento del español comunicativo oral y cotidiano, y establecer parámetros de control evolutivo de los modismos y de los valores semánticos de los localismos. En un futuro servirá para analizar los cambios lingüísticos de las expresiones, donde interviene la ciencia de la Sociolingüística.

En la actualidad hay unos pocos estudios de esta envergadura ya publicados, pero ninguno es tan específico como éste que compara la lengua española de México y la lengua española de la Península Ibérica y cómo se dice en inglés (EE.UU.) esto mismo. Sin embargo ya empiezan a aparecer estudios recientes sobre el mismo tema y que son de gran ayuda para el estudio lexicográfico de una lengua. No se nos puede ocultar el gran interés que tiene este tipo de trabajos de investigación para el desarrollo del español

Los primeros resultados de la investigación se han presentado en el *11º Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, celebrado el 18, 19 y 20 de agosto de 2003 en el CELE de la UNAM (México), que habiendo sido muy satisfactorios y despertaron un gran interés en al público asistente por la culminación del estudio lexicográfico. En el *XVIII Foro de Especialistas*

Universitarios en Lenguas Extranjeras. El mundo por conocer a través de la experiencia (FEULE) celebrado el 11, 12 y 13 de marzo de 2004 en Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California (México), se volvieron a presentar los últimos avances en la investigación del léxico, volviendo a ser muy favorables para el resultado de nuestro largo estudio.

Existen en la actualidad otros estudios recientes sobre el mismo tema y que son de gran ayuda para el estudio lexicográfico de una lengua, como son: *Refranero Popular Mexicano* (Valdés, 1973). Cuya obra contiene un vasto número de dichos y refranes de México, que reflejan el pensar, el sentir y el decir de quienes constituyen los estratos sociales poco refinados, pero que pese a su humilde origen poco a poco han sobrepasado sus límites revelando siempre su graciosa picardía, sutil ingenio y cierto fondo filosófico. *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco* (Palabras, 1999). Es un libro de recopilación que pretende dar a conocer las expresiones, modismos y palabras del estado de Jalisco, de una forma sencilla, agrupándolas alfabéticamente y transcribiendo una pequeña muestra con frases entresacadas de las obras de Juan Rulfo. De esta manera, los autores tratan de expresar el código popular, desde la prosa y el poema hasta el teatro y el cuento, sin acentuar ni el rigorismo de la métrica ni en el formulismo de la preceptiva literaria en los distintos géneros.

El *Diccionario ideológico de la lengua española* (Casares, 1988), tiene como objetivo recoger en un tesoro todas las palabras clave y a su vez agruparlas por temas y subtemas; el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (Corominas, 1991), es un diccionario donde se recogen los orígenes de las palabras y cuándo aparecieron por primera vez y cuáles son sus fuentes documentales; *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismo* (Mejía, 1984), incluye una cantidad considerable de palabras originarias del país, las cuales enriquecen el idioma y son parte esencial del patrimonio cultural del pueblo. Son esas palabras autóctonas, y otras que siendo españolas cobran en México un significado y un manejo peculiares, distintos a los que tienen en España.

También está el estudio *Breve diccionario etimológico de la lengua española* (Gómez de Silva, 1995); *Biografía de una lengua Nacimiento, desarrollo y expansión del español* (Obediente, 2000), en donde el autor relata la historia del español desde sus orígenes hasta nuestros días, en el cual se presentan dos grandes vertientes de la historia de la lengua: la historia interna, es decir los cambios fonéticos-fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos así como la historia externa, las circunstancias sociales, políticas y culturales que propician ciertos cambios y la expansión del español más allá de su territorio de origen; el *Diccionario de Mexicanismos* (Santamaría, 2000) es un gran compendio muy extenso de más de mil páginas donde se recogen los mexicanismos, su origen y localización de fuentes. y por último el *Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje* (Santamaría, 1993) y el *Ticús* (Reyes, 2001), que es un diccionario de colimotismos que incluye voces, modos y construcciones del habla regional y sus variantes, tomando en cuenta también palabras gramaticalmente incorrectas por la frecuencia de su uso; palabras que regionalmente tienen un significado distinto al que es común para el resto del país; palabras relacionadas con los oficios, tipos y personajes característicos de la región y los nombres populares de la flora y fauna. Destacar también los diccionarios y obras de este tipo que hasta la actualidad ha publicados el Colegio de México

La lengua Española, al igual que las otras lenguas del mundo, están presentes en la interacción y comunicación del ser humano. Para el conocimiento de cualquier lengua se requiere de una sólida formación, y se debe fomentar en el salón, ciertas actitudes y habilidades comunicativas. A través de diversas destrezas lingüísticas y literarias se refuerza gradualmente la competencia de la comunicación, ya que en este aprendizaje, consolidándose con la repetición de lecturas, y a través de ejercicios, el lector adquiere gradualmente el conocimiento de la lengua. Por nuestra experiencia podemos decir que esto no solamente se aplica a los alumnos de lenguas extranjeras, sino también a los hispanohablantes.

Cualquier hablante desarrolla procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje de una lengua. Está claro que para un no hispanohablante conocer y

hablar español requiere de mayor esfuerzo y se realiza más lentamente debido entre otras cosas al vocabulario. Mientras que el hablante de su lengua, que realiza este proceso, lo hace más automáticamente y por eso muchos alumnos mexicanos dan por hecho, que ya que es su propia lengua, no tienen que leer porque la dominan, y es aquí cuando empieza el fracaso de la ortografía, la redacción y la creación de nuevas palabras que cubren esa pobreza del léxico (inventar modismos cuando ya existen otros en el diccionario). Por eso hay que enseñarles a leer y motivarlos en la lectura, con ello mejorarán en su comunicación escrita y oral. Adquirir un buen conocimiento de las lenguas es difícil, incluso para el propio hablante, por eso se debe ejercitar. William Grabe, considera que el proceso de lectura en una segunda lengua ha evolucionado de ser considerado simplemente como un esfuerzo a la instrucción oral, o como una práctica aislada que mira los textos a una fuente de traducción de la segunda lengua a la primera, para ser visto como unas de las habilidades más importantes en este aprendizaje sobre todo en los contextos académicos. Grabe dice que un buen lector no solamente busca la comprensión del texto cuando lee, sino que también evalúa y compara la información con otras fuentes leídas.

Durante el periodo que ha durado, de agosto 2002 a junio de 2004, se desarrolló la tesis de licenciatura *Léxico México-España* que consistió en la entrevista personalizada, grabaciones, correos electrónicos, internet, cartas postales, etcétera, a una población joven de universitarios con edades comprendidas entre 21-34 años, la mayor parte con la licenciatura terminada y muchos de ellos desarrollando sus trabajos profesionales. La base de datos se dividió entre los cinco miembros del equipo del trabajo de investigación. Las alumnas de licenciatura se encargaron de las entrevistas y de la búsqueda de significados de las palabras colimenses y expresiones en el español. Dichas actividades fueron supervisadas, corregidas y depuradas por los asesores, además de realizar y buscar ejemplos del léxico localizado. La muestra del corpus arrojó más de 10 millones de palabras, de las que se extrajeron con un concordante las palabras que más se repetían en los textos y conversaciones (se eliminaron las palabras de enlaces), permaneciendo

siempre presentes los sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres y frases hechas, el resultado fue más de 4,000 palabras y expresiones. Se creó una "Base de datos" en ACCESS donde se introdujeron todos los datos recogidos y se ordenaron en diferentes columnas y temas que podemos ver en la gráfica del ejemplo siguiente y presentamos a continuación la clave para el entendimiento de la base de datos (corpus). Se trata de una clasificación del vocabulario. En la primera columna se anota el número consecutivo de cada uno de las columnas que componen las listas, de México, de España y la de Estados Unidos columnas dos, tres y cuatro. La quinta columna se refiere a las relaciones de equivalencia entre los diferentes vocablos de la lista: (**id**) = forma y equivalencia idéntica o igual en España y México; (**eq**) = aunque de forma distinta, son equivalentes en el significado de España y México; (**sm**) = sólo se usa en México. La sexta columna se refiere al término comentarios; son comentarios adicionales, o definiciones de los términos que sólo se conocen en uno de los dos países. Esto da por resultado una nueva clasificación del vocabulario. La séptima columna, hace referencia a un tema semántico que agrupa a diferentes individuos de la lista. La octava columna que está en desarrollo es la creación de ejemplos donde podemos localizar estos registros. La novena columna representa las fuentes bibliográficas (literatura, música, danza, cine, etcétera).

Vean, la siguiente tabla en base de datos:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 y 7 | 8 | 9 |
|------|-----------|----------------|----------------|--------------|-------------|----------|------------------------|
| NC | MÉXICO | ESPAÑA | ESTADOS UNIDOS | EQUIVALENCIA | COMENTARIOS | EJEMPLOS | FUENTES BIBLIOGRÁFICAS |
| 468 | ATÚN | ATÚN, BONITO | | id | | | |
| 611 | BAÑO | BAÑO | | id | El retrete | | |
| 1 | BOTANA | TAPAS, PINCHOS | | eq | | | |
| 2622 | CHARRERÍA | - | | sm | | | |
| 113 | JUGO | ZUMO | | eq | | | |
| 343 | MESERO | CAMARERO | | eq | | | |
| 980 | RASURAR | AFEITAR | | eq | - | | |
| 926 | REBOZO | - | | sm | Chal | | |
| 101 | RECÁMARA | HABITACIÓN | | eq | - | | |

| | | | | | | | |
|-----|--------------|------------------------|--|----|-------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 987 | REFACCION | REPUESTO | | eq | - | | |
| 47 | REFRIGERADOR | FRIGORÍFICO, NEVERA | | eq | - | | |
| 518 | REGARLA | - | | sm | Cometer un error | | |
| 781 | RENTA | ALQUILER | | eq | - | | |
| 513 | RES | TERNERA, VACA | | eq | - | | |
| 963 | RIN | LLANTA | | eq | Aro de acero sobre el cual se coloca la llanta (México) o neumático (España). | | |
| 80 | SALON | AULA DE CLASE | | eq | - | | |
| 733 | SER MANO | - | | sm | Ser primero | | |
| 893 | SOPITOS | - | | sm | Comida típica | | |
| 743 | TORONJA | POMELO | | eq | | | |
| 592 | ZAFADO | CHIFLADO, LOCO | | eq | - | | |
| 593 | ZAPOTAZO | CAÍDA FUERTE | | eq | - | | |

| | | | | | | | | |
|-----|--|---------|-----------|--|----|---|--|--|
| 595 | | ZOQUETE | COSCORRÓN | | eq | - | | |
|-----|--|---------|-----------|--|----|---|--|--|

Un ejemplo de una palabra procesada en formato de texto:

MALTEADA: Bebida sin gas y sin alcohol, generalmente a base de leche o nieve (ver licuado).

Hay referencia (equivalente) en el léxico de España:

Batidos.

Lingüística:

Búsqueda temática: Comidas y bebidas.

Ejemplos en México:

- Esa malteada de fresa estaba deliciosa.
- Creo que la malteada de chocolate le gustó a mi papá.

Ejemplos en España:

- Quiero un batido de fresa, por favor.
- En aquella heladería hacen lo mejores batidos de la ciudad.

Desde septiembre 2004 hasta hoy se encuentran en proceso de localización de las referencias bibliográficas de las palabras mexicanas (de la literatura, cine, televisión, prensa, música y etcétera), estudio que está siendo llevado a cabo por los alumnos del último curso de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, César Magaña Solís y Noé Mejía Rivera; el estudio lingüístico de más de 4,000 términos (se están trabajando con más de veinte millones de palabras y expresiones que se

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México, Marzo de 2005 - Memorias utilizan en México). El objetivo con este estudio es demostrar que no solamente los hablantes mexicanos utilizan este tipo de vocablo, sino que otros literatos, músicos y actores de renombre mundial lo han utilizado en sus obras.

Paralelo a estas investigaciones se están desarrollando en la misma línea de investigación otros proyectos, que sirva para comparar el corpus Mexicano-Español con el Francés (de Canadá) y el Inglés (de Canadá), trabajo que se espera esté concluida a finales del año 2007.

Mencionar la colaboración de la alumna Jacqueline Cazares Dueñas por su trabajo de investigación *Frases Vernáculas*, que amplía notablemente el estudio que se está realizando junto al de *Fuentes Bibliográficas del Léxico México-España* y el que se presentó en su día *Léxico México-España*.

Junto a la tesis de licenciatura de la alumna Dorisela Silva que está realizando un estudio del *Léxico México-Estados Unidos*.

La conclusión de todo esto es que la lengua usual que utilizamos en el español de México está cambiando, detectar esos cambios, registrarlos y hacer un pequeño diccionario de uso para que los hablantes extranjeros de lengua española y los no hispanohablantes (siempre que tengan un dominio básico del español cuando lleguen a México), les resulte más fácil comunicarse e integrarse mejor en la sociedad, a partir de aquí, ya no se van a sentir marginados y aislados porque no entienden lo que le están diciendo

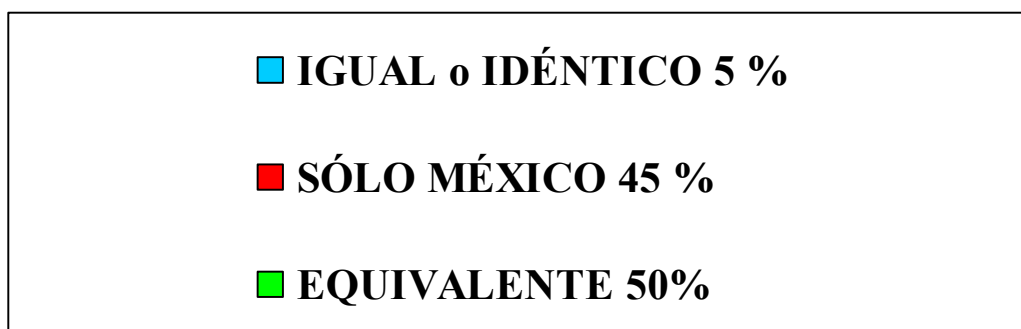
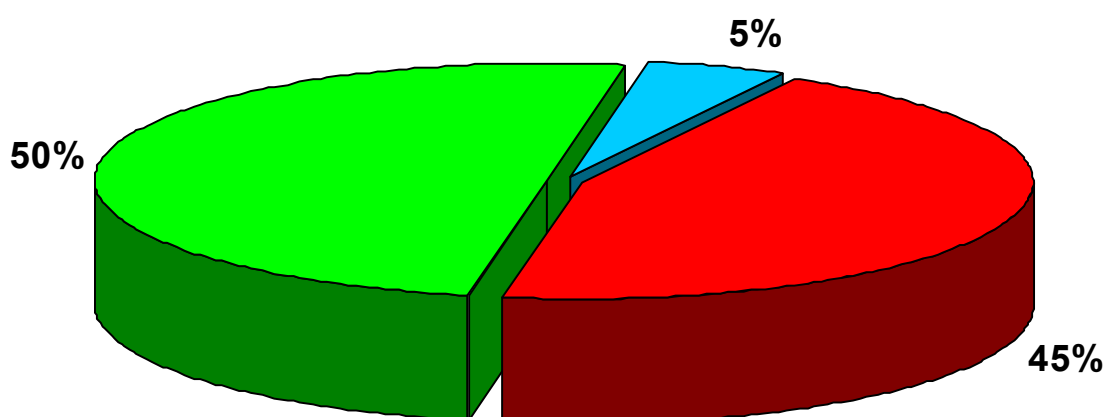
Ver gráficas resultados de las gráficas:

En la gráfica número 1, El color azul “igual o idéntico” representa el 5 %, eso quiere decir que solamente el 5% de todas las palabras que conforman el corpus, son iguales o idénticas, tanto en forma como en significado. El color roja “sólo México” representa el 45% de todo el corpus, eso significa que solamente son palabras y expresiones utilizadas en México, y hasta hoy en día sabemos que estas expresiones no están recogidas en ningún estudio de la envergadura que estamos presentando. El color verde “equivalente” que representa un 50% son palabras o frases equivalentes. Eso quiere decir que son palabras que aunque en

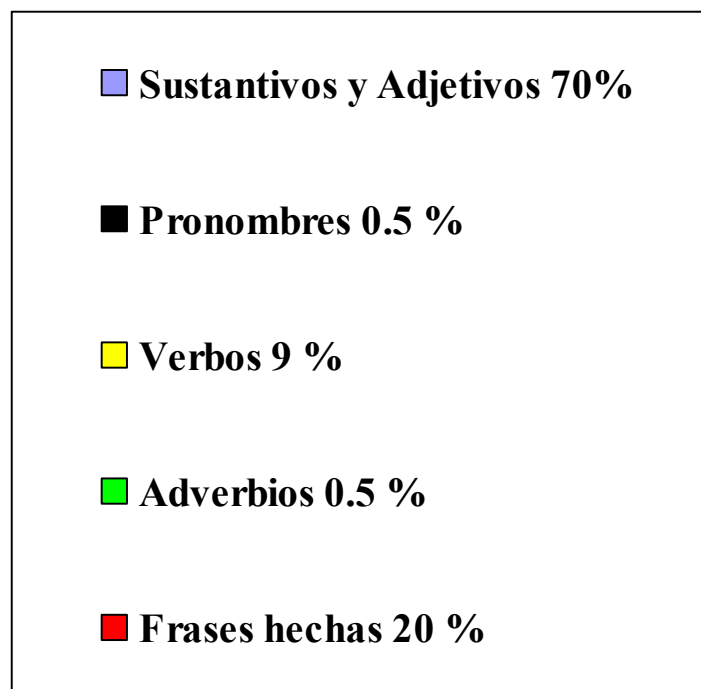
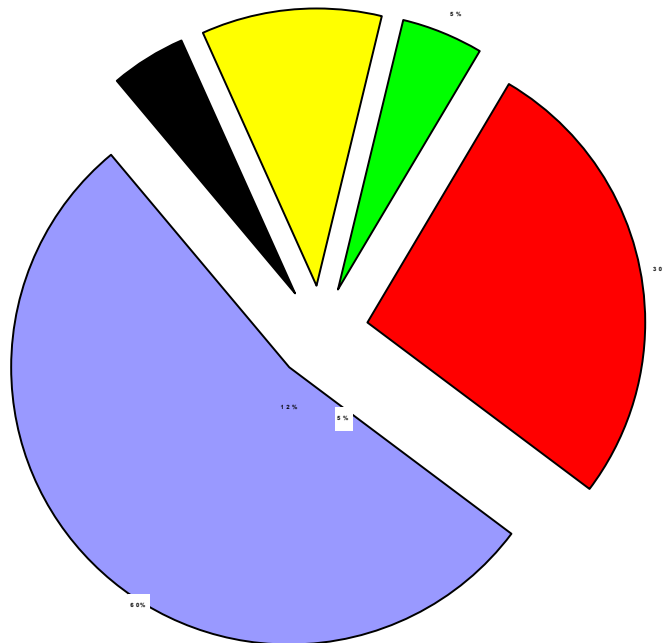
México se escriben de manera diferente, en el punto de vista semántico son completamente idénticos. Por lo tanto, se demuestra que el español de México se está separando del español de España.

Para comprender mejor este estudio de los cambios que se producen en el español cotidiano en México, vean las gráficas número 2 y número 3 que se presentan a continuación.

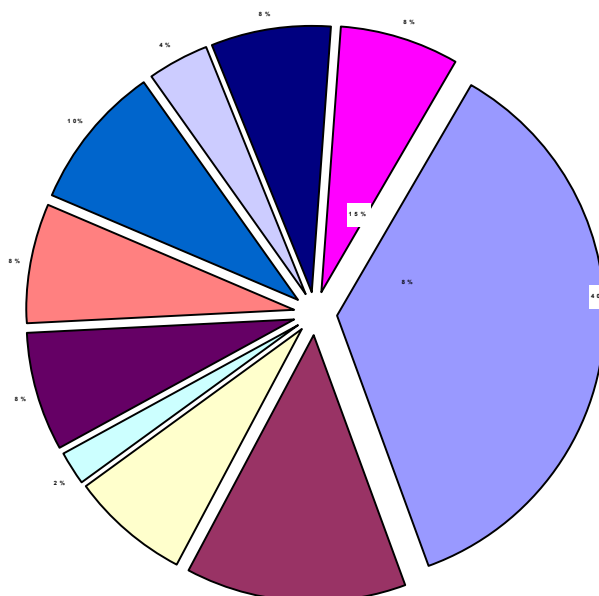
Léxico México-España



Cuadro por “clases de palabras”



Clasificación temática



- **LENGUAJE 30%**
- **COMIDAS Y BEBIDAS 14 %**
- **MISCELANIA 8%**
- **SOCIEDAD 2%**
- **GEOGRAFÍA DE COLIMA 8%**
- **ARTEFACTOS 8%**
- **COMERCIO Y TURISMO 11%**
- **FAUNA Y FLORA 3%**
- **VESTIMENTA 8%**
- **DEPORTES 8%**

Bibliografía:

- Casares, Julio (1998). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Corominas, Joan; Pascual, José A. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid. Gredos.
- Gómez de Silva (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México. Fondo de Cultura Económica.
- *Léxico México-España* (2003), ponencia de los doctores Javier C Bravo Magaña y José Manuel González Freire, México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Cele.
- *Léxico México-España, últimos resultados*, (2004), ponencia de los doctores Javier C Bravo Magaña y José Manuel González Freire, Tijuana Universidad Autónoma de Baja California, Escuela de Lenguas
- Mejía Prieto, Jorge (1984). *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismos*. México. Panorama Editorial.
- Obediente Sosa, Enrique (2000). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Costa Rica. Libro Universidad Regional (LUR).
- *Palabras, modismos y expresiones del Sur de Jalisco*. (1999). 2ª ed. Guadalajara (México). Editorial Agata. Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de Jalisco, Capítulo Sur.
- Santamaría, Andrés (1993). *Diccionario de incorrecciones particularidades y curiosidades del lenguaje*. Madrid. Paraninfo.
- Santamaría, Francisco J. (2000). *Diccionario de Mexicanismos*. México. Editorial Porrúa.
- Reyes G., Juan Carlos (2001). *Ticús*. 4º ed. México. Fondo de Cultura y Gobierno del Estado.

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

- Velasco Valdés, Miguel (1973). *Refranero Popular Mexicano*. 5ª ed. México. Costa-Amic Editor.

[INDEX / INDICE](#)

WHY DO OUR STUDENTS FAIL?
BY TIMOTHY WOLCZUK¹⁰ (UNACAR)

INTRODUCTION

The Autonomous University of Carmen (Universidad Autónoma del Carmen or UNACAR) in Ciudad del Carmen, Campeche, Mexico is a fairly small institution with just over 2000 students studying a bachelor's degree. At this level, English language classes are obligatory for all students. For years the failure rate at the Language Center was nearly 50%, preventing many students from graduating. During the 2003 – 2004 school year, an in-depth investigation was done as to the causes of this high failure rate. As was to be expected, the causes were found to be many and from the entire range of sources investigated, including institutional organization, teacher preparation, and student beliefs and habits.

BACKGROUND

Prior to August 2002, all university students had to study 6 semesters of English for a total of about 500 hours. With this amount of course time, students should have been able to reach level 2 of ALTE (The Association of Language Testers in Europe). Then in August of 2002 the university introduced the new educational paradigm, with the result that English was cut to 4 semesters with only 4 hours a week instead of 5, leaving a total of about 250 total hours, which should be enough to reach level 1 of ALTE. As can be seen in Graph 1, this change in paradigms had little effect on the failure rate, with the sharp increase in the pass rate in 2003 being more likely to have been caused by a complete change in the programs, which involved abandoning the course book and using purely in-house materials. This change resulted in a significant decrease in the quantity of language

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
that students were expected to learn.

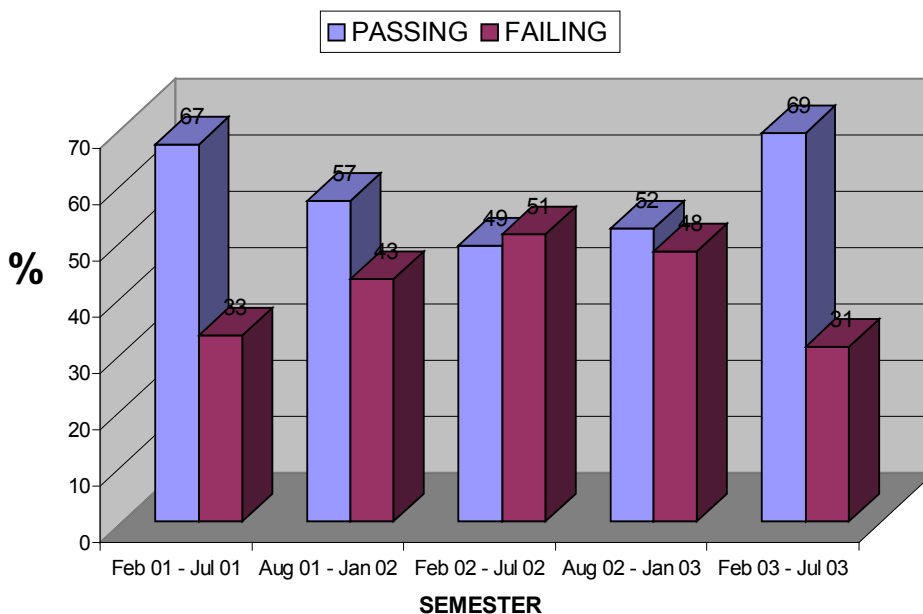
THEORETICAL BACKGROUND

The researchers began with the assumption that the high failure rate at the Language Center was the culmination of a large number of problems from a multitude of sources. The four main areas of investigation were motivation (of both teachers and students), course design, teaching materials and evaluation.

Certain aspects of motivation apply to both teachers and students. The first of these is intrinsic versus extrinsic motivation. The first refers to whether the person is studying or teaching out of an internal desire to do so while the second occurs when the person is acting under some external pressure, such as obligation or some future reward. While intrinsic motivation is considered to be the ideal, it is in fact much less common (Biehler and Snowman, 1990: 520).

According to the behaviorist point of view, the most important aspect of motivation is the system of reinforcements. These reinforcements can be grades, salaries, or simply an indication that the work was done correctly. However, when the reward is simply for having done the work with no regard to quality, the motivation will likely diminish (IBID: 521). Likewise, when all the work is for rewards or when the rewards are not according to quality, intrinsic motivation may decrease (IBID, 1990: 521; Gage and Berliner, 1998: 361-363). Also, a threat of punishment that is never fulfilled does not help to motivate (Bandura 1986: 235). Thus it is very important that the system of reinforcements be according to the quality of work produced.

GRAPH 1. PASSING AND FAILING STUDENTS BY SEMESTER



Growth motivation theory was developed by the psychologist Maslow. It divides human necessities into two categories. At the bottom are deficiency needs and at the top are growth needs. The former are things like food, shelter, and being loved. The latter include studying and artistic needs. These constitute a hierarchy of needs in which the lower ones must be satisfied before the higher ones can be satisfied (Good and Brophy 1996: 300).

Achievement motivation and attribution theories have to do with the need or desire that a person has to succeed. Typically people with a high level of success set goals that are moderately difficult, while those who consistently fail set goals that are unrealistic, either extremely easy or difficult (Biehler and Snowman 1990: 528; Gage and Berliner 1998: 341). Commonly the failures attribute their lack of success to one of four things: lack of ability, lack of effort, task difficulty, or luck (Biehler and Snowman 1990: 530).

Research has shown that the correlation between student grades and intelligence is only about .45 (Gage and Berliner 1998: 334). Previous learning experiences and motivation are important factors as well. Furthermore, research has shown that students learn better when they are given some control over and

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México, Marzo de 2005 - Memorias
responsibility for their own learning (Howe 2000: 114). In order for this to occur, it is very important that the teacher give students some strategies to use (Barriga and Hernández, 1998: 36). This also includes developing certain values, such as punctuality and devotion, which are best learned through example (IBID: 37).

The contents of the English course must reflect both the time that students will have to study the language and the purpose for which they will be using English in the future. The course materials are also important. Research has shown that when textbooks are abandoned for in-house materials, classes often degenerate into pure grammar (Hutchinson and Hutchinson 1996: 318). Although there are no ideal teaching techniques, those employed need to be consistent with the program objectives. Likewise, the system of evaluation needs to be both valid and reliable, and the students should know exactly what is expected of them beforehand (Biehler and Snowman 1990: 545). The grades the students receive can have a big impact on their lives.

THE RESEARCH

There was one hypothesis under investigation:

Hypothesis: The high failure rate at the Language Center is due to organization, physical environment, motivation and time.

The dependent variable was the high failure rate at the language Center. The independent variables were:

1. physical space
2. institutional organization
3. equipment
4. the program of studies
5. real class time
6. materials

7. teacher preparedness
8. evaluations
9. student motivation
10. teacher motivation

A total of six different instruments were used to collect information:

1. Analysis of programs
2. Analysis of materials
3. Analysis of an exam
4. Class observations
5. Teacher questionnaire
6. Student questionnaire

Since the research was so extensive, not all of the results can be dealt with in this short paper. Thus we will concentrate on the last three instruments, especially how they pertain to teachers and students.

RESULTS

A total of 45 classes were observed using two observation sheets. One was for general characteristics, such as the basic comfort of the classroom, exact duration of the class, and how prepared students and teachers were. The other sheet was for academic events, such as the length and focus of each activity. By previous agreement with the teachers, the observers just showed up at the classes unannounced to minimize the possibility of teachers doing anything special for their classes. In exchange, no names of teachers were mentioned in connection with the research.

The first point to note concerning the general characteristics is the actual length of time that each class lasted. More than half of the classes were between 40 and 49 minutes. This gave an average of just 43 minutes per class, about 70% of the

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
scheduled time of 60 minutes. In addition, about 10% of the classes that were to be observed simply never took place, usually without explanation because the researchers were barred from mentioning teachers' names. After subtracting the apparent dropouts from the lists, the real attendance was only 79% with 43% arriving after the teacher started the class.

The general comfort of the classrooms was observed to be adequate with some problems. In the upstairs classrooms the sun shining through the windows in the early mornings is uncomfortable and makes the whiteboard difficult to see from much of the classroom due to glare. There is also a lot of noise from Street 31, which is especially damaging to listening activities. Finally, some students were noticeably hot in non-airconditioned classrooms while others were noticeably cold in airconditioned ones.

The observer reported the students to be well prepared with all the materials and homework done in 36% of the classes. They seemed to be more or less interested in 57% and very interested in 25%. There was good participation in about a quarter of the classes, but little or no participation in about 40%. The teacher interest was good about 35% of the time and poor about 15%. Their preparation was reported to be good, adequate, and poor in one-third of the classes each. Although the explanations were generally adequate or good, about 17% were deemed inadequate. This means there was something erroneous about them, such as telling students to use *will* when they are not sure and *going to* when they are, or that for short answers to yes/no questions with *like*, "Yes, I do" and "Yes, I like" are the same. Similarly, the teacher's level of English was deemed poor about a quarter of the time and good about 35% of the time.

From the academic side, Table 1 shows the percentage of class time dedicated to 6 different areas of language teaching. Grammar took up nearly three-quarters of the time, with the abilities of reading and writing together taking up less than 5%. Although listening appears as the most developed skill, it must be mentioned that this includes the time that teachers gave instructions and feedback using spoken English. In fact, the amount of class time dedicated to listening to non-Mexicans speaking English was less than 3%.

Table 1. Man language areas developed.

| AREA | % of time |
|------------|-----------|
| Grammar | 73 |
| Vocabulary | 5 |
| Reading | 3 |
| Writing | 1 |
| Listening | 11 |
| Speaking | 8 |

A total of 25 teachers from the Language Center answered a four-page questionnaire dealing with both logistic and academic sides of their jobs. The teachers reported a good level of motivation, with nearly 90% saying that they enjoy teaching and about half saying they feel good in their jobs and half saying they felt okay. In addition, about two-thirds were satisfied with their work areas. However, three-quarters were not satisfied with the support equipment, especially tape recorders, and more than 90% said they would prefer to use a textbook over the in-house materials. When asked about their feelings on the policies of the Secretary of Education, UNACAR, and Language Center, the most common answer was that teachers did not know the policies, with about half of them not even being aware of what is supposed to be happening in the Language Center itself. This is reflected in Table 2, which shows the types of evaluations that teachers reported giving both in class and for homework. Since all of these forms are specified in the course programs, all of the percentages should be 100. Nevertheless, the highest received was 92% for class participation, while only about half of the teachers reported giving readings and projects for homework.

A considerable difference was found between how teachers believed that the

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

four language skills were developed in the classroom and what was stipulated in the course programs. In speaking, listening and reading, only about 20% of the teachers' answers corresponded to the course programs. It is notable that very few gave much importance to reading. From the teachers' comments, it seems that many of them believed that any written grammar or vocabulary exercise is writing, which explains the high level of importance given to this skill.

Table 2. Types of evaluation given by teachers:

| in class. | |
|--------------------|-----------------------------|
| Type of evaluation | % of teachers that give it. |
| Participation | 92 |
| Exercises | 84 |
| Group & team work | 72 |
| Quizzes | 56 |
| Exams | 76 |
| for homework. | |
| Exercises | 60 |
| Readings | 52 |
| Compositions | 80 |
| Projects | 52 |

Table 3 shows the criteria that teachers reported using for marking oral production and compositions. The programs did not specify any criteria for making these. Furthermore, there was no key for marking compositions, while both the oral evaluation and the criteria for marking were left totally up to the individual teachers. There was very little agreement between teachers as to exactly what they were evaluating, with vocabulary being the number one criteria for oral and grammar the most important for composition. It is worth noting that only one teacher (4%) took punctuation into account when marking composition and well under one in three worried about communication and clarity for either.

Table 3. Criteria for marking oral and compositions.

| Criteria | % of teachers who indicated it | |
|----------------------------------|--------------------------------|-------------|
| | Oral | Composition |
| Vocabulary | 40 | 32 |
| Grammar | 12 | 56 |
| Spelling | | 12 |
| Communication & clarity | 28 | 20 |
| Organization & coherence | 16 | 40 |
| Punctuation | | 4 |
| Length | | 28 |
| Fluency | 32 | |
| Pronunciation | 20 | |
| Understanding | 8 | |
| Holistic | 8 | 4 |
| According to the topic | 8 | 12 |
| Only the grammar seen in class | 8 | |
| None | 8 | 4 |
| What is specified in the program | | 4 |

The student questionnaire was applied by computer and was answered by 627 students, or about 51% of the total studying at the Language Center. The plan was for all students to answer it, but this number was reduced significantly because of absences and the fact that various teachers simply forgot to take their students to the Computing Center at the their appointed time.

Table 4 shows what students believed they would use English for in the future. Here students could check as many answers as they wished. While "personal development" was the most popular answer, many students believed they would have to speak to foreigners, although not many thought they would actually have

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México, Marzo de 2005 - Memorias
 conversations with them. The fact that zero students chose reading is possibly due to a glitch in the software used for the questionnaire.

Regarding the program, about half of the students were satisfied with the content, while the other half was about equally divided between those who thought it was too extensive and those who thought it was not extensive enough. The area of greatest perceived deficiency was listening, while about one-third wanted to do less writing. Satisfaction with teachers was much higher, with fewer than 5% expressing doubts as to their teacher's ability to teach the class.

There were various questions designed to obtain information about the students' motivation. About 60% of the students said they liked English, while only 5% said they didn't. However, 40% said that their classmates did not like the subject. More than 80% said they dedicated less than 2 hours to English outside of class a week and more than 50% said this was one hour or less. Although 80% said that English was easy, 54% said that they have problems because they don't understand. Tables 5 and 6 show the principle reasons that students missed classes or arrived late. It is interesting that nearly half of the students would miss due to bad weather or because they had to do activities for other subjects. This latter reason was also a common one for getting to class late. A significant number of students reported that other teachers did not respect their class time, either by taking part of the class or all of it.

Table 4. Use of English in the future.

| Use | % of students |
|------------------------------------|---------------|
| Nothing | 0.6 |
| Personal satisfaction | 29.8 |
| Have conversations with foreigners | 34.6 |
| Speak to foreigners | 61.9 |
| Professional development | 87.4 |

| | |
|--------------------------|------|
| Postgraduate studies | 44.8 |
| Use the Internet | 18.8 |
| Write reports or letters | 38.2 |
| Read information | 0 |

Table 5. Principle reasons for missing classes.

| Reason | % of students |
|--------------------------------|---------------|
| Personal illness | 65 |
| Bad weather | 45 |
| Activities for another subject | 40 |
| Family illness | 33 |
| Don't feel like it | 18 |
| Another teacher used the time | 10 |

Table 6. Principle reasons for getting to class late.

| Reason | % of students |
|----------------------------------------|---------------|
| Teacher from previous class ended late | 43 |
| Took time to eat | 39 |
| Activity for another subject | 37 |
| Didn't notice the time | 14 |
| The teacher isn't on time | 10 |
| Classes rarely Start on time | 7 |

Other things that were reported to affect English learning include economic factors and attitudes. Nearly half the students said that their economic situation had

a negative impact while one-third stated they have an inadequate diet. Although the negative attitudes of family, friends and classmates had a big impact for about 10% of the students and some impact for almost another third, it was the negative attitudes of the faculty teachers that was reported to have the greatest effect. This was considered to be a lot for 22% of the students and a little for another 32%, making it the largest single contributor reported.

Concerning the difficulty of English, more than 80% of the students said that it was not difficult. More than 90% said that writing and reading were either easy or okay, but 50% said that listening was hard. Comparing their grades with other courses, 41% said that their grades in English were lower than their overall average, while only 19% said their English grades were higher. Nevertheless, these differences were usually 10% or less. Only about half of the students believed that their English grades were a true reflection of their learning, while the other half believed they deserved a higher grade.

ANALYSIS OF RESULTS

There are several points of interest that emerge from the results. The first of these concerns the actual duration of the courses. Officially there are four hours of classes a week for 16 weeks, giving 64 hours, or 60 hours subtracting exam time. Nevertheless, it is logistically impossible to have all classes 60 minutes because people have to change rooms, go to the bathroom, etc. So, if we assume classes are 50 minutes, we are left with 50 hours. Since 10% of the classes never took place, we subtract 5 to get 45 hours. The faculties have a "cultural week" in which they cancel classes, leaving 41 hours. However, classes only average 43 minutes, which is 14% less (from 41, not 64), reducing us to 35 hours. If we subtract the time for absences and late arrivals, we lose another 7 and 5 hours respectively. Thus actual course time is between 23 and 28 hours. This is barely enough time to reach half of level 1 of ALTE!

A second point of note is that teachers lack an understanding of their place of work. Many are unaware of the institutional policies and thus seem to give classes

more according to whims rather than following a clear program with clear criteria for evaluation. This problem is exacerbated by the fact that a textbook is not used, causing classes to be heavily concentrated on grammar, just as Hutchinson and Hutchinson (1996: 318) reported. This finding is especially alarming given that a 1999 investigation into the uses of English by UNACAR graduates revealed that reading was by far the skill most used (Bautista 2000: 25). Neither the program nor what happens in the classroom reflect these findings.

The third major point of interest concerns student motivation. The main characteristics of the students can be summarized in point form:

- They miss a lot of classes.
- They arrive late.
- They place more importance on other subjects.
- Although they say English is easy, they have low grades.
- They don't do homework.
- They think they should get good grades without working.
- Few participate in class voluntarily.
- They spend a lot of class time talking in Spanish, mainly about things unrelated to the class.
- At times they refuse to do an activity.
- They start to put away their materials before the end of the class.
- They say their classmates are not motivated to learn English.

These characteristics do not seem to describe people who are motivated and take the subject seriously, so any motivation is purely extrinsic. Certainly the negative attitudes of the faculty teachers should be of concern to the administration since they likely contribute to this lack of seriousness and could be a prime cause of sustaining the negative attitudes of both students and the others around them. Furthermore, they could be contributing to the low level of goal setting as indicated by the grade satisfaction.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The hypothesis was supported by the research. In fact, all of the independent variables seem to be contributing to the failure rate. Although it was beyond the scope of this research to determine the extent to which each variable is contributing, it would seem logical to assume that teacher preparation and student motivation are two of the primary factors since they have the most direct impact on what happens in the classroom. A total of 20 possible cause were listed:

1. There is a lack of communication between the various levels of authority and the teachers.
2. The total time of the courses is not well defined or observed.
3. Classes are frequently cancelled for various reasons.
4. Class time is not well defined.
5. Students do not have time to satisfy their physiological needs.
6. Students miss a lot of classes.
7. Students get to class late.
8. Teachers of other subjects do not give importance to English.
9. Students give more importance to other subjects.
10. Students do not have any specific, concrete knowledge about what they will likely use English for in the future.
11. The courses are based on the whims of teachers rather than on investigation of what graduates actually use English for.
12. A lot of students have socio-economic problems that impede their ability to study.
13. Students do not study outside of class.
14. Students are not taught any language learning strategies.
15. The language skills are not taught just practiced.
16. In general, teachers have a pretty low level of English.
17. There is a lack of preparation on the part of teachers regarding programs, methodology, and course objectives.

18. There is a lack of criteria for evaluating the productive skills.
19. Teachers lack the preparation to give evaluations that are valid and reliable.
20. Students are not aware of how they are being evaluated.

From these causes, the researchers compiled a list of 10 recommendations:

1. There should be a mechanism to ensure that everyone complies with the time assigned to courses, and this time must be feasible.
2. Exactly the same importance must be given to every course.
3. There needs to be a policy as to how long in advance teachers must assign homework to ensure that teachers do not ask students to miss English class to complete an assignment.
4. There should be an investigation into the reasons for the lack of communication between administration and teachers.
5. Teachers need more training in English.
6. The Language Center should adopt an official methodology and teachers should be trained in it.
7. Teachers need to be trained to design evaluations that are valid and reliable.
8. Students should be given more responsibility for their own learning in the form of homework that they can do at their own pace.
9. Students should be taught some strategies for learning a foreign language.
10. There should be a new, more extensive investigation into the use of English by people working in the areas of the university's degrees and reflect this use in course design. In the meantime, the findings of the 1999 research should be respected. Both teachers and students should be informed of these findings.

According to Maslow's theory, part of the motivation problem is due to economic problems, or non-fulfillment of basic needs. Although there is little the university can do directly to improve this situation, it should be taken into account when planning programs and timetables to at least make sure that students have time to satisfy these needs.

REFERENCES

- Bandura, Albert. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barriga Arceo, Frida Díaz and Hernández Rojas, Gerardo. (1998) *Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Bautista Maldonado, Salvador. (2000) "Proyecto de Inglés con Propósitos Específicos (ESP)" en *Acatlán. Revista de la Universidad Autónoma del Carmen*. No. 15, 22-28.
- Biehler, Robert and Snowman, Jack. (1990) *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gage, N.L. and Berliner, David C. (1998) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Good, Thomas L. and Brophy, Jere. (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. México D. F.: McGraw-Hill / Interamericana.

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico, March
2005, Memoirs

Howe, Michael J. (2000) *Psicología del Aprendizaje*. México D. F.: Oxford
University Press.

Hutchinson, Tom and Hutchinson, Eunice G. (1996) "The Textbook as Agent of
Change." in Hedge, Tricia and Whitney, Norman (eds.). (1996) *Power,
Pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

[INDEX / INDICE](#)

CULTURE: MORE THAN JUST FINE ARTS

Dixie Santana¹¹

Culture is such an integral part of language that it is impossible to divorce one from the other. While it is true that language is one aspect of a culture, it is also true that the culture of a people permeates the language they speak. Why is it then that we still find it difficult to incorporate culture skills into our basic language programs? There seem to be two reasons for this omission. The first is: What do we mean by culture? The second reason is: How do we include culture in our curriculum? This paper hopes to provide some answers to both these questions.

What do we mean by culture?

Many people associate the term culture with the fine arts. If you ask them what they understand by culture, they will tell you that it is made up of painting, music, theater, and dance. This is what Omaggio (1993) terms “big-C culture”. While the fine arts are definitely manifestations of the culture of a people, in terms of linguistic competence, culture is much more related to knowing “ what to do when and where” (The Standards for Foreign Language Learning 2000). This is “little-c culture”, related to what people believe and value (Brooks 1975, quoted in Omaggio 1993).

Thus, we see that culture is much more than the artistic representations created by a people. Culture has to do with the people themselves and the way they see the world. According to the National Center for Cultural Competence, culture is “an integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners or interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations” (Goode, Sockalingam, Brown, & Jones, 2000, cited in Peterson and Coltrane).

Language study gives the learner insight into the culture that uses that language, but, at the same time, the culture is what gives form to the language. Linguistic competence, therefore, must include awareness training in cultural appropriateness: what to say to whom and in what circumstances. It must also include an awareness of the world view that makes that language unique.

The fact that a language has or does not have a way to express a past unreal situation, for example, tells us much about how that people views life.

The Standards for Foreign Language Learning (2000) state that students “cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs”. Teaching the language without introducing the cultural component is akin to teaching vocabulary without a context.

Why aren't we teaching culture?

If teaching culture is as important as teaching the other four skills, why are teachers so reluctant to include it in their curriculums?

Omaggio (1993) identifies three principal reasons:

- Teachers feel that the curriculum is already overcrowded. There is so much to teach and so little time to do it, that the teacher is hard-pressed to find time for anything else. The teacher perhaps feels that culture is an important aspect of the language, but one that can be covered “when there is time”.
- Teachers feel that they don't know enough about it. This can be particularly true of the non-native speaker teacher (NNST) who has perhaps had little contact with the native culture and is not clear on what to include in the curriculum.
- Teachers are wary of dealing with students' attitudes towards other cultures. As Omaggio puts it: “Students often approach target-culture phenomena assuming that the new patterns of behavior can be understood within the framework of their own native culture. When cultural phenomena differ from what they expect, students often react negatively...” (Omaggio 1993, 358) A teacher may feel uncomfortable trying to change the way students think.

What should we be teaching?

This last issue is the one that should be addressed first and it begins with students becoming aware of their own cultural identity. Students can begin by discussing which aspects of the personality are uniquely their own, which aspects are common among people who share their ethnicity or nationality, and which aspects are common to all human beings.

Once students have understood that their beliefs, values and actions are influenced by their frame of reference, it will be easier to accept that other cultures can be different, without necessarily being “weird” or “wrong”. This aspect of cultural teaching should be carried out in a respectful and non-judgmental way, to avoid giving the impression that one culture can be superior to another. As Omaggio says: “becoming aware of our own biases and helping students become aware of theirs are... important first steps in teaching for cultural understanding in our classrooms.” (1993, 368)

Students should be invited to explore why they say, do, or believe certain things. A case in point for Mexicans can be the use of the phrase *tu casa* when we are speaking of our own home. Confusion over this expression has caused numerous misunderstandings, usually humorous. Many Mexican people may not be aware that the rest of the world neither uses the same expression, nor understands what we mean by it. The expression comes, not from our Spanish heritage, but rather from the Indian, so even using it with other Spanish speakers may cause confusion. Through a common-place example such as this, students can see that learning another language is not just a question of substituting one set of words for another in the target language. Rather, it is a question of changing the mind-set, of making the effort to view the world from another angle.

Aspects that should be included in this overview of culture are *practices*, or patterns of behavior based on traditions or attitudes. Included in these are forms of discourse¹², the use of physical space, eye contact or the lack of it, etiquette or protocol, concept of time, etc.

How can we learn more about culture?

The second teacher concern-not knowing enough about the culture- is a valid one. However, it can be circumvented by taking advantage of others who do know more. For example, native speaker teachers can provide information. In planning the class, the NNST can work with the native speaker in order to prepare for the questions the students may have. Another possibility that is usually available to teachers at the university level is exchange students. Many universities carry out exchange programs with other universities. These foreign students can be invited to visit the classroom where students can interview them. If this is not practical, the teacher can have the students develop some questions, which the teacher can pose to the native speaker. The native speaker's responses can be video- or audio-taped and reviewed in the classroom.

Modern technology has also come to our aid in this respect. E-mail pals, either for the students, or for the teachers, can also be valuable sources of information. Students can ask their e-mail pals about holidays, traditions, typical foods, customs, or whatever they are studying at the moment. They can, in turn, share their own cultural wealth with their correspondents. Omaggio also recommends exchanging video or audio tapes with a school in the target culture: "Students in both ...classrooms make tapes in their respective native languages, talking about issues of common interest" (1993, 382)

How can we fit culture into the curriculum?

The third concern-not enough time to cover the material- is quite true in most settings. We barely have enough time in the semester to cover the grammar requirements. The trick here is to have activities that can perform a double-duty. Rich sources of cultural material can be films, television programs, newspapers. These are easily accessible to us and can be mined for much more than their purely linguistic properties. For instance, if we use a film or a television program

as a listening activity, we can also ask students to look for cultural components. If we are using a British film, for example, we can ask students to compare different aspects of British and American life. We can ask them to look at how cities differ, what forms of transportation are preferred, how family life seems to be in one country and in the other. We can also have them compare with their own culture, and do a three-way analysis. The activity can be taken a step further as we investigate these same aspects in other English-speaking countries.

Readings in the target language and about the target structure are also effective ways to reach both the linguistic and the cultural goals of the class.

The introduction of certain functions - greetings, apologies, etc. can serve a starting point for a discussion on cultural differences. The teacher can then show a film clip or part of a television program that shows the target function. Students can compare how their own culture deals with certain social dealings, and how the target culture manages these. A lesson that includes food vocabulary can lead to an investigation into the typical foods in certain countries, the traditional meal times, how these are changing in these globalized times, a look at authentic restaurant menus, etc.

Authentic materials can be used in creative ways to learn more about the culture: TV commercials, magazine ads, newspaper want ads, university course catalogs, and travel brochures all offer insight into the way people go about their daily lives. At the same time, they offer short language chunks that can be easily understood by even beginning-level students.

Peterson and Coltrane (2002) recommend other sources of input, such as proverbs, role plays (where students act out communication problems derived from cultural differences), culture capsules that explore artifacts from the target culture, and literature, among others.

In short, the cultural aspects of the language need not be divorced from the linguistic ones; rather, they should both be examined at the same time.

What problems should we be aware of when teaching culture?

In the first place, we must be careful not to trivialize the target culture by presenting only facts. It is not enough to talk about monuments, or festivities or religious holidays without try to understand the frame of reference that gave rise to them.

Secondly, if the goal of teaching culture is to create empathy toward another people, it would be a pity if we were to end up reinforcing stereotypes. We need to avoid letting the students make generalizations. For example, when watching a movie or reading a story, the students may notice that the characters act in a certain matter. It would be important to discuss if these actions are common to people of all cultural identities, if they are common to most people of that particular culture, or if they are specific to those people.

Finally, it is difficult to understand the target culture through authentic material without contrasting it with one's own. (Cfr. Omaggio) This can be done through a four step process that leads the students to:

- think about their beliefs,
- understand the authentic material
- form or test hypotheses about the target culture and identify areas that require more information,
- integrate what they've learned with what they already know.

(Omaggio 1993, 384)

Why should we include culture in our programs?

We have seen that culture is an important part of a language and that in teaching culture we should include both *practices* (traditions, social customs) and *products* (fine arts, foods). We have seen that with a little bit of planning, some access to resources, and some ingenuity, we can easily include more aspects of culture in our curriculum. But is it really necessary to include culture is a language class? Can't we leave it up to the students to decide how much they want to know about the target culture and how they will learn it? We could, but

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

by doing so, our classes would definitely be poorer. More importantly, though, we would miss out on the opportunity to bridge gaps between people. If our work can contribute to the greater goal of bringing about cultural understanding among human beings, than surely, it will have been worth the extra effort.

References:

National Standards in Foreign Language Education Project. (2002) *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Yonkers, NY

Omaggio-Hadley, A. (1993) *Teaching language in context*. Boston, Heinle and Heinle

Paige, R.M., et. al (2002) *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. CARLA Working Papers, University of Minnesota

Peterson, E. and B. Coltrane (2002) *Culture in second language teaching at* <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
[retrieved February 8](http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html), 2005.

INDEX / INDICE

STUDENT MONITORING IN THE EFL WRITING

Kate De Benedetti

ABSTRACT

This article looks at the implementation of student monitoring activities within EFL writing activities. The article is based upon a study that was conducted at the Language School of the University of Guanajuato. The study specifically focused on self, peer and group monitoring of writing in order to promote student involvement and autonomy in writing.

In the investigation it was discovered that students were quite capable of assisting one another to improve their writing. Involving learners in the process of writing by utilizing student monitoring activities provided opportunities for interactive feedback between the students and their texts. Therefore, through student monitoring teachers can greatly assist learners in becoming more aware of their writing and how they can improve it. These issues can in turn lead to more effective learning and teaching environments.

Introduction

This article will focus on self, peer and group monitoring techniques regarding writing within the EFL (English as a Foreign Language) classroom. I refer to monitoring activities as those that promote student feedback during and after the writing process. These activities involve the learners in the writing process and attempt to make writing interactive and relevant. Involving learners in the process of composing can help to motivate learners by promoting student involvement which personalizes writing (Cresswell, 2000). Making writing interactive and purposeful can also help to stimulate new ways of learning and teaching, which can in turn promote more effective learning and teaching (Boughey, 1997).

Reflections on EFL Writing

Prior to the mid 1960's EFL writing instruction importance was placed on language correctness, sentence structure and formats (Silva, 1990). There was a discrepancy between how writing was being taught and the needs of second language learners while writing (ibid). Silva further states:

This awareness led to suggestions that controlled composition was not enough; that there was more to writing than building grammatical sentence structure; that what was needed was a bridge between controlled and free writing (Silva, 1990 p. 13)

Currently, more emphasis is placed on the practice of writing and how this can help a learner to improve their writing by discovering through the writing process (Zamel, 1982). Therefore, this shift in writing tendencies focuses on the stages of writing: pre-writing, composing and editing. Each of these stages is a vital aspect of the writing process. Thus, writing should no longer be a solitary activity in which the student writes only for the teacher to correct and comment on (Connor, 1996). Consequently, more emphasis is placed on student involvement and interaction within the writing process. Therefore, the reader's and the writer's responses are

extremely valid because they help to provide opportunities for more interaction with 'real' language (ibid). This student to student interaction can significantly help to point out errors in composition, or meaning and may ultimately assist in creating better written texts (Connor, 1996). It is therefore crucial for an effective teacher to create opportunities for their students to become more aware of writing processes, such as encouraging the use of relevant content, paragraphing, and organizational skills (ibid).

It is also beneficial for the students to become conscious of second language writing aspects. Therefore, it is necessary to bring language into focus when there are discrepancies or when there is a need to attain a higher level of knowledge or skill (Van Lier, 1995). Consequently, making use of *focal awareness* (creating opportunities for a higher attentiveness to language) may greatly assist learners' written performance (ibid). This focal awareness aids the learner in reaching a higher level of critical understanding and use of the target language (ibid).

Therefore it is extremely advantageous for teachers to make students aware of these techniques through the use of *direct instruction* (O'Malley & Uhl Chamot, 1990). Direct instruction relates to informing the students of the purpose and importance of learning strategies or techniques. Its counterpart of *embedded instruction* does not specifically inform students of the goals and purposes of the task, rather these are implied. The criticism of embedded instruction implies that learners who are not aware of learning strategies or techniques do not usually develop independent learning styles and may not have the opportunity to become more autonomous (Wenden, 1987). However, the research on direct instruction is said to encourage the use of learning strategies on subsequent language tasks (O'Malley & Uhl Chamot, 1990).

Hence, it is necessary for the teacher to guide learners in how to become more autonomous, so that they may become more effective learners (Nunan, 1997). It is usually more productive to supply students with the necessary tools and knowledge of processes on how to improve their second language writing (Milton, 1997). Therefore, it is important to provide opportunities where the learners can be involved in activities that encourage their awareness of the purpose and importance

Definition of Terms: Methods of Student Monitoring in Writing

Methods of direct instruction that may be of particular assistance to EFL learners can be through the use of *self-monitoring* and *cooperation* techniques (O'Malley & Uhl Chamot, 1990). *Self-monitoring* is the checking of one's appropriateness of oral or written production while it is being used. *Cooperation* is the working with peers, either in pairs or in a group setting to solve a problem or to get feedback from oral or written performance (ibid). As a result, there are many advantages in providing learners with opportunities in which they are able to experiment with these techniques within their writing process.

The Importance and Benefits of Student Monitoring

The use of self-monitoring in writing can help to form learners who are more critical and aware of their writing because it creates more interaction with their texts (Creswell, 2000). Students who make use of self-monitoring are also said to be more conscious of 'global' (general aspects of coherence and meaning) writing issues (ibid). As Makino (1993) further states:

Self-correction gives students an opportunity to consider and activate their linguistic competence, so that they can be active participants in written compositions rather than passive recipients p.340.

Therefore, asking learners to participate in self monitoring activities may in turn help to improve their autonomy and responsibility because it directly involves them in the decision making process (Muncie, 2000). This may also help the teacher to reach their long term writing goals of forming learners who will eventually become more proficient and autonomous language learners (ibid).

Peer and group monitoring activities can also be employed to encourage learner participation and autonomy. These can assist the writing process by

providing an audience for the writers (Boughey, 1997). This is extremely important in creating a writing purpose and to increase students' motivation to write (ibid). Encouraging students to participate in collaborative writing can help to provide more opportunities for constructive written feedback of the students' work (ibid). Consequently, this may help the students to become more critical readers and writers because they are directly involved in the writing process (Muncie, 2000). Another advantage of peer and group monitoring is that when students participate in this type of writing it usually helps to lessen the students' feelings of being criticized by the teacher, because all the learners are supporting and advising one another (Boughey, 1997). The traditional aspect of the teacher reading and correcting the students' work reinforces the cycle that learners are not likely to become critical thinkers nor autonomous because the work is done for them (Muncie, 2000). Finally, peer and group writing activities permit the teacher to have more time to dedicate to each written text by providing more constructive feedback on how the learners can improve the text (Boughey, 1997).

Although monitoring activities provide for more interactive writing experiences, it is also important to consider that there may be some resistance from the students towards self, peer or group monitoring. Students might believe that they or other learners are not capable of providing feedback because they do not know the rules of English writing (Muncie, 2000). As a result, it is extremely important for the teacher to demonstrate the advantages of utilizing these activities and how these may generate more awareness of writing processes and improve the writers' text (ibid).

Therefore from the current literature on EFL writing it suggests that student monitoring activities assist the learners to go through the natural processes of writing by attending to and observing other students (Lynch, 1996). Offering learners a variety of monitoring activities may indicate greater overall achievement in the development and improvement of writing (ibid). Giving learners opportunities for monitoring in writing can help to guide the students towards important aspects of writing they need to improve and develop (Makino, 1993). In addition, monitoring can assist to form learners who are usually more autonomous because their input is

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
vital throughout the writing process (Muncie, 2000).

Description and Discussion of the Student Monitoring Activities (SMA)

The First SMA: Self Monitoring, Writing a letter to the teacher

This activity begins by giving the students a letter addressed to them from their teacher (see Appendix 1). The letter is a personal story about the teacher's life experiences. After the students read this letter they are then asked to write their own letter about themselves in response to letter they receive from their teacher.

There are several reasons that it can be beneficial for students to begin working individually: to introduce them to the idea of student monitoring in writing, to help them understand their role in the writing process and to encourage their participation in writing. According to Charles, (1990) self monitoring in writing encourages learners to analyze their writing as though they were the readers of their texts, which assists them in gaining a different perspective and may help to improve their writing. Therefore, the purpose of this assignment was to make writing a letter in English more personalized and interactive. As Rinvolucrí (1983) suggests, writing skills can be greatly improved from reading and then responding to the text by writing. The following statements are a description of the benefits that the activity was found to encourage; these were based on the results of this particular study.

Benefits of the Activity

- Students learn about their teacher and the teacher learns about the students.
- Lowers the students' 'affective filter' (the classroom atmosphere is harmonious and conducive to learning) (Harmer, 2001).
- Personalizes writing and reading by providing an authentic audience.
- Writing is interactive and receptive.
- Students reflect on their writing through revising and writing drafts.
- Helps the teacher to assess the students' writing problems.

The Second SMA: Group Monitoring, Collaborative Writing in a Circle

This activity utilizes group monitoring (see Appendix 2) by asking the students to work collaboratively. It has been suggested by Keh (1990) that students learn more about writing by the act of reading other learners' texts. Student interaction of this kind can also provide a larger audience for the students to consider because the writer knows there will be numerous readers (ibid). To begin this group activity the students were asked to sit in a circle of four students. The students were then instructed to begin each new paragraph with the sentence that was written on the blackboard. Once the students finish the new paragraph they begin they are then asked to pass their papers to the right so that they will write on another student's essay. Therefore, the finalized essay was a combination of four students' written paragraphs which formed a complete essay of five paragraphs. After the students are finished passing their essays around in a circle, they begin to read what everyone in their group has written. They are then asked to help one another clarify ideas by revising and rewriting their original essay. The students' essays are then posted up around the room for the entire class to read and make comments on. The following statements are a description of the benefits that the activity was found to encourage; these were based on the results of this particular study.

Benefits of the Activity

- Assists students' interaction and understanding of new language (Assinder,1991).
- Group members help one another.
- Concentrates on the sequencing and coherence of ideas (Boughey, 1997).
- The activity is fast paced and changes students' perception of writing in English.
- Writing is enjoyable for students.
- Students have the opportunity to practice the four language skills.

The Third SMA: Peer Monitoring, Partner Interviewing and Writing

The third activity uses peer monitoring, (see Appendix 3) peer monitoring was chosen for this activity for the advantage that peer work can provide, such as creating an environment in which learners can participate as audience and editor (Lonon Blanton, 1987). To start the activity the students read about the events in their teacher's life, this served as a warm up to the peer monitoring activity. Next the students wrote a list of their own life events. They were then instructed to interview their partner to learn more about each other in order to be able to write an essay about one another with the information they had learned. Once the students complete their essays they are then asked to share the information in their essay to a new partner. The following statements are a description of the benefits that the activity was found to encourage; these were based on the results of this particular study.

Benefits of the Activity

- Students view a model outline as a guide.
- Writing has a very specific objective and audience.
- Students learn how to express ideas about themselves.
- Students learn about their classmates through writing.
- Creates classroom unity.
- The activity is personally relevant, interactive and motivating.

Conclusion

In this article I have discussed the importance of student monitoring in relation to EFL writing. In the findings of this study there were several conclusions regarding the student monitoring activities. I discovered that the monitoring activities were in fact quite useful to my students. I found that it was extremely advantageous to use direct instruction (O'Malley & Uhl Chamot, 1990) this gave purpose to the task by implementing methods that promoted awareness and interaction in writing. This also helps to clarify the objective of the monitoring task. This also suggests that

monitoring can be beneficial for achieving student involvement and subsequently confidence in writing (Mangelsdorf, 1992). Utilizing monitoring activities can help to focus on the processes of writing, such as: prewriting, composing and editing stages by personally involving the learners (Cresswell, 2000). This is central to increasing the students' motivation to write in English. This will naturally increase the students' motivation to write in English as the topic is familiar and relevant to the learners.

Monitoring activities can also specifically stress the importance of revising and drafting, thus emphasizing the non-linear process of writing (Arndt, 1987). Creating opportunities for focal awareness can also assist the learners in understanding differences between spoken and written language and discrepancies between their L1 to the L2 (ibid). Finally, these specific student monitoring activities that were discussed in this paper provide a variety of authentic writing tasks which is tremendously useful in motivating the students to write in English.

Bibliography

Arndt, V. (1987) 'Six Writers in Search of Texts: A Protocol-Based Study of L1 and L2 Writing'. *ELT Journal*. 41/4: 257-267.

Assinder, W. (1991) 'Peer Teaching, Peer Learning'. *ELT Journal*. 45/3: 218-229.

Boughey, C. (1997) 'Learning to Write by Writing to Learn: A Group-Work Approach'. *ELT Journal*. 51/2: 126-134.

Connor, U. (1996) *Contrastive Rhetoric*, Cambridge, Cambridge University Press.

Charles, M. (1990) 'Responding to Problems in Written English, Using a Student Self-Monitoring Technique'. *ELT Journal*. 44/4: 286-293

Cresswell, A. (2000) 'Self-Monitoring in Student Writing: Developing Learner Responsibility'. *ELT Journal*. 54/3: 235-244.

Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow. Longman.

Keh, C. (1990) 'Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation'. *ELT Journal* 44/4: 294-304.

Lonon Blanton, L. (1987) 'Reshaping ESL Students' Perceptions of Writing'. *ELT Journal*. 41/2: 112-118.

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

Lynch, T. (1996) *Communication in the Language Classroom*. Oxford. Oxford University Press.

Makino, T. (1993) 'Learner Self-Correction in EFL Written Compositions'. *ELT Journal*. 47/4: 337-341.

Mangelsdorf, K. (1992) 'Peer Reviews in the ESL Composition Classroom: What Do the Students Think?'. *ELT Journal*. 46/3: 274-284.

Milton, J. (1997) 'Providing Computerized Self-Access Opportunities for the development of Writing Skills' in *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York. Addison Wesley Longman. (eds.) Benson, P. & Voller, P.

Muncie, J. (2000) 'Using Written Teacher Feedback in EFL Composition Classes'. *ELT Journal*. 54/1: 47-53.

Nunan, D. (1997) 'Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy' in *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York. Addison Wesley Longman. (eds.) Benson, P. & Voller, P.

O'Malley, M. & Uhl Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Rinvoluceri, M. (1983) 'Writing to your Students', *ELT Journal*. 37/1: 16-21.

Silva, T. (1990) 'Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL' in Kroll, B. ed. (1990) *Second Language Writing*. Cambridge. Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1995) *Introducing Language Awareness*, London, Penquin Books Ltd.

Wenden, A. (1987) 'Incorporating Learner Training in the Classroom'. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) (1991) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zamel, V. (1982) 'Writing, the Process of Discovering Meaning'. *TESOL Quarterly*. 16/7: 195-209.

Appendix 1

The First SMA: Writing a letter to the teacher

Self Monitoring

Description of the activity:

Students were given questions regarding letter writing which they discussed with a partner. This was used as warm up to introduce the main activity. After the students discussed these warm up questions they were then given the letter that I had written to them (see next page). The students were given 15 minutes to read the letter and then to discuss what they had read with their partner. There was an opportunity for students to ask about any new vocabulary. The students were then instructed that they would write a letter back in response to the letter I had written them. They were given class time to start their letters and finished their letters for homework. The next day before they turned in their letters I asked them to reread their letters a final time. This last reading was to proof read and to check if they had included all of the information about themselves that they had wanted to include. They were encouraged to remember the importance of rereading their work in order to finalize the writing process. The students' letters were not graded nor corrected for errors as I wanted to encourage and motivate the students for the future writing activities. After the students reread their letters and had turned them in, they were given an explanation of the kind of writing we would be doing throughout the semester. This was used as a way to explain that the writing they would be doing would be more interactive and would at times require them to work with different classmates in pairs, and or groups. This activity took one hour to complete.

Letter Writing: Warm up

1. Do you ever write letters in Spanish? For what purpose do you usually write them?
2. Do you ever write letters in English? For what purpose do you usually write them?
3. How do you feel when you have to write a letter in English?

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

4. Do you have pen pals? Perhaps, you have an email pal that you write to through the internet?

5. Think of some words or phrases that are normally used in a formal letter and an informal letter.

Appendix 1 Continued

Letter to the students

Dear new students,

Hello students! My full name is Kathryn Anne De Benedetti, however, everyone calls me Kate and many Mexican friends call me Katita. I am from Portland, Oregon, USA. Oregon is on the west coast of the United States and is the state directly north of California. Oregon is famous for many things, some of them are the wonderful smoked salmon, delicious berries, really great micro-brew beer, excellent coffee and of course all of the scenic places to visit. Portland is the biggest city in Oregon. Portland is about the size of Guadalajara and is growing at a rapid rate.

I am from a big family. I am the youngest of five children. All of my family lives in Portland except one sister who lives in Chicago, Illinois. I was born on March 3rd, 1971. As a child I was very shy. I didn't like to play traditional sports. In fact, I hated most sports because I was never very athletic. When I was a child my favorite things were to go swimming and sailing with my family.

My father is an avid sailor and he taught my siblings how to sail. Since I was a child I can remember being on a sailboat and learning how to swim. When I was old enough I began to sail competitively with my father and one of my sisters. These competitions are called "regattas". These regattas were in many different cities around the United States. I enjoyed these activities so much because it was fun and I was able to see a lot of interesting places.

When I was nineteen I started to study at Southern Oregon University. I studied art and languages. The last year of my studies I came to Guanajuato to study these things at the University of Guanajuato. This year in Mexico was probably the hardest and most challenging year of my life because I didn't speak hardly any Spanish. However, it was also one of the most rewarding times in my life because I learned a lot and I am now able to communicate in Spanish.

While I was in college in Oregon I met my husband who was also studying. He was studying on the "Amistad" exchange program, which is a 30 year old program between the University of Guanajuato and Southern Oregon University. After

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

several years we were married in Guanajuato in Valenciana. All of my family came for the wedding they had a wonderful time except that they couldn't speak Spanish. It was interesting to see my family and my husband's family try to communicate with one another.

Now that I've told you a little about myself, I'd like to hear about you. Write me a letter about yourself.

Sincerely,

Your new teacher, Kate

Appendix 2

The Second SMA: Collaborative Writing in a Circle

Group Monitoring Activity

Description of the activity:

Students worked in groups of five. All of the groups formed individual circles with their 5 students. Each student began with a blank piece of paper. The beginning of the first sentence was written on the blackboard. Every student was instructed to write this first uncompleted sentence exactly as it appeared on the blackboard on their paper. To begin the activity the students were instructed to finish this unfinished sentence and to write at least 3 or more sentences relating to the first sentence. The students were told to make sure they had complete sentences. Next the students were told to pass their paper to the student sitting to their right. They were given a few minutes to read what their partner on the left had written and were then given the second unfinished sentence. This sentence would be used to begin the second paragraph and so on until they had a total of five paragraphs.

The sentences were as follows:

1. It was a beautiful warm Friday evening in the 'Jardin' when suddenly...

2. I was so horrified that...
3. So, because of everything that had happened...
4. Eventually we all worked out our problems...
5. Finally...

After the students had completed their joint essays their original essay (after it had been passed to each group member for a total of five times, to make a complete circle) was handed back to them. The students were then given 5 minutes or so to read their joint essays. Then, the students were given about 5 minutes to rewrite their essay. The purpose of rewriting the essay was to make the entire essay as cohesive and connected as possible. Therefore, for homework the students had to reread and rewrite any parts of the essay that was not linked. They were instructed that they could add sentences or delete them if necessary in order to make the essay as complete as possible. The next day the students were asked to share their essays with the rest of the class by taping their essay on one of the walls of the classroom. The classroom was then filled with the students' essays. Next the students were instructed to read at least three essays. Once the students had finished reading at least three essays they worked in pairs and discussed which essays were their favorites and why.

Appendix 3

The Third SMA: Partner Interviewing and Writing

Peer Monitoring

Description of the Activity: The students were asked to look at the blackboard and read the outline of the life events of their teacher. It read as follows:

| <u>Age</u> | <u>My Life Events</u> |
|------------|------------------------------------------|
| 0 | Born on March 3 rd , 1971 |
| 5 | Broke my collarbone |
| 6 | Went to primary school, loved my teacher |

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

| | |
|-------|-------------------------------------------------|
| | Participated in sailing regattas with my family |
| 10 | Went to Disneyland with my family |
| 14 | Started high school, I hated high school |
| 18 | Graduated from high school |
| 22-23 | Studied art and Spanish at the U.of Guanajuato |
| 23 | Graduated from Southern Oregon University |
| 26 | Got married in Guanajuato on Dec. 20,1997 |
| 27 | Started teaching English |
| 29 | Became a certified EFL teacher |
| 30 | Started taking a MA |
| 32 | Sept.11, 2003 my daughter Emma was born |
| 32-33 | Started MA dissertation |

The students were given about 5 to 10 minutes to work with a partner to read through what the teacher had written on the black board. During this time the students discussed the events in their teacher's life, they also worked on forming one question that they would ask the teacher. The students were told that their questions needed to be formed correctly in order for them to be answered. Some of the questions that the students asked were: 1. Why did you come to Guanajuato? 2. What is a collarbone? 3. How did you break your collarbone? 4. What is fine arts? 5. Is your husband Mexican? 6. Do you like living in Guanajuato? 7. Did you have a big party when you were married?

Next the students were asked to write their own life history. When they were finished writing this they were then asked to work with their partner again. They worked together for about 20 minutes reading what each other wrote about themselves and by doing a mini interview. The purpose of the interview was to learn more about their partners in order to be able to write an essay about them. The students were instructed to ask each other at least 5 questions and to take notes. With these notes they would write an essay about their partner. For homework the students finished writing their essays and then brought them to class the next day.

The next day students were asked to take out a blank piece of paper and write the names of five classmates on their papers. They could choose who they wanted to write on their paper but they had to leave a space of about five lines between each name in order to write something about each person. Each student's essay was placed on top of their desk, then each student was asked to stand up and the essays about the five names they had written on their paper. The students were also instructed to write something new that they learned about the people they had written on their paper.

[INDEX / INDICE](#)

TRADUCCIÓN, INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Mamoudou SI DIOP¹³

Margarita E. MAGAÑA SÁNCHEZ¹⁴

Área de análisis del lenguaje

ritabhen@prodigy.net.mx

SOBRE LA TRADUCCIÓN

En su compilación intitulada *Les traducteurs dans l'histoire*, publicada por la UNESCO y editada por *Les presses de l'université d'Ottawa*, Jean Deslile y Judith Woodsworth, rinden homenaje a las traductoras y a los traductores con la siguiente dedicatoria (Deslile, 1995: 7): *“En homenaje a todos los traductores, esos letrados discretos al servicio de dos amos, que hacen circular en nuestro planeta la información, los conocimientos y los sentimientos.”*

La poetisa francorrusa Elsa Triolet (citada por Deslile, 1995: 7), define la traducción como un

“Trabajo pesado, agotador, irritante, desesperante. Trabajo enriquecedor, necesario a los humanos, que exige abnegación, escrúpulos, honradez, modestia ... y, evidentemente, talento”.

Se pueden citar otras tantas reflexiones, observaciones y comentarios sobre la traducción como actividad profesional intelectual. Hablar de traducción y de quienes ejercen esta tarea, traductoras y traductores, es, sin duda, hablar de la historia de la actividad intelectual, de transmisión y de intercambio del conocimiento entre los grupos humanos de todos los tiempos. El Presidente fundador de la

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico, March 2005, Memoirs

Federación internacional de traductores (FIT), Pierre-François Caillé (citado por Deslile, 1995: 13) tenía como lema: *“Hacer del libro traducido una herramienta de humanismo, de paz y de progreso, tal es nuestra noble tarea”*.

El artículo 6 de los estatutos (1979) de la **FIT** establece la responsabilidad de contribuir a la difusión de la cultura en el mundo. Los miembros de las asociaciones de traductoras y traductores subrayan que la traducción está presente en todas las actividades humanas y que tiene directamente un papel de primera importancia en el progreso social, científico, artístico, en las relaciones entre las naciones, en el diálogo intercultural. Las comunidades universitarias son las primeras en aprovechar y beneficiarse de las traducciones, sin tal vez reconocer la importancia de las mismas.

En el caso de la UAM, aún no se reconoce como una actividad científica humanística que sirva adecuadamente a la promoción de sus docentes investigadores, ni se aprecia en su justa medida a las y los que se dedican a la traducción -imprescindible para la publicación de artículos de nuestros profesores e investigadores- e interpretación –y también imprescindible en algunas conferencias magistrales.

En el prefacio del libro antes mencionado, Deslile y Woodsworth apuntan (Deslile, 1995: 13)

“Los traductores de ayer no esperaron la fundación de la FIT (en 1953) para ser eslabones inapreciables, de la larga cadena de transmisión de conocimientos entre grupos y pueblos separados por la barrera lingüística. Los traductores construyen puentes entre las naciones, las razas (sic)^{15[1]}, las culturas, las épocas, los continentes, entre el pasado y el presente también. Gracias a ellos, ciertas obras clave tanto científicas como filosóficas o literarias adquieren

dimensiones universales".^{16[2]}

A pesar de su papel en la difusión del conocimiento en general, la traducción y quienes la han realizado -tal vez porque se profesionalizaron en época relativamente reciente, en México a finales del siglo XX- han sido calumniados, acusados de traición, sí, de ser traidores - *Traduttore, tradittore*, reza el refrán- a su cultura, a su grupo étnico, a su nación. Por ejemplo, los *intérpretes* locales –sin cuyo trabajo los invasores no habrían podido conocer la situación y aprovecharla, comunicarse, organizar y dar órdenes a los pueblos conquistados- se encuentran totalmente desprestigiados –e incluso castigados con la prisión y la muerte- a lo largo de la historia, ya se trate de la Conquista española de América; de las invasiones imperialistas europeas de Asia, África y Oceanía o, en épocas recientes, de la segunda Guerra mundial –los traductores fueron tachados de *colaboracionistas*- y guerras subsecuentes, incluso en nuestros días.

En la India, país-continente multicultural, multilingüe, donde se encuentran las escrituras sagradas más antiguas y la primera gramática escrita conocida, espacio geográfico sujeto a invasiones y colonizaciones a lo largo de los siglos, las traducciones en lenguas vivas de las obras de distintas disciplinas permitieron la difusión de conocimientos, de tecnologías, de la medicina, de la filosofía y de las artes. Gracias a las traducciones, desde el segundo milenio antes de la era común, las ciencias de Occidente^{17[3]} entraron a China. De hecho las transferencias de tecnología, de religiones y de filosofía procedentes de la India, China y Roma antes de la era común se apoyaron en las traducciones. La ciudad egipcia de Alejandría era un centro de intercambios entre Europa, el llamado medio Oriente e India. Más tarde, en el suroeste de Irán, los cristianos nestorianos fueron los traductores de los grandes autores de la Grecia antigua. También fueron traducidos a la lengua persa textos de medicina de la India y de China. Todas esas traducciones ayudaron al desarrollo y la difusión de las ciencias, principalmente de las matemáticas. De la India los musulmanes llevaron a Europa dichos conocimientos traducidos al árabe. (Curiosamente los llamados *números árabigos* 1, 2, 3, ... sólo se usaron en Europa.

Apenas el siglo pasado, debido a la influencia europea, se empezaron a usar dichos números arábigos en la India y en los países árabes, sin que el uso de esos números se haya generalizado).

En la misma encrucijada de culturas de Asia menor, le tocó el turno a Irak. En Bagdad, la Casa de la Sabiduría, en árabe *Beital Hikma*, en los siglos IX y X, es la biblioteca que conserva manuscritos griegos y siriacos, donde se hacen las traducciones al árabe, el sitio frecuentado por estudiantes y eruditos de diversos países.

Durante la dominación árabe en Toledo -a partir del siglo VII-, las traducciones al latín de las traducciones al árabe permiten la consulta de textos griegos, indios y chinos a la Europa occidental de la Edad Media. En ésta la competencia entre el latín y las lenguas autóctonas, entre la religión y la ciencia, favorece a algunas lenguas europeas -por ejemplo, el castellano y la lengua *d'oïl* (de donde proviene el francés moderno)- y el desarrollo de la ciencia que poco a poco deja de ser actividad de unos pocos para generalizarse entre la mayoría de la población.

Nos complace citar a H. Fischbach (citado por Deslile, 1995: 109) quien en 1992 considera a los traductores como los "*grandes polinizadores de las ciencias*", en tanto agentes de la circulación de las ideas y de los conocimientos. Sin ellos, tal vez la ciencia^{18[4]}, -que los universitarios apreciamos tanto- creación europea según el científico Prigogine (comunicación oral, París, 1984), no hubiera adquirido su estatuto universal.

Desde la antigüedad el griego, el latín, más tarde el árabe^{19[5]} y, a partir del siglo XX, el inglés se han sucedido como la lengua científica dominante. Hoy día, gracias a la traducción, todas las lenguas, como lo reconoce la UNESCO y su organismo *ad hoc*, *Linguapax* (Barcelona), tienen la capacidad y el derecho de vehicular todos los conocimientos y todas las ideas

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
humanamente susceptibles de producirse.

Cabe señalar que no toda la actividad de la traducción se ha dedicado de forma positiva a la difusión de la ciencia y de la cultura o al establecimiento y conservación de las buenas relaciones entre los pueblos. También la traducción y los traductores han participado en acontecimientos histórico-políticos desastrosos como la colonización y la difusión de costumbres no siempre benéficas para la salud física y mental de los pueblos. Ha habido difusión de costumbres, de manifestaciones artísticas -musicales, literarias, cinematográficas- nocivas y agresivas para muchos grupos humanos, sobre todo los de los llamados primitivos con menos recursos para defender sus valores culturales y artísticos.

En las culturas cuya literatura ha permanecido hasta nuestros días en la tradición oral, es decir, en África, América, Asia y Ocenía, la traducción y los diccionarios bilingües se han hecho de las lenguas habladas en esos tres continentes hacia las lenguas europeas, frecuentemente la del país colonizador, a menudo por misioneros cristianos de distintas denominaciones. Así, desde el siglo XVI existen traducciones impresas de textos de varias lenguas americanas al castellano; así los primeros diccionarios bilingües de lenguas africanas son, por ejemplo, en árabe, en francés o en inglés, entre otros.

Las obras escritas en lenguas africanas, algunas traducidas de las literaturas árabes y occidentales *“pretenden ser portadoras de las voces y de los valores propios a las sociedades africanas”* (Delisle,1995: 101). Así muchos escritores africanos han optado por escribir en lenguas europeas o en árabe con el *tinte* africano, como es el caso del poeta senegalés Léopold Sédar Senghor, o del poeta mauritano Oumar Bâ, quienes escribieron sus poemas en lengua francesa; o el del ensayista nigeriano de África del oeste, Chinua Achebe (citado por Deslile, 1995: 101) quien reconoce la posibilidad de escribir en lengua extranjera -en su caso, en inglés- a condición de adaptar esa lengua a la realidad africana, *“pienso que el inglés sabrá llevar toda la carga de mi experiencia africana. Sin embargo tendrá*

que ser una lengua renovada -siempre realimentada desde las fuentes originales ancestrales- adaptada a las realidades de su nuevo entorno africano”.

Testigos privilegiados e indispensables de la evolución de las sociedades humanas, a veces criticados, a veces glorificados, a veces incluso temidos, a lo largo de la historia los traductores han dado a la humanidad los aportes sin los cuales el mundo no sería lo que es ahora, para bien o para mal. Por ejemplo, traductores como Cirilo y Método, sacerdotes católicos en Bulgaria, primeros transcriptoros del búlgaro, crearon el alfabeto que usan las lenguas eslavas, el alfabeto *cirílico*; Chaucer después de escribir sus poemas en latín, francés e italiano, fue el primer poeta en usar la lengua del pueblo, el inglés, en el siglo XIV; traductores han recreado lenguas como el hebreo moderno, o fueron los artífices del nacimiento de las literaturas nacionales como la albanesa. Y, reiteramos, gracias a su actividad, los traductores han permitido la circulación de la tecnología, de las obras literarias –como *Las mil noches y una noche* de la literatura árabe- y de todo tipo de conocimientos.

En el escenario político, colocados siempre al lado de los poderosos, los traductores han participado en todas las declaraciones, convenios, acuerdos y tratados^{20[6]}, secretos o públicos -¡y en las decisiones!- que han configurado el mundo político y las relaciones internacionales en todos sus aspectos; han ayudado a propagar los valores y las religiones; han redactado diccionarios monolingües, bilingües y políglotas; han internacionalizado la lexicografía y los diccionarios de metalenguaje (especialización), así como participado en la constitución de bancos de datos computarizados..

Para terminar esta breve e incompleta nota histórica, se puede afirmar que el mundo actual vive la edad de las innumerables traducciones especializadas en Antropología, Economía, Filosofía, Informática, Medicina, etc. Como lo apunta Cary (citado por Deslile,1995:13) *“El mundo moderno se presenta como una inmensa máquina para traducir que funciona con velocidad creciente en forma constante”.*

TRADUCCIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (LE)

Cuando se usa la traducción para la enseñanza o el aprendizaje de LE, ésta se llama traducción pedagógica. El uso de la traducción pedagógica se funda en la creencia de que el estudiante tiende naturalmente a referirse a su lengua materna para estudiar la lengua extranjera.

Durante muchos años con la introducción de la didáctica de la enseñanza llamada *directa o natural* -porque pretende reproducir la manera en que se *adquirió* la lengua materna- y la prevalencia de lo oral -comprensión y expresión orales- la traducción fue descartada por antipedagógica. Entre otros inconvenientes, se le encontraba el de propiciar las interferencias entre la lengua materna y la lengua meta; el de limitar la capacidad discursiva; el de obstaculizar la interacción verbal y la posibilidad de comunicarse. Por eso hubo profesoras y profesores de LE que se negaron abierta y completamente a la traducción.

Cuando Jean-Claude Gémar -en aquella época profesor de traducción de la Universidad de Montréal- explicó que "*La traducción es lo que vuelve transparente un texto opaco*" (comunicación oral, UADY, Mérida, Yucatán, enero de 1979) cambió la inflexible actitud contraria a la traducción de los que se mantenían irreductibles. Esta actitud se explica, sin embargo, por la total oposición de profesoras y profesores de LE a la manera de enseñarlas y, sobre todo, de evaluar y de acreditar el conocimiento que se usó de fines del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX a base de *thème* -traducción de la lengua materna a la lengua extranjera- y de *version* -traducción de la lengua extranjera a la lengua materna-. Este enfoque -llamado *Grammar-Translation* en inglés- tiene como meta el dominio de la Gramática, mientras que la meta de la enseñanza directa de LE es la de la comunicación.

Ahora bien, a partir de 1970, con el advenimiento de los enfoques comunicativo y situacional, la traducción se realiza en las clases de LE en su modalidad de uso didáctico. Antes, en la iniciación a las literaturas extranjeras en la lengua meta, en los niveles menos avanzados, se obligaba a los estudiantes a leer los textos originales, en muchos casos con resultados negativos como el desánimo e incluso el rechazo. En efecto, según una encuesta realizada en 2001 entre alumnos de lengua y literatura árabes en el Centro universitario de Souk Ahras en Argelia, el 59.81% declara que quieren abandonar el estudio del francés porque no se les permite leer textos traducidos en su lengua materna. El profesor Youssef Atrouz (2004: 29) reconoce que: *“Efectivamente, en el curso de una experiencia llevada a cabo con una centena de estudiantes del liceo para sensibilizarlos a la poesía francesa, hemos observado que el recurso a la traducción era una acción imprescindible para un mayor provecho estético.”*

Por eso el catedrático argelino Atrouz (2004: 29) afirma que *“es en la lengua materna que se estructura y se organiza el conjunto de los conocimientos”* por lo que en el aprendizaje de una LE se pueden introducir enunciados en lengua materna para darles confianza a las y los estudiantes y, así, estimularlos. De esa manera *“se crea una simbiosis entre las dos lenguas”*.

Se puede considerar la traducción como una actividad compleja relacionada con la comprensión y la expresión, como *“un proceso de desverbalización^{21[7]}n y de reverbalización”*. En una traducción los enunciados se dividen en pequeños segmentos, sintagmas que forman unidades de sentido que se tienen que tomar en su totalidad. En efecto, el objetivo de la traducción es la transmisión de la información al destinatario de la lengua meta para producir en él los mismos efectos que en un destinatario de la lengua fuente. Así en la traducción se buscan las equivalencias entre los textos expresados en dos lenguas diferentes. Decir lenguas diferentes es decir culturas diferentes. En efecto existen hechos culturales propios a una lengua que vehiculan las palabras de un texto. Estos rasgos no siempre se encuentran en los términos expresados en otras lenguas. Cuando el

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
traductor no toma en cuenta estos rasgos se sale de la intención comunicativa del
texto original.

Para poder tomar en cuenta los rasgos culturales que permitan una traducción con la reproducción de las intenciones de los textos fuente, es decir, conservar el tono formal, satírico, sentimental, etc. del texto original, el traductor o la traductora deben encontrar una definición de la cultura que les oriente en la selección de los términos que usen en su traducción, puesto que la lengua vehículo de la cultura está compuesta de *implícitos codificados* que conocen y manejan los miembros de la comunidad lingüística. Estos implícitos no siempre tienen equivalentes en la lengua meta de la traducción. El o la traductora encontrarán por lo tanto la forma de explicitar los implícitos para lograr el objetivo del texto original y su trasfondo distinto del de la lengua meta. Todos conocemos chistes que provocan la risa de ingleses, franceses o estadounidenses y que nos dejan absolutamente indiferentes. No comprendemos por qué sus carcajadas, por la sencilla razón que no manejamos los implícitos que la gente tiene en las lenguas y culturas mencionadas.

La noción de cultura plantea al traductor el problema de la dicotomía entre la actitud *fuentista (sourcière)* y la actitud *metista (cibliste)*. *Sourcier* se refiere a la lengua (*source*) fuente, lengua en que está escrito el texto por traducir y (*cible*) meta, lengua hacia la que se hace la traducción. Esta dicotomía entre las dos posturas alimentó y sigue alimentando la discusión entre los dos bandos de traductoras/es. La opción *fuentista* exige el respeto y la fidelidad, por lo tanto, de la traducción literal. Walter Benjamin, buen representante del *fuentismo*, en 1923 afirma que “*la verdadera traducción debe ser transparente*”, manifestando así la “literalidad” de ésta que llega a la transferencia de la sintaxis del texto original.

Por el otro lado, los *metistas* centran su trabajo en el destinatario receptor del texto, con el propósito de provocar en él el mismo efecto que causa el texto *fuentes* sobre un lector de la lengua original. Así Deslile (1998: 79) asegura:

“En resumen, contrariamente a la opinión generalizada, la traducción no se basa en el arte de servirse de los diccionarios. (...) Hay que tomar conciencia de las insuficiencias de los diccionarios bilingües y de las trampas que le ponen a los adeptos al traducir con ellos.”

Como lo señalan claramente Balacescou y Stefanink (2003:21):

“Cuando el traductor se dedica a ser exclusivamente fiel a la forma (fuentista), a la traducción se le dice ‘palabra por palabra’ o ‘literal’. Cuando el traductor se dedica exclusivamente a ser fiel al sentido, la traducción se llama ‘libre’.

Para el proceso de conversión de una lengua a otra se recurre a las mismas habilidades para la lengua materna y la lengua meta, con el fin de establecer correspondencias en los niveles del análisis del discurso, del contexto comunicativo y de la reconstrucción cultural. Finalmente en la etapa de la edición se usan las habilidades de identificación y de transferencia de significados (Kufaishi, 2004: 46). Lo ideal para hacer una traducción es tener un amplio dominio de las lenguas meta y fuente. De lo contrario, incluso en la traducción didáctica se pueden tener dificultades y generarse errores.

La traducción es interactiva en el sentido que implica la interacción y la negociación. Según Adil A. Kufaishi (2004: 46) *“La traducción es una actividad cognoscitiva que pone en acción las estructuras cognoscitivas del traductor en el intento de comprender, desconstruir y reconstruir significados”*. En la desconstrucción se usan las mismas habilidades adquiridas para el análisis del discurso en lengua materna, es decir, cómo se opera la comunicación, cómo se llevan a cabo las funciones comunicativas, cómo los valores culturales están codificados.

Algunos docentes de LE piensan que la traducción es una práctica imprescindible

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
para rentabilizar el aprendizaje, dada la seguridad que le da al estudiante. Claro está, la traducción sólo participa como auxiliar didáctico y no como método de enseñanza como lo fue antaño. En efecto, se considera que la traducción es una actividad interlingüística, interactiva, comunicativa y cognoscitiva. Si se asume que la comunicación y la comprensión se pueden definir como procesos en los que el significado se crea, se negocia y se interpreta, la traducción es entonces una actividad interlingüística y comunicativa en el sentido que lleva conceptos significativos entre culturas diferentes y, de ese modo, acrecenta la comprensión intercultural.

Con el uso didáctico de la traducción no se pretende formar traductores, ni los docentes pretenden serlo, porque no basta con conocer bien las dos lenguas para saber traducir. Sin embargo, hay razones evidentes que nos invitan a recurrir a la traducción para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras clases. Así se considera que la traducción es una buena estrategia de aprendizaje y de enseñanza –a condición de usarla de manera puntual en ciertas circunstancias- porque, como lo subraya Adil Al Kufaishi (2004: 45) la traducción *“es una actividad interlingüística, interactiva, comunicativa y cognoscitiva dado que obliga al estudiante a profundizar todas la facetas de las dos lenguas que están en contacto en su mente.”*

La docencia en lenguas extranjeras no es, pues, docencia en traducción. Pero, como se ha evocado en párrafos anteriores, se puede –de hecho, muchos colegas lo recomiendan en ciertas circunstancias- usar prácticas de traducción en la clase de LE para facilitar su aprendizaje. En general, las y los docentes de LE dominan la LE que enseñan y manejan bien la lengua materna. Nada impide, pues, aprovechar las ventajas de la traducción para mostrar las equivalencias, el ritmo interno, las diferencias culturales, ... como en los dichos y proverbios. *Charity begins at home. Charité bien ordonnée commence avec soi-même. La buena jueza por su casa empieza. Out of sight, out of mind. Loin des yeux, loin du coeur. Ojos que no ven, corazón que no siente.*^{22[8]}

En efecto, el contrastar las lenguas en contacto en el momento del estudio uno descubre muchas veces aspectos desconocidos en la propia lengua materna. Por lo tanto, la traducción

- * *es un ejercicio importante como base para alcanzar un trabajo de nivel más alto que consista en la resolución de problemas y que ayude a desarrollar en los estudiantes las habilidades para el análisis y el procesamiento de datos, aun en otros campos de la actividad intelectual;*
- *es un contexto comunicativo importante para presentar y practicar aspectos de la lengua y elementos léxicos;*
- *es, finalmente un medio para enseñar el significado temático. (Riley:2004 internet)*

El término *traducción* es muy amplio, puesto que el oyente, la lectora, la persona que participa en un diálogo o en una discusión colectiva constantemente *traducen*. Así alguien puede reportar: "Mi jefe me felicitó pero, por el tono que usó, más bien me llamó la atención". "Mi novio me dijo: "Te detesto" ¡con tanto amor que no se lo creí!" De la misma manera al explicar con sus propias palabras un texto científico que acaba de leer en lengua materna, el o la estudiante nos da *su traducción*. Recordemos que se considera a esta interiorización o internalización *conocimiento aprendido* en la medida que la esencia del mismo se ha conservado.

Por otra parte al decir 'aprendizaje de lenguas', el plural *lenguas* implica que se enseña -por lo menos también- alguna/s que no conoce el estudiante. El plural *lenguas* implica también *lo intercultural*, porque cada lengua vehicula la cultura de los pueblos que la usan, aunque no la hablen como los colonizadores que de alguna manera se la impusieron, por ejemplo el castellano en nuestra América; el francés en África del oeste; el inglés en África oriental, etc.

Como es sabido, la pedagogía es un arte. Cada docente, aunque haya adquirido una buena preparación didáctica, a cada instante crea la acción educativa al tomar en cuenta a las y los estudiantes, el material de trabajo y las circunstancias así como los objetivos mediatos e inmediatos. La docencia es, pues, un arte vivo, flexible. Por lo tanto, dentro de las grandes líneas didácticas, el o la docente crean, fijan tareas, plantean problemas y encuentran soluciones.

En lo que concierne la traducción pedagógica, la que sólo ayuda a comprender un texto dado en LE, es esencial la participación activa del grupo. Para eso, si las o los docentes no dominan la cultura del grupo de estudiantes hablantes de la misma lengua materna –como es el caso que tenemos en la mayoría de las universidades mexicanas- se presenta entonces una excelente oportunidad de intercambios culturales. En efecto, las y los estudiantes en su esfuerzo por aprehender el contenido cultural del texto que se estudia, pueden ayudar a su docente en la propuesta de pasar de la lengua fuente a la lengua meta.

Ahora bien, es necesario hacer notar que la traducción pedagógica es más bien una interpretación, porque el intercambio es, sobre todo, oral. En este caso hay menos rigor en la expresión en lengua meta, es decir, la lengua materna de las y los estudiantes. En efecto, la traducción, es decir, el trabajo cuyo resultado se presenta por escrito, exige una presentación más formal y más acorde con las reglas de redacción en lengua materna. Resulta evidente que aquí se presenta el problema del dominio de la redacción en lengua materna tanto de las y los estudiantes como del o de la docente.

En la pedagogía que recurre a la traducción, se insiste en el uso de los diccionarios monolingües en lengua meta y en lengua fuente. En efecto, la búsqueda de la precisión de los términos en un diccionario de LE es un ejercicio relacionado con la comprensión, la traducción y la investigación bibliográfica. Este ejercicio es altamente recomendado inclusive para la formación intelectual.

La práctica didáctica del manejo de los diccionarios monolingües permite diversos descubrimientos interesantes respecto a la LE, tal como la gran cantidad de cognados –términos cuya apariencia, origen y significado son muy semejantes entre la LE y la materna- en el discurso científico. Precisamente los primeros cognados se encuentran en el mismo nombre de la ciencia, por ejemplo: *Sociologie*, *Sociología*, *Sociology*.

En cambio, el uso del diccionario bilingüe se recomienda cuando el nivel del o de la estudiante sea más elevado, porque en este ejercicio se verifica constantemente la comparación y el contraste de las lenguas y culturas en contacto en la mente del usuario de este tipo de diccionario. Asimismo el diccionario bilingüe es una de las herramientas de la persona que se dedica a la traducción

Otras prácticas didácticas incluyen la presentación de textos académicos o grabaciones de conferencias en lengua materna en relación con el tema del texto científico en LE antes de presentarlo, con el fin de que las y los estudiantes comparen ambos textos y descubran las diferencias de genio de las lenguas. Asimismo cada vez más se usan las nuevas tecnologías como internet, porque son fuentes de alto valor tanto para estudiantes como para docentes-. Por ejemplo, en una escuela de Hong-Kong se ha usado un texto de internet con un corpus trilingüe –chino, inglés y francés- para mejorar la comprensión del francés (Kawecki, 2003, 27).

Ahora bien, cabe insistir en el hecho de que el programa para el aprendizaje de LE de las y los estudiantes de la UAM-X fija como objetivo *la comprensión de lectura de textos académicos*. Y como ya se superó la fobia de hablar de cultura extranjera –que llevaba a las y los estudiantes como a sus docentes a una actitud *extranjerizante* se decía hace más de 20 años y se acusaba a las y los docentes de LE de ser *agentes del imperialismo cultural*- sí es posible enmarcar los textos culturalmente.

De todos modos, los tres trimestres que el curriculum de estudios asigna a la enseñanza de LE no permiten llevar a los grupos de estudiantes, quienes en su casi totalidad se declaran principiantes en inglés y actúan en clase como tales- al nivel que exige la traducción. De manera que los momentos de traducción en clase sólo son para uso didáctico y para facilitar el manejo de los textos científicos.

Ahora bien, las actividades universitarias aspiran a ser científicas o consideradas como tales. Desde hace algunos decenios la traducción también se esfuerza en ser científica y, como lo afirma Jean-Claude Gémard (1981:166) *“El espíritu científico de la investigación actual en el campo de la traducción se inscribe en una perspectiva objetiva que contrasta de forma singular con el que presidía todavía hace poco”*. En efecto los teóricos presentan fundamentos científicos de teoremas y reglas del análisis del fenómeno que constituye la operación de la traducción.

Actualmente, pues, la ciencia ha permeado la actividad traductora. Así la inteligencia artificial y la informática han incursionado en el campo antaño reservado al traductor, fundamentalmente humanístico e incluso artístico, en lo que se refiere a la traducción de obras literarias sobre todo poéticas. Todavía la traducción computarizada deja mucho que desear pero, con el trabajo científico, constante y paciente que caracteriza la informática, se esperan mejores resultados en un futuro próximo. A pesar de los avances ya logrados en el campo de la traducción computarizada, puede preverse que los seres humanos seguirán haciendo traducciones.

No obstante los progresos de la traducción, y tal vez gracias a ellos, el aprendizaje de las LE seguirá siendo necesario en las esferas universitarias, porque no siempre se puede disponer de los textos científicos traducidos que se necesitan para una investigación y en un momento dados. Y aunque existan traducciones excelentes, no siempre están al alcance en el momento deseado, por lo que las y los universitarios están obligados a capacitarse para tener acceso directo a la

información que requieran. Por esa razón existen los cursos de comprensión de lectura en LE como objetivo inmediato. Entre los recursos didácticos que se usan en estos cursos, buen número de docentes considera la traducción pedagógica como importante para orientar la reflexión, debido a su carácter de actividad interlingüística, intercultural, comunicativa, de análisis y de reconstrucción de significados.

Además, las otras culturas, los otros conocimientos científicos llegan a los estudiosos no sólo gracias a las traducciones, sino también por el contacto directo en visitas académicas, congresos, correspondencia por internet, etc. mediante el uso de la lengua en la que se producen esos contactos. De esta forma, traducción y enseñanza de LE son dos actividades que se apoyan mutuamente en su participación, al mismo tiempo, del arte y de la ciencia. Según J.C. Gémar, esta participación corresponde a la función superior que le asigna Martin Heidegger (citado por Gémar 1981:167) en *L'être et le temps* con las palabras siguientes:

“Una traducción no consiste en un sencillo facilitar la comunicación, sino que es en sí un primer trabajo sobre el problema planteado en común (...) La traducción sirve a la comprensión recíproca en un sentido superior (...) Y cada paso que se da en esa vía es una bendición para los pueblos.”

Como nuestro mundo, sobre todo el universitario, está inmerso en la globalización en el campo de la circulación de la información científica, tecnológica y artística, toda comunidad estudiantil y magisterial está obligada a leer tanto en su lengua materna como en lenguas extranjeras. La mayoría de las universidades tienen su programa de enseñanza y aprendizaje de LE con el mínimo objetivo inmediato de lectura de, por lo menos, textos académicos relacionados directa e indirectamente con su disciplina. Pero la universitaria y el universitario modernos, además de tener alguna especialidad en su rama del conocimiento, son seres

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
interesados, en lo social y en lo cultural, en la vida de nuestro mundo actual,
porque de esta vida dependen todas sus actividades.

Es principalmente por el canal de la lectura que se realiza el necesario intercambio entre los humanos, ya sea en la lengua de origen de los trabajos, ya sea -gracias a las traducciones- en la lengua materna del lector, traducciones que, sin lugar a dudas, han facilitado los intercambios culturales desde que grupos humanos de lenguas diferentes entraron en contacto.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Éthique de l'altérité*, in **Éthique, communication et éducation**, coll. Recherches et applications, Le français dans le monde, numéro spécial, Hachette EDICEF, Paris, juillet 1999
pp 4-14

ADIL AL-KUFAISHI, *Translation as a learning and teaching strategy*, in Babel, revue de la FIT, Copenhagen University, 2004, pp 45-49

ATROUZ, Youssouf, *Didactique du FLE et traduction - Une complémentarité incontournable*, in Le français dans le monde, Paris, no.334, juillet-août 2004, p 29

BALACESCU, Ioana (Roumanie), Bernd STEFANINK (Allemagne), *Traduction et différences culturelles*, in Le français dans le monde, Paris, no.326, mars-avril 2003, pp 21-24

BERCHOUD, Marie-Joséphe, *Communication de spécialité, culture(s), mondialisation* in **Français pour objectifs spécifiques**, Cultures, domaines de spécialité et représentations, coll. Recherches et applications, Le français dans le monde, numéro spécial, CLE international, FIPF, Paris, janvier 2004, pp 52-61

DELISLE, Jean, *La traduction raisonnée*, collection Pédagogie de la traduction, Les presses de l'Université d'Ottawa, 1e.. édition 1993, 4e. réimpression 1998

DELISLE, Jean y Judith Woodswortj, *Les traducteurs dans l'histoire*, Les presses de l'Université d'Ottawa, Éditions UNESCO, Canadá, 1995

Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, sous la direction de Jean-Pierre CUQ, asdifle, CLÉ international, Paris, 2003

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

GÉMAR, Jean-Claude, *Réflexions sur la manière de traduire ou les trois états de la traduction* en ACTES – 2e. Colloque sur l'enseignement fonctionnel du français et de la traduction en Amérique Latine, CEFETAL, Instituto nacional superior del profesorado (INSP), Buenos Aires, República Argentina, 1981, pp 163-168

GÉMAR, Jean-Claude, *La traduction, agent de coopération interlinguistique et interculturelle*, in **Coloquio mundo latinoamericano y mundo de habla francesa**, AUPELF, UDUAL, UAM, UNAM, México, 1985, pp 135-144

KAWECKI, Régis et Xu XUNFENG, *Un corpus en ligne pour enseigner le français*, in Le français dans le monde, FIPF, Clé international, Paris, no. 326, mars-avril 2003, pp 27 et 28

LÉONCINI-BARTOLI, Antonella, *Le traducteur est-il un médiateur?* in **La médiation et la didactique des langues et des cultures**, Médiation et interprétation: lieux, objets, acteurs, coll. Recherches et applications, Le français dans le monde, numéro spécial, CLE international, FIPF, Paris, janvier 2003, pp 26-33

LÉVY, Danielle et Génévieve ZARATE, *La place de la médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures*, conclusion in **La médiation et la didactique des langues et des cultures**, coll. Recherches et applications, Le français dans le monde, numéro spécial, CLE international, FIPF, Paris, janvier 2003, pp 186 - 188

MUÑOZ VALENCIA, Araceli, *La educación, pública, sinónimo de discriminación*, in El Financiero, Sociedad, Reportaje especial, miércoles 08/12/1999, p 56

[INDEX / INDICE](#)

**REINFORCING LISTENING COMPREHENSION OF NUMBERS USING
EDITING SOFTWARE**

Arthur Edwards²³ arted@ucol

Raúl Aquino Santos²⁴ aquinor@ucol

Sara Sandoval Carrillo²⁵ sary@ucol.mx

Introduction

The modern world is becoming increasingly dependent on numbers. Unfortunately, however, teaching numbers within the foreign language classroom is often a sideline activity that is not relevant or transferable to the modern world. Numbers, however, are increasingly important in a digital society in which data storage and communications require numbers to represent different types of information.

An example of how numbers have gained increased importance is the common telephone number. Half a century ago, many areas used 5 digit telephone numbers. By the 1970s, 7 digit numbers were the rule. Today, telephone numbers in Mexico City have 8 digits. Previously simple area codes of one or two digits have today become three, which must be added after the 01 for national calls and before the 7 digit number of the local telephone number. Today, there are many traditional and cellular telephone services that require additional numbers to access their services. Additionally, there are telephone cards one can purchase which require a person dial up 8 or more additional digits. Consequently, it is entirely possible to dial more than 20 digits, or more than three times the digits it took 50 years ago to make a long distance phone call.

Credit card numbers, personal identification codes, bank account numbers, catalogue numbers, serial numbers, social security numbers, Medicare numbers,

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

drivers license numbers, etc. have all grown in importance and size. Unfortunately, numbers are sometimes relegated to filler activities and covered on a very superficial level. There are relatively few more advanced activities for students to internalize numbers. The way numbers are generally treated leads one to believe that it is hoped that because numbers repeat, students will pass from a basic to more advanced knowledge of numbers through use. However, in the context of the foreign language classroom, numbers are rarely used with sufficient frequency to assure students can correctly comprehend numbers in the real world.

Resource Review

When reviewing textbooks, we found that they generally covered the numbers from 1 to 100. In several texts, the numbers were placed in a chart with the numbers from 1 to 20 plus the numbers 30, 40, 50 etc. to 100. The numbers were then primarily used for purchasing objects, providing calendar dates, home or business addresses, ages, telling time, or other similar purposes. Numbers greater than 100 were addressed only briefly in some of the textbooks to provide historical dates, which are not really read as 3 or 4 digit numbers. For example the year 1957 is not read “one thousand nine hundred and fifty- seven” but “nineteen fifty-seven.” Some of the text book series never reviewed numbers greater than 100, much less numbers in the thousands.

The same absence of a more profound treatment of numbers can be found on the Internet. A search by Google provided a few exercises for teachers to use, but again, these were primarily for beginner practice. Attempting to find teaching strategies also provided few concrete results. Interestingly, subsequent searches also found virtually nothing theoretical about how students learn and process numbers when learning a second language. Some activities found at <http://www.onestopenglish.com/> and http://esl.about.com/library/listening/bllis_number1.htm include:

- Writing the numbers on the board and having students repeat them in chorus as the teacher points at them
- Pitching a ball or eraser to a student who then must count "one." That student must then throw it to another student who must catch it and count "two," etc.
- Having students orally do simple addition problem such as $1+1=2$
- Playing bingo
- Singing different songs, including the Indian Song ("one little, two little, three little Indians..." etc.)
- Jazz Chants such as the Potato ("one potato, two potatoes, three potatoes, four five potatoes, six potatoes seven potatoes more!")
- Games such as forming a row of students who must then count out in order. Subsequently, the game can include odd numbers, even numbers, multiples, counting backwards, etc.

The activities in common textbooks and on the Internet are interesting and productive for beginners, but do not provide sufficient auditory practice. Consequently, it is not unreasonable to hypothesize that students, generally speaking, do not receive sufficient practice related to numbers and they lack competence insofar as oral comprehension of numbers is concerned.

Preliminary Study

The Universidad de Colima established the University English Program in 1993. This program consists of two years of English instruction at the high school level and four or five years of instruction at the undergraduate level. In other words, every

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
university student must study at least 6 years of English before receiving a
bachelors degree.

The objective of the Program is to provide students with the instruction necessary to achieve the competence in the four language skills necessary to participate in exchange programs and study graduate degrees abroad. Therefore, the implicit objective of the program is for students to achieve the equivalent of 550 on a TOEFL exam.

In order to help obtain the Program objective, the University of Colima founded the Self Access Center in 1995. The University presently has five Centers, one for each campus, whose objective is to promote autonomous language learning. The Centers provide bibliographic, audio, visual and computer materials to help meet the University English Program objectives.

Located in Colima, the College of Telematics has a student population of approximately 500 students, all of which study English in the five-level program. For the purpose of this study, 30 advanced students were dictated series of 2,3,4,5,6,7,8 and 9 digit numbers to ascertain how well they could write down numbers that were dictated to them. The numbers were dictated only one time and the students were provided 10 seconds between each number.

| Number of Digits | Total of Correct Responses | Total of Incorrect Responses |
|------------------|----------------------------|------------------------------|
| 2 | 30 | 0 |
| 3 | 29 | 1 |
| 4 | 25 | 5 |
| 5 | 26 | 4 |
| 6 | 24 | 6 |
| 7 | 23 | 7 |
| 8 | 24 | 6 |
| 9 | 26 | 4 |

The results show that students dominate two and three digit numbers almost perfectly. Results also show, however, that the students comprehend significantly less when numbers reach the thousands. Interestingly, however, the comprehension tends to level off , possibly indicating that the errors were committed by the same students. Upon reviewing the results, the same 3 students tended to account for almost half of the errors, while the other half were committed randomly by the other 27.

Furthermore, results of the study suggest that although advanced students, in general, comprehend numbers fairly well, their knowledge is less than perfect. They appear to commit errors between the words “hundred,” “thousand,” and “million,” which may serve to distract them and cause them to lose the sequence in longer numbers. Consequently, advanced students continue to commit a significant number of errors, although the errors are not attributable to a lack of knowledge. Because the students know the numbers well, but continue to commit errors, one can surmise that the errors are due to a lack of oral comprehension practice.

Proposed Software

As a result, combining the need to learn English within the PUI with the need of Telematics students to learn programming, we propose a software application to provide listening comprehension practice for use in the Self Access Centers of the University. The software is to be programmed in Visual Basic and use a database in Microsoft's Access. These applications were selected because they do not use very much bandwidth and they can function fairly rapidly on the University of Colima intranet. These applications also produce software that can easily be installed on individual machines.

Students attending the College of Telematics are taught how to create, manage and maintain databases in Access in the first semester of the bachelors degree program. They then study programming in Visual Basic in third and fourth

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
semesters. Thus, the students have shown interest in learning numbers better
because their career involves a lot of mathematics and numbers, in general.

According to Stern (1983) the 1960s and 1970s viewed language learning as
“pedagogically audiolingualism, psychologically behaviorism, linguistically
structuralism.” In other words learning was to be repetitive, errors were to be
corrected and language could be completely explained by structural grammar.
Learning was to a great degree expressed in terms of stimulus and response.

This view of language learning has since fallen into disrepute. The 1980s saw
a revolution insofar as language instruction is concerned, especially with the new
humanistic methods such as the Community Language Learning (Curran 1976) and
Total Physical Response (Asher 1977). The view of grammar also changed to
coincide with Noam Chomsky’s (1976) view on generative linguistics, which stated
that grammar rules alone could not account for language as it is used in the real
world. The communicative method was also developed during this time as a direct
result of this evolution of what language really is how best to teach it.

Despite this evolution, there are certain aspects of language that can best be
taught through repetition and practice. Although the basic premises of the
Communicative Method do not support repetitive work or practice, a more eclectic
view of language learning provides for its inclusion. The computer is a very effective
means of providing support in circumstances where practice and repetition is
necessary—or preferable as it promoted language learning through a process of
habit-formation. (Larsen-Freeman 1986)

Consequently, we propose helping students practice auditory comprehension
using software we plan to develop at the College of Telematics. The software we
propose creating is self editing, meaning each individual teacher will be responsible
for the content. The data base will consist of two important fields: number and
pronunciation. In the number field, the teacher will write any number he or she

chooses between 1 and 999,999,999. The pronunciation field will contain the corresponding pronunciation.

The teacher interphase will provide the text box required to type in the number. A button will be provided for the teacher to press in order to activate the default recorder, which is the one provided by Microsoft's Office. If a teacher should choose to use another recorder, he or she may record it separately and store it in the corresponding file which the program will create upon installation.

When the student opens the program, he or she will see a series of buttons that both verbally and graphically tell the student what to do. The student, first of all, will be able to select the level of difficulty that meets his or her needs. After selecting the difficulty, the student will be able to select the option "listen and write," which will dictate a random, previously recorded number that the student must write in the corresponding text box. The student must then write what he or she hears and select the "check" box to receive feedback. If the student answers correctly, the answer will be provided and an audio cue such as applause will be given to provide reinforcement and motivate students. If the student gives an incorrect answer, the message "incorrect" and an audio cue will be provided. The correct answer will not be provided. Rather, the student will be able to listen to the number and write the correct number again as many times as he or she may wish. Should the student give up, he or she will be able to press a "Give Up" button, which will provide the correct answer. Finally, if the student should wish to practice listening while viewing the numbers, the choice "Study" will be provided. This choice will permit students to access the database and both see and hear the numbers they choose.

Conclusion

In conclusion, although language should, in its majority, be communicative in nature, a more eclectic view of language learning does not discount the need for practice and repetition in order to internalize certain aspects of language. Numbers represent a very specific subsystem of the English language that is sometimes not

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
reinforced sufficiently and lends itself to extensive listening practice. Computers are especially well-suited for teaching such aspects, and it is our hope that by providing software that provides this practice, we can improve our students' oral comprehension of numbers.

Bibliography

Asher, J. (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook* (Los Gatos, Calif.Ñ Sky Oak Productions)

Chomsky, N. (1976) *Reflections on Language* (London: Temple Smith)

Curran, C. (1976), *Counseling-Learning in Second Languages* (Apple river, Ill.: Apple River Press.

Larsen-Freeman, D. (1986) *Technique and Principles in Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press).

Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press.

[INDEX / INDICE](#)

ESCRITURA DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA

Auxiliar Roberto Guibert Domínguez

Emails: robertgdz@yahoo.es

guibert3@cug.co.cu

Institución: Centro Universitario de Guantánamo

Dirección: Km 2 ½ Carretera a Santiago de Cuba
95100. Guantánamo. Cuba

Teléfono: (53+21) 32 45 89

Introducción

La enseñanza de la escritura ha sido siempre compleja para los profesores de Inglés. En Cuba este proceso ha pasado por diferentes etapas en la Educación Superior, lográndose cambios cualitativamente superiores. Esto se ha visto con mayor fuerza a raíz del surgimiento y aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos avanzado a la par con otros países. Los planes de estudio se han ido perfeccionando conllevando al profesor del idioma, uno de los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a mejorar sus métodos y estilos de enseñanza y buscar alternativas metodológicas para el perfeccionamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta ponencia exponemos una experiencia que está siendo aplicada en varios centros de Educación Superior, fundamentalmente en la provincia de Guantánamo, y es resultado de una investigación de Maestría.

Desarrollo

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias

La enseñanza de la escritura del inglés en Cuba ha evolucionado grandemente en la medida en que se han perfeccionado los diferentes planes de estudio, partiendo de la llamada “Reforma Universitaria” que se llevó a cabo en el año 1962 con la creación de la facultad de letras para formar licenciados en diferentes idiomas incluyendo el Inglés. Ya desde aquel entonces se tenía en cuenta la escritura como un medio para expresar ideas, puntos de vista, etc. Por ejemplo, en las universidades pedagógicas se ha notado todo un proceso de perfeccionamiento de la habilidad escritural , que parte del año 1976 que es cuando se introduce la carrera pedagógica de Lengua Inglesa para la formación de profesores de la especialidad. En el período de 1977 a 1982 se aborda la escritura como una habilidad integrada a las restantes y se empleaba como medio para profundizar los contenidos de los diálogos que se trabajaban dentro de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, a través de actividades que el profesor elaboraba, como narraciones escritas y otras. En aquellos momentos existían pocas bibliografías relacionadas con la habilidad, y el programa carecía de un sistema de conocimientos y habilidades que pudiera servir de guía al profesor. Solamente aparecían algunos objetivos educativos e instructivos. En estos últimos se hacía referencia a la utilización de la forma escrita, haciendo hincapié en la ortografía. Por otro lado, se tenía mucho en cuenta la escritura controlada que se limitaba al empleo del vocabulario de los textos que se tomaban como punto de partida (Monólogos y diálogos) , privando al estudiante de oportunidades para el uso de la llamada escritura libre, que tiene en cuenta no sólo los elementos de la mecánica y la puntuación, sino también la gramática, la unidad, la coherencia, entre otros.

Desde el curso 1982-83 y hasta 1991-92 se trabaja con la escritura guiada y semi-guiada de párrafos y composiciones no muy complejas, observándose un enfoque hacia la redacción. Ya a partir del curso 1992-93 se nota un paso de avance para la enseñanza de la escritura . Si analizamos el plan de estudio , notamos un grado de perfeccionamiento muy superior. Ya aquí se prioriza la redacción de textos que se pueden emplear en la actividad docente, laboral e investigativa. Se tienen ,además, en cuenta indicadores necesarios para una escritura de calidad, como la unidad, la ortografía, la cohesión, coherencia,

lenguaje apropiado, corrección gramatical, la puntuación y la mecánica de la escritura. Se trabajan los aspectos de redacción de manera práctica, partiendo de los niveles de familiarización, escritura controlada y guiada, y escritura libre hasta llegar al nivel creativo.

En la actualidad la escritura se debe enseñar con enfoque de proceso, lo que implica ciertos medios y procedimientos que el estudiante debe emplear para llegar a un producto final, es decir, se enfoca en cómo el estudiante crea una escritura que tiene forma y estructura. Se debe partir del nivel de oración hasta llegar a la redacción de párrafos y ensayos. Se le debe enseñar al estudiante, partiendo de la especificación de una tarea de escritura, cómo planificar y elaborar un esquema para la redacción de un texto, cómo generar ideas, coleccionar datos, tomar notas, escribir una primera versión, reorganizar las ideas, enfocar la información y el estilo, corregir la gramática y el léxico, la puntuación, la ortografía, la mecánica de la escritura, y lograr un producto de escritura con la mayor calidad posible. Esto, lógicamente, es un proceso de gran complejidad, pues la escritura es considerada la habilidad más difícil dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo en Cuba, sino en otros países. Esto ha sido planteado por prestigiosas figuras que se han dedicado a investigar la enseñanza de idiomas. Tal es el caso de Jack Richards (1990), quien plantea que aprender a escribir en la lengua extranjera es una de las tareas más difíciles que sólo pocas personas pueden llegar a dominar completamente, ya que en el nivel universitario se requiere de instrucciones y de una vasta ejercitación. Él considera además que aprender a escribir es un proceso que requiere de tiempo y que puede provocar ansiedad y frustración en muchos estudiantes.

En nuestro país los profesores de idiomas de la Educación Superior tienen a su disposición diferentes fuentes actualizadas relacionadas con las habilidades lingüísticas, lo que permite elevar su nivel de auto-preparación y, de esta forma, elevar la calidad de la docencia. Estas bibliografías pueden ser también consultadas por los estudiantes en las bibliotecas universitarias.

No obstante a ello, se observan dificultades en los estudiantes de la Educación Superior, lo que conlleva a la búsqueda de alternativas que permitan perfeccionar

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE), Colima México,
 Marzo de 2005 - Memorias
 la enseñanza de la habilidad.

Motivados por esta realidad, llevamos a cabo una investigación para la cual partimos de la aplicación de un diagnóstico a los estudiantes del 1er año de la carrera pedagógica de Lengua Inglesa e hicimos el análisis correspondiente al programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa desde el primer hasta el último año de la carrera.

Los resultados del diagnóstico fueron los siguientes:

| Indicadores | Cantidad de trabajos con errores | | | % | | |
|-------------|----------------------------------|----|----|------|------|------|
| | A | B | C | A | B | C |
| Gramática | 14 | 15 | 14 | 77.7 | 83.3 | 77.7 |
| Ortografía | 13 | 15 | 12 | 72.2 | 83.3 | 66.6 |
| Mecánica | 10 | 11 | 10 | 55.5 | 61.1 | 55.5 |
| Puntuación | 7 | 9 | 8 | 38.8 | 50 | 44.4 |
| Coherencia | 5 | 7 | 7 | 27.7 | 38.8 | 38.8 |
| cohesión | 5 | 7 | 7 | 27.7 | 38.8 | 38.8 |
| Unidad | 4 | 3 | 4 | 22.2 | 16.6 | 22.2 |

A= Ejercicio aplicado

B= Exámenes revisados

C= Libretas revisadas

Los errores de gramática fundamentales que se detectaron fueron los siguientes:

- Incorrecto orden de palabras.
- Inadecuado empleo de estructuras paralelas.
- No concordancia sujeto-verbo.
- Omisión de la -s en los verbos referidos a la tercera persona del singular.
- Uso incorrecto de las llamadas "word forms".
- Uso incorrecto del artículo definido e indefinido

- Uso incorrecto de preposiciones.

Ejercicio de diagnóstico aplicado.

Develop one of the following topic sentences into a paragraph:

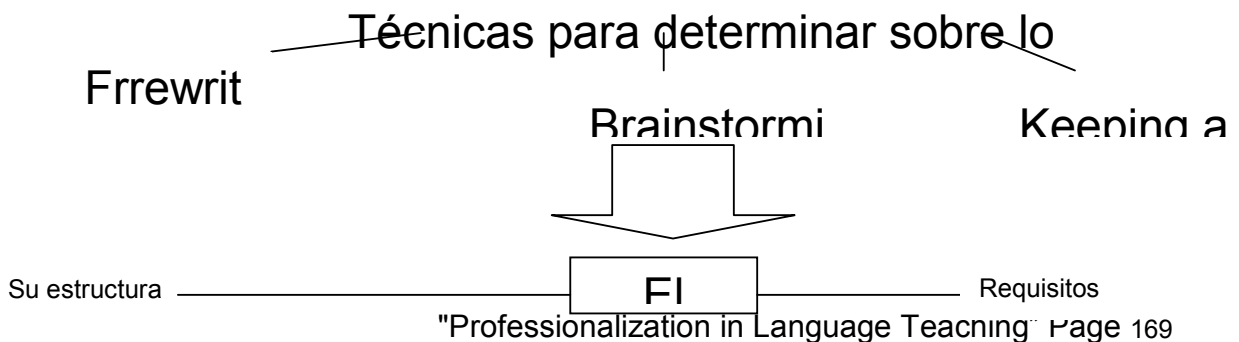
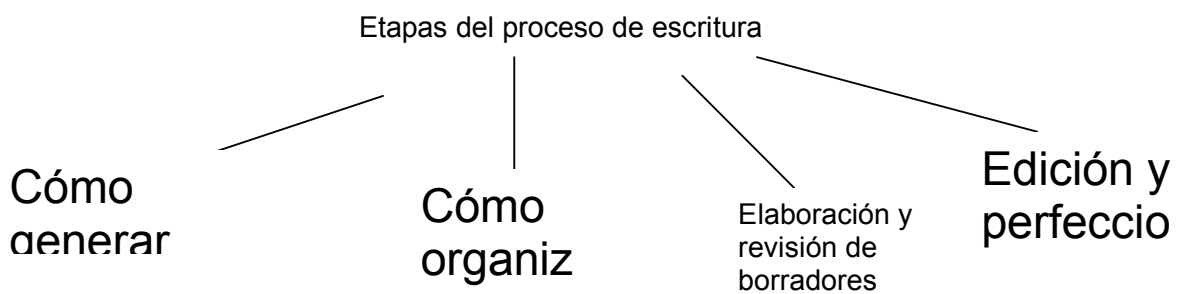
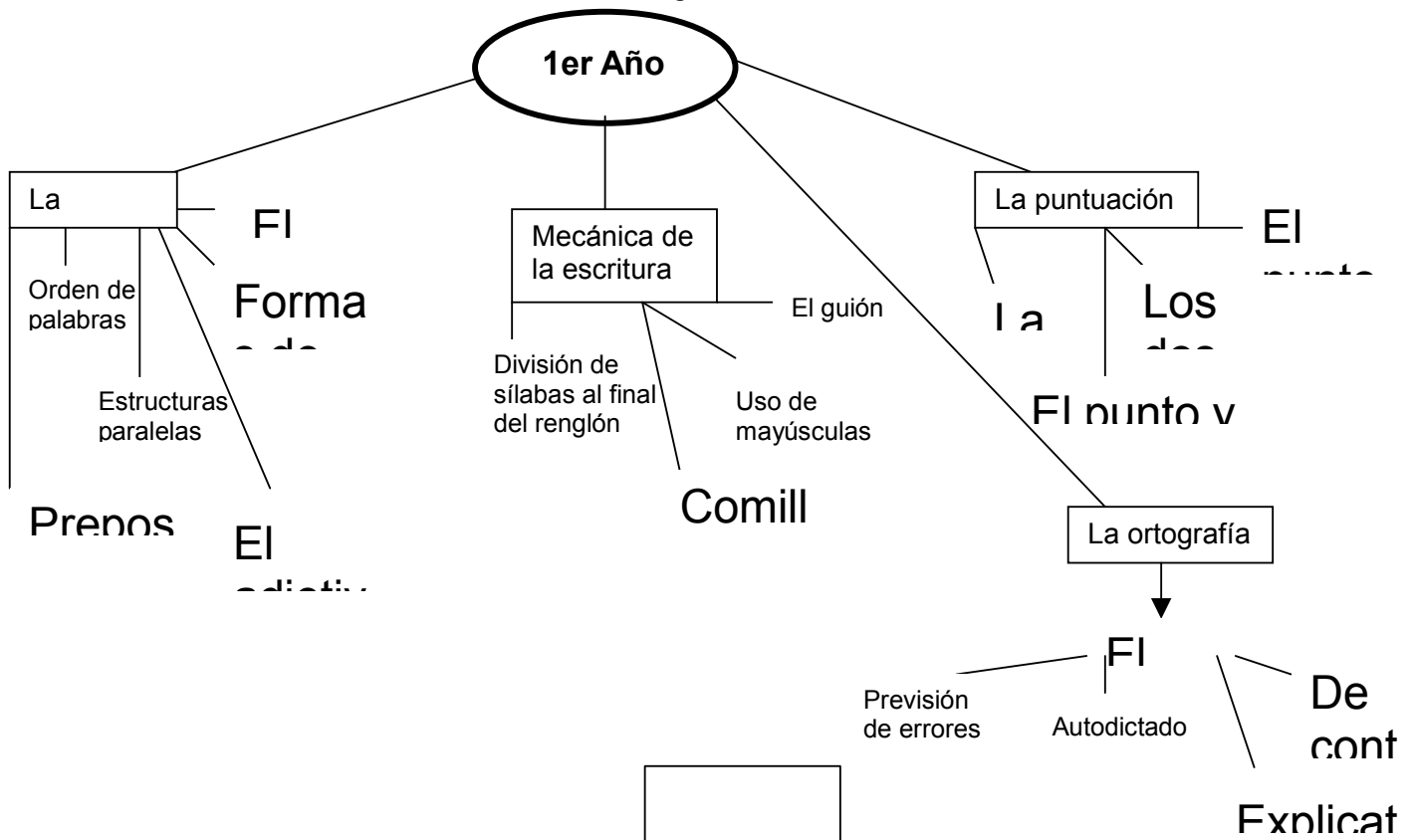
- Writing letters to friends is something exciting.
- Reading a good book is something I enjoy a lot.
- The shaping of moral values is something very important for our educational system at present.

Por otro lado, se aplicó una entrevista a profesores de Inglés que trabajaban la habilidad con los estudiantes, una encuesta a un grupo representativo de alumnos del primer año de la carrera de Lengua Inglesa y se observaron clases de escritura. Toda la información obtenida de la aplicación de los instrumentos, unido a un análisis teórico sobre diferentes concepciones psicológicas, lingüístico-gnoseológicas y pedagógicas permitió tener criterio y posición teórica para la elaboración de la propuesta de un modelo teórico-práctico para el perfeccionamiento del modo de actuación del profesor al dar tratamiento a la escritura y, de esta forma, elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando una formación lingüística más adecuada en los estudiantes para un mejor desempeño profesional en el uso de la escritura inglesa una vez egresados de la universidad.

Los resultados de los instrumentos aplicados demostraron la existencia de dificultades en los estudiantes al redactar textos. Además, al analizar a profundidad los contenidos de escritura en el año inicial, notamos que los mismos requerían una lógica más acertada, siendo necesaria la inclusión de elementos esenciales que permitieran darle un tratamiento más adecuado, de manera que el estudiante se

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
viera involucrado en una mayor actividad escrita y existiera una lógica de trabajo
que le permitiera elevar su nivel de preparación lingüística para enfrentarse a la
actividad docente un vez que culmine la carrera.

Los contenidos fueron rediseñados de la siguiente forma:



XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima México,
Marzo de 2005 - Memorias
Como resultado hicimos una propuesta de una alternativa metodológica para perfeccionar la enseñanza de la escritura.

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS.

Centramos la atención en el primer año de la carrera, ya que en el mismo el estudiante debía recibir una serie de elementos de escritura que le sirvieran para desarrollar actividades de mayor complejidad en los años posteriores de la carrera. El párrafo debía aparecer a continuación de la oración por constituir un grupo de oraciones acerca de una idea determinada. Por otro lado, tuvimos en cuenta que el estudiante debía saber escribir un párrafo correctamente para entonces poder escribir más de uno hasta llegar al ensayo que consiste en una serie de párrafos. Ya desde antes de llegar al párrafo se debía dar un tratamiento adecuado al aspecto relacionado con el nivel gramatical a través de ejercicios a nivel de oración. Existía la tendencia a señalar dificultades en las actividades escritas sin hacerse una apropiada ejercitación.

Era necesario trabajar contenidos fundamentales que sirvieran de base para otros en años posteriores, es decir, partimos del hecho de que antes de que los estudiantes escriban párrafos coherentes debían dominar la lengua en el nivel de oración, por lo que era necesario la aplicación de ejercicios de gramática teniendo en cuenta los errores más comunes que los estudiantes cometían en las redacciones. Somos del criterio de que en la enseñanza de la escritura se deben tener en cuenta distintos tipos de ejercicios que garanticen el dominio de la gramática fundamental, el vocabulario, la mecánica de la escritura y la puntuación, partiendo del nivel de oración para poder asegurar su uso adecuado en el desarrollo de párrafos y ensayos, entre otros. De igual forma, el profesor debe dar tratamiento a las dificultades a través de diferentes alternativas de ejercicios que le permitan al estudiante entrenarse en el uso correcto de una estructura gramatical o un elemento relacionado con la puntuación y la mecánica de la escritura, etc. De esta forma, el error no queda simplemente señalado y corregido como se hace en algunas ocasiones.

Por otro lado, tuvimos en cuenta el enfoque de proceso, pues en este se tienen

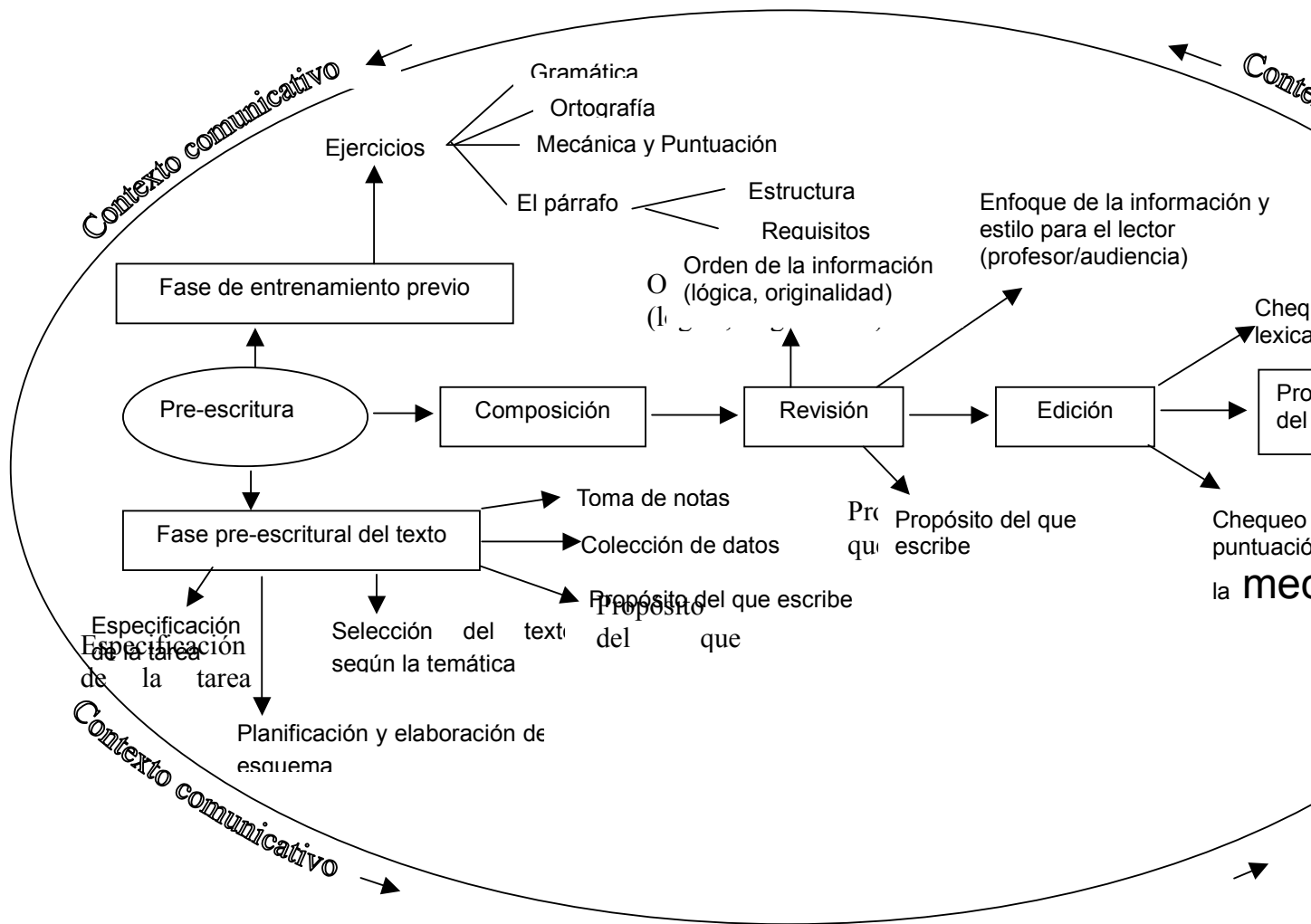
en consideración los medios y procedimientos que el estudiante debe emplear para llegar a un producto final; es decir, se enfoca en cómo el estudiante crea una escritura que tiene forma y estructura. No hay dudas de la gran importancia que tiene el llevar a cabo el proceso que hace posible el logro de un producto de escritura con la calidad requerida.

Se hizo un análisis de las etapas del proceso escritural que propone Christopher Tribble y del esquema de Raimes para una clara, fluida y efectiva comunicación de las ideas. Este último guarda gran relación con el primero, pero es más explícito y abarcador, ya que expone de manera más detallada los elementos del nivel gramatical, lexical, la mecánica de la escritura, los elementos que tienen que ver con la escritura y los requisitos del párrafo, así como las diferentes etapas preparatorias antes de plasmar un escrito. Coincidimos además con Christopher Tribble en el hecho de que los estudiantes deben ser ayudados a escribir con mayor efectividad considerando aspectos fundamentales del conocimiento: el conocimiento del contenido o de los conceptos del área seleccionada para la tarea de escritura, el conocimiento del contexto, que presupone el contexto en el que será leído el texto, y las expectativas del lector, el conocimiento del léxico y la sintaxis que forman parte del sistema de la lengua y, finalmente, el conocimiento del propio proceso de escritura.

Debe existir una estrecha relación entre las etapas del proceso de escritura y los aspectos del conocimiento, pues para llevar a cabo la pre-escritura, el estudiante debe consultar bibliografías relacionadas con el tema sobre del que va a escribir, así como un conocimiento adecuado del vocabulario, la gramática y otros

aspectos que están relacionados con el sistema de la lengua, y también conocer a quién va dirigido el escrito, es decir, el contexto, empleando un lenguaje asequible. Después del análisis teórico, se propuso el siguiente esquema del proceso escritural académico como modelo teórico para el tratamiento de la habilidad escritural en la universidad que comprende la elaboración del párrafo como texto esencial para garantizar la posterior redacción de otros de mayor complejidad como los ensayos y otros géneros.

Etapas del proceso escritural académico



Como puede observarse, hemos incluido la ejercitación a nivel oracional de los elementos con dificultad hasta llegar a ejercicios relacionados con a estructura y requisitos del párrafo. A esta etapa la llamamos **Fase de Entrenamiento Previo**, la cual precede a otra que llamamos **Fase Pre-escritural del Texto**, luego pasa por otras etapas hasta llegar al **Producto Final del Proceso**, que es el texto en sí, todo dentro de un contexto comunicativo, pues el fin de toda escritura es la comunicación. La competencia comunicativa incluye conocimiento de la gramática y el vocabulario , que también se emplea en la escritura.

ALGUNAS SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS POR ETAPA DEL PROCESO.

Etapa # 1 Pre-escritura

Gramática

- Desarrollo de ejercicios partiendo del nivel de reconocimiento hasta llegar al nivel de producción sobre los elementos gramaticales que se detectan en los diagnósticos y actividades escritas en el aula.

ORTOGRAFÍA

- Darle a conocer a los estudiantes algunas sugerencias prácticas con el objetivo de mejorar la ortografía.
- Realización de distintos tipos de dictados(dictado con previsión de errores, dictado explicativo, autodictado, etc)

Puntuación

- Dictar textos con las llamadas "quotations" y explicar el punto en estos casos.
- Dar tratamiento a la coma, el punto y coma y los dos puntos, para insertarlos u

omitirlos. Pueden darse oraciones con signos incorrectos.

-Desarrollar ejercicios de párrafos con errores o con omisiones en los signos de puntuación para que sean corregidos.

Ideas principales y secundarias

-Emplear diferentes técnicas en relación con la generación de ideas (Free writing, Brainstorming and Keeping a Journal)

-Una vez que se emplee alguna de estas técnicas, se debe guiar a los estudiantes para que aprendan a encontrar ideas específicas a partir de las primeras ideas que le vinieron a la mente. Es necesario que busquen ideas específicas que puedan enfocar la idea general en la que se pensó.. Lo que se debe hacer es reducir el grupo de ideas para poder tener detalles convincentes que realmente apoyen la idea fundamental , ya que a veces se trata de escribir sobre un tópico muy amplio y se escriben solo oraciones generales que dicen muy poco y que tienden a aburrir al lector. Se debe considerar el hecho de que las ideas generales son amplias y que las ideas específicas son más pequeñas y reducidas.

-Entrenar a los estudiantes en las formas para añadir detalles.

-Enseñar a los estudiantes los tres pasos fundamentales que comprende la

generación de ideas para la redacción de un párrafo

-Abordar las técnicas para enfocar las ideas alrededor de algún punto.

Unidad

-Analizar los detalles fundamentales, deben redactarse párrafos de siete a doce oraciones y eliminarse detalles que no se relacionan con la idea principal.

Coherencia

- Se debe tener en cuenta que los detalles del esquema tengan un orden lógico para que el párrafo que se escriba no carezca de coherencia. El orden dependerá del tema del párrafo. Si está relacionado con un suceso, se deberá seguir un orden de tiempo (time order), es decir, se dirá lo que sucedió primero, después, y así sucesivamente. Tenemos, además, el orden enfático que es el que se emplea cuando se está discutiendo sobre un punto determinado. Aquí se deja la idea más convincente para el final. También tenemos el orden de espacio que es el que se usa en párrafos descriptivos relacionados con un lugar determinado (de izquierda a derecha, o de abajo hacia arriba).
- Analizar párrafos con ideas desorganizadas para ser corregidos.
- Elaborar esquemas individualmente para explicar sus detalles.
- Ejercitar el uso de pronombres para referirse a antecedentes y evitar repeticiones innecesarias.
- Elaborar esquemas en pequeños grupos para ser chequeados en la pizarra o intercambiados entre los distintos grupos para analizarlos.

Coherencia y cohesión

-Trabajar los elementos de transición .

-Sustituir elementos transicionales por los adecuados y explicar el uso de cada uno de ellos.

Redactar párrafos sugiriendo algunos elementos de transición específicos.

Coherencia, ideas principales y secundarias y unidad

-Antes de redactar párrafos y después de haber analizado la estructura y los requisitos de la construcción de párrafos, presentar párrafos modelos y lograr que los estudiantes hagan el análisis correspondiente guiados por preguntas.

Etapas # 3 y 4 Revisión del borrador y edición

Unidad, coherencia, cohesión, y estilo

-Emplear guías para la revisión del borrador .

Sobre propuesta de ejercicios

De la investigación se derivó un manual de ejercicios que ha sido aplicado en cuatro instituciones de Educación Superior (dos universidades pedagógicas, una facultad de Ciencias Médicas y un Centro Universitario).

Los ejercicios constituyen un modelo y fueron tomados y adaptados de distintas fuentes, y otros fueron creados. El interés se orientó a propiciar modelos de ejercicios y no “camisas de fuerza” para los contenidos, es decir, la utilización de los ejercicios depende del docente a partir de su experiencia y creatividad.

Se propusieron varios tipos de ejercicios relacionados con cada uno de los indicadores en los que los estudiantes presentaban dificultades(Ver resultados del diagnóstico), incluyendo además algunos relacionados con la generación de ideas, ideas principales, el esquema(outline), los elementos de transición y los requisitos de la construcción de párrafos.

Esta propuesta es precedida por sugerencias metodológicas para cada etapa del

proceso escritural que propusimos, prestando especial atención a la ejercitación en la fase de entrenamiento previo, la pre-escritural del texto, la revisión y la edición, para lo cual nos apoyamos en otro manual que se elaboró, el cual contiene reglas, sugerencias, técnicas y modelos para el trabajo con la escritura que sirve de guía al profesor sin tener que acudir a otras fuentes bibliográficas.

Conclusiones

Con esta propuesta se ha demostrado que para lograr productos de escritura que tengan la calidad requerida, es necesario enfocar el proceso con sus etapas y con otros elementos que en ella se incluyen, dándoles un adecuado tratamiento e involucrando a los estudiantes en el desarrollo sistemático de ejercicios hasta llegar a la escritura libre. La forma en que concebimos el proceso escritural, partiendo del diagnóstico permitió una lógica de trabajo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuyó a elevar la calidad de la enseñanza de la escritura hasta la elaboración de párrafos. La propuesta es aplicable además a la enseñanza del Inglés con Fines Específicos, donde los estudiantes presentan dificultades similares a las referidas en este trabajo.

Bibliografía

1 -BROOKES, ARTHUR. Writing for Study Purposes / Arthur Brookes, Peter Grundy. --

London : Cambridge University Press, 1991. -- 162 p.

2 -DOFF, ADRIAN. Teach English. A training course for teachers. -- London : Cambridge

University Press, 1996. -- 286 p.

3 -English Skills Program / Emma Plattor... [et al.]. -- Toronto : Gage Publishing Limited,

1981. -- 248 p.

4 -FREEMAN, DONALD. Teacher Learning in Language Teaching / Donald

Freeman,

Jack C. Richards. -- London : Cambridge University Press, 1996. --

388 p.

5-GRELLET, FRANCOIS. Writing for Advanced Learning of English. --

London :

Cambridge University Press, 1996. -- 136 p.

6-Lengua Inglesa : 1o al 5o : Programa / Antonio Morales Calvo... [et al]. --

[s.l. :s.n. ,

s.a.]. -- 16 p. -- (Plan C)

7-Lengua Inglesa. -- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1990. -- 280 p.. -- (

Documento de trabajo para la Licenciatura en Educación)

8-RICHARDS, JACK C. Approaches and methods in language teaching. / Jack
C.

Richards, Theodore S. Rodgers. -- London : Cambridge University

Press. -- 171 p.

9-SHERIDAN BIAYS, JOHN. Along these Lines / John Sheridan Biays, Carol

Wershoven. -- United States of America : Ed. Prentice Hall, 1998. --

435 p.

10-TRIBBLE, CHRISTOPHER. Writing. -- New York : Oxford University Press,

1996. --

172 p.

11 -UR, PENNY. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. --

London :

Cambridge University Press, 1997. -- 375 p.

INDEX / INDICE

EL ESPAÑOL COMO MEDIO ACADEMICO EN COLIMA:

DEFICIENCIAS DE APRENDIZAJE

Dr. Javier C. Bravo Magaña²⁶

1. INTRODUCCION

El propósito de esta descripción es meramente el de dejar constancia documental de lo que todo mundo sabe: hay **deficiencias en el aprendizaje y uso del español como medio académico** en los estudiantes y egresados universitarios mexicanos. Esas deficiencias se manifiestan como “**errores**” en los escritos de nuestros estudiantes y egresados, y documentarlos es una manera de provocarnos, tanto a la investigación per se, como a posibles acciones didácticas compensatorias. Los comentarios que se hacen a lo largo del estudio pretenden ser una contribución en ese sentido.

2. RECOLECCION DE DATOS

En nuestro caso, los errores corresponden a 14 alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima a quienes se les pidió una evaluación escrita de dos materias que acababan de cursar.²⁷ Se esperaba una respuesta estructurada, escrita en una sola página de computadora, con una breve introducción, el desarrollo de puntos de vista en contraste, y una breve conclusión. De los 14 alumnos, once entregaron su ensayo anónimamente y tres lo acreditaron con su nombre.

Los ensayos se leyeron y numeraron en orden consecutivo, del 1 al 14. Los errores se marcaron, y para los que aparecen en el CATALOGO (no exhaustivo) DE ERRORES, se copiaron los 60 textos que componen el APENDICE, con el

propósito de dejar claro en qué consiste el error. Por ejemplo, 4.18 en el APENDICE identifica el “ensayo” 4 y el “texto” 8.

4.18 Algo que no me gusto mucho fue la monotonía en cuanto a la imparticion de los temas, pues siempre se usaba la misma técnica, los acetatos. Los cuales muy a menudo causaban en mi, sueno por el hecho de estar en un ambiente de penumbra, y a parte era un poco cansado leer asi.

Un texto en el APENDICE puede tener cualquier número de errores aun cuando no todos aparezcan en el CATALOGO. El texto 4.18 tiene siete: cuatro de acentuación (gusto, monotonía, imparticion, mi); un tipográfico (sueno); y dos de redacción: transferencia del análisis (“a parte”) y organización del texto (“los acetatos. Los cuales muy a menudo *causaban en mi, sueño*”).

Los errores se dividieron en las cinco clases que se muestran en el CUADRO 1, y se anotan en la columna DICE. Sus “reconstrucciones” o “correcciones” aparecen en la columna DEBE DECIR. Sólo los errores de redacción están subclasificados de manera explícita. Los otros tienen subclases obvias.

| CUADRO 1: DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE Y USO DEL ESPAÑOL, CON EJEMPLOS (ERRORES). | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| CLASES DE ERRORES | DICE | DEBE DECIR |
| Tipográficos | sueno, alenta | sueño, alienta |
| Ortográficos | consiencia | Conciencia |
| De acentuación | gusto , monotonía, imparticion, mi | gustó, monotonía, impartición, mí |
| De puntuación | puntualidad la hay, programa del curso igual | puntualidad, la hay; programa del curso, |

| | | | |
|--------------|----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|
| | | | igual; |
| De redacción | | | |
| | transferencia del análisis | a parte | aparte |
| | organización del texto | los acetatos. Los cuales causaban sueño en mi | acetatos, que me causaban sueño |

subcategorías correspondientes a los

3. DESCRIPCION DE LAS CLASES DE ERRORES

Los errores tipográficos son producto de la falta de habilidad para escribir a máquina. Se toman de esta manera porque no ofrecen ninguna dificultad lingüística, pero aparecen en forma errónea. Seguramente se trata de “errores de dedo”, como se les conoce comúnmente. Podrían corregirse mediante la enseñanza o autoenseñanza.

Los errores ortográficos aparecen como formas que se desvían de una norma rígida y clara. Los cuatro errores que aparecen en el CATALOGO son: *consiensia*, *Extrangeras*, *exelente*, *aver*. Su escasez en estos ensayos llama la atención.

Los errores de acentuación son infracciones contra reglas también rígidas y casi siempre muy eficaces. Se manifiestan por la ausencia o uso equivocado de la marca o tilde de acentuación. Llama la atención su abundancia a pesar de los mecanismos de autocorrección que existen en las computadoras.

Los errores de puntuación son difíciles de determinar. Hay demasiada relatividad, y no parece haber ninguna autoridad lingüística, nacional o extranjera, que tenga suficiente potestad como para imponer reglas de acentuación que, por una parte, son convencionales y por la otra, vienen de otras relatividades. La experiencia docente nos enseña que cuando un alumno lee sus escritos en voz alta,

le da a sus marcas de puntuación un valor que demuestra que entiende lo que escribió, y que permite que el que escucha también entienda. En otras palabras, muchos alumnos utilizan una puntuación *sui generis*, seguramente intuitiva, que no por diferir de la que utilizaría el maestro (que también es relativa) es menos eficaz para su propósito como escritores. La puntuación, entonces, se presenta como una habilidad muy personal que muchas veces se utiliza con éxito independientemente o a pesar de lo que puedan recomendar las academias, los libros de texto, las gramáticas, o los maestros. En consecuencia, como maestros, señalamos "errores" a sabiendas de que nuestros alumnos podrían justificarlos a partir de sus propias interpretaciones de lo que constituye el valor de un signo de puntuación. Obviamente, este relativismo podría ser tema de investigación.

Los errores de redacción también son deficiencias de aprendizaje. El alumno tiene un conocimiento implícito y eficaz de su lengua hablada. En la universidad, debe "aprender a escribir", es decir, a transferir ese conocimiento a su expresión escrita, y a producir formas escritas equivalentes y aceptables. Mientras ese proceso de transferencia esté incompleto, producirá errores, como los que se muestran en el CATALOGO: de apelación directa, coloquialismo, dequeísmo, intentos fallidos, uso de preposiciones, uso de formas verbales, estructura del ensayo, transferencia del análisis, organización del texto, falta de coherencia y uso de la negación. Por su naturaleza aparente, estos errores constituyen un claro tema de investigación.

4. CATALOGO DE ERRORES.

A continuación presentamos un catálogo de errores con comentarios, siguiendo el orden y los criterios ya explicados. El catálogo no es exhaustivo sino ilustrativo. La intención es dar un buen panorama de las deficiencias en el aprendizaje y uso del español como medio académico que muestran nuestros alumnos. "Sabemos" que mucho de lo que aquí se diga es generalizable, y sería deseable que hubiera otros estudios que contribuyeran a confirmar empíricamente esa afirmación.

4.1 ERRORES TIPOGRAFICOS.

En el CUADRO 2 damos algunos ejemplos de errores tipográficos. El símbolo ID, identifica el ensayo y el texto en el que aparecen los errores. La palabra “alenta” no existe; necesariamente se trata de “alienta”; la palabra “sueno” no puede aparecer en el contexto de 4.18; necesariamente se trata de “sueño”. Lo mismo puede decirse de la omisión del morfema {s} del plural en Lenguas Extranjera, y de la sustitución de “a” por “e”, en el apellido Bravo. Son “errores de dedo”, como comúnmente se les conoce en México, pero hay casos que parecen tener más de una explicación.

Por ejemplo, “monotonía”, “impartición”, “único” y “empezo” pueden explicarse como errores tipográficos, o como errores de acentuación, y, absurdamente, como transcripciones acertadas de la manera como estos alumnos pronuncian esas palabras. La palabra “*ambiguo*” pudiera ser un error tipográfico, un error de concordancia gramatical (“manera ambigua”), o una pérdida de ilación al redactar (“lo único ambiguo”). Clasificamos como “error tipográfico” sólo el que no ofrecía ninguna duda. Los demás, valga esta advertencia, fueron clasificados dentro de alguna de las categorías del CATALOGO.

| CUADRO 2. ERRORES TIPOGRAFICOS | | |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------|
| ID | DICE | DEBE DECIR |
| 1.2 | Esto nos alenta a ser mejores y de no quedarnos estancados | alienta |
| 4.18 | Los cuales muy a menudo causaban en mi, sueno por el hecho de estar... | sueño |

| | | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 4.20 | Lo unico que digo es que la manera en que se empezo a impartir es un poco ambiguo | único, empezó |
| 9.37 | Facultad de Lenguas Extranjera | Extranjeras |
| 9.37 | Dr. brevo | Dr. Bravo |
| 4.18 | la <u>monotonia</u> en cuanto a la <u>imparticion</u> de los temas | monotonía impartición |

Paradójicamente, por causa de los mecanismos de autocorrección de las computadoras, la única manera de escribir “monotonia, imparticion, unico, y empezo” es violando ese mecanismo. Para presentar su trabajo libre de esos errores, lo único que nuestros alumnos necesitaban era “poner atención”, o “revisar su trabajo antes de entregarlo”. Necesitaban tener y no tenían conciencia de lo que estaban haciendo. O quizás no quisieron tenerla. Sería interesante preguntar por qué.

4.2 ERRORES ORTOGRAFICOS.

Los “errores de ortografía” son muy comunes en México. Sin embargo, en el APENDICE sólo hay cuatro, todos ellos escandalosos y todos ellos de la misma persona: “consciencia” Extranjeras, “exelente” y “aver”. Ver CUADRO 3.

| CUADRO 3. ERRORES ORTOGRAFICOS | | |
|--------------------------------|-------------------------------------------|-------------|
| ID | DICE | DEBE DECIR |
| 9.37 | Facultad de Lenguas Extranjera | Extranjeras |
| 9.37 | ADQUISICION DE CONSCIENCIA LINGÜÍSTICA | Conciencia |
| 9.41 | Dr. bravo es un exelente ser humano | excelente |
| 9.41 | ¿Lo que no me gustó? Aver faltado a | |

| | | |
|--|--------------|--|
| | clases tanto | |
|--|--------------|--|

Nuestra escuela se llama *Facultad de Lenguas Extranjeras*; la materia se llama *Adquisición de Conciencia Lingüística*. El *Dr Bravo* es fundador de la escuela. El verbo “*haber*” es muy común tanto en el habla como en la forma escrita. ¿Cómo es posible, entonces, que se cometan estos errores? Para escribir *Extranjera*, *Consciencia* y *Dr. bravo* es necesario violar los mecanismos de autocorrección de las computadoras. “*Exelente*” fue escrita a mano. Nuestro alumno “no puso atención”, “no revisó el trabajo” antes de entregarlo, no “tuvo conciencia” de lo que hacía, ni se interesó, ni le importó, ni le importa. Los errores son escandalosos, pero la reflexión, provocativa.

Por otra parte, estos errores son únicos. ¿Cómo es posible esa asombrosa escasez? Trece alumnos, o bien pusieron atención a la máquina, o bien, tienen excelente ortografía. Seguramente que esta situación merece que los maestros mismos pongamos atención. ²⁸

4.3 ERRORES DE ACENTUACION

La acentuación es un fenómeno demasiado complicado como para que el alumno lo aprenda intuitivamente. Necesita enseñanza, pero el alumno no parece tener ninguna intención de poner atención a los acentos. ¿Cómo explicarnos ese desinterés? (Ver CUADRO 4).

| CUADRO 4. ERRORES DE ACENTUACION | | | |
|----------------------------------|------------|------|------|
| | | | |
| DICE | DEBE DECIR | DICE | DEBE |

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima
México, Marzo de 2005 - Memorias

| | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|------------|------------|
| | | | DECIR |
| difícil | difícil | agrado | agradó |
| explicitas | explícitas | hacia | hacía |
| el desarrolló de | el desarrollo de | tenia | tenía |
| alcance | alcancé | cambiarías | cambiarías |
| aun | aún | dejo | dejó |
| esta | está | enseño | enseñó |
| esta | está | implanto | implantó |
| explicito | explícito | mostro | mostró |
| ingles | inglés | mi | mí |
| lastima | lástima | si | sí |
| llegue | llegué | articulo | artículo |
| mas | más | practica | práctica |
| practica | práctica | quede | quedé |
| si | sí | disfrute | disfruté |
| aun recuerdo | aún recuerdo | estos | éstos |
| comun | común | que | qué |
| entendi | entendí | cuanto | cuánto |
| indole | índole | espere | esperé |
| referia | refería | molesto | molestó |
| refirio | refirió | solo | sólo |
| ayudo | ayudó | estabamos | estábamos |
| gusto | gustó | recomendar | recomend |
| gusto | gustó | e | aré |
| gusto | gustó | de | dé |
| resultado | resultó | esta | ésta |
| se realizarán, sólo en inglés | se realizaran sólo en inglés | | |

Es frecuente encontrar profesores de cualquier nivel educativo que no pueden

ocultar sus propias deficiencias de aprendizaje y uso del español como medio académico, y es bien sabido que las escuelas ya no enseñan ortografía ni acentuación. ¿Será que todos nos dimos por vencidos? La Real Academia Española, supuesta guardiana de la lengua, sucumbió ante la *pessada presión* de los dueños de la tecnología moderna, y aceptó quitar la letra “ch” de la lista de grafías españolas en el diccionario, igual que se quita en inglés. ¿También la Academia se da por vencida?

4.4 ERRORES DE PUNTUACION.

En el CUADRO 5 observamos que nuestros alumnos:

1. Utilizan la coma (,) casi como signo universal.
2. No utilizan el signo punto y coma (;), ni por su propio valor, ni por contraste con signos afines.
3. No utilizan los dos puntos (:).
4. No utilizan comas parentéticas (, ... ,).
5. No separan el vocativo (x,) del resto de la oración.
6. Sólo utilizan las comillas (“ ... “) ocasionalmente.

CUADRO 5. ERRORES DE PUNTUACION
ERRORES DE OMISION

| SIGNO | DICE | DEBE DECIR |
|-------|----------------------------------|-----------------------------------|
| , | está bien estructurado los temas | está bien estructurado, los temas |
| , | fue enseñado acostumbrado | fue enseñado, acostumbrado |

| | | |
|---------|--------------------------------|---------------------------------|
| , | algunos y otros con | algunos; y otros, con |
| , | finalmente a pesar de todo se | finalmente, a pesar de todo, se |
| | nosotros futuros maestros | nosotros, futuros maestros, |
| , ... , | podamos | podamos |
| , ... , | | nuestro ayudante, usted, Dr |
| | ayudante usted Dr Bravo, | Bravo |
| , ... , | este maestro "Dr Bravo" nos | maestro, "Dr Bravo", nos |
| | ayudo | ayudó |
| , ... , | | como eso, "trabajos", sino |
| | como eso "trabajos" sino | como |
| | si los trabajos se realizarán, | |
| ø | sólo | se realizaran sólo en inglés |
| x, | ¡Felicidades Dr. Bravo! | ¡Felicidades, Dr. Bravo |
| " ... " | es gracias | es: "Gracias" |
| | decir, "muchas gracias" por | Decir: "Muchas gracias por |
| " ... " | todo. | todo". |
| : | es gracias | es: "Gracias" |
| | decir, "muchas gracias" por | Decir: "Muchas gracias por |
| : | todo. | todo". |
| ; | puntualidad la hay | puntualidad, la hay; |
| | todo me gustó la verdad es | todo me gustó; la verdad es |
| ; | que | que |
| | con nuestro "ayudante" eso | |
| ; | es algo | ayudante; eso es algo que |
| | entregábamos sus trabajos | su trabajos; dureza que nos |
| ; | dureza | sirvió |
| | trabajar en equipo pero una | |
| . | de | en equipo. Pero una de las |

En el CUADRO 6, observamos que nuestros alumnos:

1. Utilizan la coma en lugar del punto y coma.
2. Utilizan la coma en lugar del punto.
3. Utilizan comas superfluas (ø)
3. Hacen muy poca distinción entre mayúscula (M) y minúscula.

CUADRO 6. ERRORES DE PUNTUACION
ERRORES DE SUSTITUCION

| SIGNO | DICE | DEBE DECIR |
|----------|-------------------------------|----------------------------------|
| | había que anotar, | |
| : | puntualidad, | había que anotar: puntualidad, |
| M | adquisición | Adquisición |
| M | Violet's english | Violet's English |
| M | Dr. bravo | Dr. Bravo |
| ; | buena idea, aún recuerdo que | buena idea; aún recuerdo que |
| ; | | ayudaron; en lo personal a mí |
| | ayudaron, en lo personal a mi | me |
| ; | al emplear el lenguaje, esto | |
| | fue | lenguaje; esto fue comprobado |
| ; | dudas...quedarán aclaradas, | aclaradas; tal fue el caso de mi |
| | tal fue | equipo |
| ; | cosas nuevas, me gustó | nuevas; me gustó mucho la |
| | mucho la forma | forma de |
| ; | | palabras; además, aprendí a |
| | de las palabras, además | trabaja |
| ; | | elaborado; sobre todo, pensado |
| | bien elaborado, sobre todo | para |
| ; | me gustaron mucho, creo que | mucho; creo que eran temas |
| | eran | muy interesan- |
| ; | una calificación, creo que es | una calificación; creo que es |

| | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| poco | poco |
| ; y nunca de amigo, en cierta forma | amigo; en cierta forma, eso sí me |
| la máxima autoridad, en mi punto | autoridad. En mi punto de vista, es |

Al contrario de lo que sucede con acentos y mayúsculas, las computadoras no distinguen significado entre comas y puntos y comas; o entre comas y puntos, etc. El alumno utiliza un sistema intuitivo y el maestro lo compara con su propio sistema. Aun los escritores profesionales se sienten inciertos acerca de la puntuación (y ortografía) que utilizan, y prefieren aceptar lo que los correctores profesionales les recomiendan.²⁹ ¿Qué se puede hacer en esta situación?

4.5 ERRORES DE REDACCION I.

Los errores de redacción provienen del habla. Se escribe como se habla, y no se tiene conciencia de la diferencia. Por lo tanto, se producen formas inaceptables para las convenciones del sistema escrito.

Apelación directa.

La apelación directa al lector va contra las convenciones de la lengua académica escrita. Estas son las convenciones que se enseñan en las escuelas y en cursos como el de Taller de Redacción Bilingüe que es parte de este estudio. Ver CUADRO 7.1 También podríamos decir que éste es un error de enseñanza, es decir, de la acción fallida de enseñar. Se trata de información, o de procedimientos que no produjeron el fruto de aprendizaje esperado.

CUADRO 7.1 ERRORES DE REDACCION APELACION DIRECTA

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|-------|--------------------------|------------------------------|
| | porque aprendes redactar | |
| 8.36 | mejor | porque se aprende a redactar |
| 10.42 | te tocaba | nos tocaba |
| 11.44 | te aburría | nos aburríamos |
| | porque seas amigo ...que | |
| 13.54 | pierdas | por ser amistoso...se pierde |
| 13.54 | no te lo enseñaron | no nos lo enseñaron |
| 13.54 | trabajar con usted | trabajar con este profesor |

El coloquialismo, el dequeísmo, los intentos fallidos, los errores en el uso de la negación, de las preposiciones, de las formas verbales, y de la estructuración del ensayo también tienen esa característica. Son convenciones mal aprendidas o que nunca se aprendieron.

Coloquialismo

Las expresiones “coloquiales” son formas léxicas inaceptables; efectivas en el habla, pero indeseables en la forma escrita. Ver CUADRO 7.2. Estos también pueden, con esfuerzo, ser eliminados del contexto académico, siempre y cuando el alumno encuentre el equivalente aceptable.

CUADRO 7.2 ERRORES DE REDACCION COLOQUIALISMO

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|------|--------------------------------|-------------------------------|
| 3.11 | se nos barre por ahí un sonido | pronunciamos mal un sonido |
| 8.34 | nos hizo participar demasiado | nos hizo participar muchísimo |

| | | |
|------|--------------------------|--------------------------|
| | en | |
| | ayuda demasiado a que el | ayuda muchísimo a que el |
| 8.34 | alumno | alumno |

Dequeísmo

Esta estructura se oye poco entre mexicanos; es más notable entre algunos extranjeros vecindados en Colima. En el español académico es completamente inaceptable. Ver CUADRO 7.3. Esta forma dequeísta proviene del habla, y es posible que se haya interiorizado como parte del proceso de adquisición de la lengua materna. En ese caso, sería muy difícil erradicarla tanto del habla como de la escritura por mera recomendación del libro de texto o del maestro.

CUADRO 7.3 ERRORES DE REDACCION
DEQUEISMO

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|------|-----------------------------|----------------------------|
| | pienso de que me van ayudar | pienso que me van a ayudar |
| 5.21 | en mi | en mi |

Intentos fallidos

A veces, el alumno trata de usar una forma identificable con la lengua escrita, pero la utiliza mal, y falla en su intento de escribir académicamente. Ver CUADRO 7.4. Esta es una clara indicación de que el alumno ha comenzado a adquirir conciencia de las diferencias que hay entre la forma hablada y la escrita. Esa toma

de conciencia es necesaria y precursora del aprendizaje.³⁰ El alumno se encuentra experimentando con formas académicas y fallando como todo el que intenta aprender. Obviamente, necesita ayuda.

CUADRO 7.4 ERRORES DE REDACCION
INTENTOS FALLIDOS

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|-------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1.2 | para el camino de nuestra carrera lo convertía un poco más | para nuestra carrera |
| 1.3 | difícil. | lo hacía un poco más difícil |
| 2.7 | hacer comparativos | hacer comparaciones |
| 4.16 | entendible | inteligible |
| 4.17 | inusual | insólita, inusitada |
| 4.19 | de los temas u del objetivo | temas o del objetivo |
| 9.39 | en la que dr. bravo la implanto la importancia que es cada | en la que el Dr Bravo la impartió importancia que tiene cada |
| 9.40 | una de estas | una de |
| 12.46 | supe la diferencia de estos disfrute mucho hacer | aprendí la diferencia entre ellos disfruté mucho con los ...que |
| 12.46 | reportajes no tengo ninguno que me | redacté no hay ninguno qué |
| 13.53 | gustaría decir | mencionar ninguno que valga la pena mencionar |

Uso de preposiciones

Hay tres errores en el uso de preposiciones. El primero es interesante. Se usa una preposición por otra. El fenómeno es muy común, y muchos no considerarían erróneo ni ese ni otros usos comunes en nuestro tiempo.

CUADRO 7.5 ERRORES DE REDACCION
USO DE PREPOSICIONES

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|-------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 8.34 | dependiendo a lo que se estaba viendo estar con derecho en el | dependiendo de lo que |
| 8.35 | examen | quedar sin derecho en |
| 12.50 | le recomendaría a el profesor | le recomendaría al profesor |

“Dependiendo a”, alterna con “dependiendo de”, y si la tendencia que se ha demostrado en otros estudios todavía es válida, la disyuntiva que ahora existe podría resolverse en la eliminación de “dependiendo de”, por falta de uso. Esto es común en la historia de la lengua; se le llama, simplemente, el proceso de cambio.

31

Uso de formas verbales

En dos casos, el alumno utiliza una forma verbal por otra: subjuntivo por presente, y pospretérito por subjuntivo. El problema, pues, parece radicar en el subjuntivo. Dado que el subjuntivo es una forma “en peligro de extinción”, por lo menos en la forma oral, vale la pena considerar la posible gravedad o falta de gravedad de este problema.³² ¿Será éste también un error de la enseñanza, o tiene causas más profundas, a saber, la imperfecta interiorización de las formas de subjuntivo durante el proceso de adquisición de la lengua materna? Y luego, si la segunda explicación resulta correcta, la cosa más difícil: ¿qué se puede hacer?

CUADRO 7.6 ERRORES DE REDACCION
USO DE FORMAS VERBALES

| | DICE | DEBE DECIR |
|-------|--------------------------|------------------------------|
| | usa la lengua como se le | |
| 2.9 | antoje o como | como se le antoja o como fue |
| | no tengo ninguno que me | ninguno que valga la pena |
| 13.53 | gustaría decir | mencionar |
| | | ninguno qué mencionar |

Estructura del ensayo

Dado que a estos alumnos se les instruyó en el arte de darle estructura a sus ensayos, la falta de estructura es un error que es necesario anotar. Hay un buen número de ellos que comienzan sus ensayos con la descripción de lo que les gustó o no les gustó del curso y los terminan donde termina la descripción. Error de enseñanza, indudablemente. Pero, ¿por qué este tipo de enseñanza alcanza a unos y a otros no?

CUADRO 7.8 ERRORES DE REDACCION
ESTRUCTURA DEL ENSAYO

| DICE | DEBE DECIR |
|-------------------------|-------------------------------|
| Creo que el programa de | |
| 1.1 estudios está... | El tema de este ensayo es ... |

4.6 ERRORES DE REDACCION II.

Hay otro tipo de errores de redacción que no parecen provenir simplemente del habla. Estos errores parecen tener un componente que por una parte, es inherente a la necesaria relación que se da cuando la lengua oral y la escrita entran en contacto dentro del contexto académico; por otra parte, parecen tener un componente inherente al alumno, que no ha logrado dominio de esa situación. Si les llamamos "errores de la adquisición", resultarán bien contrastados con los "errores de enseñanza".

Errores del análisis y transferencia a la lengua escrita.

Como puede verse en el CUADRO 7.9, al escribir, el alumno injustificadamente omite una palabra (2.8 ya que gracias ello es que...), une dos palabras distintas en una (9.40 conocer mas afondo las materias), separa una palabra en dos (9.41 a ver faltado tantas veces ...), u omite alguna letra (correspondiente a un fonema (9.41 era siendo uno conciencia de uno mismo) o a un morfema (14.59 todos no sirvieron). Con esto demuestra que su análisis de la lengua oral es imperfecto, y que transfiere esa imperfección a la forma escrita. Es lo que podríamos llamar un error de adquisición (análisis imperfecto de la lengua materna).

CUADRO 7.9. ERRORES DE REDACCION

ANALISIS IMPERFECTO Y TRANSFERENCIA A LA LENGUA ESCRITA

| ANALISIS | | |
|----------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| ID | DICE | DEBE DECIR |
| 2.8 | ya que gracias ello es que | ya que gracias a ello es que |
| 3.13 | que se olvidaba es que | que se me olvidaba |
| 5.21 | en personal a mi me ayudaron | en lo personal a mí |
| 5.21 | pienso de que me van ayudar | pienso que me van a ayudar |
| 5.21 | en mi | en mi |
| 8.35 | lo que no me gusto de estos cursos que | de estos cursos fue que en ocasiones no |
| 8.36 | porque aprendes redactar mejor | porque aprendes a redactar |
| 9.40 | conocer mas afondo las materias | más a fondo |
| 9.41 | a ver faltado tantas veces | haber faltado tantas veces |
| 9.41 | era siendo uno conciencia de uno mismo | era haciendo uno conciencia de uno |
| 12.48 | a identificar y a compararlas | identificarlas y a compararlas |
| 14.59 | todos no sirvieron | todos nos sirvieron |

La gran cuestión es si el maestro debe o puede subsanar esa deficiencia.

Organización del texto.

El ejemplo que presentamos demuestra que este alumno perdió el control de lo que estaba diciendo. Ver CUADRO 7.10.

CUADRO 7.10 ERRORES DE REDACCION ORGANIZACION DEL TEXTO

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 4.18 | los acetatos. Los cuales muy a menudo causaban en mi, sueño | acetatos, que muy a menudo me causaban sueño |

Primeramente hizo una pausa (los acetatos.). Luego, como en el habla, utilizó un pronombre relativo para darle continuidad a su ensayo, (los acetatos. Los cuales). Finalmente, utilizó una forma cuya sintaxis no es común, ni económica, ni de buen estilo (causaban en mi, sueño).

Una simple revisión pudiera haber evitado estos errores, cuya causa podría ser múltiple: falta de interés en revisar, falta de conciencia entre la diferencia que existe entre habla y escritura, falta de enseñanza, error inherente a la condición del alumno, etc.

Hay otra dos subcategorías que refuerzan lo que se acaba de decir. Ver las dos secciones siguientes.

Falta de coherencia

Muchas veces el estudiante pierde la ilación de lo que está escribiendo y comete errores. Parece que se trata de un error inherente al alumno. Ver CUADRO 7.11. Por ejemplo:

(3.10) *“Desde los inicios de este curso en la materia de Conciencia Lingüística y el concepto educativo que propone que el estudiante debe tomar conciencia y transformar nuestro conocimiento implícito en conocimiento explícito.”*

CUADRO 7.11 ERRORES DE REDACCION
FALTA DE COHERENCIA

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 2.7 | características de nuestra lengua que las | características de nuestra lengua que muy difícil complacer al |
| 7.30 | muy difícil complacerlo con | docente con |
| 3.10 | Desde ... explícito. ya que debido a mi bajo nivel | (oración incompleta) |
| 3.12 | de ingles. | nivel de inglés, ... |

Esta oración quedó incompleta. Podría “componerse” o “reconstruirse”: *“Desde el principio, esta materia de Conciencia Lingüística propone un concepto educativo que consiste en insistir en que el estudiante debe tomar conciencia y transformar su conocimiento implícito en conocimiento explícito.”*

El alumno, obviamente, no se da cuenta de su error. Sigue adelante; cree haber establecido “un punto”, pues en la siguiente oración habla de “otro”: *“Otro punto que también me pareció importante es cuando nos hizo reflexionar sobre aprender las instrucciones de Violet y repetirlas correctamente ya que el solo hecho de memorizarlas no es suficiente sino producir bien los sonidos que en ella se encuentran.”*

Tratar de “componerle” la redacción al alumno es como tratar de componerle el pensamiento, lo cual, para decir lo menos, es demasiado arriesgado. Crearle conciencia de lo que está haciendo, de la necesidad de revisar, de re-escribir ya sin errores, pudiera ser la gran clave para mejorar su escritura. Es el alumno quien debe revisar y componer y darle coherencia a su pensamiento y a su ensayo.

Sin embargo, no hay que confundir “crear conciencia” con “hacer recomendaciones”. Son dos cosas muy diferentes. La primera, se cumple sólo cuando el alumno adquiere conciencia y actúa en consecuencia; la segunda cuando el maestro hace su recomendación, independientemente del resultado. Obviamente, muchos maestros nos hemos detenido en la segunda y no hemos insistido en la primera, que es requisito de aprendizaje.

Uso de la negación

Los errores que se anotan en el CUADRO 7.12 tienen su origen en el habla sin duda alguna.

CUADRO 7.12 ERRORES DE REDACCION
USO DE LA NEGACION

| ID | DICE | DEBE DECIR |
|------|------------------------------|----------------------------|
| | que siempre en las encuestas | |
| 3.15 | nunca | que en las encuestas nunca |

El alumno dice que “Siempre nunca” le puso al maestro notas malas; en otras palabras, que “siempre” lo calificó bien, o que “nunca” lo calificó mal. La confusión parece interna. Es común oír expresiones negativas como: “ Yo también no quiero

ir", o "Yo tampoco no quiero ir", "Quieren evitar que no se vaya", y otras por el estilo. Nadie parece considerarlas erróneas o contradictorias en el habla, pero en la escritura, obviamente llaman la atención y piden una explicación porque aunque la doble negación es una forma española impecable, "siempre nunca", "también no" y "tampoco no" no lo son. ³³

5. CONCLUSIONES

Al examinar y tratar de explicar nuestros datos, encontramos que las diversas clases y subclases de errores son también clasificables. El CUADRO 8 resume los comentarios que hicimos durante la presentación del Catalogo De Errores.

| CUADRO 8. CLASES, SUBCLASES Y EXPLICACIONES DE LOS ERRORES | | | | |
|------------------------------------------------------------|----------------------------|------------|--------------|----------------|
| CLASES | SUBCLASES | DE ACTITUD | DE ENSEÑANZA | DE ADQUISICION |
| 1 | TIPOGRAFICOS | X | | |
| 2 | ORTOGRAFICOS | X | | |
| 3 | ACENTUACION | X | | |
| 4 | PUNTUACION | X | | |
| 5 | REDACCION | | | |
| 5.1 | Apelación directa | | X | |
| 5.2 | Coloquialismo | | X | |
| 5.3 | Dequeísmo | | X | |
| 5.4 | Intentos fallidos | | X | |
| 5.5 | Uso de preposiciones | | X | |
| 5.6 | Uso de formas verbales | | X | |
| 5.6 | Estructura | | X | |
| 5.8 | Transferencia del análisis | | | X |
| 5.9 | Organización del texto | | | X |
| 5.9 | Falta de coherencia | | | X |
| 5.10 | Uso de la negación | | | X |

Los errores de actitud parecen tener su origen en una absoluta falta de interés en el alumno. No pone atención a lo que la computadora le indica, ni a lo que el maestro le recomienda, ni a lo que ve a su alrededor.

Los errores de enseñanza se refieren a la acción fallida de enseñar. En teoría,

una buena enseñanza podría erradicarlos. El plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas tiene materias consecutivas a la de Taller y Redacción Bilingüe encaminadas a lograr la corrección y calidad de los escritos bilingües de nuestros alumnos. Estos son los problemas que esas materias tendrán que resolver, puesto que el curso de Taller de Redacción Bilingüe no lo hizo.

Los errores de adquisición se refieren al deficiente aprendizaje natural de la forma hablada, y a la fallida transferencia de ese aprendizaje a la forma escrita de la lengua. Aunque el maestro ciertamente puede ayudar, es el alumno quien debe adquirir conciencia de su aprendizaje imperfecto y remediarlo.

APENDICE

| ID | TEXTO |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1 | Creo que el programa de estudios esta bien estructurado los temas llevados a cabo tienen un alto grado de significación con nuestro aprendizaje de una segunda lengua. |
| 1.2 | Creo que es una buena herramienta para el camino de nuestra carrera. Esto nos alenta a ser mejores y de no quedarnos estancados en lo que el maestro nos diga. |
| 1.3 | Lo que no me gusto fue que en varias ocasiones el tema a investigar no estaba completamente comprensible en lo que se pedía, y eso lo convertía un poco mas difícil. |
| 1.4 | Lo que yo recomendaría seria que en las instrucciones de la tarea a realizar, (no que el maestro nos diga todo) sean mas explicitas, que sea mas comprensible lo que se pida. Y gracias. |
| 2.5 | Por último se externará una opinión personal acerca de que me |

| | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | pareció el desarrolló esta materia durante el primero y segundo semestre... |
| 2.6 | Sentado lo anterior... para que nosotros estudiantes de lenguas extranjeras ahora y futuros maestros, podamos entenderlas mejor. |
| 2.7 | Por otra parte al saber de manera consciente muchas características de nuestra lengua que las utilizábamos sin darnos cuenta de ello, nos ayuda a hacer comparativos con otras especialmente con el inglés, donde caemos en la cuenta de que comparten muchos principios y similitudes. |
| 2.8 | Pienso que esta materia cumplió de manera suficiente con los objetivos planteados ya que gracias a ello es que podría expresar de manera amplia, todos los conceptos que fueron tratados durante el desarrollo de la materia, pero por cuestiones de espacio y dado que tan solo se trata de una opinión me abstengo. |
| 2.9 | Sinceramente, este curso me gustó por la razón de que nuestro ayudante usted (Dr. Bravo), nos ha aconsejado sobre buscar "Un método propio para nuestro aprendizaje"... Y que esta dispuesto a aclarar las dudas que tengamos de nuestras investigaciones... Mas difícil sería a nivel nacional, porque cada quien usa la lengua como se le antoje o como fue enseñado acostumbrado, etc. |
| 3.10 | Desde los inicios de este curso en la materia de Conciencia Lingüística y el concepto educativo que propone que el estudiante debe tomar conciencia y transformar nuestro conocimiento implícito en conocimiento explícito. En la materia de Taller de Lectura todo me gustó la verdad es que solo es volver a revisar y repasar temas que vimos en el bachillerato... |
| 3.11 | Muchos de nosotros podíamos producirlos pero en esta clase aprendimos algunos y otros con la práctica también lo pueden lograr ya que algunas veces se nos barre por ahí un sonido por la falta de práctica. |

| | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.12 | Lo que no me gustó es no llegar a conocer a Violet ya que el grupo nunca se prestó para ello. También por parte personal no alcance a comprender del todo las clases ya que debido a mi bajo nivel de ingles. Y aunque esta es una materia interesante, me hubiera gustado entenderla mejor. |
| 3.13 | Una cosa que se olvidaba es que si tuvimos un poquito de mas tarea en estas clases que en las demás pero también creo que es para nuestro bien el realizarlas con la finalidad de aprender. Además en este curso usted se pareció accesible al recibirlas hasta el día del examen. |
| 3.14 | En conclusión, creo que en sí, ambas clases fueron amenas, lastima de no saber aprovecharlas al máximo y aprender todo lo que se nos enseña. |
| 3.15 | Dr Bravo aunque ya no nos imparta clase debido a su retiro, permítame decirle que su método de estudio es excelente y no creo que cambiar algo sea buena idea, aun recuerdo que siempre en las encuestas nunca llegue a ponerle puntos malos ya que había que anotar, puntualidad la hay, programa del curso igual en fin, cumple con las clase en fin todo lo abarca perfectamente. ¡Felicidades Dr Bravo! Por ser nuestro ayudante. |
| 4.16 | En un principio no entendi a que se referia exactamente la materia, cual era el objetivo a alcanzar, pues la forma de presentar la materia fue inusual y los textos eran de muy diversa indole. |
| 4.17 | Al pasar la primera parcial, mas o menos me di cuenta del objetivo de la materia, lo cual no era algo muy comun, como en otras y por tanto no tan entendible para mi. |
| 4.18 | Algo que no me gusto mucho fue la monotonia en cuanto a la imparticion de los temas, pues siempre se usaba la misma técnica, los acetatos. Los cuales muy a menudo causaban en mi, sueno por el hecho de estar en un ambiente de penumbra, y a parte era un poco |

| | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | cansado leer así. |
| 4.19 | Mi recomendación sería: La modificación de la manera de exposición de los temas u del objetivosando técnicas diversas. |
| 4.20 | Sin embargo quiero expresar que por medio de esta materia me di cuenta de muchas cosas de utilidad en mi aprendizaje. Lo unico que digo es que la manera en que se empezó a impartir es un poco ambiguo para muchos. |
| 5.21 | Algunos temas nos ayudaron, en personal a mi, me ayudaron mucho a conocer bastante el ingles desde su morfología hasta su fonética. Otros temas me parecieron un poco aburridos ... pero solo pienso de que me van ayudar en mi aprendizaje |
| 5.22 | Yo siento que uno de los mejores puntos en esta clase fue el autoaprendizaje, buscar información en varias fuentes, por nuestra cuenta... Pero en otros sentido creo que también el maestro también nos debe ayudar en las clases y no dejar que lo busquemos nosotros mismo. |
| 6.23 | Antes de tratar los puntos que me gustaron o desagradaron del curso de adquisición de conciencia lingüística 1 y 2, debo decir que inevitablemente cambió mi visión respecto a la lengua inglesa. |
| 6.24 | En lo individual, me di cuenta de muchos fenómenos que ocurren al momento de emplear el lenguaje, esto fue comprobado mediante las instrucciones de Violet. |
| 6.25 | En la segunda parte de este curso, sin lugar a dudas tuvo un cambio muy drástico, los temas fueron menos analíticos, los trabajos presentaban más obstáculos, principalmente porque había una confusión constante con la materia de Taller de Lectura y Redacción, un par de ocasiones llegamos a hacer trabajos bilingües en esta materia. |
| 6.26 | Nunca me gustaron las evaluaciones, porque podrías haber estudiado y comprendido los temas, pero al momento de presentarla, se omitían |

| | |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | partes, había confusión con las preguntas e incluso hubo preguntas que no tenían relación con los temas. |
| 6.27 | Las clases eran muy formales, y como consecuencia frecuentemente había enfado, esto, tal vez, pudo dar motivos a desarrollar sarcasmo por parte del ayudante. |
| 6.28 | Finalmente, a pesar de todo se cumplieron los objetivos de todos los temas por la organización del programa de estudios. Realmente si se aprende a adquirir conciencia, si no es del todo, por lo menos darse cuenta de que la mayoría de las veces las cosas no son tan fáciles como se piensa, claro cuando se quieren hacer bien las cosas. |
| 6.29 | El curso de Taller de Lectura y redacción, me gusto por una parte, porque mediante las presentaciones de los trabajos en la computadora, todos teníamos la oportunidad de ver nuestros errores de puntuación e incluso corregir parte de nuestro estilo de redacción. Por otra parte, la desventaja es que no se revisaban los trabajos de todos, por lo que resulto difícil para éstos conocer sus errores. |
| 7.30 | Esta clase me pareció muy interesante aunque a veces era muy difícil complacerlo con la información que le entregábamos. |
| 7.31 | Creo que es un buen método trabajar en equipo ya que si tu equipo trabaja como debe ser, todas las dudas que surjan quedarán aclaradas, tal fue el caso de mi equipo. |
| 7.32 | Esta clase Taller de Lectura y Redacción se me hizo pesada en cuanto a los trabajos, era mucho por hacer y luego también los tenías que hacer en ingles, que sería mejor si los trabajos se realizarán, sólo en inglés o sólo en español. |
| 7.33 | En las clases me daba mucho sueño con los acetatos, y a veces, eran cosas sin importancias y repetitivas, ya que, solo hacíamos lectura de los documentos que todos teníamos. Lo que me gustaba era ver y revisar nuestros trabajos. |
| 8.34 | En cuanto a los cursos que se me impartieron en este segundo |

| | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>semestre de las materias adquisición de conciencia lingüística y taller de lectura y redacción bilingüe, en cierta parte me gustaron las maneras en que el profesor impartió sus clases puesto que es uno de tantos maestros que ponen a trabajar a sus alumnos como debe de ser, me gusto que para poder realizar un trabajo el alumno tenia que investigar por su propia cuenta lo que el Doctor pedía ... también me agrado el que el Doctor nos hizo participar demasiado en sus clases realizando preguntas y dependiendo a lo que se estaba viendo en clase, en ocasiones una simple pregunta llegaba a convertirse en un debate puesto que como dicen cada cabeza es un mundo así que cada alumno tiene sus propias ideas y creo que esto hacia las clases más amena.</p> |
| 8.35 | <p>Por otra parte, lo que no me gusto de estos cursos que en ocasiones no había nada que hacer y que por temor a estar con derecho en el examen uno asistía a clases aunque ...</p> |
| 8.36 | <p>Creo que yo recomendaría estos cursos puesto que en cuanto a ala materia de adquisición ayuda demasiado a que el alumno tenga un mejor aprendizaje... y en cuanto a la materia de taller la recomiendo porque aprendes redactar mejor y sirve para no escribir cosas que a veces no tienen coherencia.</p> |
| 9.37 | <p>Facultad de Lenguas Extranjera. Profesor: Dr. Brevo. ENSAYO DE ADQUISICION DE CONSIENCIA LINGÜÍSTICA Y TALLER DE LECTURA Y REDACCION.</p> |
| 9.38 | <p>Bueno, a mi me gusto que la materia fuera elaborada por Dr. Bravo ya que la materia de adquisición o mas bien reconocida por todos nosotros “violet-s”.</p> |
| 9.39 | <p>A mi me gusto la manera en la que dr. bravo la implanto, lo que nos enseno y lo que nos dejo cada una de las materias que hicimos con nuestro “ayudante” eso es algo que tambien nos mostro el Dr. bravo que los profesores solo sirven de ayuda pero que en realidad los que</p> |

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | estamos comprometidos con aprender y conocer más acerca de las materias somos nosotros los estudiantes... |
| 9.40 | <p>¿Qué fue lo que no te gusto de las clases durante el semestre?</p> <p>Primero que nada no haberme dado la oportunidad de crecer y sobre todo conocer más afondo las materias y el significado de lo que Dr. bravo quería que entendiéramos, además de la importancia que es cada una de estas materias para nuestra carrera. Otra cosa que no me gusto fue a ver faltado tantas veces o simplemente haber llegado a clases tarde.</p> |
| 9.41 | <p>Bueno, a mi me gusto que la materia fuera elaborado por dr. Bravo ya qué la manera de hacernos aprender era siendo uno conciencia de uno mismo, el decia que solo el era un ayudante lo cual creo que tiene razón... Todo depende uno mismo ... Este curso estuvo muy bien aunque debo reconocer que falté mucho ... pero en sí <u>Dr. bravo es</u> un exelente ser humano al cual le debo todo mi respeto. Como profesor, amigo y ayudante.</p> <p>¿Lo que no me gustó? Aver faltado a clases tanto y perderme la oportunidad de crecer más como estudiante, etc... ¿Qué cambiaría para tener un mejor aprendizaje? Cambiar “yo” y trabajar en clase, llegar puntual, ser más responsable, poner atención y <u>NO</u> platicar. (manuscrito)</p> |
| 10.4 2 | Bueno a mi me gusto esta materia porque aprendí cosas nuevas, me gusto mucho la forma de trabajar en equipos, aunque a veces te tocaba con personas que no hacían nada y de todos modos recibían una calificación, creo que es un poco injusto por esa parte ... |
| 10.4 3 | En cuanto a la materia de Taller, me gustó también, pero si se me hizo un poco pesado hacer todo bilingüe, y más porque no tengo un vocabulario tan amplio como español. |
| 11.4 4 | Lo que no me gusto: Como la clase es más teórica que practica, pues había ocasiones que te aburría, pero el maestro siempre sabía |

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | cuando dejar de hablar. Otra cosa que no me gustó fue que siempre quede con la inquietud de conocer a Violet y cuando preguntaba a alguien que la conocía siempre me decía “ya la conocerás” y hasta ahora he estado esperando. |
| 11.4 5 | Recomendación: Pues como tengo entendido el profesor ya no seguirá impartiendo clases, así que lo único que puedo decir es gracias, por haber... enseñado algunos de sus conocimientos. Que estoy segura que me van a servir a futuro. |
| 12.4 6 | LO QUE ME GUSTO: Fue que aprendí la pronunciación de las palabras además aprendí a trabajar en equipo pero una de las cosas mas importantes es que disfrute mucho hacer reportajes, ensayos, resúmenes y sobre todo supe la diferencia de estos y lo importante que son en la vida laboral. |
| 12.4 7 | También me gusto mucho la forma en que el profesor impartía las clases y la dureza con la cual se portaba cuando entregábamos sus trabajos dureza que nos sirvió para ser mejores y hacer las cosas con exactitud. |
| 12.4 8 | Una de las cosas que mas me gusto fue cuando hablamos de los diferentes tipos de locura ya que aprendimos a identificar y a compararlas. |
| 12.4 9 | LO QUE NO ME GUSTO: Fue que a veces las clases eran un poco aburridas, pero me imagino que es por la materia que no es muy dinámica y otra cosa que no me gusto fue que como eran dos materias que nos impartía un mismo profesor era a veces un enredo a la hora de entregar los trabajos porque no sabíamos ni de que materia era uno ni otro y ademas yo les encontraba algo de relación entre las dos materias. |
| 12.5 0 | RECOMENDACION: Bueno yo recomendaría que las clases se hicieran un poco más s. También le recomendaría a el profesor que vaya a impartir alguna de estas dos materias que hiciera de ellas |

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | clases sencillas y que hiciera que los alumnos le tomen importancia a las clases y les recomendaría que fueran a pedirle consejos al Dr. Bravo para su conocimiento de las materias. |
| 13.5 1 | En el transcurso de todo este curso, no tengo queja alguna. Durante todas las parciales nuestro ayudante demostró tener competencia y total dominio en el tema impartido por él. |
| 13.5 2 | El material empleado fue excelente y bien elaborado, sobre todo, pensado para nosotros (los nuevos alumnos). El comportamiento de nuestro ayudante, siempre fue accesible a cualquier consulta externa e interna. Su actitud con el grupo nunca fue más que de autoridad y nunca de amigo, en cierta forma eso si me molesto un poquito, ya que siempre espere tener un poco mas de acercamiento con las personas que me interesa tratar, y en este caso era de mi interés tratarlo un poco más. |
| 13.5 3 | En los defectos del curso, no tengo ninguno que me gustaría decir, ya que todo me pareció muy exacto y conveniente en la clase. |
| 13.5 4 | Como último punto, quisiera decir que no siempre porque seas amigo de los alumnos quiere decir que pierdas autoridad sobre ellos, es mejor sentirte más allegado al catedrático, que solo verlo como la máxima autoridad, en mi punto de vista, es un excelente ayudante y aprendí mucho durante este curso, me pude dar cuenta de cómo escribir lo que pienso y a hacer con esfuerzo y paciencia los trabajos que hacemos, no necesariamente viéndolos como eso “trabajos” sino como una diversión más en el desarrollo de nuestra carrera. El trabajar con usted me enseñó, no solo cosas académicas, sino, cosas que son indispensables y que abecés no te lo enseñaron en tu casa, como el respeto y la humildad. |
| 13.5 5 | Solo me queda decir “muchas gracias” por todo. Atte: ANONIMO (por lo regular es una mujer). |
| 14.5 | En este ensayo voy a hablar de lo que me gusto, de lo que no me |

| | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | gusto de las materias impartidas por el Dr. Bravo (Adquisición de Conciencia Lingüística y Taller) y recomendar algunas formas de estudiar para obtener un mejor aprendizaje. |
| 14.5 7 | <p>Adquisición, fue la primer materia que tuvimos con el Dr Bravo, me</p> <p>aprendí muchas cosas que la verdad agradezco mucho, porque obtuve una mejor pronunciación en inglés, también la autoenseñanza, fue algo que me gusto de su clase porque nosotros teníamos que investigar un tema, entenderlo por nosotros mismos y si teníamos dudas usted nos podía ayudar. Esto fue algo muy importante, porque no todos estudiábamos de esa forma.</p> |
| 14.5 8 | Lo que no me gusto de esta materia, fue solo al principio porque se me hacia pesada por tantos trabajos e investigaciones, pero después |

| | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | uno se va acostumbrando para llegar a ser un gran alumno. |
| 14.59 | En Taller, todos ya estábamos acostumbrados a su forma de dar las clases por eso en esa materia no me fue tan mal, y lo que aprendí en esta materia fue a saber redactar, hacer resúmenes, reseñas, ensayos y reportajes en inglés y en español, esto es muy importante porque te das cuenta que no es lo mismo escribir en otra lengua. Fueron muchas tareas y muchos trabajos los que tuvimos que hacer pero al final todos no sirvieron. |
| 14.60 | Su método de enseñanza estuvo muy bien porque la verdad nosotros estábamos acostumbrados a que el maestro nos de toda la información, siendo que nosotros nos tenemos que poner a investigar, estudiar y trabajar para llegar a ser grandes alumnos. |

REFERENCIAS

BRAVO MAGAÑA, Javier C, Cambio Lingüístico y Usos Irregulares en Dos Diarios de Colima, 1986. Manuscrito.

CONTRERAS CORTES, M.A. Y RODRIGUEZ GOMEZ, I.L., Los tiempos verbales en el habla de los niños de "El Mixcoate": una comparación con la Gramática Normativa. Tesis de Licenciatura, Biblioteca de Humanidades, Campus Villa de Alvarez, Universidad de Colima, 1993.

ESTEFANIA, J *De Camisa de Fuerza y Cinturones de Castidad*, en entrevista con García Márquez: <http://www.el-castellano.com/castidad.html>

JAMES C and GARRET P, *Language Awareness in the Classroom*, Longman, 1992 pp 19-20.

OCHOA TORRES, D y VAZQUEZ PEREZ, A.A. "Cambio lingüístico y usos

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) , Colima
México, Marzo de 2005 - Memorias

irregulares de la negación en dos diarios de Colima. Tesis de Licenciatura,
Biblioteca de Humanidades, Campus Villa de Alvarez, Universidad de Colima,
1993.

PORTILLO CEJA, M.A. Y RODRIGUEZ GOMEZ, I.L., Los tiempos verbales en el
habla de los adultos de "El Mixcoate": una comparación con la Gramática
Normativa. Tesis de Licenciatura, Biblioteca de Humanidades, Campus Villa de
Alvarez, Universidad de Colima, 1994.

INDEX / INDICE

LA ARBITRARIEDAD DEL GÉNERO NOMINAL

José Miguel Rodríguez Reyes³⁴

Erika Abarca Romero³⁵

Nunca se está más consciente del concepto de género nominal (o adjetival) que cuando se está aprendiendo una segunda lengua para la cual este concepto es importante. En el caso del inglés, aun cuando el género existe, no es de tanta relevancia como en el español o el francés. Todo el que ha tenido que aprender español o francés como su segunda lengua lo sabe muy bien. El género nominal representa un gran reto para los hablantes extranjeros.

En mi experiencia como estudiante y profesor de lenguas, he notado cómo el género nominal representa uno de los factores que más errores provoca en la tanto en la producción del francés como del español en no nativos³⁶; y, sin embargo, uno de los fenómenos que menos se ha estudiado, como he podido comprobar en la literatura sobre el tema³⁷. El género nominal es suficientemente complejo como para merecer un estudio profundo de su naturaleza.

Origen del género

Según el diccionario de la Real Academia Española (2003), el género es la “clase a la que pertenece un nombre sustantivo o un pronombre por el hecho de concertar con él una forma y, generalmente solo una, de la flexión del adjetivo y del pronombre. En las lenguas indoeuropeas estas formas son tres en determinados adjetivos y pronombres: masculina, femenina y neutra.”

Si consideramos que la mayoría de las lenguas de Europa son de origen indoeuropeo, podremos entender el origen del género en lenguas como el español o el francés, que nos ocupan. Lo más lógico es que el género nominal correspondiera a las características sexuales de los seres vivos y que los

inanimados no tuvieran género o este fuera neutro. Es decir: masculino para los machos, femenino para las hembras y neutro para los inanimados, carentes de sexo. Pero no siempre es así. Por un lado, existen sustantivos animados cuyo género no corresponde a su sexo, y por otro lado, los seres inanimados tienen un género arbitrariamente asignado como masculino o femenino, cuyo origen se desconoce.

Valor semántico

Sin embargo, en la mayoría de los casos no animados, el género resulta semánticamente inútil, ya que no aporta nada al significado. Un computador y una computadora deberían tener el mismo género. De hecho, ambas palabras se usan en el mundo hispánico sin diferencia de significado. El disco (m) pudo haber sido llamado la disca (f) sin ningún efecto en su significado. El género nominal es arbitrario desde el punto de vista semántico.

La utilidad semántica del género es muy debatible, sobre todo cuando se trata de seres inanimados. Los seres animados poseen un sexo que los distingue entre los de su misma especie. Es normal, por tanto, que un caballo y una yegua tengan nombres distintos. En algunos casos, como el ejemplo anterior, se ha optado por utilizar palabras distintas para designar seres de la misma especie con distinto sexo. Pero, en la mayoría de los casos sólo hay un cambio morfológico (gato – gata) que abordaremos más adelante. En estos casos de seres animados, es comprensible y útil la diferencia de género.

El género es usado también distinguir ciertos pares conflictivos, como libro – libra, puerto – puerta, tubo – tuba, etc. En estos casos no distingue a los sustantivos en género, sino en naturaleza, y es de gran utilidad, aunque puede causar malos entendidos, puesto que en estos casos, el cambio de género provoca un cambio de significado, que, si no corresponde en la lengua de origen, será causa de error.

Tipos morfológicos

El género es un recurso gramatical de lenguas como el español y el francés, de las que hablaremos en este estudio. Las gramáticas difieren de lengua a lengua, en inglés, por ejemplo, el género no tiene tanto impacto en la morfología. Para un estudiante angloparlante de español o francés, este aspecto representará un reto de aprendizaje, ya que tendrá que desarrollar la habilidad de establecer el acuerdo de género y número entre los distintos elementos del sintagma nominal. Por ejemplo:

The beautiful young girl se traduce como

La muchacha hermosa podemos notar cómo cada elemento del sintagma nominal contiene el marcador de género femenino, no siendo así en inglés cuya sola palabra “girl” nos indica que es femenino. En francés sucede lo mismo que en español:

La belle jeune fille en donde la “e” indica el femenino en la mayoría de los casos

El sintagma nominal se compone del sustantivo y sus modificadores que son esencialmente el artículo y el adjetivo. Los tres elementos deben concordar en género y número ya sea en francés o en español. En este estudio nos interesamos exclusivamente en el sustantivo. El sustantivo en español puede terminar casi en cualquier sonido de la lengua y casi todos los caracteres del alfabeto, a excepción de ‘b’ ‘v’ /b/ ‘q’ /k/ ‘ñ’ /ɲ/ y ‘w’ /w/. Sin embargo, hay algunas terminaciones más favorecidas, como ‘e’ ‘r’ y ‘o’ en masculino o ‘a’, ‘n’ y ‘e’ en femenino.

Para el oído nativo, ciertas terminaciones “suenan” a masculino y otras a femenino. Por eso es que desde muy temprana edad aprendemos a hacer parejas como “el mosco y la mosca” por sus terminaciones en ‘o’ y ‘a’ respectivamente. Asociamos el mosco con masculino y la mosca con

femenino, sin prestar atención al hecho de que se trata de especies distintas. Otra famosa pareja es el piojo y la pulga. Este caso es menos obvio, pues se trata de dos parásitos de distinta naturaleza y con nombres que no se parecen en lo absoluto.

Podríamos decir que la morfología juega un papel importante, aunque no determinante, en el género de los sustantivos. La morfología será importante cuando nos enfrentemos al sintagma nominal, ya que las partes deberán concordar en género en todo momento. El reto para un estudiante de lenguas para la que el género es importante será estar consciente del género asignado a cada sustantivo y comprender y modificar la concordancia correspondiente.

Objetivo

El proyecto “Análisis comparativo del género nominal francés-español” tiene el objeto de aislar los sustantivos tanto en español como en francés, saber qué género corresponde a cada uno, saber qué género prevalece en cada una de las lenguas, describir la morfología predominante en cada uno de los casos e intentar establecer reglas de relación entre la morfología y el género nominal. Como resultado, pretendemos publicar un manual con los hallazgos más interesantes de este estudio a dos años, entre ellos, un diccionario de sustantivos con género no correspondiente entre ambos idiomas. Este manual tendrá el objeto de ayudar a estudiantes hispanohablantes de francés o estudiantes francoparlantes de español.

Para lograrlo, hemos requerido de la construcción de corpora lingüísticos en ambos idiomas para su posterior análisis. Los corpora creados consisten en 2000 textos (1000 aproximadamente en cada lengua) de naturaleza muy variada. La mayoría de los textos son de origen literario (novelas, cuentos, ensayos y drama), pero también se incluyen artículos periodísticos y académicos, y manuales técnicos. Los textos fueron publicados durante el siglo XX o en los escasos años que van del XXI.

Esto nos permite establecer un criterio de análisis más o menos sincrónico en un “momento” que abarca 104 años. Creemos que si hay variación de géneros en este lapso de tiempo (que es posible) no será significativa para los propósitos de este estudio. Los corpora han sido completados, descritos y analizados. El proyecto está en la etapa de aislamiento de sustantivos para su análisis individual.

El corpus en español contiene 1042 textos³⁸. En total, el corpus en español contiene 122,029,902 de palabras, de las cuales 841,118 son distintas. Esta cuenta incluye todas las distintas ortografías de las palabras, incluidas las erróneas y todas las conjugaciones verbales presentes en el corpus son consideradas palabras aparte. El corpus en francés tiene 1949 textos de variada naturaleza. Estos textos acumulan un total de 8,392,319 palabras de las cuales 236,671 son distintas. La diferencia en números entre el español y el francés se debe principalmente al relativamente escaso acceso a textos que tenemos en el idioma gallo.

Resultados preliminares

Con los datos preliminares que tenemos, hemos aislado 14,200 sustantivos masculinos y 36,022 sustantivos femeninos tomando dos criterios como base: que son los sustantivos de mayor ocurrencia dentro del corpus (aparecieron un mínimo de 10 veces), y además están precedidos de un marcador (artículo definido o indefinido) que nos ayuda a establecer el género a que pertenecen. De tal manera, hemos logrado establecer el género de los sustantivos a partir del artículo que lo precede y no a partir de diccionarios, que, aunque son útiles como referencia, nos darían un conocimiento prescriptivo más que descriptivo de la realidad.³⁹ Aun cuando existen sustantivos como *agua*, que van precedidos del artículo masculino por eufonía, también existen sustantivos de género indefinido como *calor*, o *mar* que pueden ser tanto masculinas como femeninas. Mediante este tipo de análisis podemos decir qué género corresponde a ‘mar’ de acuerdo con sus uso. Nos interesa también saber cuáles son los sustantivos que pueden tener ambos géneros, con qué frecuencia y si estos cambios también implican cambio de significado, como en *libro* y *libra*.

La arbitrariedad del género encontrada

Según el diccionario de la Real Academia Española, arbitrariedad significa “Acto o proceder contrario a la justicia, la razón o las leyes, dictado solo por la voluntad o el capricho.” Llamamos arbitrario a algo caprichoso, que no tiene razón de ser de tal o cual manera, que no sigue una regla o lógica fija, como cuando decidimos que algo nos gusta o no. La mera existencia del género nominal (fuera de la designación biológica de macho y hembra) no tiene razón de existir. De otra manera, no nos podríamos explicar la cantidad de lenguas que no le dan importancia. El Diccionario de Uso del Español (2001), define arbitrario como “que se ha establecido por una convención o por asentamiento general.” Esta explicación aplica al signo lingüístico en general. Implica que *una rosa podría llamarse de cualquier otro nombre*, y por lo tanto podría ser masculino en lugar de femenino. Un mismo objeto puede tener varios nombres en un mismo idioma, y estos nombres no necesariamente corresponden en género. Ejemplos de esto son *asiento(m)*, que designa a cualquier objeto en el que se puede uno sentar, y *silla(f)*, *butaca(f)*, *banco(m)*. Otro ejemplo más claro que este es el caso de *camión(m)* y *camioneta(f)* que podrían designar al mismo objeto en un momento dado, *sala* y *salón* son otros dos ejemplos.

Además de ejemplos como estos, que son numerosos, podemos citar lo que todos hemos alguna vez notado: que no hay razón específica para que un objeto sea masculino o femenino. En algunos casos el femenino es más pequeño que el masculino en objetos que se parecen, como en *laguna(f)* y *lago(m)*, o *colchón(m)* y *colchoneta(f)*, pero no se puede pensar en una regla, porque también sucede lo inverso en casos como *patín(m)* y *patineta(f)*, *triciclo(m)* y *bicicleta(f)*. Otros casos como el color, la forma, el material, el uso, y demás no tienen ninguna influencia sobre el género que se va a preferir.

Además de esto, por medio de la etimología, que daría suficiente material para

escribir un libro aparte, se puede comprobar como los mismos sustantivos cambian de género a través de los siglos con la evolución del lenguaje. Este hecho refuerza la hipótesis de que el género es arbitrario. La comparación que hacemos entre el español y el francés, no hace sino comprobar en definitiva que el género tanto nominal como adjetival es absolutamente arbitrario. Un sustantivo que en español es masculino, puede ser femenino en francés o viceversa. De hecho, de acuerdo con los resultados de este estudio, de los 100 sustantivos más comunes dentro del corpus en francés, 20 no corresponden en género con el español. En la siguiente tabla mostramos los 50 primeros sustantivos en francés cuyo equivalente en español no concuerda en género.

Tabla 1, sustantivos comunes discordantes en género

| Français | Español | Français | Español |
|--------------|----------------|---------------|-------------------|
| Le taux | La tasa | Le menace | La amenaza |
| La naissance | El nacimiento | Le visage | La cara |
| Le mot | La palabra | La méthode | El método |
| La seconde | El segundo | Le dos | La espalda |
| La moyenne | El promedio | Le besoin | La necesidad |
| Les gens | La gente (s) | Le départ | La salida |
| La pensée | El pensamiento | La découverte | El descubrimiento |
| Le but | La meta | Le rapport | La relación |
| La vigueur | El vigor | Le matin | La mañana |
| La couleur | El color | Le fruit | La fruta/fruto |
| La taille | El tamaño | Le lit | La cama |
| La ressource | El recurso | La période | El período |
| Le choix | La elección | Le compte | La cuenta |
| L'arme | El arma | La grâce | La gracia |
| Le soir | La noche | Le doute | La duda |
| La montre | El reloj | Les études | Los estudios |
| Le sang | La sangre | L'annonce | El anuncio |

| | |
|-------------------|-------------------|
| Le profit | La ganancia |
| L'appel | La llamada |
| Le regard | La mirada |
| L'origine | El origen |
| La reconnaissance | El reconocimiento |
| Le trait | La característica |

| | |
|---------------|----------------|
| La croissance | El crecimiento |
| L'affaire | El asunto |
| Le réseau | La red |
| La faveur | El favor |
| L'armée | El ejército |
| La rencontre | El encuentro |

En español, el género femenino es más recurrente que el masculino. Representa 71% de los sustantivos de este estudio. En francés la relación masculino-femenino es más balanceada con 53,33 % de sustantivos femeninos y 46.66% de sustantivos masculinos dentro de la muestra, con un ligero favorecimiento del femenino al igual que en español. En la mayoría de los casos el género es equivalente en ambos idiomas, pero las diferencias (20% aproximadamente) son bastantes como para hacerse notar.

Implicaciones de las diferencias de género entre el español y el francés.

El género es arbitrario, cierto, pero también está inmerso en nuestra manera de pensar. A los hispanohablantes nos resultarían cómicas las frases un *plumo*, un *palabro*, o *el mantequilla*; de la misma manera, *la carra*, *la ratona*, y *la origen* nos resultarían extrañas. Sin embargo, estas seis frases, traducidas sí tendrían sentido en francés, porque es el género que corresponde a *le stylo*, *le mot*, *le beurre*, *la voiture*, *la souris*, *l'origine*, respectivamente.

Debido a que el género nominal ejerce una influencia sobre la manera en que hablamos e incluso concebimos la personalidad de los objetos⁴⁰, también ejerce una influencia sobre nuestro desempeño como hablantes de una segunda lengua, sea ésta español o francés, o incluso inglés⁴¹. En el caso del inglés esto crea un problema mínimo, pero real. En ocasiones tenemos que referirnos a los objetos

como seres animados y estamos obligados a decir *he* o *she*, y lo más natural es que optemos por el correspondiente en nuestra lengua materna, pero no hay garantía de exactitud en nuestra elección. En el caso del español y francés, el problema es más grave, porque existe la flexión, o conjugación del sustantivo en masculino, femenino, singular o plural, lo mismo ocurre con el adjetivo que lo acompañe además del artículo o adjetivo demostrativo que lo preceda.

Desde muy chicos aprendemos a decir *la manzana roja*, y nos es natural hacer el acuerdo entre todos los elementos de la frase nominal, en este caso femenino, singular. Impensable decir *el manzana roja*, aunque sí sería posible *el manzano rojo*⁴² que se refiere al árbol frutal, pero que conserva el acuerdo entre sus elementos de la frase. Es tan natural que así lo hagamos que ni siquiera lo pensamos, el acuerdo se hace todo el tiempo, de la misma manera que hacemos la conjugación verbal sin reparar un segundo en ella. Esto que pudiera parecer tan fácil, representa uno de los obstáculos más característicos del español, sobre todo visto desde la óptica de los anglo-parlantes (que además son los principales consumidores del español como lengua extranjera), o hablantes de cualquier otra lengua que no presente esta característica. Para los francoparlantes, el problema existe, aunque no de la misma manera. Teniendo el concepto de género, muchas veces tienen que variar el género, como ya se mostró.

En una encuesta que se llevó al cabo con 81 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, se obtuvieron los siguientes resultados:

Se les mostraron 100 sustantivos en francés y español, 50 de ellos con género distinto y 50 de ellos con género igual, presentados al azar, y se les pidió que decidieran el género de cada uno de ellos. Esta encuesta tenía la característica de mostrarles el sustantivo y su traducción al español o francés. Los estudiantes sólo tendrían que indicar el género correspondiente, y decidir si éste sería igual al indicado en la otra lengua o si habría que cambiarlo.

En el caso de sustantivos cuyos géneros eran iguales, obtuvieron 79.41% de acierto, mientras que en los casos de sustantivos, cuyo género era distinto se obtuvo sólo 44.53% de acierto. Esto es, la diferencia de género sí fue causa significativa de error entre los alumnos. Esto viene a demostrar la utilidad de este estudio.

Los estudiantes se dividieron en alumnos principiantes, en su primer semestre de exposición al francés; alumnos intermedios, en tercer semestre; y alumnos avanzados, que estaban en séptimo semestre y sus resultados también variaron. Encontramos que el margen de error se reduce (aunque no desaparece) en alumnos más avanzados. De los sustantivos con género distinto que se les presentaron, el acierto fue de 41.10% en alumnos de primer semestre, de 42.95% en alumnos de tercer semestre y de 54.87% en alumnos de séptimo semestre. Como vemos, la diferencia es significativa entre semestres, pero es significativamente baja en cualquiera de los casos, si consideramos, además, que se escogieron los sustantivos más comunes en francés para el estudio (ver tabla 1).

En el caso de sustantivos de género acorde en ambas lenguas, se encontró un margen de acierto más aceptable. Los alumnos de primer semestre acertaron en 77.42% de los casos, mientras que los de tercero acertaron en 81.13% de los casos. Por último, los de séptimo semestre, acertaron en 83.05% de los casos. Hay diferencias, aunque menos significativas, entre semestres, y el rango de aciertos es más cercano a 100% en todos los casos. Resta investigar el porqué del margen de error, siendo que los géneros concordaban. Se especula que es a causa del conocimiento que tienen los alumnos de que un sustantivo podría ser de género distinto lo que los impele a aventurarse y equivocarse.

Para este efecto se les presentó una segunda encuesta, en la que sólo se les preguntaba el género nominal de sustantivos en francés, sin su traducción. Los resultados parecen probar la hipótesis anterior. Se aplicó la encuesta a 49 alumnos

de primero y séptimo semestre. De los sustantivos que son diferentes, se obtuvo un acierto del 57.63% global (56.73 en primero y 59.5% en séptimo). Se nota, entonces, que el indicarles el género en español interfiere en su decisión (44.53% de acierto con traducción y 57.63% de acierto sin traducción). Aún así, el hecho de que sea distinto el género siguió provocando error con un margen considerable.

En el caso de sustantivos con género igual, sin traducción, se obtuvieron los siguientes resultados: 84.69% de acierto global. 81.39% de acierto en alumnos de primer semestre y 91.5% de acierto en alumnos de séptimo semestre. Es mejor, entonces, cuando la lengua materna no interfiere.

Conclusiones

Un asunto que tanto hace sufrir a los alumnos de lenguas, y que parece no tener remedio, bien merece nuestra atención. Como parte del proyecto Análisis comparativo del género nominal francés-español, pretendemos encontrar patrones morfológicos que nos indiquen de alguna manera el género nominal y adjetival, para después elaborar un manual que se publicará con el propósito de ayudar en este caso específico. Este artículo tiene el objetivo de abrir una brecha en el estudio del género nominal e invitar a académicos interesados a trabajar en esta.

Bibliografía

Diccionario de Términos filológicos, disponible en Internet en

http://www.geocities.com/g_troncos/filol/FILOLA.HTM, última consulta: 11/11/04

Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española, Vigésima Segunda Edición, 2003

Moliner, M (2001) Diccionario de Uso del Español, Madrid, Gredos.

INDEX / INDICE

**ANÁLISIS DEL DISCURSO EN RELACIONES DE PODER ENTRE
ESTUDIANTES DE L2**

Mtra. Irasema Mora Pablo⁴³

Universidad de Guanajuato

Introducción

Diversos estudios en el salón de clases han dejado ver que existe una desigualdad en las relaciones que se gestan al interior del salón de clases, es decir, las llamadas *relaciones de poder*. La mayoría de los estudios se ha enfocado en las relaciones maestro-alumnos, donde el maestro es sin duda la figura dominante y quien dirige y controla el grupo. Sin embargo, pocos son los estudios que se han enfocado a las relaciones de poder entre alumnos, las cuales pueden modificarse debido a diversos factores tales como el querer aprender más o simplemente por sobresalir en la clase y ser populares.

La presente investigación se enfoca precisamente a las relaciones de poder entre alumnos, tomando como referencia un grupo de estudiantes de inglés en una universidad pública del sureste de México. Al principio del semestre se percibió que existía cierto grado de competición por participar, manifestándose de diferentes maneras. Algunos parecían participar por el sólo hecho de hablar en la clase y otros sí parecían participar por estar interesados en ella. Este trabajo examina las interacciones de un grupo de inglés como lengua extranjera a lo largo de un semestre, partiendo de un análisis del discurso en el salón de clases. Dicho análisis muestra cómo van evolucionando las relaciones interpersonales en el grupo y el impacto que el discurso hablado tiene en los niveles de participación, autoestima y motivación de los mismos estudiantes. .

Relaciones de poder

Las perspectivas interaccionista, sociocultural y sociolingüista se han enfocado en cómo la interacción del aprendiz en la L2 es influenciada altamente por las relaciones de poder, así como también por factores culturales (Mitchell & Milles, 2000). Esos factores, como la autoestima, la motivación, entre otros, se pueden renegociar en cuanto el aprendiz vaya formando o construyendo una nueva identidad, valiéndose de las oportunidades que se den en el contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje, lo cual influirá de manera significativa en el éxito de la adquisición de la L2. Sin embargo, los aprendices toman esas oportunidades de diferente manera, favoreciendo así a que existan relaciones de poder dentro del salón de clases, donde existan los *dominantes* (quienes parecen dirigir la clase, participando más, hablando más en la clase) y los *dominados* (quienes se pueden sentir inferiores a los demás, permanecen callados la mayor parte de la clase, etc).

Dentro del salón de clases existen relaciones de poder entre maestro-estudiantes, donde el maestro es quien dirige y domina la clase. Sin embargo, como menciona Wright “en cualquier encuentro social, donde están envueltas dos o más personas hay ciertas relaciones de poder, las cuales son casi siempre asimétricas” (Wright, 1987, p. 17). Recientemente se han distinguido entre tres tipos de poder, cada uno con diferentes bases: *coercitivo* (basado en castigos); *remunerado* (basado en premios) y por último el basado en *motivación* (Thanasoulas, 2001). Este último considerado como el más efectivo cuando se trata de alumnos, ya que cada quien tiene una motivación diferente hacia el aprendizaje que lo hace actuar de determinada manera en el salón de clases.

Existe una clasificación de la formación de los grupos, propuesta por Tuckman (1972), la cual parece contribuir al estudio de las relaciones que se generan al interior del grupo y, por supuesto, las actividades que se planean. Esta división tiene cuatro categorías:

Formación: Al principio, los miembros del grupo parecen mostrar ansiedad, ya que dependen del líder, muchas veces es el maestro aunque también pueden ser miembros del mismo grupo y por lo tanto se ven en la necesidad de qué conducta es la aceptable dentro del salón.

Estallido: Se crean conflictos entre los sub-grupos creados en el interior del

grupo y hay una rebelión contra el líder del mismo.

Reglamentación: Se empieza a crear un tipo de cohesión, donde se muestra el apoyo entre los miembros del grupo y el sentido de cooperación prevalece.

Realización: La mayoría de los problemas se han resuelto y los miembros del grupo están decididos a completar las actividades que se les piden.

Uno de los puntos centrales en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro del salón de clases, es sin duda, el maestro. El maestro es quien está al frente del grupo y quien organiza el espacio donde se da el aprendizaje, así como todo lo relacionado dentro del aula. Un papel primordial que debe jugar el maestro es el de crear una atmósfera de respeto entre los estudiantes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de la mejor manera. Esto también favorece a la construcción de personalidad del alumno ya que al sentirse en un ambiente relajado, se siente con más confianza para interactuar con sus compañeros. Stevick (1976, citado en Hedge, 2000) propone que los maestros deben esperar que los alumnos se escuchen entre ellos y no sólo estén esperando a escuchar al maestro. Con esto podemos ver que el maestro debe darles la oportunidad a los alumnos de sentirse parte de la clase para contribuir de una manera que se sientan importantes, sin dejar que nadie se sienta humillado.

Por lo anterior, sabemos que dentro del salón de clases, no siempre la relación maestro-alumno será donde se den las relaciones de poder. Éstas también se pueden ver entre los alumnos y la manera en que se desarrollen tendrán un impacto directo en el aprendizaje de la segunda lengua, que como se ve en las teorías sociolingüísticas e interaccionistas, el aprendiz, mediante la interacción, puede ir negociando su autoestima y motivación, por mencionar algunos factores. De esta manera, y mediante el análisis del discurso hablado en el salón de clases, se puede ver cómo los alumnos van negociando esas relaciones de poder y su impacto en su aprendizaje hacia final de semestre.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes del cuarto semestre de inglés sabatino de una universidad pública del sureste de México. El grupo

constaba de 25 alumnos y casi todos habían estado estudiando inglés por 2 años en dicha universidad. La mayoría habían estado juntos en el mismo grupo desde primer semestre, aunque en este nuevo período se integraron otros más y por lo tanto se tuvieron que adaptar como grupo con los nuevos integrantes. El maestro del grupo ha laborado casi 3 años en esta universidad pública.

El presente proyecto tuvo una duración de poco más de dos meses y medio. Se hicieron 9 observaciones, aproximadamente un total de 18 horas. Se hicieron entrevistas a 12 alumnos en una primera instancia, en los primeros 3 sábados de observación, los cuales fueron elegidos al azar. Los últimos 3 sábados se hicieron entrevistas a otros 12 alumnos, divididos entre 5 (los que de acuerdo a las observaciones anteriores eran los que más participaban) y 7 (los que parecían participar menos). También se entrevistó al maestro al inicio de la investigación y al final de la misma. Esta división de entrevistas, al inicio y al final de la investigación fue con el propósito de saber si la opinión que tenían al principio había cambiado conforme iba corriendo el semestre. Las entrevistas para los alumnos y el profesor fueron semiestructuradas, es decir, con unas preguntas que sirvieron de guía y otras que surgieron como se iba dando la conversación (ver anexo). Las entrevistas tuvieron una duración de entre 10 y 15 minutos para los alumnos y de 15 a 20 las del maestro. El profesor a cargo del grupo me permitió grabar en audio algunas de las interacciones en la clase, ya que grabarlas en video podría interferir en la participación de los alumnos significativamente. Estas grabaciones se realizaron de manera que los alumnos no se dieran cuenta, por lo que mi grabadora siempre estuvo oculta para no influir en sus repuestas.

Preguntas de investigación

Como se mencionó anteriormente, el nivel de participación al inicio del semestre sugirió un cierto grado de competición entre los alumnos lo que hizo suponer que existían ciertas relaciones de poder que estaban en formación, por lo que surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué motiva a los estudiantes a manifestar esa constante competición entre ellos? ¿Lo hacen por sobresalir o por aprender más?

- Si existen las relaciones de poder ¿cómo afecta esto a la construcción de personalidad de los alumnos? Es decir, ¿cómo se perciben y son percibidos los que se sienten dominados y los que se sienten dominantes?
- Por último, ¿esto se está dando sólo porque es el principio de semestre y se están adaptando a los nuevos compañeros o se presentará esa constante durante el resto del semestre?

El enfoque que se tomó para este proyecto fue principalmente sociolingüístico ya que dicho enfoque ha sugerido que el papel de lo alumnos en el proceso de aprendizaje de L2 es altamente influenciado por las relaciones de poder, aunque también estas pueden ser renegociadas en el transcurso de dicho proceso.

Análisis de datos

El análisis de datos fue determinado por los temas que surgieron a partir de las observaciones y las entrevistas, entre ellos la motivación, el papel del maestro y del alumno en el salón de clases y las relaciones intergrupales, como influencia en las relaciones de poder y la percepción que de esto tenían los alumnos.

Resultados

Participación por desarrollo académico o por popularidad

Como se mencionó al principio del trabajo, el grado de las relaciones de poder se iba a medir por medio del nivel de participación en el grupo y las percepciones que de ésta derivaran. Los resultados generales, encontrados en las entrevistas y observaciones fue que los alumnos tienen dos motivos fuertes para participar: el maestro y su deseo de aprender. El maestro los motiva por el tipo de actividades que propone en el salón y por establecer un lazo de confianza con ellos. Por otro lado, la participación la consideraban importante al inicio del semestre porque contribuiría a su aprendizaje, como lo muestran algunas percepciones

mostradas en la *tabla 1*:

| <i>Percepciones de los alumnos al participar:</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “...mi participación es importante para poder desarrollar el conocimiento que se tiene” |
| “...con la participación de todos creo que somos capaces de resolver las dudas que tenemos y...pues tú mismo vas aprendiendo de ti y de los demás” |
| “...porque aprendemos de todos” |

Tabla 1: percepciones de influencia de la participación en el desarrollo académico.

Sin embargo, eso es lo que ellos dijeron en las entrevistas, pero en las observaciones y en las interacciones de clase se vio que aquellos que dijeron que les interesa su progreso académico, en realidad participaban poco en la clase y dejaban que siempre hablaran los mismos, aún cuando el maestro les preguntaba directamente.

Al principio del semestre casi todos los alumnos participaban, aunque unos más que otros, pero todos percibían que eso contribuía para progresar académicamente. Pero al final de esta investigación se notó que los que participaban más al principio lo seguían haciendo, y los que menos participaban ahora sólo lo hacían cuando el maestro les preguntaba directamente. Y es precisamente, hacia finales de esta investigación, que los que menos participaban, al entrevistarlos y preguntarles sobre el por qué creían que los demás participaban respondieron con: “porque X sabe más”, “por querer sobresalir”. De esta forma, comparemos los resultados de la misma pregunta en dos etapas diferentes:

| <i>Inicio de semestre</i> | <i>Mediados de semestre</i> |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| “Todos participamos igual porque queremos aprender” | “Uno en especial porque su inglés es más fluido y seguro” |
| “Unos participan más, pero todos tratamos de hablar porque eso influye” | “Es un chavo y lo hace por ser más popular” |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| en nuestra calificación” | “Por sentirse bien y ser popular” |
| “Algunos...pero digo que es por aprender, supongo, pero...pues es un ejemplo para la clase, ¿no?” | “Por simple vanidad” |
| “Casi todos, estamos aprendiendo” | “Sin comentarios” |
| | “Hay gente que no respeta el punto de vista de los demás” |

Tabla 2: Comparación de respuestas de quienes menos participan, a la pregunta “¿por qué crees que los demás participan?”

Al preguntarles a los que más participan, no se encontraron diferencias significativas en la manera en que percibían la poca participación de los demás, como muestra la *tabla 3*:

| <i>Inicio de semestre</i> | <i>Mediados de semestre</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Algunos casi no participan porque les da pena, creo que necesitamos conocernos más” | “...pues...cada quien tiene diferente manera de pensar y cada quien persigue su objetivo como mejor le convenga” |
| “Algunos se quedan callados, pero no sé por qué” | “Creo que la decisión de participar es personal y cada quien decide” |
| “Hay algunos que no les agrada participar mucho en la clase, pero somos libres de hacer lo que consideremos que nos va a servir, ¿no?” | “Pues ya están grandes, además, el aprendizaje depende de uno mismo” |
| | “La verdad si ellos participan o no me tiene sin cuidado” |

Tabla 3: Comparación de respuestas de quienes más participan a la pregunta “¿por qué crees que los demás casi no participan?”

Estos resultados nos llevan al segundo punto de la investigación:

Construcción de personalidad

Al inicio del semestre, cuando se entrevistó a los alumnos la mayoría decía que se sentía seguro al participar y apoyado por sus compañeros porque esto les

ayudaba a aprender más. Sin embargo, a mediados del semestre, contrastando las respuestas de los que más participaban, con los que menos participaban, se vio una diferencia y que algunos se percibían inferiores, como lo muestra la *tabla 4*:

| <i>Los que participan más</i> | <i>Los que participan menos:</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Seguro, si me preguntan y nadie más habla, pues participo”. “Bien, por eso estoy aquí”. “Normal, es parte de la clase”. “Yo participo, pensando en aprender algo de ello”. | “Inseguro” “Dudoso” “Insegura y frustrada, porque sé las cosas, pero pienso que lo que sé, está mal” “Inseguro por temor a equivocarme” |

Tabla 4: Respuestas a la pregunta ¿cómo te sientes al participar en la clase?

Como se puede ver, la percepción de los que menos participaban cambió, de seguro a inseguro, principalmente. Al principio se pensó que el maestro podría influir en este aspecto, pero los alumnos entrevistados consideran que el maestro hace todo lo posible para que ellos participen mediante actividades diversas. El maestro incluso percibió que había quien dominaba la clase y quienes se sentían dominados: *“un día faltó el alumno que participa más y la atmósfera del salón estuvo tranquila, sin embargo, al siguiente sábado que vino, la mayoría de los alumnos estuvieron callados y dejaron que él hablara más. Creo que se sienten inseguros cuando él viene”*.

A mediados de semestre, al preguntarles a los alumnos cómo se sentían cuando los demás participaban y contrastando las respuestas de unos y otros, se encontró que:

| <i>Los que participan más:</i> | <i>Los que participan menos:</i> |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| “Bien, nada en especial” “Me tiene sin cuidado, no me importa” | “Frustrado por no poder hacerlo igual, pero no quiero hablar nada más por |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“Siento que me hacen competencia y que tengo que mejorar”</p> <p>“Bien, porque también tienen derecho”</p> <p>“Bien, porque aprendo de sus errores y aciertos cuando se animan a hablar”</p> | <p>hablar”</p> <p>“Enojada conmigo porque no soy capaz de participar con el mismo entusiasmo con el que ellos lo hacen”</p> <p>“Mal, porque hacen que me sienta tonta algunas veces”</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 5: comparación de respuestas a la pregunta ¿Cómo te sientes cuando los demás participan?

Principios y mediados de semestre

Como se vio en los resultados anteriores, sí hubo una diferencia entre el principio y mediados del semestre. La competencia que se manifestaba al principio del período por participar, fue disminuyendo y quedaron unos cuantos alumnos que sí participaban constantemente, y otros que sólo cuando el maestro les preguntaba. Dentro de los que participaban siempre, se encontraban los que sólo participaban por el hecho de decir algo en la clase y los que sí hacen preguntas relacionadas con la clase. Sin embargo, la manera en que fueron percibidos por quienes casi no participaban fue negativa. Es decir, los que participan más consideran que lo hacen por aprender, mientras que los que no participan tanto consideran que aquellos lo hacen por sobresalir. Por parte de los que casi no participan, consideran que no lo hacen porque se sienten frustrados o enojados con ellos mismos por no participar de la misma manera, y los demás no sienten nada en especial por su poca participación, demostrando indiferencia hasta cierto punto y anteponiendo sus intereses personales, como el caso de aprender y aprovechar el curso, dejando ver que a los demás les dan oportunidad de participar *“porque también tienen derecho”*, como señaló un alumno, asumiendo que se sienten superiores en cierta manera.

Sin embargo, al final de esta investigación, se veía una clara dominación de algunos al momento de participar en la clase, como se muestra en el siguiente extracto de una interacción (S1 = estudiante 1; Tr = maestro; S2= estudiante 2, etc):

S1. *“...it was written (pronunciado como ‘wrah-eeten’) by Shakespeare”.*

Tr. *“written” (corrigiendo pronunciación)*

S1. *‘written’*

S2. *‘written’ wri-tten*

El estudiante 2 corrige al otro en voz baja.

Tr. *“...so number nine is...? Please Laura*

S3. *“um... would you mind if... I... uses, no... if I,...”*

S2. *“(interrumpiendo) would you mind if I use your car keys?”*

S3 *“hey, that was my turn! Shut up!”*

S2 *“With no offense, but you didn’t know the answer” (el S2 le dice en tono burlón).*

El estudiante dos vuelve a interrumpir, en voz baja, pero asegurándose de que lo escuchen.

Tr. *“Ok. But I asked Laura, so try to respect her turn”*

S2. *“Yes, I only said the correct answer because she was doubting”*

Si bien el profesor trata de que haya una atmósfera de respeto en el salón, la mayoría de las veces, los alumnos que siempre participan dicen la respuesta, aunque sea en voz baja, pero siempre dicen algo, no se quedan callados. En la segunda entrevista que se le hizo al profesor sobre si consideraba que algunos participaban más que otros y cuál creía que era la razón, el profesor admitió que había competencia entre los que más participaban y que otros claramente permanecían callados, como muestra el siguiente extracto de la entrevista: (I: investigador; Tr: profesor):

I. Do you consider that some students participate more than others?

T. Yes, absolutely. I think they are in competition, well, the ones who participate more... there are some others who don’t speak until I ask

them so.

[I. ¿considera que algunos alumnos participan más que otros?

T. Si, definitivamente. Creo que están en una competencia constante, bueno, aquellos que participan más...hay otros que no hablan hasta que yo les pregunto algo]

I. Why do you think this happens?

T. I think some of them are less afraid than others... I mean, to ask questions... I try to give everyone a chance to speak but... some are more... uh... willing to participate than others and I can't force anyone!

[I. ¿Por qué cree que esto suceda?

T. Creo que algunos de ellos tienen menos miedo que otros. Es decir, para hacer preguntas...yo trato de darles la oportunidad de que todos hablen pero...algunos están más... dispuestos a participar que otros y no puedo forzar a nadie!]

En general, varios cambios se encontraron en las relaciones de poder dentro del grupo a lo largo de la investigación:

- Los alumnos dominantes argumentaron que participaban más por aprovechar el curso y por aprender más.
- Los alumnos dominados sintieron que los otros participaban más por sobresalir en la clase y por cuestiones de vanidad y popularidad.
- Los dominantes se percibieron como seguros y a los demás como tímidos o como que no aprovecharon la oportunidad de aprender más, tal vez por timidez. Sin embargo, no tuvieron mucho que decir sobre los demás ya que no les importa.
- Los dominados se percibieron inseguros, frustrados y enojados por no participar como los demás y a los demás como vanidosos, y dejaron entrever que participaban sólo por ser populares en la clase.
- Al principio de semestre todos coincidían en que participaban por aprender más, sin embargo, a finales de la investigación, las relaciones

intergrupales se vieron afectadas por el hecho de que unos participaban más y otros permanecían callados. Por lo tanto, lo que se percibió al principio de semestre como relaciones de poder se reforzó a mediados del semestre y está teniendo consecuencias en el aprendizaje de los que casi no participan.

Conclusiones

Las conclusiones que se pueden derivar de la presente investigación son las siguientes:

La manera de percibirse y ser percibidos de los alumnos difiere entre unos y otros. Mientras que los que más participaban y dominaban la clase argumentan que eso lo hacían por aprovechar el curso y aprender más, los que menos participaban, o dominados, consideraron que sólo lo hacían para ser populares y sobresalir. Por el contrario, los dominados no tomaron mucho en consideración la opinión de los que menos participan ya que señalaron que cada quien tenía oportunidades de participar y los demás no las aprovecharon.

El papel del maestro fue fundamental pero como él mismo lo mencionó, no se puede forzar a los alumnos a asumir una personalidad que tal vez no es la suya (tímidos, callados, etc) por lo que existen otros alumnos que sí toman ventaja de esto y lo dejan ver a cada momento que participan. Creo que el hecho de ser un grupo de nueva formación influyó en que no se tuvieran la confianza suficiente ni se integraran como grupo. Dado que esta situación se dio en este grupo, no se podrían generalizar los resultados a otros, ya que las condiciones tal vez sean diferentes y las investigaciones pudieran arrojar datos divergentes.

Investigaciones futuras

Creo que el tema de las relaciones de poder ha sido extensamente explorado en cuanto a maestro-alumno se refiere, sin embargo, poco se ha hecho enfocándose a las relaciones de poder entre alumnos. Investigaciones como ésta, demuestran que esas relaciones sí existen y tienen un impacto en el aprendizaje y

la construcción de personalidad de los integrantes del mismo.

Asimismo, estudios de tipo longitudinal dejarían más claro el impacto que las relaciones de poder tienen en el aprendizaje de una L2 ya que se vería cómo se van negociando esas relaciones a lo largo de un semestre, como en el caso de esta investigación y se llegarían a datos más concretos.

También sería necesario tomar en cuenta algunos factores como el papel del maestro, de los alumnos, el contexto donde se lleva a cabo la enseñanza y si los alumnos son de nuevo ingreso o ya llevan cierto tiempo juntos, ya que esto puede influir en que se den relaciones de poder por el hecho de no conocerse bien y querer sobresalir, como en el caso de esta investigación. De igual manera, si es un grupo que ha estado junto desde semestres anteriores, las relaciones de poder puede que ya se hayan modificado o bien ya pasaron por la etapa de *estallido*, como lo considera Tuckman (1972), por lo cual sería interesante investigar qué consecuencias hubo y si en el momento de la investigación existen otros problemas ocasionados por las relaciones de poder entre alumnos.

Referencias

- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Thanasoulas, D. (2001). *Motivation and motivating in EFL*. Available: <http://iteslj.org/Article/Thanasoulas-Motivation.htm>
- Tuckman, B. (1972). *Conducting Educational Research*. NY:Harcourt Brace Jovanovich
- Wright, T. (1987). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Apéndice

Entrevistas semiestructuradas

Preguntas para el maestro

- 1.- ¿Cómo se ha dado la integración del grupo?
- 2.- ¿Cómo calificaría el nivel de la participación de los alumnos en cuanto a calidad y cantidad?
- 3.- ¿Cómo apoya a los que menos participan?
- 4.- ¿Lleva algún control sobre la participación de los alumnos? Es decir, ¿qué tanta oportunidad tienen los alumnos de participar?
- 5.- ¿Cree que exista alguien o algunos que participan por sobresalir en el grupo?

Preguntas para el alumno

- 1.- ¿Cómo calificas tu participación? Buena, mala, etc
- 2.- ¿Qué te motiva a participar?
- 3.- ¿Cómo te sientes al participar?
- 4.- ¿Crees que haya alguien que participe sólo por decir algo?
- 5.- ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

[INDEX / INDICE](#)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA *Unidad Iztapalapa*
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Filosofía

¿COMPRENSIÓN CRÍTICA O RÁPIDA DE TEXTOS?

Estela MALDONADO PEREZ

Hoy en día, en plena época de la información debemos de hacer frente como lectores a una serie de textos escritos de varios tipos, géneros, contextos, intenciones, modalidades, impresos o generados por los medios electrónicos. Esta lectura de textos implica, tan solo en lengua materna de la utilización de una serie de estrategias, para su comprensión crítica y eficiente. Aunado a lo anterior existe la necesidad de realizar este tipo de lectura de una manera más eficiente, mas rápida, en lengua materna y en lengua extranjera..

En este trabajo presentaremos los aportes de Daniel Cassany sobre la comprensión crítica de textos en lengua materna, igualmente hablaremos de las implicaciones de este tipo de lectura en lengua extranjera y plantearemos algunos estrategias pedagógicas para desarrollar una comprensión crítica y rápida en lengua extranjera.

Comprensión crítica de textos.

Tradicionalmente los textos escritos a los cuales teníamos acceso eran de tipo, impreso, como los libros, las revistas, los diarios, etc. Actualmente con el

desarrollo de las TICS, el abanico de posibilidades se ha hecho más grande. Hoy en día podemos acceder a revistas, periódicos electrónicos, chats, foros y correos electrónicos.

Hacer frente a este tipo de documentos, discernir entre lo que nos sirve y lo que no, discriminar entre los documentos que son fiables y aquellos que solo tienen tendencias políticas o personales; en fin, poder tener un criterio de selección sobre los documentos escritos de manera crítica y eficiente, cuando estamos fuera del contexto y de la elaboración de los documentos resulta ser un grave de comprensión .

¿Como poder discernir entre lo sirve y lo que no sirve de los textos escritos?

Daniel Cassany,(*) profesor de la universidad Pompeu Fabra de Barcelona España, afirma que para poder tener acceso a la enorme gama de textos escritos en lengua materna el lector debe de poder realizar las siguientes operaciones:

- Decodificar los símbolos escritos
- Realizar una lectura contextual
- Descubrir la intención del texto
- Descubrir el posicionamiento del autor.

Dado que los documentos provienen de diferentes contextos, autores y situaciones; la comprensión crítica de textos presupone, poder decodificar el texto y realizar una “lectura entre líneas” es decir descubrir el sarcasmo, la intención y hasta el nivel de veracidad de los argumentos del autor.

Comprensión crítica en lengua extranjera

Ahora bien, leer en varios idiomas, o leer autores de culturas lejanas en lengua extranjera ha dejado de ser un práctica elitista, más bien se ha convertido en una necesidad académica y de actualización. Toda aquella persona que quiera estar en contacto que el mundo a través de los materiales impresos en lengua extranjera debe desarrollar estrategias para realizar una lectura multilingüe y multicultural.

Cassany nos habla a través de su texto que todo documento lleva una carga situacional, un contexto y un posicionamiento. Esto significa que, de acuerdo con el autor que ningún documento es neutro y que es tarea del lector poder decodificar la intención de los textos escritos.

Como ejemplo de ello, Cassany hace un rastreo de cómo una misma información científica puede tener tintes diferentes de acuerdo con el medio en el cual es presentado. A continuación presentamos varios artículos de habla hispana, que hablan sobre posprimeros experimentos científicos sobre clonación hechos por los coreanos.

Científicos coreanos logran clonar embriones humanos con fines médicos. El experimento abre camino hacia la curación de la diabetes o el Parkinson. (*El País*, España, Portada . 13-2-04)

Por clonación, obtienen por primera vez en el mundo células madre para curar. Obtuvieron células capaces de formar músculos, huesos, tejidos y neuronas. Podrán reemplazar células

dañadas por el Alzheimer, el Parkinson, la artritis o la diabetes. (Clarín, Argentina, versión digital. 13-2-04.)

Obtienen células madres, el anuncio en Corea del Sur. **Clonan embriones humanos; entra el mundo en debate.** Autores de la investigación afirman que el objetivo es terapéutico. Es el primer paso a la duplicación de bebés, advierten opositores. (*La Jornada*, México, portada, 13-2-04, con la fotografía anexada, procedente del artículo original de *Science*.)

Clonación humana, mas cerca. Surcoreanos logran reproducir células madres de embriones humanos. El experimento facilitará la cura de enfermedades degenerativas. (*El Colombiano*, Medellín, edición digital, 13-2-04.)

Como se puede apreciar el tratamiento de una misma información puede ser tratado desde diferentes perspectivas, de ahí la importancia para Cassany de desarrollar la lectura crítica.

Ahora bien **¿Cómo podemos hacer para que los alumnos de lengua extranjera desarrollen un sentido crítico frente a un texto?**

La sugerencia de Cassany para hacer una lectura crítica, entre líneas, supone el manejo de los siguientes elementos:

1. Situar el texto en el contexto sociocultural.
2. Reconocer la práctica discursiva

3. Calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos

Lectura Rápida

Otro de los factores que se une a este tipo de lectura de documentos escritos es precisamente el tiempo del que disponen las personas para llevar a cabo esta actividad.

Generalmente los alumnos a nivel universitario tienen una carga excesiva de lectura en lengua materna y lengua extranjera. Para realizar este tipo de lectura y poder discriminar entre los materiales que les sirven y aquellos que no, deben de hacer usos de todas sus estrategias de lectura y además tener el nivel crítico de análisis para discriminar entre el mundo de documentos que se les presentan.

¿Cómo poder discernir entre la veracidad de las fuentes y los textos escritos?

Poder discernir entre la confiabilidad de un texto y su calidad requiere de un conocimiento vasto del tema: Sin embargo existen algunos datos que podemos tomar en cuenta para decidir si un texto escrito posee cierto grado de calidad científica, a saber :

- El manejo de la temática.
- La argumentación
- La confiabilidad de sus fuentes
- Recursos metodológicos.
- Las relaciones causales entre los conceptos y los resultados.
- Los referentes, etc.

Este tipo de elementos nos pueden servir como una guía para discernir entre un texto en lengua extranjera o lengua materna. En el salón de clases se pueden realizar ejercicios de entrenamiento en lengua materna o lengua extranjera para verificar el grado de seriedad de un texto. Las preguntas clásicas para iniciar este tipo de trabajo podrían ser

- ¿QUE?,
- ¿COMO?;
- ¿CUANDO?;
- ¿PORQUE?
- ¿PARA QUE?;
- ¿CUALES SON SUS FUNDAMENTOS?,
- ¿CUALES SON SUS FUENTES?,
- ¿CUAL ES EL METODO UTILIZADO?,
- ¿LAS CONCLUSIONES CONCUERDAN CON LA ARGUMENTACION?

A manera de reflexión.

Hoy en día la existencia de un enorme abanico de textos escritos nos invita hacer una reflexión sobre los elementos que debemos tomar en cuenta para poder discernir si un documento nos sirve o no. Desarrollar un espíritu crítico frente a los documentos, incluso a los textos científicos, en lengua materna y en lengua extranjera nos podrá ayudar a realizar una lectura más eficiente y mas rápida.

Ciertamente desarrollar el espíritu crítico frente a los documentos escritos es una tarea larga que se realiza a través de toda nuestra vida, en este trabajo queremos dejar testimonio de que la investigación al respecto sería de gran

importancia para todos aquellos que tienen la necesidad de leer textos escritos.

Bibliografía

Cassany Daniel (2004) : Explorando las necesidades actuales de comprensión , en *lectura y vida* . Revista Latinoamericana de lectura.

De Semir, Vladimir (2000). "Periodismo científico un discurso a la deriva "Discurso y *sociedad Vol. 2 p 9 .37*

Gall, Mearcith: (1996) Educational Research. An Introduction, Nueva York. Logman Press, 6^aa. ed., pp 543 - 562

[INDEX / INDICE](#)

FACTORS IN COURSE DESIGN FOR TEACHING BUSINESS ENGLISH

By

Seamus O'Neill

As the two big ideas of the 21st century, Globalization and the Communications Revolution, force a certain degree of cultural standardization in the areas of economics and politics, there is a growing realization that English will be the common language in this process. This can already be seen in the area of Business and Finance, where it is commonly accepted that English is the *Lingua Franca* for International Business. Furthermore the extension of this trend to other areas of society is reflected in the growing demand for English language courses, especially in lesser-developed areas such as China and Eastern Europe.

This remarkable increase in interest in English language learning is matched by an equally remarkable response on the part of the TEFL community in that it still remains totally unprepared for this. There is still the belief amongst some in TEFL that teaching English is a subtle form of cultural imperialism, reflected in the debate over bilingualism in monolingual language groups. This level of self-doubt about the validity of our profession might go some way to explaining the lack of preparation given to newly trained teachers for teaching abroad. Whereas the majority of newly-trained TEFL teachers are likely to begin teaching in a foreign country, there is little in the current teacher-training syllabi that discusses the cultural differences teachers are likely to face, or how they should take this into account when preparing classes. As a result, there is a subtle difference between what students expect and what is offered by TEFL teachers. Whilst the majority of potential EFL students are looking for a means of learning English (teacher and support material) which is specifically relevant to their local situation and educational experience, current teacher training and the current range of published materials appear to be focused towards commonly accepted approach to teaching

(presently, the communicative approach) which is then considered adaptable to local circumstances.

Ironically, The area of TEFL where exists the biggest differences between “what the customer wants” and “what the industry is offering” is in the area of Business English Teaching. The reasons for this are varied and in this essay I will explore what these differences are, and offer some suggestions as to how Business English Teaching (BET) can be made more effective. To do this I will begin by clearing up some commonly held misconceptions about BET, clarifying what BET is *not*. From there, I can then offer a possible definition of what BET is, in terms of the role of the teacher and the nature of the student. From this defining process, it will be possible to see how BET needs to be approached.

Some may notice that I have chosen to use the term “Business English Teaching”, rather than talk about “English for Specific Purposes”. That does not mean that I consider them different concepts, instead I hope to show that BET as a significant aspect of ESP that has certain unique characteristics that do not necessarily apply to ESP in general.

First of all, from my own personal experience, I have noticed a that many TEFL teachers express reservations or feel ill at ease when asked to give a Business English class. The reasons given for this apprehension are commonly expressed along the lines of “I don’t think I can teach “*Business*” English, I don’t know anything about Business”. This shows what is probably the most common misconception about BET, the belief that BET is teaching Business, in English. From subsequent discussions I have had with these teachers in helping them prepare to give a BET course, I have found that their misunderstanding of Business English stems from an incomplete knowledge of what ESP is. This is not surprising given the relatively small amount of articles written about ESP compared with other areas of TEFL research. This in turn is shown in the lack of attention given to ESP when training TEFL Teachers, the focus of these courses is almost exclusively on teaching

General Purpose English. Furthermore, The material that was published in the past to support Business English courses often reinforced this misconception. BET textbooks of 10 or 15 years ago were often either readings or recordings about business concepts followed by comprehension questions and presentation of grammar or vocabulary points that occurred in the reading/recording.

The second misconception amongst TEFL teachers concerning BET very often appears as a mistaken reaction to their initial misunderstanding. Once it has been clarified that BET is not teaching Business in English, it is almost natural to interpret that as meaning that BET is the same as teaching General English, but with a bit of business vocabulary. However it is important to clarify that this is an unhelpful over-simplification of how to approach BET. It is true that there is a lot of common ground between the teaching of General English and BET. For example, any student of English, regardless of their reason for studying English is going to need to understand the grammar and the pronunciation of English if they are going to use it effectively. Also, the four skills of Language, Reading, Writing, Speaking and Listening all need to be practiced if the English being learned is to be used for any kind of communication, (English for exam purposes is another issue). But from these commonalities one cannot then say that the methods used to teach General English are equally applicable to BET. Unfortunately, if one were to look at modern Business English textbooks and compare them to textbooks for General English courses that is exactly the impression you would get. For example, two textbooks I have used "Insideout" (a General English text book) and "New International Business English" (a Business English textbook) are almost identical in some respects. Both are designed for use with groups of students, within a classroom environment, with a similar level of English. Both include means of regular evaluation and a final examination. Such a similarity in approach does not make for effective BET. Let me clarify by explaining what makes BET different from General English Teaching, and in some respects different from ESP.

If we think of education of any kind we normally recognize four principal factors, the

Teacher, the student, the material (textbook, lecture notes, etc) and the classroom (room plus necessary equipment and furniture). There is however another factor that affects how the other four factors operate together, and that is the school or institution in which the education is taking place. It is the school that provides the key motivation for the teacher to work (wages), and often the primary motivation for the student to study (a qualification of some sort, recognized outside of the school/institute). It also offers support and assistance to both teacher and student to help them in their relative roles, not least in providing a structured framework in which teacher and student can interact effectively. It offers a set of rules, a standard of education and social behavior to maintain, an external influence to resolve disputes between teacher and student. For the vast majority of teachers and students of English as a Foreign Language their learning is within this framework. Yet this framework is not the typical framework for those teaching or studying Business English.

A more typical situation for BET would be a teacher, independent from any external authority apart from his personal responsibility to the student, working either one on one with a student, or with very small group of 2 to 4 students. The classroom would be an unfixed location, but often within company premises, that may or may not have the equipment necessary to teach (whiteboard, tape recorder). Furthermore, the time, length and, to a certain degree, the content of classes will often be decided either by the student themselves, or the company that they work for. As you may see already, my description of BET is a form of teaching that is outside the organizing principle of a school. This is an important distinction to make as is not only incompatible with the organizing principles of a school/institute that is inherent in discussions of TEFL generally, it is also incompatible with some of the ideas outlined that define ESP. For example, David Nunan (1987) explained in his description of the role of the teacher in ESP that as ESP teachers were responsible for developing the curriculum as well as teaching it, it was necessary for them to have a support framework. In fact he emphasizes this by describing such support and stressing its importance

Support may include curriculum models and guidelines – may include support from individuals acting in a curriculum advisory position. The provision of such support cannot be removed and must not be seen in isolation, from the curriculum (Nunan, 1987, p.75)

The implication being that this support would come from the school/institute offering the ESP course. The underlying assumption of ESP taking place within some sort of Institution can also be seen in a definition of ESP given by Dudley Evans and St. John (1998). In their definition they mention one of the characteristics of ESP as

“...likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level.” (Dudley-Evans & St. John 1998).

Implicit in the above statement is the idea that ESP takes place within an institutional framework. As my discussion of BET is with reference to teaching outside of this framework, I should make clear that my discussion of BET does not apply to courses of Business English offered within schools or Universities, or even such courses offered within company training facilities. For both of these forms of teaching Business English, operating within an Institutional framework, the ideas presented in ESP literature are much more appropriate.

Having recognized that there is an important difference between the norm of BET and the teaching of General English, let us look at how the role of the teacher and the student and the relationship between them is the fundamental dynamic to successful BET. Let us start with the student.

It may seem obvious to say but most students of BET are business people. From my own personal experience, and from discussions I have had with other teachers of Business English, the demands and expectations of BET students are

significantly different than from those of students studying other types of English courses. Most importantly, Students of BET are strongly goal-oriented. This means that they usually have the very specific objectives that want in a BET course e.g. they want to interact socially in English after a negotiation process, they want to be able to listen, understand and take notes at a conference. Consequently, over the course they want to see quantifiable results and clear progress as their course of study progresses. This clear sense of motivation at first glance might seem like a TEFL teacher's dream, but it can be a double-edged sword. Sometimes, it is not always possible to point to significant progress or quantifiable results at a particular point in a course. BET students, like any other student, may progress in jumps and starts, rather than a consistent path of achievement. If the BET student does not perceive progress or improvement in the English they need, this can be a serious demotivational factor.

Another important issue to consider is the student's attitude to time. BET students are strongly aware that they, or their company, are in control of the time that is available for classes, especially as they are often paying for that time themselves either in terms of money, or at least other important activities for the company they could be doing with that time. This puts a great deal of pressure on the teacher to demonstrate that they are using the time they have effectively. This can be difficult, as it is not easy to explain the practical benefits of say a warm-up activity, or a change of pace activity. It is however a positive feature as it can focus the teacher to be clearly specific about lesson aims and means of achieving them. On the other hand, BET students control of teaching time can be seriously negative feature when they misuse it. A common tendency in BET classes is for the student to arrive late or finish early, or cancel a class giving work commitments as an excuse. Obviously, this is seriously disruptive to any teacher when they are trying to teach a planned and consistent course of English. Both the issues of time control and student motivation need to be effectively addressed by the BET teacher for BET to be a successful practice.

As I mentioned earlier, The BET teacher is working within the context of not having a comprehensive support framework to support them in their teaching duties. This means that the BET teacher has to create such a framework for themselves. The first step to this is making sure that one feels sufficiently prepared before one becomes involved. The BET teacher has to accept that they have complete responsibility for the suitability and quality of the material used in the course. The BET teacher needs to be absolutely sure that they have access to sufficient and appropriate material before they start. They also need to identify what their preparation needs are, to decide how much preparation time they need, where it will be done so as to guarantee the best prepared classes possible. Needless to say, this issue of preparation must be organized completely around the student. The current emphasis in TEFL on student-centered learning, the importance of needs analysis and diagnostic testing in preparing classes that are of practical use to the student can only be seen as a good thing.

In terms of BET, viewing the process of teaching in terms of student-centered learning is not just good but vital. In BET it is the student themselves who is going to provide the curriculum of the course, through the BET teacher's dialogue with the student using such instruments as needs analysis questionnaires, interviews and diagnostic testing to pinpoint exactly what the student needs in their BET course. Such extensive preparation does take time, and so it is important to make the student realize that it is essential for providing a course that offers them exactly what they need. Whereas in general English course in schools and institutions a significant part of the content of the course is what the school or institution feels the student needs to know, in BET 100% of the course is about what the student themselves needs to know.

For many teachers, even those with many years of experience, constructing such a specifically tailored course for a very small group of demanding students (or one specific student) can be intimidating to say the least. The more common experience for most of us is to enhance and adapt a pre-existing course, very often

one that is strongly linked to a specific course book. Clearly, having a set textbook as an integral part of the course is very reassuring, for both students and teachers. It acts as a kind of map or guide through which to navigate the course. It can help students to plan their study, and it we can offer clear answers and examples to teachers when thrown unexpected questions by students. But in the case of BET, Such a fixed approach can be counterproductive. Following a textbook-based course cannot be fully responsive to the exact needs of the particular Business English student within a particular business environment. Consequently, the student will quickly lose interest if he or she doesn't feel that the course is meeting their exact needs.

Fear not! The exacting demands of Business English students that appear to make them difficult to cater for are in fact a blessing in disguise. As I mentioned earlier the students themselves will often have very clear ideas about what they need to learn or practice. And in nearly all cases the students view their language learning in terms of specific skills they need to develop, such as being able to speak at a presentation, or write a sales report. Given these clear goals by the student, it is relatively straightforward for the teacher to turn this into module based course, each module incorporating the grammar, vocabulary and language skills necessary to fulfill the specific function of that module. For example, if the student feels they are weak in using their English at meetings, a module of the course would be based around meeting skills. This would probably include study and practice of relevant modal verbs for asking permission, requests and suggestions, practice of listening out for specific information and also of generating notes from spoken information.

Furthermore, progressive evaluation of the student throughout the course should be incorporated by setting some kind of project work based around each module, to be completed at the end of each module. This is supportive for the student in 2 ways. First of all, completing a specific project by a certain deadline would complement the normal work habits of the typical Business English, encouraging the student to take responsibility for their language learning. Secondly it would

provide a series of regular opportunities for the student to see how their English has developed in practical terms, motivating the student to continue.

Doing necessary preparation for the course is just one half of the equation though, the other half is to show oneself as the framework in which the course is going to happen. This means that the teacher has to try and also fill the role of the institution in providing clear parameters in which study will take place. Having a course clearly designed with the needs of the student/s in mind does lay the groundwork for this, but there also has to be some form of guidance from the teacher as to what is expected of the student by the teacher. What this means in practical terms for the BET teacher is that they have to be very clear and firm on whatever rules or guidelines they feel are necessary for the course to be conducted successfully. This does not mean telling the student "arrive on time or else...", but it does mean explaining to the student that your time and effort is equally as valuable as his, and as such needs to be respected. It also demands a high level of consistency on the part of the teacher to earn the level of respect that will be needed to be treated as an equal as the BET student or their colleagues. One approach that I have found to work quite well in establishing this framework is the signing of student and teacher contracts, where each party outlines their obligations and promises to meet them according to mutually agreed terms. An alternative approach that has also been successful has been creating a mission statement for the course, outlining the reasons for doing the course and defining a general aim for the course.

From this brief description of BET, what stands out strikingly is the scale of the task involved for the BET teacher. It may seem daunting to many to try and meet such exacting demands in terms of student needs without some form of external support. And it is true that it is not easy. BET in these terms is one of the most difficult things to achieve, and to be good at takes an enormous amount of dedication, often without appropriate financial compensation. However, it should be considered as an investment in oneself as it forces us to adopt good teaching practices that apply

to all areas of TEFL teaching.

References:

- Brennan, M., & Van Naerssen, M. (1989) Language and content in ESP. **ELT Journal Volume 43/3 July: 196-205**
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). **Developments in ESP: A multi-disciplinary approach.** Cambridge: Cambridge University Press
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). **English for Specific Purposes: A learning-centered approach.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, J, (2002) **Slaying Dragons & Debunking Myths: The Truth about Teaching Business English** found at <http://www3.telus.net/Linguisticsissues/slayingdragons.html>
- Gatehouse, K. (2001) Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development **The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 10 October** found at <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Nunan, D. (1987). **The teacher as curriculum developer: An investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program.** South Australia: National Curriculum Resource Centre.

INDEX / INDICE

**APLICACIÓN DE REALIDAD VIRTUAL EN EL MANEJO
DEL ESTRÉS ANTE EXÁMENES ACADÉMICOS DE
INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.**

Pérez Ruvalcaba Sara L.⁴⁴, Yáñez Velasco Claudia L.,⁴⁵ Núñez Lepe Alma C.⁴⁶
García-Ruiz Miguel Á.,⁴⁷ Solorio Pérez, David.⁴⁸

Universidad de Colima.

Faculta de Psicología y Laboratorio de Realidad Virtual.

RESUMEN

En el presente trabajo se da a conocer los resultados de una investigación realizada en la Facultad de Psicología y el laboratorio de realidad virtual con un grupo de 26 estudiantes de licenciatura próximos a realizar su examen parcial de inglés. Dichos estudiantes se evaluaron tomando la temperatura periférica para determinar su grado de estrés antes y después de la aplicación de un taller donde al sumergirlos en aproximaciones sucesivas (de menor a mayor grado de estrés) ante escenarios virtuales de estresores académicos, se les entrenó en la auto regularización de respuestas psicofisiológicas mas asertivas y mejores técnicas de afrontamiento.

INTRODUCCIÓN

Conocemos que el aprendizaje de una segunda lengua es por sí tarea difícil y estresante para quien se ve inmerso en su proceso, en la Universidad de Colima recientemente la materia de inglés tomó un carácter obligatorio por ser herramienta indispensable para al futuro profesionista ya que le facilitará el accesos a posgrado y mejores oportunidades de empleo. Al dejar de ser dicha materia optativa y pasar a ser obligatoria fue necesario evaluarla a través de exámenes que permiten al estudiante mostrar un grado de suficiencia lingüística al término de su carrera.

Ante la posibilidad de evaluación (situación estresante), el estudiante podría sentirse amenazado y paralela o subsecuentemente a dicha evaluación, la respuesta cerebral “hipofiso-adrenal” y sus mecanismos internos de retroalimentación, facilitan la presencia de cambios fisiológicos como son: incremento en la presión sanguínea, la vasoconstricción periférica (reducción de temperatura de la piel), taquicardia, hipertensión, aumento en la secreción intestinal, en la actividad eléctrica muscular, entre otras (Domínguez y Pérez, 1996).

De ésta manera, el estrés ejerce un impacto psicofisiológico dañino, que juega un papel desencadenador, regulador y/o exacerbador de diferentes síntomas como dolor de cabeza, insomnio, colitis, gastritis, dermatitis y/o

trastornos crónico degenerativos como hipertensión, asma bronquial, impactando en el manejo emocional, la toma de decisiones, concentración, recuperación de la memoria en situaciones de evaluación académica-laboral y/o interpersonal.

Con el objetivo de proporcionar herramientas psicofisiológicas para el manejo del estrés ante exámenes de inglés, haciendo uso de tecnología de punta, esto es, de realidad virtual y biofeedback de temperatura periférica (de la piel); se proporcionó a 26 estudiantes de licenciatura próximos a realizar su examen parcial de inglés:

Un taller de manejo del estrés donde al sumergirlos en aproximaciones sucesivas (de menor a mayor grado de estrés) ante escenarios virtuales de estresores académicos, se les entrenó en la autorregularización de respuestas psicofisiológicas generadas ante la situación de estar próximos a presentar dicho examen. Como medida de control, se registraron las estrategias de afrontamiento al estrés del examen antes del taller y después de la aplicación real de mismo.

El uso del biofeedback permitió evaluar la existencia del estrés ante los escenarios virtuales de estresores académicos (salón de clases, percepción del paso acelerado del tiempo, el aparato digestivo) al decrementarse la temperatura de la piel a **-0.87°F** y la adquisición de la habilidad autorregulatoria del estrés al incrementarse a **+1.4°F**.

Esta autorregulación obtenida y el reporte de *"haber podido manejar el estrés ante el examen de inglés* que se les solicitó realizar bajo el escenario virtual del salón de clases, donde al día siguiente presentarían el examen real, nos proporcionó información que facilitó ratificar que el uso de la realidad virtual en el manejo del estrés académico, ayudó a afrontar la incertidumbre y el estrés pre-examen y la inmersión intrínseca de la realidad virtual, facilita la adquisición de las habilidades cognitivo-sensoriales que permiten el manejo psicofisiológico del estrés académico.

El uso del biofeedback permitió evaluar la existencia del estrés ante los escenarios virtuales de estresores académicos utilizados (salón de clases-exámenes, percepción del paso acelerado del tiempo, el aparato digestivo) al decrementarse la temperatura de la piel a **-0.87°F** durante la inmersión a los mismos y la adquisición de la habilidad autorregulatoria del estrés al incrementarse la temperatura a **+1.4°F** en los ejercicios de autorregulación.

Esta autorregulación y el reporte de *“haber podido manejar el estrés ante el examen de Inglés”* (aplicado bajo el escenario virtual del salón de ejecución de exámenes, proporcionó información que facilitó ratificar que el uso de la realidad virtual para el manejo del estrés académico, ayudó a afrontar la incertidumbre y el estrés pre-examen y la inmersión intrínseca de la realidad virtual, facilita la adquisición de las habilidades cognitivo-sensoriales que permiten el manejo psicofisiológico del estrés académico.

En el mundo acelerado en que vivimos se han identificado diferentes eventos ambientales, familiares, personales, laborales, interpersonales y académicos, ante los cuales, el individuo genera respuestas psico-neuro-endocrino e inmunológicas de estrés, que impactan su salud física y emocional.

Existen metodologías de evaluación y manejo del estrés que utilizan métodos no invasivos que proporcionan excelentes resultados (Pérez, Esqueda y Domínguez, 1998). Estos se han implementado desde los años 60's, que al considerar a la persona como un ser biopsicosocial, intervienen en su estilo de vida, patrones de comportamiento, estados emocionales, integración afectiva, estrategias de afrontamiento, evaluación cognoscitiva de eventos cotidianos (Reich, 1989).

Dichas técnicas permitan autorregular las respuestas fisiológicas desregularizadas ante eventos estresantes, como la temperatura periférica, respuesta galvánica, tensión muscular, respiración diafragmática (Pérez, 2000); y su uso convencional se potencia si son combinadas, con biofeedback y técnicas de relajación.

Ahora bien, si a ésta combinación de técnicas le sumáramos la inmersión a

escenarios virtuales de estresores, estaríamos en la posibilidad de potenciar aún más los resultados.

El desarrollo de ésta investigación utilizando como apoyo novedosas tecnologías como realidad virtual en el entrenamiento del manejo del estrés permitirá proporcionar a los estudiantes de nivel licenciatura próximos a realizar exámenes de inglés herramientas cognoscitivo-conductuales necesarias para reducir la incertidumbre del examen de inglés, incrementar su seguridad en aspectos relacionados con autorregulación, recuperación de memoria, distracción y por ende aumentará la percepción de control; aspectos que facilitarán una mejor ejecución en la aplicación del TOFEL cuando así lo tengan que presentar.

ANTECEDENTES

Si consideramos que el estrés es una situación particular entre el individuo y su entorno que se evalúa como amenazante y/o desbordante de sus recursos poniéndolo en peligro (Lazarus y Folkman, 1986), existe la necesidad de identificar sus componentes bio-psico-sociales, esto es: inmunológicos, endocrinos, emocionales, cogniciones y respuestas sociales. Al evaluar el impacto de estos componentes, se observa que pueden incidir en la ejecución cotidiana del individuo en su ámbito académico (rendimiento ante la aplicación de exámenes).

Los antecedentes de la utilización de ambientes virtuales a nivel multisensorial aplicados por Schuemie, Bruynzeel, Drost, Brinckman, de Haan, Emmelkamp, van der Mast, (2000), Schuemie (2003), y Schomaker y Hartung, (1995), y en el tratamiento del estrés, específicamente en fobias, reportan excelentes resultados (Olasov, Watson, Kessler, Opdyke, 1996), y según Emmelkamp, Krijn, Hulsbosch, de Vries, Schuemie y van der Mast, (2002), aún cuando estos ambientes virtuales sean poco detallados pueden ser tan efectivos como la exposición al ambiente natural.

Una de las aplicaciones de la realidad virtual se ha dado en ambientes académicos (García, 1998), donde las gráficas por computadora y el uso de otros recursos de la realidad virtual han demostrado su utilidad en el apoyo docente y en el proceso enseñanza-aprendizaje. García (2001, 2002, 2003) ha demostrado que

es posible mejorar la comprensión de información abstracta y compleja utilizando la combinación de información auditiva y visual en forma sincronizada. Así mismo, esta información multisensorial en interfaces gráficas de computadora provee de un ambiente rico en información sincronizada que puede ser utilizada para recrear un ambiente realista.

Por ello se propone proporcionar información multisensorial, en ambiente virtual, para recrear escenarios virtuales que al exponerse a los estudiantes, favorezcan el manejo del estrés anticipado y/o generado ante eventos académicos estresantes (exámenes).

OBJETIVO GENERAL

Proporcionar herramientas psicofisiológicas de autorregulación del estrés a través de la inmersión a escenarios virtuales de estresores académicos y aplicación de técnicas de biofeedback y relajación, a estudiantes próximos a presentar exámenes parciales de ingles.

PARTICIPANTES

30 estudiantes de nivel licenciatura próximos a presentar examen de inglés.

INSTRUMENTOS

1. Cuestionario de ansiedad cognoscitiva somática (CACS); validado y confiabilizado en la Facultad de Psicología de la UNAM.
2. Cuestionario Fuentes, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento al estrés (FUSIES), jueceado y en proceso de validación en la Universidad de Colima.
3. Cuestionario Fuentes, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento al estrés ante examen de inglés; validado en la Universidad de Colima.
4. Entrevista de usabilidad de ambientes virtuales.
5. Termómetros de temperatura periférica TIME-TEMP.

PROCEDIMIENTO

Se aplicó un taller donde se proporcionó un entrenamiento en habilidades psicofisiológicas para el manejo del estrés asistido con escenarios virtuales y biofeedback de temperatura periférica.

Se utilizó la técnica de desensibilización sistemática presentándose en aproximaciones sucesivas escenarios virtuales de estresores académicos, desde el estresor que provocó el menor impacto (mariposas en el estómago), hasta los generaron mucho estrés (aplicación de exámenes parciales de inglés); cada escenario se asoció a estados de relajación inducidos y asistidos con biofeedback de temperatura periférica.

Al momento de presentar el escenario virtual del salón de aplicación del examen de inglés se solicitó que los estudiantes contestaran un ejercicio que consistió en un examen sin valor académico, con el fin de semejar lo más posible la situación real que se enfrentarían al día siguiente; mientras contestaban el ejercicio, se les solicitó que utilizaran las estrategias adquiridas para la autorregulación del estrés generado.

La tercera fase consistió en determinar si la realidad virtual en el manejo del estrés resulta invasiva o no para los participantes, por lo cual, se aplicó el cuestionario de Invasividad al ambiente virtual.

Recursos disponibles:

- Se contó con software especializado para el desarrollo de las interfaces gráficas para realidad virtual, como lo son compiladores, editores de texto, y programas para el procesamiento digital de imágenes; con varios programas visualizadores de ambientes virtuales que sirvieron para establecer la interfaz de los mundos virtuales a realizar. Se dispuso del Laboratorio de Realidad Virtual de la Universidad de Colima ya que éste tiene un espacio adecuado para llevar a cabo el proyecto (ver gráfico No. 1).

RESULTADOS

Los estresores reportados como más frecuentes y los que generan mayor nivel de estrés, fue el presentar su examen de inglés, la percepción del paso acelerado del tiempo, el sentir problemas digestivos producto del estrés, la ejecución de las prácticas profesionales y la búsqueda de empleo por su condición de ser estudiantes de 10 semestre.

En función al nivel generado por dichos estresores, se realizaron los escenarios virtuales de:

- 1.- El aparato digestivo, (gráfico No. 2).
- 2.- El aula de exámenes de inglés (gráfico No. 3).
- 2.- El paso rápido del tiempo, (gráfico No. 4).

El uso del biofeedback permitió evaluar la existencia del estrés ante los escenarios virtuales de estresores académicos, al decrementarse la temperatura de la piel a **-0.87°F**.

Los estudiantes adquirieron habilidades de autorregulación del estrés, aspecto que se corroboró al incrementarse su temperatura periférica **+1.4°F** en el momento que se les solicitó que presentaran un estado de relajación aún inmersos en escenarios virtuales estresantes.

Esta autorregulación obtenida y el reporte de *“haber podido manejar el estrés ante el examen de inglés* que se les solicitó realizar bajo el escenario virtual del salón de clases, donde al día siguiente presentarían el examen real, nos proporcionó información que facilitó ratificar que el uso de la realidad virtual en el manejo del estrés académico, ayudó a afrontar la incertidumbre y el estrés pre-examen.

La inmersión intrínseca a la realidad virtual, facilita la adquisición de habilidades cognitivo-sensoriales que permiten el manejo del estrés académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bryson, S. (1996). Virtual Reality in Scientific Visualization. *Communications of*

ACM, 39(5), 62–71.

Centro Nacional de Evaluación Para la Educación Superior, AC. (1998). *Acerca del CENEVAL y los exámenes generales para el egreso de la licenciatura EGEL*. Mexico

Craig, RS., y Craig, AB., «Understanding Virtual Reality», San Francisco : Morgan Kaufman, 2003

Davidoff L. (1998) *Introducción a la Psicología*. México: Mc Graw Hill.

CENEVAL (1998). *Acerca del CENEVAL y los exámenes generales para el egreso de la licenciatura EGEL*. Edición a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. México.

Dominguez, B., Marquez A., Meza M., y Perez, S. (1994). Correlatos Psicofisiológicos en Estados de Distres-relajación. En Reynaud y J.J. Sánchez-Sosa (Compils.): *La Psicología Aplicada en México*. Pp. 134-143. México: UNAM.

Dominguez, B., Valderrama, P., Meza, M., Pérez, S., Silva, A., Méndez, V., y Olvera, Y. (1995). The Roles of Disclosure and Emotional Reversal in Clinical Practice. En J.W. Pennebaker (ed.): *Emotions, Disclosure and Health*. New York: Academic Press.

Domínguez B. Valderrama P., Olvera Y., Pérez S. Cruz A. y González L. (2002). *Manual para el Taller Teórico-Práctico de Manejo del Estrés*. Ed. Plaza y Vales. México.

Domínguez Trejo, B. Y Pérez Ruvalcaba (1996). El Perfil Psicofisiológico del Estrés como Herramienta de Evaluación en el Tratamiento Psicológico No-invasivo para la Autorregulación del Dolor de Cabeza. En Domínguez Trejo, B. Y Yolanda Olvera López (Eds.). *Ensayos sobre Psicoterapia en Investigación Clínica en México*. Facultad de Psicología. México: UNAM.

Emmelkamp, P.M.G, Krijn, M., Hulsbosch, L., de Vries, S., Schuemie, M.J. & van der Mast, C.A.P.G. (2002). Virtual Reality Treatment Versus Exposure in Vivo: A Comparative Evaluation in Acrophobia. *Behaviour Research & Therapy*, May 2002, Vol 40(5), pp.25-32.

- García Méndez, M. (2000). El Impacto del Examen Profesional Objetivo de la Eficiencia Terminal en la Carrera de Psicología de la FES-Zaragoza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 5(2), Pp. 241-257.
- García Ruiz, M.A. (1997). Sistemas Multimedia. En Feria, L. (Ed.) *Servicios y Tecnologías de Información: una Experiencia Latinoamericana*. Dirección Gral. de Publicaciones. Universidad de Colima.
- García Ruiz, M.A. (1998). Realidad Virtual en la Educación: Breve Panorama General. *Educación 2001*. No. 43, pp.37-40.
- García-Ruiz, M.A. (2001). Using Non-speech Sounds to Convey Molecular Properties in a Virtual Environment. *International Conference of New Technologies in Science Education (CINTEC)*, Universidad de Aveiro, Portugal, 4-6 Julio 2001.
- García-Ruiz, M.A. (2002). Binding Virtual Molecules Sounds Good!: Exploring a Novel Way to Convey Molecular Bonding to Students. *Proceedings of E-learn 2002, Association for the Advancement of Computing in Education*, 16-19 October, Montreal, Canada.
- García Ruiz, M.A. (2003). Molecular Binder: A Multimodal Virtual Environment to Assist Learning. *Tesis de doctorado en Computación e Inteligencia Artificial no publicada*. Facultad de Ciencias Cognoscitiva y Computación. Universidad de Sussex, Inglaterra.
- García Ruiz, M.A. (2003). Laboratorio de la Universidad de Colima. *VII Simposium Internacional de Telemática*, Facultad de Telemática, Universidad de Colima. 29 de mayo.
- Kalawsky, R. (1993). *The Science of Virtual Reality and Virtual Environments*. Wokingham: Addison-Wesley.
- Krijn, M., Emmelkamp, P.M.G., Biemond, R., de Wilde, C. (2003). Treatment of Acrophobia in Virtual Reality; the Role of Immersion and Presence. *Behaviour Research and Therapy*, in press.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognoscitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Maciel Alcaraz, A. (2003). Percepción del control y Manejo del estrés ante el Examen General de Egreso de la Licenciatura EGEL en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. *Tesis de Licenciatura no publicada*. Facultad de Psicología. Universidad de Colima.
- Olasov Rothbaum, B., Hodges, L., Watson, B.A., Kessler, G.D., Opdyke, D.(1996). Virtual reality Exposure Therapy in the Treatment of Fear of Flying: A Case Report. *Behav. Res. Ther.* Vol. 34, No. 5/6, pp. 477~8
- Pérez Ruvalcaba, S. (1997). Perfil Psicofisiológico Post-tratamiento no Invasivo para la Autorregulación del Dolor de Cabeza Psicógeno. *Tesis no publicada de Maestría en Psicología General Experimental*. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Pérez Ruvalcaba, S., Esqueda Mascorro, G., y Domínguez Trejo, B. (1998). Cambios en los Correlatos Psicofisiológicos de Temperatura Periférica a lo largo de 14 Talleres de Manejo de Estrés. *Estudio Piloto de un Programa de Formación Profesional para el Psicólogo Social: Programa de Enseñanza-Aprendizaje en el Trabajo (PEAT)*. Compiladores: González, P.G., Rodríguez ,V.A., Reidl, M.L., y Joya Laureano, L. UNAM.
- Reich, B.A. (1989). Non-invasive Treatment of Vascular and Muscle Contraction Headache: Comparative Longitudinal Clinical Study. *Headache*, 29, pp. 34-41.
- Schomaker, L., Munch, S., y Hartung, K. (1995). A Taxonomy of Multimodal Interaction in the Human Information Processing System. *A report of ESPIRIT Project 8579 MIAMI*. Tech. Rep. Nijmegen Institute of Cognition and Information, Holanda.
- Schuemie, M.J., Bruynzeel, M., Drost, L., Brinckman, M., de Haan, G. , Emmelkamp, P.M.G., van der Mast, C.A.P.G. (2000). Treatment of Acrophobia in VR: a Pilot Study. In F. Broeckx and L. Pauwels (Eds.) *Conference Proceedings Euromedia 2000*, May 8-10, Antwerp, Belgium, pp. 271-275.
- Schuemie, M.J. (2003). Human-Computer Interaction and Presence in Virtual Reality Exposure Therapy. *Tesis de doctorado no publicada*. Delft

University of Technology, Holanda.

Valderrama Iturbe, P., y Domínguez Trejo, B. (1996). El Programa de Capacitación Tutorial para el Manejo del Estrés del Centro de Servicios Psicológicos de la UNAM. En Domínguez Trejo, B. Y Yolanda Olvera López (Eds.). *Ensayos sobre psicoterapia en investigación clínica en México*. Facultad de Psicología. México: UNAM.

Anexo de gráficos.

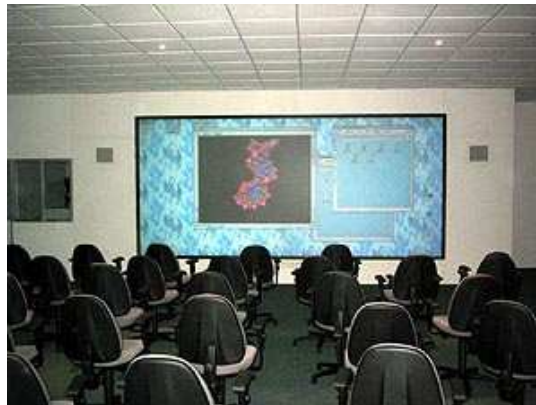


Gráfico No. 1 Vista interior del Laboratorio de Realidad Virtual.



Gráfico No. 2 Aparato digestivo.



Gráfico No. 3 Aula de exámenes en 3D.



Gráfico No. 4 Paso acelerado del tiempo.

CURRICULUM VITAE

Nombre: Dr. Miguel Ángel García Ruiz

**Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Telemática y
CEUPROMED.**

Coordinador del Laboratorio de Realidad Virtual de la Universidad de Colima

Doctorado en Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial en la Escuela de
Ciencias Cognoscitiva y Computación, Universidad de Sussex, Inglaterra.

Título de Publicaciones:

- "CD-ROM, el papiro del siglo 21".
- Sistemas Multimedia. En Feria
- Realidad Virtual en la Educación.

Nombre: Mtra. Sara Lidia Pérez Ruvalcaba

Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología.

Coordinadora del Departamento de Investigación Psicológica en la Facultad de
Psicología. Universidad de Colima.

Maestría en Psicología General Experimental (con énfasis en salud) en la UNAM.

Título de publicaciones.

- "Correlatos Psicofisiológicos en los estados de Distrés-Relajación" (coautora).
- "Emotion, Disclosure and Health (coautora).
- Cambios en los correlatos psicofisiológicos de Temperatura periférica a lo largo de
14 talleres de Manejo de Estrés.
- Importancia del trabajo interdisciplinario hacia la gestión del riesgo en el Estado
de Colima.

NOMBRE: ALMA CELIA NÚÑEZ LEPE

Lic. En Psicología. Universidad Autónoma de Guadalajara

Lic. En Lengua Inglesa. Universidad de Colima.

Maestra Normalista de Educación Primaria

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico, March
2005, Memoirs

Diplomado en Orientaron Familiar y Terapia de pareja.

Diplomado en Intervención en Crisis en Casos de Desastre (APSIDE)

Profesora por horas en las facultades de Psicología y Trabajo Social, miembro del
Programa Universitario de Inglés PUI.

Elizabeth Flores Salgado

Guadalupe Blanco Lopez

INDEX / INDICE

STRATEGIC PLANNING: MASTER PROGRAM IN TEACHING ENGLISH

INTRODUCTION

In the last decades, the impact of English as a global language has indicated that around the world, a growing number of people have been interested in studying English. Then, the need to teach English in the schools and to create programs to prepare professionals in the area has been one of the main objectives of many countries. In Mexico, the majority of these programs are at the MBA level and a reduced number at the master or doctorate level. Therefore, there is a big number of people who have graduated from these MBA programs interested in deepening in the area of second language theories and methodologies to teach languages. These people are also interested in obtaining a degree to compete in the labor world. This need has led the language school of this university to take the challenge to create a master program in Teaching English. In addition, the language school as part of the State University of Puebla needs to respond to the national and international educational demands, and to evaluate the reached goals and objectives to increase the academic level of the school. Thus, the creation of a master program has as the main purposes to achieve the academic excellence of the language school that allow it to compete with other institutions that offer the same program, to continue with the professionalization of people to answer to individuals needs, personal challenges, to give solutions to institutional problems in the language educational area, and to answer to the rapid changes imposed by the society.

Development of the strategic plan

The strategic planning process, describe below, can be understood by examining the process as it actually has taken place in the last three years in the language school at the State University of Puebla.

The development of a strategic planning starts with the selection of the management team. Klinghammer (1997) states that the strategic planning team is responsible for developing and later implementing the strategic plan. The management team consisted of the language school director, one program coordinator, and five professors of the MBA program. The program coordinator was the facilitator; her task was to make sure that meetings ran efficiently and effectively.

After naming the members of the strategic planning team, the first steps were to agree on a schedule of meetings within a specific time-frame, to outline the type of preparation needed at each stage of the process, and to determine the point at and the extent to which various stakeholders would be involved in the strategic planning process.

The team discussed issues related to program vision, values, purpose, mission, goals, and strategies early in the process to lay the foundations for further discussion. Then, the 7 members of the team were asked to work in pairs to develop the vision, mission and values. The facilitator compiled all the notes resulting from task assignments and used them as springboards for discussion and decision-making. The group had particular difficulty drafting the vision statements.

VISION

The master program in Teaching English shapes new initiatives and future growth. It promotes the professional development of the teachers through the analysis and the reflection of the different social and cultural contexts where language teaching takes place. It states that language teachers have the commitment and social responsibility to give solutions to problems related to the language teaching area in which they work. It establishes that it is necessary to work in partnership with others to contribute to a just community by balancing the economic, social, and environmental benefits in all their work.

MISSION

Following the general mission stated by the State University of Puebla, the master program in Teaching English will prepare teachers in all the educational levels where specialists in different areas (teaching, evaluation, planning, curriculum design, program design, courses design, materials design, and educative consulting) are needed.

VALUES

Integrity:

- Practice the profession with ethic, transmit it and foment it in all the teaching contexts.
- Promote integrity within the organization and with people with whom we work.

Excellence:

- Promote excellence actively in all daily activities.
- Foster values such as collaboration, cooperation, empathy, and altruism in all the professional activities.

Involvement:

- Be socially responsible in all the communities, including the language program, the university, the surrounding community, and the world.
- Be culturally responsible to foment respect to the different cultural backgrounds.
- Make a positive contribution to these communities to enhance global understanding.
- Give the same opportunities to all the students without taking into account gender, socioeconomic level, race, etc.
- Promote an open exchange of ideas and participation in decision-making.

An analysis that was conducted was the stakeholder analysis. Klinghammer (1997) considers that this type of analysis identifies all the individuals and groups that are interested in the language program. When conducting our stakeholder analysis, the strategic planning team identified broad categories of stakeholders. We then brainstormed the characteristics of each group. This information was used to analyze the needs and wants of each of them (see Table 1). This analysis was conducted while we were drafting our vision statement to ensure that all interests were being represented in the planning process.

Table 1. Master Program Stakeholders.

| Area of Concern | Students | Faculty | Staff | Language School | State University |
|-------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Marketing and finance | Affordable tuition | Longer term contracts | Recognition | Better budget | Prestige |
| Program quality | Knowledgeable faculty | Resource availability | Reasonable workloads | Academic expertise | Quality teaching supervision/training |
| Teaching and learning environments | Access to technology | Respect from peers and administration | Training | Training for teachers | Academic preparation |
| Support systems | Academic advising | Good working conditions | Adequate work space | Program advertised as part of college offerings | Involvement in budgetary planning |
| Communication | Feedback on projects | Sense of accomplishment | Clear job description | Research possibilities | Academic expertise |
| Personal and professional growth | Solve their need in their jobs | Opportunities to obtain PhDs, conduct | Involvement in decision making | Collaboration and training | Program viewed as part of the university |

| | | | | | |
|--|--|----------------------|--|--|--|
| | | research projects | | | |
|--|--|----------------------|--|--|--|

After establishing the vision, mission and values for the master program, then the internal and external contexts of the program were examined. Cope (1989) considers that internal context refers to what is important inside the organization and external context to all the trends that affect an organization. The framework that was selected to analyze the internal and external contexts was the SWOT analysis. Mead (1994) considers that this type of analysis examines the internal strengths and weakness of a language program and the external opportunities and threats of it for its successful operation. In order to conduct the SWOT analysis the strategic planning team was divided in pairs to concentrate in specific aspects. Each pair met briefly to clarify assignments after each group member gathered information on the program's current strengths, weaknesses, opportunities and threats. The conclusions that were obtained from this analysis were the following ones.

STRENGTHS

- Puebla, Tlaxcala, Edo de Mexico, Guerrero, Hidalgo, Queretaro and Morelos are states that belong to the center-south region of Mexico. The State University of Puebla has a strong influence in all these states. In addition, none of the universities in these states has implemented a masters program in Teaching English.
- The master program will develop not only an academically strong program, but also, one that is viable and responsive to a pressing need of developing excellent master teachers and teacher educators to help meet the growing demands for English language learning of children, young adults, and adults in Puebla and other regions close to Puebla.
- There is a current interest on the part of prospective graduate students, the current teaching staff at the language school and at the university community in implementing a Master level program in this area of Mexico.

- Low tuitions.

WEAKNESS

- Only 60% of the teachers who work in the MBA program in languages at the State University have a master degree.
- The language school does not have faculty members with doctorate.
- The MA program will need faculty members with doctorate level.
- Lack of research opportunities in groups.

OPPORTUNITIES

- There is a growing demand for well-prepared teachers of English at primary, secondary and also university levels in Mexico and in Puebla.
- There is a demand for high quality programs to prepare these teachers.

THREATS

- The possibility to create a program that can focus on theory rather than on practice.

These results were reviewed and used to refine the vision and mission statements.

The pairs also conducted the competitive analysis. Groups were asked to identify key competitors along with their strengths and weaknesses and their competitive advantages. The pairs were then asked to identify our own program's strengths and weaknesses in relation to each competitor, and specify, if possible our competitive advantage. The information was compiled and categorized by the facilitator (see Table 2).

Table 2. Master programs in Applied Linguistics and Teaching English as a Foreign Language in Mexico.

| Institution | Name of the program | Private or Public | Recognition |
|---------------------------------|----------------------------------------|--------------------------|--------------------|
| National University of Mexico | Applied Linguistics | Public | Excellence |
| Americas University (UDLA) | Applied Linguistics | Private | |
| State University of Guadalajara | Applied Linguistics | Public | Excellence |
| State University of Guadalajara | Teaching English as a Foreign Language | Public | |
| State University of Veracruz | Teaching English as a Foreign Language | Public | |
| State University of Oaxaca | Applied Linguistics | Public | |

As it can be seen, there are only five universities that offer master programs in this area. Four of the universities are not in the center-south zone of Mexico; the only one that is in Puebla is an expensive private university. In addition, only two of these 6 programs are recognized as programs with academic excellence by the most important federal institution that is CONACYT.

These results were reviewed by the strategic planning team and used to refine the vision statement and decide on the core strategies that would enable the program to achieve its mission.

IMPLEMENTATION STAGE

The implementation process began by developing a comprehensive list of required activities for each strategy. The strategic planning team divided up into

pairs to brainstorm and prioritize implementation strategies.

STRATEGIC PLANNING

Program Description

The program defines three principal areas: English teaching methodology, professional formation, and linguistics (cultural and social). The students in the program will be engaged in a teaching context. This teaching will be part of a practicum experience. This practicum will provide a context for students' classroom-based research/action research that is carried on as part of the theoretical, research-oriented component of the program.

GOALS

- Enhance professional skills in the areas of second language theories and methodologies, and technological innovations to teach English.
- Provide an environment that fosters research and development through the analysis and reflection of the process of learning-teaching English situations in Mexico.
- Orientate the students to their humanistic and professional development.

1. Plan of study

The plan of study will allow obtaining the skills that are needed to achieve the vision of the master program. It is a two-year MA distributed over six trimesters (including two summers). Given the professional demands of some candidates, it seems likely that some teachers will elect to take some additional time (1 to 3 additional trimesters) to complete the program. It has nine obligatory courses, three elective courses and two research seminars (to elaborate the thesis) it has 95 credits.

2. Standards

This plan of study incorporates the professional standards that have been developed by the international professional organization: Teachers of English to Speakers of Other languages (TESOL). These standards are organized around five domains that are covered in this plan of study (considerations of language, culture, professionalism, instruction, and assessment). The purposes of the incorporation of these standards are:

- To allow program review, accreditation and evaluation.
- To evaluate the professional competence of the candidates.
- To establish institutional partnerships.
- To allow student exchanges with partner programs inside and outside Mexico.
- To allow academic personnel exchange.
- To allow academic graduate movement with programs that share the same areas of this MA program.
- Right now the use of the standards is allowing developing the programs, defining the objectives of the courses, and designing the content of the courses.

3. Faculty Resources

The MA program proposes to draw primarily from its teaching staff that hold the M.A. and have Perfil PROMEP (It is a type of credential that is given by the federal government), two professors who hold doctorates who are part of another department of the same university and three visiting professors from national or international universities. To upgrade and build on the skills and knowledge of the faculty.

- Provide the resident faculty members the opportunity to obtain their doctorate such that by 2009 a goal of having 8 full-time faculty members who hold the doctorate is met.
- Provide all the resident faculty members with the full time category and permanent contracts.
- Provide faculty members with opportunities to continuously learn new skills

and share their knowledge.

- Enhance the research through the work in academic group.
- Provide faculty members with opportunities to publish at least one article per year.
- Recruit and retain highly qualified and experienced staff.
- Put into place in conjunction with the MA program a collaborative faculty peer-mentoring program. The mentoring program would have administrative support and would involve each MA teaching instructor who has the *Perfil PROMEP* working in a constructive and supportive manner with a colleague who has not yet obtained the *Perfil PROMEP*.

4. ORGANIZATIONAL CAPABILITY

The language school possesses the physical resources to provide capacity to create a master program. The Language School has the following resources:

- A library in the area with 6000 books.
- Classrooms with tape recorders, TVs, videos, computers, and digital projectors.
- Experimental research equipment.
- Teaching equipment (software, overhead projectors, VCs, digital projectors)
- A Self-Access Center.
- A computer lab with 60 new computers.
- A production lab (production of materials).
- Support personnel (administrative and technical personnel).
- A technological room (virtual communication, interactive blackboard, video cameras, digital projectors)

To focus on the best use of available resources to further develop the master program as a highly effective organization.

- Manage financial and physical resources to provide capacity for the organization to govern its own growth and evolution.

- Deliver integrated services to individuals.

5. INNOVATION

To be an innovative and adaptable organization that fosters the generation and sharing of research to develop solutions to organizational challenges.

- Promote the social, cultural, academic, and professional pertinence.
- Foster the research that focuses on the areas of knowledge of the MA program.
- Incorporate the professional standards that have been developed by the international professional organization: TESOL to design programs, evaluate the competences of the candidates, develop partnerships, and promote academic exchanges.
- Develop new internal and external partnerships and relationships that can grow, develop and change to take advantage of new opportunities.
- Develop new ways of working together to deliver services through innovative thinking and practices.
- Foster the quality of the faculty members.

6. PLANNED SUSTAINABLE GROWTH

To achieve planned sustainable growth that is consisted with the master program vision, its specialist expertise and capacity to respond to a broad range of needs.

- Promote the academic exchange with other programs and universities.
- Follow the TESOL standards for the creation of the courses of the master program to foster the academic exchange.
- Foster integral research in the language classroom.
- Follow the activities done by the people who graduate from the master program for academic purposes.
- Acquire 100 books in the area and 6 journals per year to increase the number of books in the library.

THE ROLE OF THE LEADERSHIP

In order to develop a successful strategy planning, an atmosphere of strong leadership is needed. In this project, the role of the program coordinator as facilitator and leader of the strategic planning team has been very important. She recognized not only the individual vision of each member, but also the patterns that are emerging inside and outside the language school. As a leader, she integrated people to work in the strategic planning and to work in the development of the programs. Parry (1996) considers that involving people in planning and implementation process symbolically make them part of the team. She also kept personal contact with directors of other MA programs inside and outside Mexico. Wheatley (1999) claims that relationships are important. He adds that the organization where we live is a system, which each part is connected with other systems to obtain an efficient functionality. This contact allowed that the project could be evaluated by MA directors of four universities (National University of Mexico UNAM, Guadalajara University, University of Las Americas UDLA, and Colorado University). In addition, she attended to congresses, meetings, and conferences in which she got several perspectives of the needs and requirements of a MA language program in Mexico. She also fostered several partnerships with departments of this university and with other universities. These perspectives and evaluations allowed her to understand the characteristics of this MA program, to stimulate other program personnel to think strategically and to refine the strategic planning.

Motivation

The successful of the strategic planning has been based on the knowledge and experience of each of the members of the strategic planning team. The ideas, comments and opinions that have been received by each of the members have been integrated to the development of the plan. This fact has motivated the members to participate, cooperate and feel this project as part of them. In addition, they have

acquired prestige and the school has obtained reputation. Hall (1997) states that the management of the intangible assets can enhance the performance of an organization. This enhancement can be reflected in the prestige and reputation of an organization.

This type of prestige has also motivated 20 teachers who hold an MA to work in the elaboration of the programs. These teachers were asked to select one of the three principal areas of the MA program (English teaching methodology, professional formation, and linguistics) to form committees and prepare the content of the programs. To take into account the personal interests of the teachers to develop the programs has had as a result a positive involvement in the tasks and it has also produced a change in the language school. Vince (1996) says "Change depends as much as comprehending and managing emotional relatedness as it does on employing rationality or logic to solve problems" (p.77). The work that has been done by the committees has been directed by a Full bright American Professor who has taken the role of facilitator. Her feedback has been seen as impartial and been received positively by the members of the committees. This has created a positive atmosphere in which every body feels motivated to work and give their best.

BIBLIOGRAPHY

Cope, R.G. (1989). *High involvement Strategic Planning: When people and their ideas matter*. London: Basil Blackwell.

Hall, R. (1997). Complex systems, complex learning and competence building (extract). In Sanchez, R. & Heene, A (eds.) *Strategic learning and knowledge management*. Chichester: John Wiley, pp. 39-47.

Klinghammer, S. J. (1997). The strategic planner. In Christison, M. & Stoller, F. L. (eds.) *A handbook for Language Program Administrators*. Burlingame, CA: Alta Book Center, pp 61-73.

Mead, R. (1994). Strategic planning, from *International Management: Cross-cultural Dimensions*. Oxford: Blackwell Business, pp. 304-324.

Parry, K. (1996). Leading organizations, from *transformational leadership: developing an enterprising management culture*. South Melbourne, Aus: Pitman Publishing.

Vince, R. (1996). Emotion and the management of change, from *Managing change: Reflections on equality and management learning*. Bristol: The Policy Press, pp. 73-82.

Wheatley, M.J. (1999). The new scientific management, from *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. San Francisco: Berrett-Koehler.

INDEX / INDICE

**AMELIORATION DE LA COMPREHENSION AUDITIVE CHEZ LES
ADULTES**

(ATELIER, 2 H ENVIRON)

Mtro. Ramón Ramos Estrada

Escuela Superior de Turismo del Instituto Politécnico Nacional.

En faisant un historique de l'enseignement des langues étrangères, dans les méthodes comme SGAV, Audio-orale et Audio-visuelle, on a toujours appris la compréhension orale et la production orale, car selon les experts dans ce domaine ces deux habiletés sont les plus "faciles" à maîtriser. Par ailleurs, selon les prémisses de l'Approche Communicatif, nous en tant que professeurs de FLE sommes obligés de faire apprendre les quatre habiletés aux élèves en classe.

Tout d'abord, nous tâcherons de parler sur le rôle des documents sonores en classe de FLE car cela est notre point de départ pour cet atelier. Ensuite, nous aborderons des prémisses méthodologiques se rattachant à cette problématique si importante en enseignement des langues étrangères. Après, nous développerons à partir d'un document sonore, à titre d'exemple, comment s'y prendre au profit des apprenants. Puis, nous ferons faire aux professeurs des activités ayant ce but mais cela se fera en partant d'autres documents sonores proposés. Enfin, nous essaierons d'en faire une réflexion portant sur cette utilisation en classe de langue étrangère.

Rôle des documents sonores en classe de FLE.

L'utilisation des documents sonores authentiques dans le processus d'enseignement apprentissage de toute langue étrangère joue un rôle fondamental,

car comme l'affirme Lebre –en reprenant l'expression de Galisson- : « ... ces documents constituent d'excellents "matériaux sociaux" qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des apprenants. » (1990 : 9) Nous envisageons aussi que ces documents sonores authentiques permettront un contact plus proche avec la "réalité" de la langue cible, un entraînement auditif pour les apprenants et un développement des capacités de "compréhension et de production orales".

D'une part, cette utilisation est nécessaire parce qu'elle nous permet d'établir un lien plus étroit et plus sûr entre les apprenants et la langue cible. Nous en utiliserons quelques uns tirés d'émissions à la radio (même si on peut les extraire des émissions à la télévision ou des conférences et des tables rondes) car l'emploi de différents registres, produits par les divers interlocuteurs des documents, met un contact direct des apprenants avec de "vrais outils langagiers". Ceci permet également aux élèves de comprendre la psychologie des locuteurs dont ils travailleront les enregistrements en classe et les productions orales, desdits documents, parfois éloignées de "la norme".

D'autre part, ce contact, de plus en plus étroit avec la langue cible, se fait grâce à la diversité des sujets abordés par les locuteurs des documents sonores proposés et cela crée un nouveau rapport avec la réalité entourant les apprenants ou en développant chez eux de nouveaux besoins de communication. Ainsi, du point de vue discursif, il s'agit des documents sonores dont les composantes sont d'ordre : "linguistique, pragmatique, et communicative" qui renvoient toujours à un emploi de la langue en "situation naturelle" (cf. Moirand 1990). En somme, si on reprend l'expression de Porcher, ce contact est possible parce qu'il fait appel au "Capital Linguistique et Culturel" des apprenants (Bourdieu, cité par Porcher, 1994).

L'entraînement auditif est essentiel puisque cela sera, à la fois, un déclencheur et une motivation qui conduiront les élèves à la maîtrise de la langue cible dans sa première phase : l'oral étant le premier canal de contact avec eux. En conséquence,

ils seront proches des discours oraux produits par les natifs dans des situations de communication dites vraiment "naturelles". En plus, cet entraînement aide les apprenants à discriminer les divers sons composants la langue cible, ainsi qu'à mieux prononcer et à imiter les sons pour pouvoir se faire comprendre en L2.

C'est donc grâce à cette activité que les apprenants peuvent extraire le(s) thème(s) des documents sonores, pour ensuite en dégager la situation de communication; dans laquelle ceux-là seront susceptibles de se retrouver dehors de la salle de classe. De même, cela va faciliter le repérage des interlocuteurs concernés, aider les élèves à soustraire l'information capitale et à reconnaître les multiples usages de la langue au quotidien. Enfin, un bon entraînement oral chez les élèves va briser la peur provoquée par l'incompréhension de ce dont on parle et l'atmosphère de tension en étant la conséquence. Cela va aussi les aider à se sortir du blocage total à l'oral et à ne pas rejeter, inconsciemment, les individus parlant cette amalgame de sons linguistico-verbaux.

Le support sonore du document authentique, l'enregistrement, la voix des personnages et les petits bruits jouent un rôle essentiel dans tout enseignement apprentissage des langues vivantes parce qu'ils vont aider à développer des capacités valables tantôt à l'oral tantôt à l'écrit chez les élèves. Pour ce faire, nous allons reprendre la démarche méthodologique proposée par Lebre, laquelle est centrée sur "des unités à base ternaire".

Or, nous tiendrons compte des trois étapes : "l'écoute pour repérer, celle pour identifier et celle pour réfléchir et produire" qui vont aider les apprenants à « passer d'une compréhension globale des documents sonores à une écoute orientée vers leurs spécificités linguistiques » comme l'auteur le souligne dans son ouvrage (Lebre, 1990 : 14). De plus, avec la première étape, on va briser la peur de se confronter à cette nouvelle langue ou réalité linguistique, établir un premier contact plus agréable avec la L2 et motiver pour trouver du goût dans d'autres écoutes en langue cible. La seconde étape va développer la possibilité de reconnaître les

différents faits évoqués dans le document sonore, d'interpréter l'opinion des locuteurs et de confronter éventuellement des informations contenues dans des discours divers concernant un même événement. La troisième étape va susciter une "réflexion sur le fonctionnement des discours oraux" et va déboucher sur la production orale de ceux-là. Elle va pousser à l'amélioration de la compétence discursive qui se fera aussi par la prise en compte de ce qu'on appelle les "enjeux culturels et sociaux" des productions sonores.

Enfin, ces démarches vont nous aider à sensibiliser l'écoute des documents sonores, à y repérer les mots clés et les connecteurs logiques et/ou spatio-temporels, à en faire valoir la mise en situation et à en créer de nouveaux discours en situation de communication dans la classe ou à l'extérieur. Voilà donc le rôle des documents sonores en classe de FLE.

Prémises méthodologiques sous-jacentes dans cette démarche auditive.

Voici les fondements théoriques servant à l'utilisation et à l'exploitation d'un document sonore en compréhension orale en classe de FLE. Ces hypothèses méthodologiques, proposées par Lebre, sont donc celles que nous allons, *grosso modo*, expliquer.

Or, pour bien comprendre cette démarche d'analyse, il faut clairement préciser les objectifs visés :

1. faire comprendre aux apprenants qu'un discours oral, même improvisé, même fautif, a une cohérence.
2. montrer, comme nous le ferons plus loin à partir des exemples précis, que cette cohérence s'organise à plusieurs niveaux : prosodique, syntaxique, et discursif.
3. permettre de comprendre la cohérence interne du document, à partir de

cette distinction de différents niveaux, en replaçant la production sonore en situation de communication et en voyant les effets produits sur les caractéristiques linguistiques de ladite production.

4. comprendre que toute production orale ne fonctionne que dans un échange verbal. Or dans tout échange oral le locuteur s'efforce consciemment ou non d'influencer ses interlocuteurs.

Nous nous appuyerons sur les retombées théoriques comme celle de la communication, celle de l'énonciation et celle de la pragmatique pour montrer l'existence de cette cohérence discursive dans tout document sonore authentique.

En premier lieu, cette démarche repose en partie sur la théorie de *la Communication* envisagée par Jakobson dans ses ouvrages, et dans laquelle un document sonore ne se comprend que mis en situation. C'est donc vital de repérer les composants de celle-ci et comme le souligne Jakobson « *le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions* » (1963 : 213-214). D'ailleurs, il est bien utile de dégager ces "paquets de fonctions" (référentielle, cognitive, poétique, métalinguistique, émotive et phatique) dans les documents sonores pour mieux saisir la cohérence logique existante.

Ainsi, cet échange verbal dépend tout à fait de la fonction prédominante puis qu'il est bien entendu que dans tout discours oral, ou écrit, se trouve la participation des autres fonctions. Cela va nous conduire à faire une analyse attentive des documents sonores pour identifier quelle est la fonction dominante, parmi les autres, dedans les différents discours tenus à travers une situation de communication quelconque.

D'ailleurs, nous savons bien que dans les documents sonores il y a une présence sous-jacente d'une interaction verbale entre le(s) destinataire(s) et le(s) destinataire(s), ce qui va déclencher une production avec autrui. Ceci est très important en classe de FLE poussant les apprenants à produire. En partant du

document sonore écouté, ils se rendent plus actifs pour la suite de tâches à accomplir sans oublier pour autant le document oral modèle.

Si on sait qu'une modification, même légère, des conditions de réalisation du discours entraîne une modification de la production compréhension orale, il est capital de savoir comment ces modifications se sont produites. Voilà donc le rôle d'une analyse de la situation de communication et de ses composantes.

Le deuxième aspect relève des phénomènes de l'énonciation. Comme Lebre, nous nous appuyerons en particulier sur des travaux de Benveniste et sur ceux de Jakobson. Benveniste définit l'énonciation de manière large comme « *la mise en fonctionnement du discours* » et de manière plus restreinte comme « *l'acte d'élaboration du langage* ». Étudier donc une production orale sous l'angle de "sa mise en fonctionnement" nous conduit à intégrer dans les activités de compréhension orale tout ce qui en fait relève de l'argumentation linguistique du document sonore (cf. fiche signalétique). Distinguer l'ordre de l'élaboration du discours nous amène à considérer deux niveaux dans tout discours : celui de l'énoncé et celui de l'énonciation.

Cette distribution est fondamentale pour l'étude d'un discours oral et en particulier d'un discours oral spontané, car la coïncidence nécessaire entre l'énoncé produit et l'ordre d'énonciation fait qu'on trouve, dans tout discours oral, des marques très nettes de son acte d'élaboration.

Une telle conception entraîne une réhabilitation de phénomènes considérés comme marginaux, tels que les hésitations, les phatèmes, etc., faisant partie de l'argumentation du discours. Par exemple, dans le document que nous proposons sur le *premier avril* nous attirerons l'attention des apprenants sur les accents d'insistance, les traits spécifiques de l'oralité (constructions segmentées, présentatifs et l'absence de "ne" dans la négation), les marques du locuteur et de l'énonciateur.

La théorie de l'analyse pragmatique va retenir notre attention, c'est-à-dire la recherche du pouvoir qu'un discours peut avoir sur celui/ceux qui le(s) reço(i)ent ou le(s) produi(s)ent ainsi que les possibilités de jeux et de polémiques auxquels ce discours donne lieu. Ce que Ducrot appelle la "dimension pragmatique" du langage, implique la recherche des marques dans le discours de cet effet sur autrui en prenant en compte sa "force illocutoire", par exemple :

Voix-off : « je ne triche pas je vous assure que c'est vrai vous qui nous écoutez vous ne la voyez pas mais c'est vrai el(le) a une sardine en plastique : [...] à l'oreille (RIRES) »

Par ailleurs, pour dégager la cohérence de tout document sonore, nous essaierons de montrer comment fonctionne sa logique discursive en nous appuyant en partie sur les travaux de Grize qui s'efforce de dégager les caractéristiques logiques d'un discours ordinaire, ses différentes traces argumentatives en le replaçant dans le contexte interactionnel d'où il est issu. Nous en conserverons essentiellement les deux points suivants : tout discours repose sur un certain nombre de configurations internes et toute production d'un discours prend en compte l'image de son interlocuteur ainsi qu'une représentation de celui-ci.

Images et représentations vont de cette façon influencer le discours produit. C'est pour cela que nous en retiendrons l'idée que tout discours a une progression dans son argumentation. On peut y distinguer un thème (ce dont on parle) et un rhème ou prédicat (ce qu'on en dit). Cette prise de la logique discursive nous amènera à analyser le système de redondance de la production aussi que sa progression. Voilà donc les prémisses sur lesquelles est centrée notre mise en application visant des documents sonores authentiques en classe de FLE.

Exemple d'un document sonore authentique à travailler en classe.

Rappelons-nous que le but final est, avant tout, de satisfaire les besoins de

communication des apprenants pour aboutir, à *posteriori*, à leur maîtrise de la compréhension et de la production orales.

Nous présentons donc des exercices et des pratiques spécifiques pour l'amélioration de la compréhension et de la production orales en classe. Le but de ces exercices est de sensibiliser les apprenants au fonctionnement des discours oraux et ensuite à la fabrication d'autres documents oraux, et/ou écrits, par des professeurs eux-mêmes.

Ainsi, ces exercices portent sur le fonctionnement des discours oraux, des enjeux culturels et sociaux, bref des activités permettant de montrer la « cohérence » discursive desdits documents. C'est pour cela que nous ne développons qu'un document comme modèle qui est celui intitulé *Remarques sur le poisson d'avril*, tiré de flash d'information, d'émission, de débat à la radio française. Cet exercice et ses activités sont mis en rapport avec les « actes de parole » et les thèmes de civilisation se rattachant à n'importe quel programme de FLE dans des institutions éducatives.

Parmi les exercices et les activités à effectuer, dans une première approche, nous proposons aux apprenants de répondre à des questions, de rechercher des informations sur un plan ou une carte, de repérer des personnages ou du portrait des locuteurs –pour trouver celui ou ceux qui se rapproche(nt) de près du document auditif travaillé-, des noms de rues, de villes ou des régions, de tracer le trajet réalisé –dont il est question dans l'extrait sonore-. Sinon, ces travaux pousseront à faire une sélection des documents écrits ou des photos à signaler dans un tableau, les prises de parole successives des locuteurs pour souligner la structure d'une séquence et à décomposer les occurrences des mots dont la fréquence est pertinente pour la signification du document. Bref, ces activités impliquent que les apprenants mettent en œuvre leurs facultés d'observation, de sélection et de mise en relation.

Nous allons nous servir de la démarche à base ternaire qui suppose que les élèves sont capables de prélever des indices permettant de dégager les conditions de réalisation, la situation de communication des discours entendus et en repérer les caractéristiques de la situation d'énonciation. Nous travaillerons donc avec des séquences allant du repérage des conditions de l'utilisation et de la situation de communication « *Écouter pour repérer* » à la sensibilisation aux particularités discursives des documents sonores « *Écouter pour réfléchir et produire* » et en passant par le repérage des caractéristiques linguistiques et des données socioculturelles. Nous nous servirons des documents écrits et visuels se rapportant au même événement, parce qu'ils facilitent par comparaison le décodage des documents sonores « *Écouter pour informer* ».

Le document sonore authentique proposé comme modèle, *Remarques sur le premier avril*, est tiré d'une émission à la radio et les documents supports visuels et écrits sont tirés de magazines, atlas, brochures, B. D. Par ailleurs, nous présenterons à l'usage de l'enseignant, une fiche signalétique présentant les caractéristiques linguistiques des documents et une fiche pédagogique pour la classe.

L'analyse se fera selon les degrés de difficulté de chaque document, à savoir : le débit, le sujet à aborder, les contenus linguistiques/culturels ou de civilisation, et la façon dont ils sont présentés par leurs locuteurs. Il faut préciser que ces documents ont été choisis par rapport au niveau des apprenants et aux cours de FLE. Nous opterons donc pour une transcription de type orthographique, car il s'agit, comme l'explique Lebre, de « *sensibiliser les étudiants aux facteurs de cohérence d'un discours oral* » (1990 : 47). Il en sera de même pour leur mise en application et l'élaboration des fiches.

Document sonore proposé en quelques séances d'une heure chacune selon le niveau des apprenants (intermédiaire ou avancé).

Transcription de l'émission de Flash info :

Remarques sur le premier avril

(France-Info, premier avril 1994)

Voix-off : 1.⁴⁹ curieusement/ tendance sur France-inter hélène delavigne:/

2. bonjour

H : 3. bonjour patricia/ un scoop/ nous sommes^au premier avril[

Voix off : 4. non (RIRES)

H : 5. c'est formidable (RIRES)

V-off : 6. c'est pour ça que/ vous vous^êtes mise une sardine^à l'oreille :
[(RIRES)

H : 7. oui/ ça pourrait^être vrai (RIRES)

V-off : 8. je ne triche pas/ je vous^assure que c'est vrai/ vous qui

9. nous^écoutez/ vous ne la voyez pas/ mais/ c'est vrai/ el(le)^a^une

10. sardine en plastique : /alors je vous^en^assure/ comme^un joli

11. reliquat à^l'oreille (RIRES)

H : 12. mais^alors/ aujourd'hui les p`tits^enfants/ n'épingleront de poissons
en

13. papier au dos de la maîtresse/ vous avez peu de chance d'entendre
des^énormités/

14. voilà une tradition qui se perd/ une habitude euh/ qui n'est plus vraiment
de la

15. tendance/ les beaux grosses blagues que l'on gobait plus^au moins/ ne
sont plus

16. dans l'air du temps/ on se souvient de paul pirot qui inventa egès et
yves –simon en

17. 1913/ et mystifier une centaine de députés qui sont^allés jusqu'à^édifier
un

18. monument en honneur de ce grand^éducateur de la démocratie qui n'a
jamais^existé/

19. ou alors de p`tits rigolos/ qui fir(ent)^adhérer la moitié de la chambre de députés
20. dans les années 20/ au comité de défense des "poldèves"/ un peuple imaginaire/ ou
21. alors tous ceux qui avaient réussi à vendre la tour de pise ou la tour eiffel/ à des
22. pigeons vaniteux/ alors on peut soupirer d'aise/ se réjouir qu'une tradition aussi
23. bêtasse ne survive pas/ que ça prouve qu'on est évolués:/ et que presque c'est vrai
24. que ce genre de blagues/ n'est pas toujours de grande finesse/ mais on peut aussi
25. soupirer de tristesse/ quand l'humour se perd/ et se dire qu'une farce même un peu
26. idiotie/ est nécessaire/ utile/ parce qu'elle nous défoule/ surtout qu'elle^en^amuse
27. certains/ par exemple/ si le film "des nules" porte bien son nom/ et que voir
28. dominique farugia vomir à l'écran ne nous fait pas rire/ il^y^en^a beaucoup que ça
29. fait gondoler/ il suffit de voir le succès de ce long métrage/ d'un goût/ plus^ou moins
30. douteux pour certains/ l'humour c'est comme les couleurs/ ça ne se discute pas.

Activités proposées à partir de ce document sonore authentique.

A/ ÉCOUTER POUR REPÉRER.

Objectif : Repérage du locuteur, du cadre spatial, de la thématique d'ensemble.

1. Complétez la carte de visite de la personne qui participe en indiquant le nom, le prénom, le sexe et la profession.
2. Parmi les quatre photos ci-dessous, quelle est, à votre avis, celle qui correspond au thème central du récit ? Justifiez votre choix.
3. Parmi les images ci-dessous, choisissez celle qui se rapproche le plus du cadre spatial du récit. Expliquez votre choix.

B/ ÉCOUTER POUR IDENTIFIER.

Objectif : Reconnaître les principaux faits évoqués dans le document sonore, interprétation éventuelle des informations contenues dans des discours différents produits à l'occasion d'un même événement.

1. Au cours de l'interview, la jeune femme explique l'évolution de son attitude vis-à-vis de la tradition du premier avril en France. Reconstituez quelles sont, selon elle, les quatre étapes de cette évolution et écrivez dans le tableau ci-dessous les arguments invoqués.
2. Pour faire son émission, la journaliste a interviewé d'autres personnes. Parmi les extraits des quatre témoignages suivants, quels sont ceux qui contredisent, renforcent ou complètent l'information donnée dans le récit. Dans le cas 1, marquez en dessous de la bulle contenant l'extrait le signe (-), dans le cas 2, le signe (=) et dans le cas 3 le signe (+). Essayez ensuite de reconstituer pour chacun des extraits les propos de la jeune journaliste et faites-les figurer dans les petites bulles. Si vous avez des difficultés, réécoutez l'enregistrement.
3. a) Lisez attentivement les documents suivants. En quoi complètent-ils le récit de la jeune speakerine ? Justifiez vos réponses.

b) Écrivez ensuite le début et la fin du passage auquel renvoient les dessins et les documents écrits.

C/ ÉCOUTER POUR RÉFLÉCHIR ET PRODUIRE.

1. Objectif : Sensibiliser les étudiants au rôle des traits prosodiques, pauses et accents d'insistance.

Consigne : Écoutez attentivement le document qui vous est présenté en lisant le texte de la transcription. Certains mots sont prononcés avec une insistance particulière et, d'autre part, Hélène Delavigne fait des pauses. Marquez les accents d'insistance, sur la syllabe ou le(s) mot(s), par une ligne et restituez les pauses en mettant une barre où vous l'entendez.

Exemple : Hélène : « bonjour patricia/ un scoop/ nous sommes^au premier avril[»

À VOUS : Voix-off : « je ne triche pas je vous^assure que c'est vrai vous qui

nous^écoutez vous ne la voyez pas mais c'est vrai el(le)^a^une

sardine en plastique : alors je vous^en^assure comme^un joli

reliquat à^l'oreille (RIRES) »

Hélène : « mais^alors aujourd'hui les p`tits^enfants n'épingleront de poissons

en papier au dos de la maîtresse vous avez peu de chance d'entendre

des^énormités voilà une tradition qui se perd une habitude euh qui n'est

plus vraiment de la tendance les beaux grosses blagues que l'on gobait

plus^au moins ne sont plus dans l'air du temps... »

2. Objectif : Sensibiliser les apprenants aux constructions syntaxiques employées dans le document sonore, notamment aux constructions segmentées avec ou sans présentatif et aux mots du discours. Ceci se fait à partir d'un extrait du document sonore comme l'exercice précédent.
3. Objectif : Sensibiliser les élèves aux marques de l'énonciateur et aux marques de polyphonie.

Consigne : Cette courte interview est surtout intéressante parce que nous y trouvons la présence de plusieurs discours. Celle-ci se manifeste de différentes manières, nous les avons résumées sous forme de tableau. À vous de le remplir. Les apprenants ont sous les yeux le tableau à deux colonnes contenant des mots clés pour dire si l'on est pour contre cela.

4. Objectif : Création d'autres discours oraux.

Consignes : Vous allez organiser un débat radiophonique. Chacun de vous doit choisir un rôle, vous n'avez que 10 minutes pour le préparer. Enregistrer le débat si possible. Le thème est « *le premier avril une tradition aujourd'hui, un enrichissement socio culturel et humain.* » Pour ce faire les invités sont : un jeune étudiant, une femme au foyer, un sociologue, une vendeuse de gadgets et souvenirs, un buraliste et son épouse –infirmière d'origine vietnamienne. C'est le journaliste qui mène le débat et interrompt parfois en proposant des questions posées par des auditeurs. Il y a également d'autres activités partant des pous ou des contres ayant comme but l'utilisation de l'argumentation.

En somme, nous pouvons affirmer que l'utilisation des documents sonores authentiques que nous avons vus ci-haut, s'avère pertinente et nécessaire en classe de langue car comme le soulignent Moirand et Porcher (cf. bibliographie) : c'est du moment où les apprenants arrivent à se faire entendre en français, en

classe, c'est-à-dire dans une langue ordinaire mais suffisante pour leur permettre de satisfaire leurs besoins de communication les plus simples qu'ils seront capables de le faire dans d'autres situations semblables ou différentes de celles du départ.

Alors, pour nous la compréhension orale, et la production orale qui en découle, jouent un rôle capital pour apprendre à communiquer en langue cible. Un cours de français « *visant à préparer les étudiants [...] ne doit pas seulement leur enseigner à lire [...], mais aussi à parler/ comprendre dans les situations rencontrées dans la vie d'étudiants [...] et dans leur vie quotidienne* » ; comme S. Moirand l'affirme (1982).

Bibliographie.

Beacco J. C., M. Lebre. Lieutaud S., Malandain J. L., *Le document sonore oral brut dans la classe de français. La transcription de documents authentiques.* Paris, BELC, 1997, 25 p.

Ducrot O., *Les mots du discours*, Paris, Édition de Minuit, 1980, 246 p.

Grize, J. B., *Logique et langage*, Paris, Ophrys, 1990, 180 p.

Jakobson R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Édition de Minuit, 1963.

Lebre-Peytard M. *Situations d'oral documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, CLE-International, 1990.

Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

Porcher, L., *Télévision, culture, éducation*, Paris, Armand Collin. 1994.

INDEX / INDICE

ACTITUDES Y ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

John Farrand Rogers, Universidad Autónoma del Estado de México

El tema principal de este foro es la profesionalización de los profesores que se dedican a la enseñanza del inglés. Este entonces es el contexto y punto de partida de esta exposición.

Primero, se da una consideración breve a lo que significa la profesionalidad de un profesor y la manera en que puede tomar decisiones acerca de su desempeño dentro del aula. Segundo, se hace referencia a una experiencia personal dentro de una investigación acción, también en parte un estudio longitudinal, la cual ofrece una forma alternativa de acercarnos a los retos y posibilidades de enseñar inglés; y tercero, se consideran algunas limitaciones que se pueden imponer institucionalmente, aunque equivocadamente.

De acuerdo con Hoyle (1974), una profesión se caracteriza por varios elementos: primero, hay una formación específica prolongada. Esta dota al profesionista con el cuerpo de conocimiento acerca de su área, y también un lenguaje especializado que se emplea para la comunicación con otros profesionistas. Pero una profesión también se caracteriza por la autonomía en la toma de decisiones sobre lo que se debe hacer. A manera de ejemplo, podemos pensar en el caso de un médico cirujano, que, por supuesto, tiene conocimientos especializados acerca del cuerpo humano y cómo funciona, que no tenemos los demás; segundo, tiene un lenguaje incomprensible para la mayoría de la sociedad y tercera en cada caso toma decisiones acerca de los pacientes, instruyéndoles sobre la manera de mantener o recuperar su salud.

Este no es totalmente el caso de los profesores, porque trabajamos dentro de un contexto más restringido, por lo cual tenemos que acatar las normas institucionales. También un profesor normalmente no se comunica con los demás profesores usando un lenguaje especializado y. aparte, se puede cuestionar en el caso de los

docentes de lenguas, qué tanto hay conocimientos especializados y relevantes para la enseñanza, que sean elementos a los cuales no tienen acceso otras personas dentro de una sociedad.

La restricción sobre la autonomía del profesor hablando a nivel universidad tiene su respuesta en la libertad de cátedra. Este concepto está bastante mal entendido porque algunos profesores tienen la idea de que la libertad de cátedra significa que pueden salir totalmente del plan de estudios y hacer lo que quieran dentro de su materia (Parent,1995; Farrand, 1996b). Sin embargo, Parent define la libertad de cátedra como el respeto al programa de la materia, pero con la posibilidad que el profesor cuestione las ideas dentro del programa conjuntamente con sus alumnos; y también tiene libertad de usar la didáctica más pertinente para las circunstancias vigentes. En este caso, regresando a la idea de la profesionalidad del profesor y su autonomía, se ve que, si se adapta a las necesidades de las circunstancias, entonces si está ejerciendo algo de discreción sobre los eventos en su espacio.

Si es cierto que el plan de estudios y el programa pueden imponer algunas restricciones sobre la autonomía del profesor, una extensión de éstos es por supuesto el libro de texto. Este libro de texto también puede restringir la acción de los profesores poco creativos. Para tomar un caso concreto: un compañero mío en Inglaterra se apegaba ciento por ciento al libro de texto y después a la conclusión del año se presumía mucho de que sus alumnos habían realizado todos los ejercicios que estaban allí dentro. Esto es una forma de trabajar poco flexible y que no responde a las necesariamente con las necesidades de los alumnos. En este caso, como estamos hablando de la español y además en el nivel secundaria y preparatoria, ya es un poco diferente del caso que estamos considerando en este Foro.

El problema de un libro de texto para enseñar en inglés es que estos libros son producidos para uso mundial, responden a las necesidades lingüísticas, suponemos, de todas las culturas de todos los países; no son diseñados (en nuestro caso) para los alumnos mexicanos dentro de un contexto donde todos hablan español; es decir, que tienen que responder a las necesidades de los

alumnos de habla japonesa, rusa, china y lo que se quiera. Así es que dan una importancia a todos los aspectos gramaticales, aún cuando en el caso del español algunos son increíblemente fáciles. Lo que no hacen es responder precisamente a las necesidades de nuestros alumnos mexicanos; por lo tanto, como profesores tenemos que ser muy flexibles en su uso.

Algunas veces se ve entre los alumnos que hay cierto apatía y hasta disgusto para con el estudio del inglés. Varios profesores que conozco - no de inglés, sino de otras materias - lo interpretan como consecuencia de un rechazo basado en una visión política. Ellos mismos ven la lengua inglesa como un símbolo del imperialismo de nuestros vecinos del norte, y como rechazan cualquier acercamiento al aprendizaje para sí mismos, atribuyen la misma actitud de disgusto en los alumnos.

Sin embargo, hice un estudio sobre esta interpretación, resultando que no es cierto. Encontré un solo caso donde un alumno no se resistió a aprender inglés por este motivo. La gran mayoría de los alumnos reconocen que el inglés, en este momento por lo menos, es el primer idioma a nivel mundial y que les conviene aprenderlo para poder ingresar y acceder a la cultura, música, cine, tal vez a la lectura y tal vez hoy en día el acceso de información a través de Internet. Entonces esto significa que desde el inicio hay una disposición por parte de los alumnos para aprender el inglés. Lo que les desagrada, según este estudio, no es el idioma en sí, sino la forma en que se les enseña. El gran problema radica en que demasiados profesores, por no decir todos, insisten mucho en la enseñanza de la gramática y ésta es la esencia de sus clases.

Porque podemos ver que hay que aprender algunos elementos básicos de un idioma cuando uno está empezando, pero lo que hay que reconocer es que nuestros alumnos a nivel universidad ya han avanzado bastante en su adquisición de esta lengua, porque ya dedicaron tres años del aprendizaje del inglés en la escuela secundaria y varios semestres más en la escuela preparatoria. Por lo tanto, podemos suponer, correctamente o tal vez no, que ellos ya tengan un mínimo de elementos para acceder a la información. Así es que no es necesario repetir todo el

trabajo hecho, supuestamente, en los niveles anteriores. O ya lo aprendieron y en este caso se puede seguir avanzando; o no lo aprendieron, y en este segundo caso es cuestión de usar otra dinámica para que tengan más éxito.

Lo que es determinante para mí es que las clases de inglés a nivel universidad deberían responder a los intereses y las necesidades de los alumnos. Se ve en muchos libros de texto algunas sugerencias sobre lo que pudieran ser temas interesantes para los jóvenes, pero en este caso, creo, están equivocados. Un enfoque hacia la cultura popular, la música popular, la vida cotidiana, las costumbres idiosincrásicas del país estudiado - todo esto a final de cuentas es relativamente trivial, porque lo que les interesa a los alumnos es algo que responda realmente con sus necesidades: es decir, las necesidades de aprender un idioma son lo que determinan el interés y creo que, si se pone un exceso de énfasis sobre temas irrelevantes, esto no va a romper las barreras que implica el estudio de la gramática.

Resumiendo esta parte, entonces, considero que nuestra función como profesores del inglés es que nuestros alumnos tengan la confianza y los elementos suficientes para comunicarse tanto como transmisores como receptores de mensajes. Creo que lo importante es que terminemos con alumnos por lo menos eficaces en comprender y transmitir mensajes. Si a final de cuentas no hay una precisión gramatical al ciento por ciento, eso para mí es lo de menos. El enfoque de la precisión en la gramática es algo histórico que remonta a nuestra tradición occidental del estudio del latín y todas sus reglas para trabajar en la administración pública usando este idioma como medio de comunicación. Ahora esto no es así. Las posibilidades de comunicación son tantas que, si uno es capaz de transmitir y recibir mensajes, aún con errores, nadie a final de cuentas se va a molestar demasiado, porque lo esencial es la comunicación.

Esto nos conduce que lo esencial de nuestra función como profesores universitarios. Ya no es el estudio de la gramática, primero porque los alumnos ya lo han aprendido, en teoría; y segundo, porque la gramática en inglés es algo bastante marginal en cuanto a la comunicación. Lo que nos toca es desarrollar las

cuatro habilidades lingüísticas y elevar la competencia de los alumnos dentro de estas cuatro habilidades.

Este es el enfoque que asumimos para llevar a cabo un experimento dentro de una Facultad, la de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Como antecedente, debería comentarles que ya llevo en México quince años de enseñanza del inglés, no constantemente, pero sí en diferentes momentos. Hace quince años, cuando me invitaron por primera vez a dar clases de inglés, las materias era inglés uno, dos, y tres, no había más detalle, ni siquiera un programa, ni plan de estudios. Entonces tuve que improvisar lo que estaba haciendo y empecé más por intuición que otra cosa, a trabajar de acuerdo con los principios que ya se mencionaron antes y que se van a ampliar en un momento. Eso fue al inicio. Después, dentro de esta facultad, uno de los profesores diseñó un plan de estudios con sus programas para cada nivel del inglés, pero éstos estaban detallados totalmente en términos de la gramática y de las estructuras. Sin embargo, éste fue el patrón que se tuvo que respetar de alguna manera, pero esto sí nos dejó con bastante autonomía para presentarla de una forma diferente. También dentro de la misma facultad se me asignaron otras clases en diferentes momentos y diferentes etapas, algunas con alumnos de nuevo ingreso, de inglés uno; otros un poco más avanzados, de inglés tres, pero todos con una orientación gramatical desde los programas. En un momento las autoridades de la Facultad me permitieron trabajar con el mismo grupo durante tres semestres, los tres semestres del tronco básico, después del cual se dividieron entre sus licenciaturas respectivas y a mí me asignaron un grupo de inglés cuatro, por lo cual pude seguir trabajando con algunos alumnos durante cuatro semestres, usando las técnicas que les voy a explicar, con los resultados que también se van a exponer al final.

Por un lado, parte de este experimento fue un estudio longitudinal en el sentido de que había algunos alumnos que estaban conmigo durante cuatro semestres. Con esto se podían ver sus avances, pero esencialmente era una investigación-acción, donde el principio fundamental es que uno experimenta, improvisa (pero por supuesto con bases), observa y registrar lo que sucede, si funciona o no. Esta idea

permite, por un lado, que haya libertad para experimentar, pero también se ubica, si no al centro de la ciencia, por lo menos como una forma aceptable de manejar el proceso.

El punto de partida eran las necesidades e intereses de los alumnos. Por intuición, más que otra cosa, se llegó a la idea de que lo más importante para los estudiantes de licenciatura es la lectura, el acceso a la información a través de los medios impresos y virtuales. Además la comprensión de lectura es la más fácil y accesible de las cuatro habilidades. Me doy cuenta de que algunos docentes de inglés están convencidos por y promueven técnicas como el *skimming* y el *scanning*; esto lo reconozco; pero en este caso, el propósito fue diferente, porque parte de la idea fue acceder a la gramática y a la estructura del inglés a través de los textos leídos. Por lo tanto, lo que se manejó fue una traducción del inglés al español, una traducción, por supuesto, un poco ruda y rústica, pero por lo menos funcionaba para sacar el sentido de lo que se estaba leyendo y al mismo tiempo se podía detectar las dificultades en la expresión en inglés (Farand, 1996a). De esta manera, se pudo llegar a cubrir los aspectos gramaticales del programa pero sin “perder” tiempo sobre su manejo. Efectivamente, presumía de poder explicar cualquier problema gramatical en menos de un minuto, porque básicamente la gramática del inglés no es tan diferente del español; o por lo menos hay mucho en común.

¿Cómo se reforzaba esto? Pues sencillamente, a través de la búsqueda de ejemplos por parte de los alumnos en los textos que habían leído. De esta manera, ellos fueron construyendo un portafolios de ejemplos de los diferentes aspectos gramaticales que estaban en el programa y, como observaremos en un momento, esto les dio elementos para manejar el idioma de manera igualmente eficiente que los ejercicios tradicionales de manipulación de lenguaje. Al mismo tiempo, de acuerdo con las evaluaciones que hicimos al final de cada semestre, los textos eran interesantes para los estudiantes.

Hay un caso especial que les quisiera comentar de un estudiante quien estuvo con nosotros cuatro semestres y, por comentarios informales que me llegaron, nunca estudió aparte y solamente cumplió con lo que se pedía como trabajo de clase y

con las tareas o la búsqueda de ejemplos; nunca repasó los textos, que fue algo que también les recomendé. Sin embargo, con base en esa experiencia, él pudo acercarse bastante a la comprensión del inglés y, después de cuatro semestres, era uno de los mejores en este aspecto.

En algunos casos, la comprensión de lectura duraba todo el semestre, en otros la mitad del semestre para continuar con el desarrollo de otras habilidades; en el caso del experimento longitudinal duró todo un semestre. Posteriormente también, se continuó con la lectura, pero poco a poco se incorporaron otras actividades.

La segunda habilidad a ser incorporado fue la comprensión auditiva; en este caso los alumnos se fueron acostumbrando al sonido del inglés británico, porque yo de vez en cuando leía párrafos en inglés para que pudieran vincular los sonidos y su representación gráfica. El próximo paso fue decirles cosas en inglés y les pregunté directamente en español lo que había dicho y básicamente, entre todos, pudieron explicar la idea. Finalmente llegamos a la etapa en donde ellos podían escuchar un texto completo y contestar preguntas en español acerca del contenido y el sentido del texto.

Una cosa curiosa es que, por los comentarios de ellos, las primeras tres o tal vez cuatro semanas eran un poco difíciles, porque habían estado acostumbrados a escuchar el inglés norteamericano (aunque tal vez se habría parecido en algunos casos más al “inglés mexicano”). Sin embargo, después de tres semanas me dijeron que encontraban más fácil entender mi acento británico, porque había más claridad con los sonidos.

Después de esto, llegó la habilidad de expresión oral y digo expresión oral más que conversación, porque abarca mucho más (¿o menos?) que una conversación. Al inicio, eso se dio a través de la repetición de sonidos de frases y enunciados que estaban en los textos, de ahí seguimos con la memorización de enunciados donde los alumnos podían, como parte de su tarea, aprender algo que ya habían identificado en el texto y con esto, poco a poco se fueron ganando la confianza para decir cosas que realmente no eran sus propias ideas pero sí, era una forma de expresar oralmente algunas ideas.

Otro mecanismo fueron las canciones. Me doy cuenta de que muchos profesores usan canciones modernas y tal vez de cantantes populares. Desde mi punto de vista considero que esto es un desperdicio de tiempo por la falta de claridad de los cantantes de hoy. Hay que regresar a canciones de hace 100 años o más, cuando las palabras eran más importantes que en las canciones de hoy.

Paulatinamente se fue ampliando esta actividad; la mayoría de los alumnos siguió diciendo lo que habían memorizado del texto, pero al mismo tiempo, los alumnos más avanzados pudieron improvisar, emitiendo sus propios juicios sobre el contenido del texto y sobre los comentarios o aportaciones de los demás. Con el transcurso de tiempo, esto pudo llegar a convertirse en una forma de debate y en el cuarto semestre (al final), se les dio a un grupo de alumnos temas que tuvieron que preparar para debatir en clase -todo en inglés.

En el caso de la redacción, se acudió a dos ejercicios que podrían ser útiles, para los alumnos, en su vida tanto profesional como personal. Por un lado, se invitó a los alumnos a hacer un resumen en inglés del texto que se había estudiado en clase; esto, por supuesto, contenía todas las ideas y todo el vocabulario que les hiciera falta. Algunos manejaron este ejercicio transcribiendo enunciados completos de diferentes partes del texto, pero otros pudieron ir más allá y adaptaron lo escrito para formar un texto más coherente; eso vino con la práctica.

El otro ejercicio que pareció útil fue la redacción de cartas; en este caso se incorporó una figura externa, esencialmente una prima mía, a quien los alumnos podrían enviar cartas a través de la red. La prima Julie sufrió algunas modificaciones para que tuviera la misma edad que la de los alumnos y experiencias similares. Lo que pasó fue las cartas que ellos escribieron que pasaron por mis manos antes de ir a su destinataria, así se pudieron corregir algunos detalles de su redacción en inglés. La carta fue corregida y regresada a cada alumno de forma individual. La carta siguiente de Julie siempre era una sola carta básica, pero modificada de acuerdo con la respuesta anterior de cada alumno.

De acuerdo con la evaluación posterior, encontraron que este ejercicio sí les sirvió y que era útil y práctico, porque al final de cuentas Julie les escribía sobre temas actuales: sobre la invasión de Irak, sobre las elecciones en la Unión Europea, sobre una película que había visto recientemente, sobre sus estudios y sus exámenes, sobre sus amigos, sobre sus prospectos para el trabajo después. Entonces cada alumno, después de leer y entender la carta, tuvo que contestar ciertas preguntas que estaban incluidas en la carta, pero también .podía exteriorizar algo que para él era importante.

Entonces llegamos a la cuestión de algún reconocimiento del nivel que habían alcanzado los estudiantes. Personalmente considero que con esta forma de trabajar alcanzaban un nivel aceptable. Sin embargo, lo que uno quiere siempre es tener el respaldo de un juicio externo.

En los primeros años, ese aval venía desde el CELE de la UAEM, a quien se le entregó todo el paquete de exámenes; ellos sencillamente los revisaron y asentaron su aval con su certificado del nivel que los alumnos habían alcanzado. Este proceso les sirvió bastante a los estudiantes que estaban cursando varias maestrías. Vale agregar el comentario que el CELE avaló a algunos estudiantes que yo habría reprobado, pero ésa es otra historia.

En un momento, la Universidad quiso mejorar sus procesos administrativos y con eso pasó la responsabilidad de la acreditación a la Facultad de Lenguas, con el argumento de que allí había consejos que eran la autoridad competente para avalar un trabajo externo.

De paso, vale comentar que el consejo de gobierno de cualquier Facultad de la UAEM consiste en parte en estudiantes de licenciatura, en parte en trabajadores y en parte en profesores que no han sido elegidos, necesariamente, por su elevado nivel académico, pero esa es otra historia de las instancias oficiales de nuestra Universidad. Ese cambio en la acreditación – hasta entonces un aval simultáneamente formal y informal por parte del CELE – terminó no sólo con la acreditación totalmente más formal, sino también con control por parte de la Facultad de Lenguas. Las personas responsables parecían muy poco dispuestas a

avalar cualquier examen que ellas mismas no habían diseñado y aprobado de antemano, aún cuando en pláticas informales sí reconocieron la utilidad de los instrumentos que estábamos manejando.

Así es que se tuvo que acudir a otro mecanismo para tener una seguridad sobre la calidad del trabajo que se estaba llevando a cabo. Esa fue el examen del TOEFL, aunque no en su versión oficial, sino a través de un mecanismo informal basado en los libros de prácticas para este examen. De acuerdo con esto, los alumnos que habían estado con nosotros durante cuatro semestres sí salieron bien porque, hablando de memoria, alcanzaron niveles entre los 450 y 500 puntos, que si no es una maravilla, sí lo es tomando en cuenta el nivel bastante bajo donde iniciaron sus estudios en la Facultad.

Hoy en día la Universidad Autónoma del Estado de México ha introducido un nuevo plan de estudios flexible a través de toda la Universidad y la primera materia que ha sufrido el impacto de este nuevo programa es la de inglés. En teoría esto daría cierta flexibilidad; ya en la práctica es todo lo contrario porque ha dado una rigidez. Para explicar esta paradoja, hay que tener en cuenta que la UAEM tiene dependencias no solamente a nivel licenciatura sino también a nivel preparatoria. Hay que reconocer que, cuando no había nada de control eficaz dentro de la institución, la enseñanza del inglés se prestaba para muchos abusos. Conocemos por los comentarios de los estudiantes que había profesores que los exentaron totalmente, otros que les permitieron que no entraran en clase, otros que aceptaron sobornos, otros que aparentemente no tenían ninguna calidad para la enseñanza y ni siquiera para el inglés.

En cuanto a la eliminación de este tipo de abuso a través de la centralización del control sobre la enseñanza y la acreditación de esta materia, entonces la implementación de este nuevo programa ha sido benéfica. Sin embargo, como han establecido de manera central una serie de niveles a alcanzar, esto impone ciertos criterios en todas las clases de cualquier nivel dado. Esto se define, por un lado, en términos de actividades de comunicación, aunque hay que reconocer que la definición de estos niveles de competencia están muy poco

precisas y, por lo tanto, muy difíciles de evaluar. Por otra parte, los profesores, en muchos casos por lo que se puede ver, se apegan todavía a la enseñanza gramatical. Aunque hay que enfatizar que desde un punto de vista es benéfico para la calidad dentro de la Universidad, lo que tenemos a final de cuentas es un ataque muy fuerte contra la autonomía de los profesores y sus posibilidades para innovar.

Dentro del discurso de la Universidad, se prevé la posibilidad - y hasta la promoción - de la innovación en algún momento en el futuro, pero mientras tanto, institucionalmente, se está negando la autonomía profesional y, por lo tanto, el profesionalismo de los profesores.

Referencias:

Hoyle, Eric (1974): "Professionalism, professionalism and control in teaching", *London Educational Review*, Vol 3. No.2. Summer 1974. pp 13-19.

Farrand Rogers, John (1996,a): "A traditional teaching technique which returns as an innovation: teaching reading comprehension via translation". Teaching in the Community College On-Line Conference: Innovative Instructional Practice. Abril 1996.

Farrand Rogers, John (1996,b): "Libertad de cátedra y planes de estudio", *Reflexiones Universitarias II*, Junio de 1996. Toluca; Centro de Estudios de la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México. pp 37-41.

Parent Jacquemin, Juan María (1995): "Si hubiera libertad de cátedra", *Reflexiones Universitarias I*, Abril de 1995. Toluca; Centro de Estudios de la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México. pp 20-22.

INDEX / INDICE

DE LENGUA ME COMO UN TACO

Jaqueline Cázares Dueñas, Universidad de Colima

de lengua me como un taco (Dr. Bravo)

Luis (15 años)

Carlos (16 años)

Dialogo # 1

Luis: *Tons ¿qué? Vamos al cine o ¿no?*

Carlos: *¡Pos, no tengo feria, ando de perro!*

Luis: *Yo te lo disparo,*

Carlos: *¿Neta?*

Luis: *Simón wey*

Dialogo # 2

Doña Juana (57 años)

Doña Carla (62 años)

Doña Juana: *Así que ¿Cómo la ve?*

Doña Carla: *No, pos si que da pena tan joven la muchacha.*

DJ: *Sí, pero pos ¡ a lo hecho pecho!*

DC: *Pero tan joven y salió con su domingo siete.*

DJ: *Y ¿le va a responder el fulano?*

DC: *Pos quien sabe, pero a quien le dan pan que llore.*

Dialogos como éste o conversaciones entre los habitantes de ciertos lugares de la Republica Mexicana, en este caso Colima estan llenos de frases, dichos o dicharachos, como estas que sólo sus habitantes pueden comprender y manejar

diestramente. Como se observa en los dialogos, éstos van a depender de la edad de quienes están utilizando el language; la frecuencia y lugar del uso de este tipo de language vernáculo dependerá de la educación y el estatus social de o de los individuos. Cada lustro, decada o incluso cada año, hay escritores que creen tener la formula perfecta para enseñar una y/o aprender una segunda lengua. Pero desafortunadamente esto no es así. No existe una formula secreta o una pildora que un toma y ya puede adquirir el idioma o mejor aun no podemos insertar un chip como en la pelicula "Matrix" y configurar la función o el idioma que deseamos utilizar. El aprendizaje de una 2ª lengua toma tiempo y sobre todo un proceso de adquisición no sólo de la 2ª lengua sino también de una 2ª cultura.

Frases, dichos o dicarachos:

Frases vernáculas, dichos o dicarachos en nuestros tiempos, para algunas personas son o significan casi lo mismo, pero, según el Diccionario de la RAE Frase hecha-idiomatismo: significa "modo particular de una lengua o uso que de ella hace un escritor u orador"¹ Según el diccionario Vox frase hecha: "frase que tiene un significado convencional y no analítico y se reproduce siempre de la misma manera, sin alterar el orden de las palabras ni cambiar ninguna de ellas."² En cuanto a dichos no se encontró una definición acorde al término, sólo de dicho participio de decir. Según el D. de la RAE dicaracho: "Dicho bajo, demasiado vulgar o poco decente."³ Según estos diccionarios frases y dicarachos no significan los mismo y dichos ni siquiera se encuentra sino como participio del verbo decir o con otras definiciones que no tienen que ver con el tema en cuestión.

1. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (22a edición). (2001)

España, Editorial Espasa Calpe, S.A,

2. *Diccionario Electrónico Vox.*

3. Véase cita # 1.

Hablar de cultura en cuestion de una segunda lengua es hablar de sentido, la idea, pero no necesariamente de significado. Es decir, cuando uno aprende una segunda lengua y/o por ende debe ser traducida de un idioma al otro uno debe traducir el sentido y/o la idea, sólo algunas veces el significado literal pero solamente en oraciones superfluas o muy tecnicas ya que cuando se sebe traducir una frase u oración, es cuando la cultura juega un papel importante, se traduce la idea mas no el significado. De no ser así, ¿Por qué en las peliculas, cuando se doblan de un idioma a otro, los subtítulos no son palabras literales que el actor o la actriz ha dicho en cierta escena? Por ejemplo de la pelicula llamada "Sin dejar hueya" que fue traducido el título a inglés como "Without a trace," tome unas frases donde se traduce el sentido mas no el significado literal.

| Frases: | Versión en español | Versión en inglés |
|---------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. | <i>"está cabrón"</i> | <i>"fucking strange"</i> |
| 2. | <i>"Pendejo"</i> | <i>"jerk"</i> |
| 3. | <i>"toma hijo"</i> | <i>"here, son"</i> |
| 4. | <i>"dejame trabajar tranquila"</i> | <i>"let me work in peace"</i> |
| 5. | <i>"si tú no me cumples"</i> | <i>"if you don't play by my rules"</i> |
| 6. | <i>"padrotear"</i> | <i>"pimp"</i> |
| 7. | <i>"Qué chingada madre"</i> | <i>"What a fuck"</i> |
| 8. | <i>"a la sombra"</i> | <i>"behind the bars"</i> |
| 9. | <i>"te van a echar a perder"</i> | <i>"they are going to waste you"</i> |
| 10. | <i>"la vieja que trae enculado al jefe"</i> | <i>"She is the one the boss hosts for"</i> |

frases de otra película llamada *"Pantaleón y las visitadoras"* son:

1. "es un borrachin" "he drinks a lot"
2. "se quedaría bisco" "you would not believe it"
3. "al toro por las astas" "let's cut to the chase"
4. "alborotada" "riled up"
5. "inchadas la pelotas" "I'm up to here"
6. "me han fregado" "I'm in a jam"

7. "papasito" "cutie"
8. "te gusta ir directo (de frente) al grano" "you like cutting to the chase, hug?"
9. "una cosa no quita a la otra" "I can still do it"
10. "cortar por lo sano" "I'm closing and keeping my meager savings"
11. "bulin" (burdel) "brothel"
12. "polleria" "restaurant"
13. "me ha caído del cielo" "a heaven sent"
14. "el mejor cuero" "that's a babe"

frases de otra película llamada *"El tigre de Santa Julia"* son:

1. "plata" "money"
2. "vaya, faltaba más" "that's not bad"
3. "ojetes" "fuck-ups"
4. "jodidos" "fuck-overs"
5. "ponles en su madre" "beat the shit out of them"
6. "naranjas" (no) "no way"

7. *“chula herca”* *“cute girl”*
8. *“chula pa’ darle su jineteada”* *“that mare is just about old enough
to be broken in”*
9. *“te dejo flechado”* *“you have fallen for her”*
10. *“cara de menso”* *“stupid look on your face”*

Obviamente estas frases son parte de un guion y tienen sentido con oraciones antes y después. Se puede observar que la riqueza del lenguaje es muy extensa ya que tenemos varias maneras de decir o expresar la misma idea. Una es la manera propia de la lengua y otra es la manera “propia” de la gente de acuerdo a su educación y nivel social. Por ejemplo: *“al toro por las astas”* “let’s **cut to the chase**” *“te gusta ir directo (de frente) al grano”* “you like **cutting to the chase**, hug?” en este caso hay dos frases totalmente diferentes en español pero que en inglés fueron traducidas de la misma forma, simplemente para dar al espectador la idea o el sentido de lo que se está tratando en esa escena en particular.

Lengua-Cultura:

Es un verdadero enigma la relación lengua-cultura o cultura-lengua. Saber si la cultura depende de la lengua o viceversa es todo un reto, pero un reto sin solución ya que una va ligada de la otra. Según Soto “Prescindir de la relación lengua-cultura es como presentar los contornos de un rostro sin los rasgos individuales que definen la personalidad.

4. véase cita # 1
5. véase cita # 2

Esta relación es mas importante tratándose de pueblos que en su ascender histórico han dado forma concreta a los ideales de la perfección humana creando un modo de ser, de vivir y de pensar que, paradójicamente, siendo de todos los hombres, es propio de determinado pueblo.”⁶ Cultura y lengua representan la identidad de cada individuo en un sistema regido por normas, costumbres, religiones, política y demás en un pueblo, una ciudad un estado y/o un país. La lengua siempre estará ligada a la cultura y viceversa sin importar que nivel social, país o lengua queramos analizar y/o estudiar.

Una segunda lengua:

El aprender una segunda lengua va mucho mas allá de lo que nosotros

vemos, leemos, escribimos y aprendemos en los libros. Definitivamente aprender una segunda lengua no significa solo aprender reglas gramaticales, vocabulario, significados, etc.

Según Marín “LENGUA o IDIOMA es el conjunto de palabras de que se vale una nación para expresar, oral o gráficamente, sus ideas, afectos y sentimientos.”⁷ Aprender una segunda lengua es diferente a dominarla. El hecho de poder expresar sentimientos, pensamientos, y emociones por medio del idioma va mas allá de simplemente decir algo, es el transmitir lo que se siente, quiere o piensa en el momento preciso es comunicación la cual va de la mano con la fluidez.

6. Soto, P. Hector. (1976). *Filosofía del Lenguaje y los Orígenes de la Métrica del Romance*. Mexico: Jus, Editorial. Pg. 105.
7. Marín, E. (1970). *Gramática Española*. Mexico: Editorial Progreso. En Soto, P. Hector. (1976). *Filosofía del Lenguaje y los Orígenes de la Métrica del Romance*. Mexico: Jus, Editorial. Pg. 38.

En México hablamos español mexicano:

En México hablamos español, pero, a nuestra manera, de la manera en que nosotros los mexicanos lo hemos adaptado desde la conquista hasta el presente. Pero aun así hay palabras que varían en cada región. Por ejemplo: niño, que significa lo mismo que “escuincle” en algunos estados de la República Mexicana, o “huerco” en algunas partes del Norte del país, o “chamaco,” o “mocoso” en otros lugares etc. Así como también mantenemos palabras de nuestros antepasados tales como: “metate,” “molcajete,” “petate,” “tepexcohuite,” etc. De la misma manera en que hay palabras típicas en cada estado, así tenemos lenguaje típico en todo el país y que debido a la inmigración de mexicanos dentro del mismo país

también hay frases vernáculas y/o típicas en cada estado que pueden ser muy oriundas del mismo o pueden haber venido de otro estado de la república o incluso desde fuera de la misma. Appendini “Se ha visto con alegría, como han interesado al pueblo los refranes que hemos publicado en un libro, nos los piden, tiene la inocencia de preguntar por los orígenes de algunos, sin saber que nadie lo puede saber, ya que son del dominio público, pero hemos realizado un esfuerzo por recoger algo más de estos refranes del pueblo y para nuestro pueblo, con el deseo, de que pronto, todos salpiquemos nuestras conversaciones con los refranes, como lo hacían nuestras abuelas y nuestras madres.”⁸ Exactamente como los refranes no se sabe exactamente de donde o desde cuando existen lo mismo pasa con las frases vernáculas, ya que son del dominio público también.

8. Appendini, G. (1999). Refranes y Aforismos Mexicanos. México. Editorial Porrúa. Pg. XVI.

Muchas de esas frases vernáculas y/o típicas se utilizan en cada estado de acuerdo a su geografía y gente. Es decir algunas frases van a cambiar alguna palabra por otra para su mejor comprensión y enfoque en el nuevo estado. Según Appendini, “Se dice que en refranes esta la sabiduría, la experiencia de los pueblos, que desbordan su amargura interna, sus ideales nunca alcanzados: sus esperanzas, casi siempre fallidas, de cuya mezcla, resulta un triste conformidad desde la cual dejan ver un algo menos cruel, menos amargo en donde encontrar un poco de consuelo y conservar una esperanza. Esta lucha desigual y desesperada se manifiesta en sus refranes, en sus dichos y dichos y mismas interpretaciones, los atrevimientos, de la desenvoltura de su lenguaje común y corriente, de manera natural, espontánea y sencilla.... Los dichos y refranes andan por todas partes, los llevamos con nosotros, esperando el momento oportuno para decirlos.”⁹

Como hablamos en Colima:

En Colima tenemos varias frases así, o por lo menos en nuestro estado las utilizamos independientemente si fueron originadas aquí o importadas. Por ejemplo:

9. véase cita # 5. Pg. XV.

Ese buey esta bien pedo

...Inche matadito

´Ta de pocas pulgas

¿A que hora sales al pan?

¿Cómo está el pedo?

¿Conoces a Beto Carlos del Toro?

¿Crees que me chupo el dedo?

¿De donde eres? Pa' traer una camionetada

¿De que muerieron los quemados?

¿Inflaste un globo al revés?

¿Neta?

¿Qué comen los pericos? Masita

¿Qué cuentas?

¿Qué onda güey?

¿Qué pex?

¿Te cae?

¿Te gusta la tinga?

¿Tienes hambre? Sueltala que ande o cuelgate de un alambre

¿Y tu nieve de que la quieres?

...Uta Madre

A buen santo te encomiendas

A calzón quitado

A como chicles

A, como chingas (como chingas)

A como chingó un borracho anoche

A como friegas

Ah como jodes

A darle que es mole de olla

A donde vas que mas valgas

A echar pulgas a otro lado

A ese güero yo lo encuero

A fulano le faltan huevos

A golpes crecen las verijas

A gritar al cerro

A lo hecho pecho

A lo que te truje Chenchá

A machetazo limpio

A ojos vistos

A otra cosa mariposa

A otro perro con ese hueso

A penas está el sapo para la pedrada

A pincel

A ponerse amarillos

A quien le dan pan que llore

A simple vista

A ti cuando no te llueve te llovizna

A volar paloma

A webo, a producto de gallina, a huevo

etc., éstas sólo por mencionar algunas, desde luego cada frase, va a variar dependiendo de la edad, el género y el estatus social o profesión de quien y como

la use. Por ejemplo frases mas comúnmente usadas por adolescentes son: “no mames,” “no chingues,” etc. Con esta investigación no solamente obtuve frases vernáculas sino que también hubo una serie de refranes y hasta albures. Según García “Existe, por tanto, una relación tan estrecha entre el lenguaje y la vida real e individual, que necesariamente, al hablar, damos al lenguaje un contorno de funcionalidad afectiva lógica, por que “esa palabra, que vivificamos al hablar, despertándola del fondo dormido de nuestra conciencia no solo expresa una idea, sino que puede asumir la representación de otra palabra y de una frase entera. Esa palabra resucitada por nosotros, no solo expresa una idea simple o compleja, o un concepto entero, sino que expresa además una emoción que el diccionario no le asigna; pero que es frecuentemente mas importare que la misma idea.”¹⁰ Muchas personas a la hora de contestar mi encuesta, confundieron los refranes con las frases vernáculas. Y como no hacerlo, si, para algunos escritores frases y refranes son lo mismo o casi lo mismo. Según Martínez “un refrán es una enseñanza encapsulada con el fin de poder ser retenida en la memoria: forma parte, en efecto, del tipo de expresiones que deben ser retenidas en la memoria como las formulas rituales, las del mundo de la enseñanza o las que vienen del ámbito de la conducta....Por lo demás, también suponemos que el “refrán,” como tipo textual, pertenece a las formas gnómicas o lapidarias.

10 García de Diego, op. cit., pag. 155. En Soto, P. Héctor. (1976). *Filosofía del Lenguaje y los Orígenes de la Métrica del Romance*. México: Jus, Editorial. Pg. 46.

El termino “refrán” esta emparentado con otros términos como “refranero,” “lapidario,” “literatura sapiencial,” “gnómico,” “paremiológico,” “lacónico,” “formas breves,” “discurso,” “adagio,” “proverbio,” “paremia,” “anejir.”¹¹ Al parecer en efecto, las frases o dichos, los refranes, proverbios y demás se parecen mucho pero definitivamente no son lo mismo, o podría decirse tal vez que no tienen la misma función.

¿Existe la vulgaridad en el idioma?

Algunas de las frases resultaron ser muy vulgares o incluso con palabras fuertes y altisonantes pero por muy vulgar o altisonantes que estas sean, son frases que existen en nuestro repertorio y la gente las utiliza. Appendini comenta en su libro “soy coleccionista de dichos y refranes, por lo que he tratado de seleccionar lo que a mi criterio puedo publicar; ni los fuertes, ni los sucios, ni mal sonantes, aparecen en mi libro, aunque el pueblo así los hizo, los usa y los aplica.”¹² Totalmente en desacuerdo con Appendini ante esta declaración, y al hecho de no poner en su libro refranes ni “mal sonantes” ni “fuertes” ni “sucios” como ella los llama; ya que la gente así los hizo, usa y aplica, y ella misma lo reconoce también. La ausencia de estos refranes en su libro significa que no representan la riqueza total que existe. Y la gente quiere saber de lo bueno, lo malo y hasta lo vulgar, pues la gente misma es quien usa, maneja e inventa estas frases.

11. Martinez, P. H. (1997). Refran Viejo Nunca Miente. Mexico: El Colegio De Michoacán A. C.

12. Vease cita # 4. Pg. XV

Esto es debido que aun cuando seamos de estatus sociales o profesionales diferentes, la mayoría de las personas hemos usado más de una frase vulgar. Las palabras jamás van solas siempre van acompañadas. “Toda lengua se presenta inmediatamente como un sistema de signos, es decir como un sistema de unidades de expresión a las que va unido un contenido (sentido).”¹³ Las unidades de expresión al unirlas forman frases u oraciones.

Frases vernáculas o idiomatismos vs. idioms:

De la misma manera que los mexicanos tenemos frases vernáculas, así los americanos, sólo que ellos las llaman “idioms” Según Curry “La mayoría de los americanos utilizan idioms, especialmente cuando hablan entre si, y como

consecuencia, los idioms forman una parte importante en el ingles americano. Ellos están acostumbrados a darle vida y riqueza al lenguaje al habilitarlo a que adquiera nuevos conceptos, los cuales, necesitan ser expresados, lingüísticamente de una nueva manera.

Las frases idiomáticas se toman palabras ya existentes, las combinan y forman nuevos sentidos y por ende se consiguen nuevas expresiones. ¿Qué es en realidad una frase idiomática? Una definición, es, que éste es: el otorgamiento de un nuevo significado a un grupo de palabras, las cuales, ya tienen un significado propio. Las frases idiomáticas son informales por naturaleza y aun cuando aparecen en literaturas, estos no son necesariamente considerados como "literarios".

13. El lenguaje, pag. 43. En Soto, P. Hector. (1976). Filosofía del Lenguaje y los Orígenes de la Métrica del Romance. Mexico: Jus, Editorial. Pg. 35.

Estos son frecuentemente coloquiales, muchas veces slang, y a través de su sobre uso pueden llegar a convertirse en clichés. Las frases idiomáticas pueden ser adjetivados, adverbiales, verbales, o nominales. Estos también pueden parecer dichos tradicionales o proverbios."14 El lenguaje es muy rico y extenso así que podría decirse que es técnicamente imposible dominar la propia lengua. De esta manera no se puede soñar con el dominio total de una segunda o tercera y demás. Pero definitivamente si se puede tener un excelente dominio de la primera, tratando de igualarlo en la segunda, tercera, etc. Es cuestión de proponérselo y así desearlo. A esto se le llama fluidez.

14. Curry, D. Illustrated American Idioms. Washington, D.C. Bureau of
Educational and Cultural Affairs.

Marco Referencial:

La metodología utilizada para este trabajo fue mayormente basada en una entrevista a los residentes del Estado de Colima. Se entrevistó gente de todos los niveles sociales, status, profesiones, estudiantes, trabajadores, hombres, mujeres, adolescentes, adultos y gente de la tercera edad.

Ciudadanos Meta:

Estos ciudadanos residen en el Estado de Colima, ya que al momento de ser entrevistados se les preguntó si vivían en el mismo. Aquel ciudadano que respondía no, se le pedía una disculpa por la molestia causada y se proseguía con el siguiente. Cabe resaltar que algunos son originarios de otros estados de la Republica e incluso fuera de ella. Esto no interfiere con los resultados ya que los residentes entrevistados contaban con cierta cantidad de años habitando el mismo y con suficiente competencia lingüística que les permite estar en la misma frecuencia que los nativos en cuanto al uso y desuso de las frases vernáculas; ya que la encuesta demanda frases que hayan escuchado o utilizado en su repertorio. Los residentes no fueron elegidos bajo rango de lugar, profesión, etc., simplemente fueron encuestados. Obviamente se consideraron ciertos aspectos en cuanto a

los ciudadanos para tener un mayor rango de los mismos pero no fueron elegidos específicamente, sólo al azar por las calles de Colima y asegurándose que fuesen residentes del estado. Entre otras variables se necesitaba:

- 1) Un rango de residentes entre los 18 a 60 o más, años de edad.
- 2) Entre éstos, debería de haber: profesionales, mecánicos, albañiles, estudiantes, carpinteros, taxistas, hombres y mujeres.
- 3) Cualquier residente que representase la variedad de habitantes en Colima.

Todo tiene un proposito:

El propósito del proyecto de ser posible es encontrar la razón de ¿por qué? Algunas veces no podemos traducir literalmente de una lengua a otra. ¿Por qué el burro de la película de “*Shrek 2*” canta una versión adaptada de la canción de la mesa? Porque si éste cantara la misma canción que “Eddie Murphy” (el burro) canta en inglés sólo traducida literalmente, ésta escena no tendría sentido en español. O ¿Por qué hacen alusión a Paquita la del Barrio cuando ven un arbusto grande y robusto, en la misma película, pero diferente escena? Porque sino ésta no tendría sentido tampoco. A esto se le llama “cultura”. Y ésta va a variar dependiendo la region o el país e inclusive cuando estemos hablando de Latino America, donde desde México hasta Tierra del Fuego (exceptuando Brasil) se habla español.

Objetivos:

Este proyecto tiene básicamente dos objetivos principales. El primero es: para todos los extranjeros que están aprendiendo español o cuando vienen a México puedan usar un compendio de frases vernáculas y al momento de comunicarse con los nativos puedan darse a entender mejor y viceversa. La mayoría de personas cuando enseñan una lengua extranjera, muestran y proveen a sus estudiantes la gramática y el uso correcto de la misma, provocando así, que cuando un estudiante trate de comunicarse con un nativo lo encuentre sumamente difícil; al grado de creer que no ha servido de nada lo que ha aprendido, pues no puede darse a entender y tampoco lo comprenden creyendo así, que ha fracasado. Pero

definitivamente no se ha fracasado, es sólo que al estudiante le han enseñado lo propio y no el verdadero uso vulgar que los nativos le dan. El segundo objetivo es para aquellos que están aprendiendo inglés. Cuando alguien aprende inglés sabe muy bien como saludar o iniciar una conversación por ejemplo “How are you?,” “Hi!,” “Hello!,” etc., pero que pasa cuando un nativo Inglés se acerca a un estudiante del mismo y le dice “Hey, what’s up?,” ¿Podría un estudiante que sólo conoce la terminología propia contestar o continuar con esta conversación? Pánico, impotencia, timidez, incertidumbre, y hasta el sentimiento de estupidez pueden invadir al estudiante de inglés ya que jamás había escuchado esa frase antes, puesto que ha leído en sus libros y ha escuchado de las lecciones de su maestro lo propio de la lengua extranjera que está aprendiendo. He ahí una gran diferencia entre una segunda lengua y una lengua extranjera. Lo mismo debe sentir el estudiante o extranjero que está aprendiendo español cuando escucha frases como estas: “Pues fíjate que la hija del licenciado Castrejón se comió la torta antes del recreo,” si el extranjero no está familiarizado con esta frase, probablemente pensará: “Y, ¿Cuál es el problema con comerse la torta antes del recreo?” Sin embargo, si conoce una frase en inglés que pudiese ejemplificar la situación sería muy conveniente usarla y compartirla con el estudiante/extranjero, así, de esta manera éste/a sabría de que se está hablando exactamente. Por esa razón con este proyecto se pretende buscar la frase o “idiom” en inglés equivalente a cada frase en español. De no encontrar equivalencia alguna se traduce un sentido figurado que hace alusión a lo que se pretende decir en realidad. Aprender una segunda lengua tiene mucho que ver con aprender sus frases idiomáticas sin eso puede haber muchas deficiencias. Es por eso que se dice que al aprender una segunda lengua se adquiere también su cultura.

Television reflejo cultural:

En televisión nacional, en México (Televisa), hay un programa llamado XH Derbez y es protagonizado por el talentoso y conocido comediante Eugenio Derbez. Una de sus secciones se llamaba Pujexns y el personaje es alemán, pero vive en México y todas las frases vernáculas usadas por los nativos lo están volviendo loco. Su dilema de todos los días es “que alguien me explique” viendo ese programa se

toma conciencia de la realidad de esta situación por cómica que parezca. Existen en México frases que no tienen mucho sentido, pero los nativos las entienden porque simple y sencillamente son parte de su cultura y la cultura no necesita explicación. Según DUEAE, diccionario de uso del español cultura es un “conjunto de conocimientos e ideas no especializados adquiridos gracias al desarrollo de las facultades intelectuales, mediante la lectura, el estudio y el trabajo. 2. Conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social, a una época, etc.”¹⁵ Según el diccionario de la RAE cultura es “cultivo. 2. conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 3. Conjuntos de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etc. 4. Culto religioso.”¹⁶ Es por eso que en la introducción se afirmó que aprender una segunda lengua o lengua extranjera, no es necesariamente, aprender gramática, vocabulario, sino cultura. Cultura es la palabra clave. Ésta es la que hace ser al individuo lo que es o representa.

15. Diccionario Electronico Vox.

16. Diccionario de la Real Academia de la lengua Española.

Geografía y Cultura:

Cultura es determinada por la geografía, lenguaje, costumbres, hábitos, su gente y su historia. Por ejemplo: cabe señalar que una vez en la materia de Didáctica del Español, la Ma. Adriana ¹⁷ comentó algo sobre Perú. Ella habló sobre un incidente donde alguien hizo alusión a la “camisa de Margarita,” todo el salón enmudeció ya que nadie había entendido la parábola. Después la maestra al darse cuenta de la indiferencia del grupo hacia lo comentado preguntó si alguien sabía la historia de la “camisa de Margarita,” en unanimidad el salón entero respondió que “no.” Fue entonces cuando la maestra explicó que había una vez un rey en Perú hace muchos años y tubo una hija, la cual se llamaba, Margarita, y se ésta se enamoró de un hombre muy pobre. El padre y la madre de la princesa,

trataron de convencerla de que ese matrimonio sería una locura, pero, ésta no desistió y se casó. Los padres preocupados por el porvenir de su hija y viendo que no había marcha atrás le otorgaron a su hija, como regalo de bodas, una camisa forrada en oro, diamantes, rubíes y muchas otras piedras preciosas. Así una vez contada la historia la clase entera pudo relacionar el hecho de que algo cueste tan o más caro que “la camisa de Margarita.” Hasta la fecha en Perú siguen asiendo alusión a esta frase. Debe haber en todas las culturas frases típicas o vernáculas. Este proyecto busca significados lo más exactos posibles para cada frase de una lengua a la otra; si no por lo menos resultados muy similares. Pero no se puede negar que la cultura es una parte esencial del lenguaje de no ser así, Shrek, Nemo, La Cenicienta y muchos más no hablaran español ni frances, ni italiano etc.

INDEX / INDICE

EL USO DE LENGUA VISTO DESDE UNA PLANEACIÓN LINGÜÍSTICA

Melanie E. Montes Silva

Referencia teórica

La planificación lingüística es una de las aplicaciones de la sociolingüística, y consiste en diseñar y poner en práctica una política oficial para el uso de una lengua o variedad lingüística, impuesta por un organismo gubernamental, una institución o un individuo (Lastra, 1997: 433; Bolaño, 1982: 83, Moreno, 1994: 364).

Ésta es una aplicación polémica, ya que muchos lingüistas consideran que no se debe intervenir en el proceso natural de estandarización de las lenguas y las variedades. No obstante, investigadores como Fishman, Robin y Ferguson, entre otros, han estudiado este campo de manera formal desde la década de 1960 (García, 1993: 63, 64; Lastra, 1997: 438-440).

Aunque todavía no se han desarrollado muchos principios teóricos, se pueden distinguir ciertos elementos estructurales, como es una clasificación de la planeación en dos categorías: la planificación de estatus, que consiste en la determinación de una lengua oficial para emplearse en ámbitos sociales y oficiales; y la planificación de corpus, que hace referencia a la introducción de cambios a la misma lengua o a una variedad determinada, esto en cuanto a su ortografía, gramática o léxico (Moreno, 1994:364; Lastra, 1997: 433).

Tomando en cuenta que la planificación lingüística tiene la función de solucionar los problemas de lengua que se presentan en naciones u organizaciones, se deben tomar en cuenta varios aspectos antes de diseñar un modelo. Bolaño plantea las siguientes:

[...] preguntas que sería pertinente hacer en cuanto a las formas que puede adoptar la planeación lingüística: 1) cuáles son las modalidades de las

decisiones tomadas en la planeación lingüística, 2) cuáles son las características de las personas que toman dichas decisiones, 3) qué tipo de lenguas son afectadas por la planeación lingüística y, 4) qué aspectos de la lengua y de la sociedad pueden ser afectados por la misma (1982: 84).

La lengua seleccionada debe poseer dos características, la estabilidad flexible y la intelectualización. La primera implica que debe ser lo suficientemente sólida para proporcionar un marco adecuado de referencia, pero a la vez debe tener flexibilidad para soportar los cambios culturales que, de manera natural, surgen en toda lengua. La intelectualización se refiere a la posibilidad de la lengua o de la variedad para adecuarse a registros formales y especializados, tanto en lo referente a su sintaxis, como a los elementos léxicos que la componen (Bolaño, 1982: 85).

Una vez determinado esto, hay todo un camino que recorrer para desarrollar el proyecto, Lastra (1997: 437-438) propone cuatro pasos. En primer lugar se debe seleccionar la norma que se quiere asignar, esto puede ser mediante la modificación de la variedad en uso, o con la selección o creación de una variedad nueva con base en un modelo que tenga aceptación por el grupo social. En segundo lugar es necesario codificar la norma seleccionada, esto es, creando gramáticas, diccionarios o manuales a los que el hablante pueda recurrir para corroborar la pertinencia de su uso de lengua. En tercer lugar, habría que ampliar la función, es decir, ampliar los dominios en los que los hablantes puedan emplear la nueva lengua o variedad. Por último es necesaria la aceptación por parte de la comunidad, que es la disposición de las personas para aceptar las innovaciones; esta se mide mediante el grado en que están dispuestos a aprenderlas e imponerlas.

Dicho todo lo anterior, se puede mencionar que, si bien, es factible que los grupos sociales alteren el curso de su lengua mediante la planificación, esto no siempre es posible. La resistencia al cambio se debe principalmente a que, para muchos individuos, la lengua representa ideología e identidad, además de que establece mecanismos de formación y sentido de pertenencia al grupo. Todo lo antes referido demuestra que es recomendable que los proyectos de planificación

lingüística sean desarrollados por un equipo multidisciplinario, para poder abarcar todas las necesidades del proyecto, máxime si se trata de una planificación nacional de estatus (Lastra, 1997: 437).

La muestra

Para comenzar con el análisis realizado, cabe decir que este trabajo es un proyecto de planeación lingüística de corpus sobre el programa de televisión *Cultura a cuadro*, este se transmite desde abril del 2002 gracias a un convenio de colaboración entre el Centro Cultural Tijuana (CECUT) y la Escuela de Humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) campus Tijuana. Su finalidad es crear espacios de difusión para las actividades que ambas instituciones desarrollan, además de permitir la expresión de la cultura regional.

Un beneficio que recibe la Escuela de Humanidades es la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes un proyecto en el cual pueden poner en práctica las habilidades adquiridas durante su formación académica; por este motivo, el equipo de producción que participa, conformado totalmente por estudiantes o egresados, cambia constantemente, esto con la finalidad de ofrecer la experiencia a un mayor número de estudiantes.

Cultura a cuadro se transmite por el canal 19 del sistema de cable, y tiene recepción en Tijuana, Mexicali y Tecate. Según el proyecto de producción del programa, el público intencional está formado por estudiantes de preparatoria y universidad de entre 17 y 35 años que se interesen en los fenómenos y actividades culturales de la región.

Este programa es importante a nivel institucional por la trascendencia que el convenio CECUT-UABC implica, y porque constituye la primera realización televisiva que la UABC Tijuana produce para el Canal Universitario.

El corpus para realizar el análisis está conformado por una muestra seleccionada de forma aleatoria de cuatro programas realizados por el equipo de

producción de la tercera temporada. Se realizó un análisis de discurso y de contenido a cada una de las grabaciones, con lo que se elaboró, como base, la propuesta de planeación que aquí se presenta.

Consideraciones sobre los sujetos investigados

Es importante destacar que, al tomar conciencia sobre ciertos problemas que se presentan en el programa, el equipo de producción ha ideado estrategias para superarlos, esto mediante talleres, reuniones de trabajo y reorganización de las funciones de cada uno de los miembros del equipo. Se ha formalizado también la realización de guiones (aunque de manera muy empírica) y la revisión de los mismos por parte de la realizadora.

La cuestión es que, a pesar de todos estos esfuerzos, los problemas de lengua aún son evidentes; y aunque es cierto que muchos aspectos mejorarán gradualmente con la experiencia que adquieran los estudiantes que participan en el proyecto, otros son más profundos, por lo que requieren de trabajo extra.

Es por esto que resulta pertinente una planeación lingüística en el trabajo que ellos realizan, porque lo ideal no es esperar a que su participación este por terminar para ver una mejora significativa en la calidad del programa, además que se tiene que solucionar de raíz un problema añejo, originado sobre todo por el sistema académico.

Los problemas detectados son principalmente que no hay políticas para la organización del material; no hay normas que determinen el estilo y la variedad con la que se debe hablar; a causa de la premura con la que trabaja y por falta de organización personal, los guiones no pueden ser revisados a fondo; los estudiantes, en muchos casos, no saben como organizar la información, resumirla y redactar guiones; tienen todavía inseguridad y deficiencias técnicas, como la mala dicción, la entonación y el volumen; y sobre todo, no tienen conciencia de muchos de estos problemas, por el contrario, la valoración que ellos mismos hacen

de su uso de lengua es bastante buena, o por lo menos, muy justificada.

Este proyecto en particular representa un reto enorme, debido a que todos los miembros del equipo de trabajo son estudiantes avanzados o egresados de la Licenciatura en Comunicación, lo que implica que han recibido preparación en cuanto al manejo del discurso oral y escrito, cosa que no ha podido garantizar su eficiencia. También han recibido cursos por parte de la producción y están expuestos a la crítica constante, cuestión que ha arrojado ciertos beneficios, pero no los suficientes.

El que todos estos elementos no hayan propiciado una mejora significativa abre la posibilidad a cuestionar la pertinencia de las acciones realizadas y su técnica de aplicación, así como la disponibilidad al cambio y la mejora.

Planteamiento de la propuesta

La necesidad primaria en esta propuesta es seleccionar una variedad de lengua para buscar su estandarización. Tomando en cuenta el hecho de que su discurso va dirigido a un público joven y que pretenden difundir y promover la cultura en un medio masivo de comunicación, se considera apropiado asignar la variable estándar del castellano, misma que les permitirá interactuar con personas de cualquier estrato socioeconómico a quienes deban entrevistar. Esto se debe manejar en un sentido léxico y sintáctico.

Se debe mejorar además la legibilidad de la información presentada, Esto se logrará corrigiendo la dicción, la entonación y el volumen, además de algunos problemas técnicos que desfavorecen los mensajes, como el alto volumen de la música o la selección inapropiada de la misma. Deben evitar los estereotipos discursivos clásicos de la televisión y buscar herramientas que les permitan una interacción más natural y espontánea, en especial en el caso de los conductores.

De igual manera, aunque se entiende que cada tema requiere un tratamiento especial, se debe establecer un tono general o uniforme para hablar, es decir, demostrar al auditorio cierta familiaridad y confianza, pero no llegar al extremo de transmitir felicidad. Es importante también que tomen conciencia de su propia

redacción y que la mejoren, revisen y corrijan al momento de realizar sus guiones. En este punto también deben aprender a organizar y resumir la información que obtienen.

Todo lo anterior sólo se puede corregir si cada individuo toma conciencia de sus propias deficiencias y si se estimula la crítica entre ellos. Por esto es necesario fomentar la conciencia lingüística y revalorizar las actitudes y creencias que cada uno tiene de la lengua. Con la aplicación de la planeación se pretende mejorar todas las deficiencias de manera gradual, aunque con resultados desde el primer momento. Se pretende también que se actualicen sus conocimientos de manera constante y que esta mejora se extienda a aquellos que se unian al equipo de trabajo.

Diseño de la propuesta

El presente proyecto de planeación lingüística busca promover una mejora en el uso de lengua, para que así se transmita una producción de mayor calidad y con más profesionalismo. La planeación lingüística diseñada para el programa *Cultura a cuadro* consta de los siguientes pasos:

1. Presentar una plática destinada a crear conciencia lingüística y hacerles saber sobre los beneficios que traerá este proyecto.
2. Ofrecer talleres con los siguientes contenidos:
 - Dicción.
 - Ortografía.
 - Organización de la información y redacción de guiones.
 - Técnicas de expresión oral.
 - Técnicas para realizar entrevistas.
 - Técnicas de improvisación.
3. Poner en práctica y evaluar constantemente las habilidades adquiridas mediante:
 - Fomento la crítica constante (interna y externa).
 - Realización de prácticas de las habilidades adquiridas.

4. Realizar un manual que pueda ser consultado por nuevos miembros.

Resultados esperados

Evidentemente, la finalidad de esta planeación lingüística es la solución de las deficiencias de lengua presentes en la producción, y sobre todo que las mejoras se vean reflejadas en el programa de televisión con un uso apropiado de la variedad estándar, misma que se ha de adecuar a las necesidades comunicativas que se presenten. Con esto se pretende propiciar en el auditorio un juicio de valor positivo de lo que representa el CECUT y la UABC como instituciones, reflejando una ideología de solidez académica, no elitista sino eficaz y acorde con el compromiso ideológico y de formación que difunde la universidad.

Se pretende también que los estudiantes mejoren su competencia comunicativa para que esto se refleje en el programa, pero además, que el fomento a la conciencia lingüística se traslade a su desempeño académico y profesional. Se espera que valoren un vocabulario más preciso; estén abiertos al pensamiento creativo; respeten las diferentes variedades lingüísticas y que adecuen la suya propia a cada necesidad comunicativa; desarrollen su capacidad de observación y amplíen su sentido crítico ante fenómenos del lenguaje; descubran las posibilidades comunicativas que la variedad estándar les ofrece, y que valoren los aspectos expresivos y estéticos de la lengua.

También se espera, con la creación de un manual, que quienes se integren al proyecto en un futuro reciban desde el primer momento herramientas relacionadas con el uso de lengua, y que su dominio en este aspecto se vea reflejado a corto plazo.

Se considera que son todas pretensiones pertinentes, factibles y benéficas a largo plazo. El requisito indispensable es la disponibilidad de quienes tienen que esforzarse por mejorar; de esa manera, los resultados serán evidentes.

Consideraciones finales

Luego de presentar el proyecto de planeación con los responsables de la producción se decidió aplicar el modelo y buscar resultados. Por cuestiones institucionales fue imposible aplicarlo tal como se tenía proyectarlo y hubo la necesidad de reestructurarlo, buscando de manera principal el desarrollo de conciencia lingüística y no talleres teóricos. Pero además de este inconveniente se presentó el problema de la falta de interés y disponibilidad de los estudiantes, muchos de los cuales no asistieron a las reuniones de trabajo preparadas para este fin, y otros no aplicaban las habilidades desarrolladas, a pesar de haber tomado conciencia de las deficiencias, primordialmente por cuestiones de tiempo de realización.

Continuaron dándole prioridad a los aspectos técnicos sobre los aspectos de lengua, y les resultaba muy complicado percatarse de las deficiencias que presentaban sus propios proyectos o los de los compañeros en ese mismo sentido.

Este resulta ser un buen punto para reflexionar sobre los modelos de enseñanza de lengua, porque si bien su propósito es desarrollar la competencia en los estudiantes, esto no es lo que se está dando. Los estudiantes no tienen conocimientos de la lingüística descriptiva y tampoco un grado de competencia comunicativa acorde con su nivel de estudios y su formación profesional, cuál es entonces el problema. Esa es la reflexión que continúa.

Análisis del programa *Cultura a cuadro*
Elementos detectados en el discurso

Estilos que se manejan

- Formal
- Estándar
- Familiar
- Literario (muy elaborado)

Tonos que se emplean

- Monótono
- Alegre
- Nervioso
- Familiar

Problemas prosódicos y sonoros

- Mala dicción
- Volumen de voz muy bajo
- Volumen de música muy alto
- Música con voz (provoca confusión y pérdida de la atención)
- Entonación monótona
- Confusión entre el discurso y los títulos de libros o películas

Elementos deícticos

(importantes por que se recurre a ellos en exceso)

- Ya llegamos
- Ahora vamos
- Desde aquí
- Continuamos aquí

- Hoy nos encontramos en...

Problemas de coherencia

(en todo el programa se habla en 2ª persona, esto es la excepción)

- Si no ha tenido la oportunidad
- Quiere volver a vivir esta agradable experiencia

Problemas de cohesión

- Hace tres años fue de que se logró
- Este es un espacio [...] en el que se puede venir y convivir
- A los que gozaba haciéndolos reír
- En donde se puede venir
- Los beneficios será
- Los fondos obtenidos por [...] será a beneficio
- Así que se necesitaron traer grúas
- Eso no impidió en que se convirtiera

Estereotipos de conductores de televisión

(empleados sólo por los conductores)

De manera recurrente se habla en segunda persona del plural cuando se refieren a alguna cuestión del programa en sí o de ellos mismos.

- Su amiga
- Así es (como respuesta recurrente a lo que dice el otro)
- Que les parece si...
- Mi compañera
- Le queremos preguntar
- Déjenme platicarles
- Una vez más, gracias
- Platícanos

- No le cambien
- Comenzamos
- Seguimos en
- Los queremos compartir
- Hemos decidido
- Comenzamos
- Nuestro programa

Repetición

- Ya que dice el dicho popular
- También otras presas tienen otras funciones
- Lo hacen mediante la promoción del arte en los niños, mediante esto

Uso de diminutivos

- Nos va ha hablar un poquito
- Trenecito
- Airecito y solecito
- Ahorita que comenta esto

Imprecisión léxica

- Crear un miedo
- Cuando se encuentra llena en su totalidad
- Dejar salir el agua
- Existían piques entre ellas
- Chistoso y pícaro
- Un verbo cuyo contenido es hablar mucho
- De 1998 para acá
- La última fecha a celebrarse

- Ha trabajado en puras películas
- Se logró aterrizar (por concretar)

Tecnicismos empleados

- Cetáceos
- Homo sapiens
- Organismos bentónicos
- Parodia
- Sátira
- Registro del discurso

Ejemplificación de lo dicho por los conductores

Preguntas que realizan

- ¿Qué es lo que más recuerda de en esa ocasión? ¿Hubo gente afectada?
- ¿Qué indicaciones le dieron aquí en La Presa, la gente que opera La Presa, a la gente que habitaba por esta zona?
- Y, le queremos preguntar sobre la figura que tiene aquí, he, pues de Cantinflas, he ¿quién la realizó? ¿Quién la hizo? la figura
- Vemos que, ya que tenemos la oportunidad de ver la figura de, de Cantinflas, vemos que la ropa es muy, muy, muy parecida por no decir igual, porque no puede ser la misma ¿no? Cómo, ¿cómo la consiguieron? O ¿cómo consiguieron la ropa?
- ¿Cuándo fue realizada ésta figura? ¿En qué fecha más o menos?
- Tiene un zoológico ¿verdad? Un minizoológico aquí en el parque
- ¿Qué se siente? Platícanos ¿qué sientes de ser la reina del carnaval de este año?

Muletillas

Se presenta en ambos conductores, de manera recurrente, la muletilla “bueno”.

Estructura de los reportajes

Se pueden clasificar los reportajes con base en la participación del reportero de la siguiente manera:

1. El título y subtítulos del reportaje se presentan escritos en la pantalla o con la imagen del cartel original del evento que se cubre, mientras que la información es presentada en su totalidad por el/los entrevistados. Esto quiere decir, que la voz del reportero no se escucha en ningún momento.
2. El reportero habla expone con su voz toda la información, pero se respalda en texto escrito como respaldo de lo que dice. Por ejemplo, aparecen en la pantalla las siguientes frases, nombres y títulos en el momento que se escucha el mismo mensaje:

Dúo de violín y piano.

George A. Romero. – Night of the living dead.

Timothy Day – Flautista.

3. Se presentan citas que amplían la información presentada. Se detectaron dos tipos, la primera consiste en introducir la cita cuando el reportero no habla; y la segunda, se introduce cuando se escucha la información. Ejemplo de estas citas es, en su formato original:

Muchachos, olviden la ballena

Corten los instrumentos

Cambien la vela

Viren sobre la bolina

Cantamos esa melodía

Como todo marinero tenaz

Cuando está tan lejos del mar

Bob Dylan. El sueño 115-fragmento

4. El último modelo del manejo de la información, consiste en que el reportero dice parte de la información y el resto la presenta escrita en la pantalla. Ejemplo de esto, es su formato y ortografía original puede ser:

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico, March
2005, Memoirs

Peter Jackson

Hoy famoso por

dirigir El Señor

de los Anillos.

Tuvo su inicio en

este género.

Desde mediados

de los 80. Jackson

realizaba películas

con un humor

bestiado en

salpicar sangre

Referencias

- Bolaño, S. (1982). Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística. México: Trillas.
- García, F. (1993). Nociones de sociolingüística. Barcelona: Octaedro.
- Hernández C., J. M. y Jiménez C., J. M. (2003, abril 1). El uso de archivos sonoros radiofónicos para estudio del proceso de estandarización lingüística en Murcia. [Documento WWW] Recuperado: <http://www.uv.es/REGyS/EstandarizacionenMurcia.pdf>
- Lastra, Y. (1997). Sociolingüística para hispanoamericanos. México: Colegio de México.
- Lengua y literatura*. (2003, abril 4). Contenidos básicos comunes para la educación polimodal. [Documento WWW] Recuperado: <http://www.ch.rffdc.edu.ar/polimodal/polimod/cbc/pcbcleli.htm>
- Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós.
- Millán, A. (1991). Estudios de didáctica de lengua española para universitarios. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, manuales universitarios.
- Moreno, J. C. (1994). Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge. España: Taurus.
- Romaine, S. (1992). El lenguaje en sociedad. Barcelona: Ariel.

[INDEX / INDICE](#)

**IMPLICATURAS EN EL DISCURSO SOBRE SEXO REALIZADO POR
MUJERES**

Melanie E. Montes Silva

Introducción

El filósofo Ch. Morris se interesó en trazar un perfil más claro de la semiótica, por lo que diferenció tres ramas: la sintaxis, la semántica y la pragmática (Hernando 1987:117). En esta oportunidad, el tema que se abordará es precisamente ésta última.

Se puede entender a la pragmática en términos de Hernando Cuadrado como “la disciplina lingüística que estudia cómo los hablantes interpretamos los enunciados dentro de su contexto” (1995:117). Por su parte, Albert añade que es “una disciplina que debe investigar las relaciones que se establecen entre las expresiones de lengua y sus condiciones de uso para producir *actos de habla*,” y que “tiene un carácter interdisciplinario. La filosofía, la lingüística, la sociología, la antropología y la psicología hablan de ella” (24 de octubre 2002).

Por su parte, Van Dijk establece una analogía interesante entre la pragmática y “uno de los componentes principales de una gramática que tiene como tarea relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos”, argumentando que, aunque pueden interpretarse emisiones con ciertas
“Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas” Página 348

características de forma y significado, como actos de habla, estos análisis son restringidos, como los son los análisis gramaticales. El motivo de ello es que la pragmática no analiza “las condiciones y consecuencias cognoscitivas y socioculturales de esos actos de habla”, ya que estas funciones de la comunicación y de la interacción son estudiadas a detalle por la socio y la psicolingüística (1980:59).

A pesar de esta nueva perspectiva que aporta Van Dijk, queda claro que la pragmática es una técnica importante de análisis, y que de ella se desbordan elementos interesantes a evaluar, no obstante, aunque siempre, desde una perspectiva multidisciplinaria, cualquier trabajo podría ser enriquecido. Ahora bien, la pragmática consta de una serie de elementos a partir de los cuales se desarrollan los análisis, entre éstos destacan: los actos de habla, implicaturas, principio de cooperación, argumentación, relevancia y cortesía.

A continuación se hablará con más detalle de las implicaturas, ya que la propuesta central de este trabajo es analizar los diferentes tipos que existen y la relación de cada uno de ellos con los participantes y con el contexto.

¿Qué son las implicaturas?

Las implicaturas son la interpretación de lo que el hablante intenta expresar más allá de lo que dice en un sentido literal. En la interacción, los actos de habla pueden prestarse a diferentes interpretaciones, esto debido a múltiples variantes que pueden ser sociales, físicas, culturales, etcétera, por lo que hay

que tomar en cuenta el contexto y factores como la entonación, el volumen, el lenguaje no verbal, entre muchos otros.

Cabe mencionar que, habitualmente, en una conversación los participantes tienen el objetivo de lograr algún propósito, por lo que se esfuerzan por colaborar en su logro, es decir, por entender a su interlocutor y ser entendidos de igual manera. Este es el motivo fundamental por el que las implicaturas tienen una fuerte relación con el principio de cooperación desarrollado por Grice, ya que gracias a este se puede captar su noción. El principio de cooperación identifica al locutor que:

Realice su contribución a la conversación de la forma en que exige el propósito o dirección aceptados del intercambio hablado en el cual está participando, de acuerdo con la etapa en la que produce (Renkema, 1999:23).

Este principio consta de cuatro componentes denominados máximas:

1. Máxima de cantidad: no diga ni más ni menos de lo necesario.
2. Máxima de cualidad: aporte algo verdadero, algo que no crea falso.
3. Máxima de relación: no diga algo que no tenga que ver con lo dicho antes.
4. Máxima de manera: sea claro, breve y ordenado.

Diferentes tipos de implicaturas

Trujillo, Escandell y Hernando, entre otros autores, hablan de diferentes clasificaciones de las implicaturas, la más importante separa las convencionales o no convencionales, y las conversacionales o no conversacionales. Las primeras se derivan directamente del significado de las palabras; en su contraparte, las no convencionales se generan de la intervención de otros principios. Las implicaturas son conversacionales cuando los principios que se involucran son reguladores de la conversación, como el principio de cooperación, por ejemplo; y son no conversacionales cuando los principios que se encuentran en juego son de otra naturaleza, por ejemplo, de naturaleza social, estética o moral.

También se establece la distinción entre las implicaturas generalizadas, las que no dependen directamente del contexto, y las particularizadas, que sí dependen del contexto. Sin embargo, para fines de este trabajo se profundizará en los cuatro primeros tipos de implicaturas, los que se han identificado en un análisis discursivo realizado en una muestra de habla femenina en torno al tópico sexo, la que consiste en una conversación coloquial e íntima de tres mujeres jóvenes, a las que se denomina *A*, *B* y *C* en todo momento con el propósito de mantener su anonimato.

Implicaturas convencionales

Ciertos elementos del análisis textual caben en el análisis pragmático, por ejemplo, el caso de la sustitución, que en esta muestra se da de maneja abundante. Esto consiste precisamente en sustituir un elemento léxico por otro con igual sentido o con semas en común. No tiene que ser una palabra

estandarizada, puede ser una expresión coloquial, metafórica, e incluso, una seña del lenguaje no verbal. Este fenómeno se presenta en las implicaturas convencionales las que se caracterizan por la ambigüedad del discurso. Entre las interlocutoras son claros la mayoría de las veces, pero en ocasiones crea opacidad. A continuación una lista de diversos términos que se emplean para hacer referencia a un mismo hecho:

| | | |
|------------------------|------------------|----------|
| Mis cosas | Te la meto | Caliente |
| Acá abajo | Tener relaciones | Excitada |
| Allá abajo | Coger | Ganosa |
| (Señala sus genitales) | Hacerlo | Cachonda |
| | Encuentro sexual | |

Como los ejemplo englobados en la gráfica anterior, hay muchos más a lo largo del discurso, y más aún en las conversaciones cotidianas. Para poder entender este fenómeno hay que conocer el argot o caló del grupo con el que se conversa, o por lo menos, tener bastante lógica y capacidad de escuchar y ver lo que sucede en el contexto. Los motivos para que esto se dé pueden ser muy variados, generalmente asociados con cuestiones sociales y culturales (sobre todo tomando en cuenta el tópico del que ahí se habla); para comprender este caso particular hay tres opiniones, procedentes de las emisoras de estos mensajes, mismas que fueron recopiladas una semana después de la toma de la muestra.

Según A, el empleo de esta clase de palabras o frases guarda una relación directa con el ambiente de la conversación, lo que significa que es

muy consciente del léxico que emplea. Parafraseando sus palabras se puede decir que, por ejemplo, el término “vagina” denota un ambiente de formalidad, mientras que “acá abajo” es más coloquial, por lo que usa cada uno de esos términos en relación directa con las personas con las que se encuentre y el ambiente de la conversación. Para ella no hay problemas de carácter social al hablar formalmente, pero en confianza utiliza “sus palabras”.

En *B* y en *C* la respuesta resultó un tanto uniforme; en primer lugar, no habían tomado conciencia de que evitaron los términos estandarizados y formales, pero posteriormente llegaron a la conclusión de que, por ejemplo, el término “vagina” es fuerte, “que suena muy duro”, y que se pueden suavizar más las expresiones utilizando otro tipo de palabras. Por último, dijeron también que no lo hacían por un tabú social, que podían decir cualquier palabra delante de la persona indicada, pero que en el contexto de una conversación entre amigas era más cómodo y congruente, para ellas, usar ese tipo de frases.

Implicaturas no convencionales

Las implicaturas no convencionales se presentan cuando las interlocutoras sí entendieron lo dicho, ya sea a causa del contexto social que comparten, la interacción que están teniendo, o por el lenguaje no verbal que se emplea al momento de enunciar, lo que resulta ser una forma muy importante de interpretar las emisiones de los hablantes, ya que de no considerarse, no se podrían entender detalles importantes que el discurso brinda. No obstante que ellas hayan comprendido este tipo de implicaturas, dichos fragmentos pueden

llegar a ser ambiguos para quienes escuchan o lean la entrevista.

Un ejemplo de esto es cuando *A* y *C* hablan del sexo entre dos hombres y una mujer, ambas se refieren al contacto sexual que podrían establecer los dos hombres entre sí, pero como no lo dicen literalmente se puede prestar a ambigüedades. *C*, por ejemplo, trata de ejemplificar lo que quiere decir con las manos en lugar de decirlo abiertamente, tal como se muestra en las siguientes transcripciones:

11. 2. A: [pero NO:, que entre ellos dos NO:, no]
11. 9. C: [pero te doliera si ellos dos te:nga::n:: (*acerca las manos y entrecruza los dedos*)]
10. B. también, Eso: como que en algún momento se tienen que to:ca:r o a:lgo:, no así, tOCA:Rse con ese fi:n de homosexual pue:s, peros yan:, como a mi:, YO respeto mucho a los homosexuales, pero una relación homosexual o un be::so homosexual, me da: a (*se toca el pecho*) mi: mu:cho asco, a (*se toca el pecho*) mi pues, entonces tener dos hombres
10. B. a la vez, ese es mi miedo, en que en algún momento se rO:cen o a:lgo:, co:mo: que no: me gustaría, Y ADEMÁS DE QUE::, no: se me antOja, pienso que igual, o sea, con Uno lo harías bien.

En este caso, *B* aclara el la intención comunicativa, pero si no lo hubiera

hecho posiblemente no se habría podido interpretar lo que se intentó decir. Este tipo de implicatura es importante porque es muy frecuente, además de que obliga al interlocutor a estar atento al discurso verbal y no verbal del emisor. En este caso se podría decir que no se cumple con la máxima de manera, pero en el contexto en la que se dio se había creado tal ambiente que no hicieron falta las palabras para obtener una correcta interpretación de lo que se decía, cosa que queda demostrada con la respuesta de *B*.

Implicaturas conversacionales

Se presentan a continuación tres ejemplos de discurso que, a causa de las implicaturas convencionales, las interlocutoras no lograron entender, por lo cual fue necesario que confirmaran en ese momento lo que habían entendido. En el primer caso, *C* interpreta la implicatura de “por atrás”, y responde a lo que se le pregunta, sin embargo, más adelante verifica que su interpretación fue correcta y significa “sexo anal”.

24. 1. A: (voltea a ver a B y la toca) OYE (mira a ambas), oke:i: a uste:des: les gu:sta: por aTRÁS:?
2. C: NO: a mi no:
3. A: no::?
4. C: EL ana:l, no::

En el segundo ejemplo de este tipo de implicatura *A* no entiende la

intención comunicativa de lo dicho por *B*, y lo hace explícito preguntando sobre lo que quiso decir. De igual manera, se nota que la última participación de *C* resulta ambigua, por lo que es entonces cuando *B* reafirma lo que entendió.

4. 1. B: [sentir algo también, o sea, tu no puedes tener sexo con alguien con el que no sintieras algo por él?]
2. C: No
3. A: [(voltea a ver a B de manera brusca), de
4. 3. A: sentimientos dices tu?]
4. B: sí: de sentimientos
5. A: [ah]
6. C: no: de sentimientos yo no (1)
7. B: o sea, tú tienes que sentir algo con un hombre para poder tener relaciones
8. C: Sí, A: Lgo., tengo que sentir algo mínimo, puede ser atracción, puede ser amor, o sea, pero tienes que sentir algo,

Implicaturas no conversacionales

En muchas ocasiones se da el caso de que, por un rasgo de carácter, un descuido momentáneo, o cualquier otro motivo, durante una conversación no se piensa en lo que va a decir, y se dice cualquier cosa que puede ser mal

interpretada, para buen o para mal, e incluso llegar a traer problemas a la interacción. Por este motivo muchas personas reestructuran sus comentarios en el momento inmediato, en cuando se percatan de su imprecisión.

En el caso de los siguientes ejemplos se muestran casos de implicaturas no conversacionales, el primero de ellos se presenta en el discurso cuando la enunciadora cree que la interlocutora no entendió su intención comunicativa, por lo que reestructura lo dicho, a pesar de que, en realidad, sí había quedado claro. Eso queda más claro con lo ocurrido entre *A* y *B*, donde *B* creyó haber ofendido a *A* con su pregunta, debido a una pausa que hizo esta última antes de producir una respuesta, por lo que reestructuró su comentario, sin embargo, para *A* no fue ofensivo, la pausa en realidad fue sólo hecha para pensar.

24. 13. B: [y: lo ha:ces con cualqui:e:ra:] (2)
14. A: (*mira hacia arriba*) E::, e:s que: mu:cho:s: no: sa:be:n
15. B: [o sea, con
cualquiera de tus no:vio:s: o NO:~?]
16. A: [(*dice que no con la cabeza*) NO::, no:, es que
no:, uno:s: no: SA:be:n:, no:~]

La importancia de este tipo de implicatura, y de este ejemplo en particular, es que demuestra que el emisor toma conciencia, tarde o temprano, de su discurso y de lo que esto implica, además de que trata de proteger la cara de su receptor. Aunque este no fue el caso, probablemente se pueda dar que el

emisor tenga la intención de ofender o molestar a su interlocutor con un comentario como este, y que su implicatura se interprete, no como una falta de entendimientos, sino como una agresión verbal. Su origen se da en el no cumplimiento de la máxima de manera y la de cantidad, ya que dijo menos de lo que debió hacer dicho para que su contribución fuera apropiada.

Los discursos que día con día se emiten pueden reflejar mucho de lo que cada persona piensa. Cada vez que se dicen algunas palabras, parte de la ideología del emisor va impresa en ellas. Por este motivo, los análisis discursivos pueden dar a conocer más elementos que los propiamente dichos. Un ejemplo que demuestra lo anterior expone una implicatura no conversacional que permite interpretar la manera de pensar del locutor, por ejemplo:

16. 4. C: [y a mi me
gusta más hacer el sexo oral que:, que me lo
ha:ga:n]
5. A: [Y a mí no me gusta TANTo]
6. B: [A:
PO:CO:, a lo: me:jo:r no: te: lo ha:n: he:cho: co:mo:
a ti: te: gu:sta:]
7. A: [mjú:]
8. C:
[no: PE:ro es que SÍ:, y: de muchas maneras, pero
es que a (se *toca el pecho*) mi no me gu:s:ta] (3)

La implicatura que se puede obtener de esto es, que según *B*, todas las

mujeres deben disfrutar el sexo oral, y que si no es así, es por que no se los han hecho correctamente, no porque no sea bueno o satisfactorio. Con este tipo de discurso la interlocutora podría sentirse atacada o irrespetada en su forma de pensar y actuar, pero en este caso no afectó el flujo de la conversación.

El último tipo de implicatura no conversacional permite interpretar la opinión del hablante a pesar de lo que dijo, esto significa que el sujeto puede enunciar algo que realmente no piensa con el fin de adecuarse al discurso de su interlocutor, por cualquier causa. Este caso se clasifica dentro de las implicaturas no conversacionales debido a que suceden por causas ajenas al discurso y están más relacionadas con valoraciones sociales o de otra índole. Este tipo de actitud resulta recurrente en C, debido a que, en numerosas ocasiones, las otras dos participantes no están de acuerdo con lo que ella piensa, por tal motivo, C recurre a elementos discursivos que marcan la característica del discurso femenino de la solidaridad para evitar así un conflicto con sus compañeras.

De igual manera, se pueden decir ciertas cosas, no porque se crean o se compartan criterios, sino por características particulares del habla, como en este caso, la solidaridad que impone, por naturaleza, el habla femenina. Se presenta como ejemplo el siguiente caso: C dice "claro", lo que literalmente se podría interpretar como "sí, tienes razón", pero la realidad es que C no está de acuerdo con lo que dice B, como queda demostrado cuando C intenta, mediante una pregunta retórica, hacer cambiar la opinión antes dada; por todo lo anterior, se puede explicar lo dicho por C como una locución solidaria y no verdadera en sentido literal.

28. 12. C: [como que para mí sería como una
excitación artificial]
13. B:
[no:, es, es que mi:ra:, es que si pruebas una
posición nada más, NO ES que la vas a seguir
haciendo toda la vida:... pe:ro: que te va a
servi:r: pa:ra: echarle (como si sazonara algo)
pimienta y sal de vez
14. A: [ajá:]
15. C: [(dice sí con la cabeza)
claro:]
16. B: en cuando al asu:nto:]
17. C: [y: cua:ndo:, y no crees que por ejemplo
tomas eso y sientes una excitación Súper perra y ya
después que lo hagas otras veces norma:les, o sea:,
ya no va a ser TAN pe:rro como esa vez]

Es importante que se interprete correctamente este tipo de implicatura en el lenguaje cotidiano, porque de no ser así se podría pensar que los argumentos dados han modificado una forma de pensar del emisor cuando la verdad es que sólo se está produciendo un discurso solidario. Con esto se podría pensar que se viola el principio de cualidad, por decir una mentira, pero dada la dinámica de la conversación no es así, se cumplen los principios de cooperación pero también otros elementos relacionados con la práctica

discursiva.

Conclusiones

Se ha hecho una revisión de la presencia de los diferentes tipos de implicaturas en el discurso de mujeres cuando hablan del tópico sexo, y se ha comprobado en ese análisis la importancia de considerar diferentes factores para poder interpretar su significado e intención comunicativa. Además de esto, fue posible reconocer el comportamiento discursivo de este grupo de mujeres, reflejando además sus formas de pensar, algunos rasgos de su vida y las experiencias que hacen a cada una comportarse y ser como es. Todo lo anterior evidencia el alcance social del análisis y la interpretación del discurso, ya que permite acceder a lo desconocido y descubrir, incluso, lo que esconden las palabras y las razones por las que esto sucede.

Referencias.

Alba, G. (2001). Métodos de análisis de los mensajes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Albert G., J. (2002, octubre 24). La pragmática en los diccionarios españoles actuales. [Documento WWW]. Recuperado: <http://pizarro.fll.urv.es/continguts/oldies/hispanica/profes/public/pragmati.htm>

Bertuccelli, M. (1996). Qué es la pragmática. España: Paidós.

Escandell, V. (1996). Introducción a la pragmática. España: Ariel.

Hernando, L. (1995). Introducción a la teoría y estructura del lenguaje. Madrid: Vermud.

López, H. (1994). Métodos de investigación lingüística. España: Ediciones Colegio de España.

Renkema, J. (1999). Introducción a los estudios del discurso. Barcelona: Gedisa.

Romaine, S. (1992). El lenguaje en sociedad. Barcelona: Ariel.

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico,
March 2005, Memoirs

Trujillo, Fernando S. (2002). La teoría de la relevancia como base para una
nueva interpretación de la comunicación. [Documento WWW].
Recuperado: <http://www.ugr.es/~ftsaez/relevancia.pdf>

Van Dijk, Teun A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. 13 ed. México:
Siglo XXI.

[INDEX / INDICE](#)

**CORRELATING FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM
DESIGN WITH THE COMPETENCE- BASED
EDUCATION MODEL**

María del Carmen Yáñez, Universidad Autónoma de Baja California

The Scenario

In the current global context, universities are expected to respond to a wide variety of challenges for a highly dynamic world: An increasing population rate that will require employment, education and services; raising levels of economy aperture, but heterogeneous production and social sectors' growth; technology as an essential factor of industries and the need for better trained professionals and technicians; the generation and innovative use of information as a competitiveness advantage; ecology problems requiring solid attention; and political tendencies moving from centralism toward more democratic systems to promote social participation and responsibility assumption (UABC, 2003).

In the view of a constantly changing and uncertain world, educational programs have had to move their focus from *teaching* toward *student's learning*, and the ways in which such learning occurs. This is necessary in to

prepare professionals with solid capabilities of adaptation and learning how to solve problems for the broad variety of situations in the existing regional or international contexts. A wide consensus visualizes education as the integral development of learners, and conceptualizes *learning* as a process of individual construction and interpretation of the reality.

It is in this sense, that a *Competence* approach to education (CBE) has been considered, for an increasing academic community, as an alternative to establish a more efficient link between the job environment and formal education and training. Simultaneously the social values and behavior rules -leading to flexibility, harmonious interaction with others, and adaptation skills-, would have to be integrated to learning (González and Sánchez, 2003).

Due to its global trade and industry original nature, the CBE concept was first seen as polemic and unreliable by many educators. However, controversial or not, it has already been adopted by many public educational systems worldwide, and our country is not the exception.

Nonetheless that the process is recent, several major public institutions have joined it. For instance: Comisión Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE), Colegio de Bachilleres (COBACH), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), and so has done the Autonomous University of Baja California (UABC) where the different schools and faculties started to up date their educational programs in the last four years.

The Languages Center to which we refer here to, depends on the Faculty of Languages that belongs to this university. At the center, our main goal is to provide varied alternatives so that the students from the different study areas

at the bachelor programs of UABC can learn a foreign language. This is expected to widen their professional possibilities as well as to satisfy an academic requirement to graduate.

The English coordination of this center was asked to revise and make the necessary changes so we could also count on a competence-based syllabus to follow in our classrooms. That of course needed to be more than a mandatory issue, an action for the students' benefit and their growth as human beings.

With little experience in the activity of curriculum and course design, we first went to the books seeking for guidelines that oriented the process we needed to start. There we came across with the fact that different authors coincided in state as a need to pose some questions first so we were able to identify and analyze the target situation. For example: What are the philosophy and aims the institution is pursuing? What educational experiences are feasible so that those aims can be achieved? How can they be evaluated? (Tyler, 1976; Hutchinson and Waters, 1987: and Brown, 1995). Conversely, Ruiz (2001) emphasizes the holistic view that an educational model needs to provide to found the educational process. It must define the kind of *learning-teaching* process to go on, and allow an organizational culture to arise. Ideally this model would efficiently link education and society, and would be expanded through a model of investigation to come across with new findings that contribute to solve the society's needs. Our objectives in this first attempt were rather modest; however we wanted start with a solid and useful basis for further research and improvement.

We are going to refer and compare here the central factors considered as

the basis of our job in designing the syllabus for each course of the English program:

1. The School's existing formal curriculum
2. The real curriculum
3. The Communicative Competence model
4. The Competence-Based Education models

1. The Institution's Curriculum

In its *Institutional Development Plan for 2003-2006*, UABC states as the university's mission to contribute to the formation of a society and a world of justice, democracy, equality and respect for the environment. For that reason, it pursues to promote a student's learning centered process. In it individuals develop professional quality, autonomy and critical thought, ethic, pro-positive attitudes, and a wide sense of social responsibility, that enable them to solve the defies of the environment in more creative and effective ways. Within this educational process, it becomes of high and pertinent relevance the role of the teacher as a facilitator of learning through a heuristic approach (UABC, 2003).

The Faculty of Languages once worked on its own curriculum in 1999. This document will be soon revised, but because it is the one available now, we went to it and found that its educational philosophy was congruent with the UABC current beliefs, especially concerning with a learning and learner centered approach; the teacher as a facilitator of learning; the aspiration of a more humanistic and social education -that would overcome a mere cognitivist approach to education-; negotiation of learning and evaluation, between students and the teacher; cooperative and participative learning; and

promotion of critical thinking together with the possibility of transferring learning acquired skills to real world situations.

2. The real curriculum

On the other hand, it was required to look at what was happening in the classrooms, and how close or far the real curriculum was from the formal statement (Cassarini, 1999). Outcomes on a series of observations of classes at the school, informal teachers' talk, and sometimes answers to intentional questions posed to teachers, allowed us to see that the distance was rather long:

- a. Few teachers knew about the existence of the document.
- b. Syllabi previously done were obsolete, insufficient and had been filed for several years. Teachers did not know it or use it.
- c. Not all teachers were trained or aware of the communicative competence conceptualization, neither about the communicative approach and appropriate methodology to implement.
- d. Teaching took very heterogeneous forms that were not always due to different teaching styles, but rather to a lack of deeper awareness and training about teaching.
- e. The text book was the only cohesive axis around which teaching and learning were taking place.
- f. The outcomes of learning were also heterogeneous, unknown with accuracy and were lacking of a systematic guide or follow

up strategy.

3. The Communicative Competence Model

Of course our experience as a school could not be underestimated, -even though there was this lack of stated clear and shared guidelines,- we began by reflecting on what we have been doing, the philosophy and beliefs underlying our teaching, and the learning that was taking place in our classrooms. It was then that we rediscovered that, if not explicit and conscious for everyone -sometimes provided by the textbook while freely interpreted by each teacher; sometimes derived from teacher-education-, there was this important empirical conception underlying much of what we were doing: A *Communicative Competence* notion.

Defined in general terms as the ability to communicate (concerning with spoken and written language), we quote Oxford's (1990) describing a four-part definition model for the communicative competence (based on the contributions of Canale and Swain, 1980, and Widdosow 1978). In it four competencies overlap to simultaneously occur when people intends to express or understand their ideas. The different areas are not stated in a hierarchical order since they are all important, even though they may take place in different levels:

1. A *Grammatical competence* or *accuracy* is the degree to which the language user has mastered the linguistic code, including vocabulary,

grammar, pronunciation, spelling and word formation.

All teachers were concerned and teaching this competence. In fact, it was probably overdone by a large group of them.

2. *A Sociolinguistic competence* is the extent to which utterances can be used or understood appropriately in various social contexts. It includes knowledge of speech acts such as persuading, apologizing and describing.

Most teachers used to talk or have the students search for information about cultural aspects. Sometimes reflection on features of culture and its values were promoted. It was not explicitly done although.

3. *Discourse competence* is the ability to combine ideas to achieve cohesion in form and coherence in thought, above the level of the single sentence.

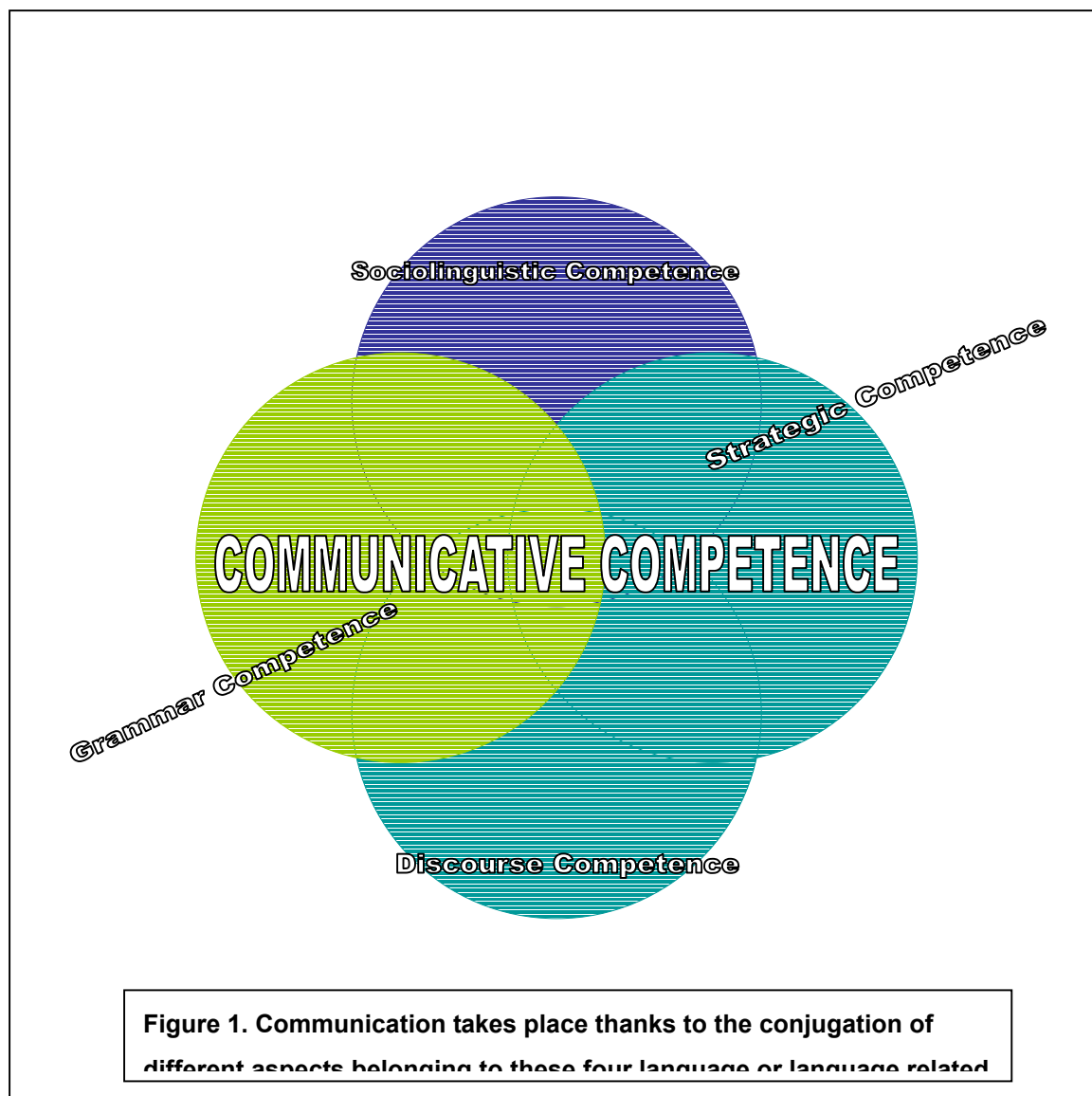
A large group of teachers reflected with the students on the importance of the language aspects –oral or written- that helped it to be logical and cohesive. Not many teachers seemed to be aware of this particular competence.

4. *Strategic competence* is the ability to use strategies like gestures or “talking around” an unknown word in order to overcome limitations in language knowledge.

Less than half of the teachers were working in promoting learning strategies, a smaller portion of them purposely promoted critical thinking skills or related learning to learn abilities gotten in the classroom with real life experience in a systematic form.

If not an ideal situation, it was important to consider further possibilities in retaking previous knowledge, promoting study-groups and training strategies

for teachers. This would be considerations to bear in mind by the school's administrators during the syllabus design process.



4. The Competence-Based Education Models

Defined in general as behaviors where cognitive abilities, socio-affective dispositions, motor skills, values and adequate attitudes take place, competencies are accompanied by information that is integrated so a function,

activity or task can successfully be fulfilled (Quebec Group from Canada in Garduño, 2002; definition of *Competence*). Resnick, 2000 in Ramírez, 2004 also points to the incorporation to competencies of comprehension, transferring of knowledge and skills to new situations, as well as to adaptation skills.

Originally conceived for the labor and professional fields, it has later studied and found by education that competencies can be classified in at least three levels:

- i. *Basic competencies* that are general and specific intellectual capabilities required for learning. Ramirez (2004) lists as the skills required to express our ideas, the management of information, decision taking skills, learning to learn skills, and in general the adequate use of the oral, written and mathematical language, expected to be developed in the elementary levels of education.
- ii. A second type is known as *Generic competencies* which form the common basis of a profession that allow us to solve complex and concrete situations typical of a profession.
- iii. Lastly, there are the *Specific competencies* linked to very specific conditions of professional performance.

As a whole, all competencies aim to establish a more solid and effective connection between the theory and the practice under the pedagogical principle of transferability. In other words, it is an attempt to overcome the distance usually thought –and criticized- between the school and the society's requirements, mostly those of the work type (Integral Professional Competencies Model referred in Amezola, Garcia, and Castellanos, 1999).

The competence approach to education is not new to countries like England, Germany, Australia, Canada or United States. In her thesis research, Ramirez (2004) summarizes some of the main efforts done by these nations:

- A. In Australia, the Mayer Committee (1992) widened the labor competence concept by recognizing that skills and knowledge need to go together with knowledge and capabilities to comprehend and perform in varied contexts, transferring knowledge and skills. Nonetheless the competencies must be relevant to the work field, according to this perception, competencies start to be promoted since very basic education enabling him to collect, analyze and integrate information, communicate his ideas, plan and organize his activities, work with others in teams, use ideas and mathematical techniques, solve problems, and use technology.
- B. The New Zealand Curriculum Framework (Resnick, 2000 in Ramírez, 2004) defines as *Essential abilities* those that make the students able to develop their potential and successfully participate in the society. It is permanently aimed that these essential abilities -either from the school or the work environment-, contribute to improve the society. The Education Bureau in this country establishes as essential abilities those of knowledge, information management, problem solving, self-discipline, and mathematics, social and of cooperation, physical, and of work and study. Also, they identify as essential areas of learning languages, mathematics, science, technology, social science, art, and health.
- C. On its side, the North American proposal broadens its *Basis skills*

from a basic abilities category (such as reading, writing, arithmetic, listening, speaking); and rational abilities class (like creative thinking, decision taking and solving problem skills, visualization, learning to learn, and thinking); by adding an attitudinal dimension to the competence perspective named *personal skills* (meaning responsibility, self-esteem, sociability, self-control, integrity, and honesty).

- D. Finally, in the Conference Board of Canada in their profile of abilities for work, three sorts of abilities are held as basic: First, *academic skills*, defined as the basis to get, keep and be promoted in a job (communication, thinking and learning skills). Second, *personal skills*, in which a combination of abilities, aptitudes and behavior allow the person to get, stay or improve in his job (positive attitude, responsibility, and adaptability). Finally there are the abilities to work in teams (social skills required to work with others).

The CBE proposal emphasizes the application of what the person has learned to do –overcoming the mere accumulation of ‘knowledge’-, in situations and problems he faces in real life, and in which, values and personal dispositions are often required to get a purpose; particularly in interacting with others (people, nature, social and cultural systems such as legal, beliefs, traditions and so on). As a matter of fact, the dimensions of personal qualities and attitudes lately added have enriched the conception with more humanistic and social views.

Conclusions:

As we can see, there are important coincidences among the formal curriculum of the Institution, the Communicative Competence model and that of the Competence-Based Education. The possibility of a congruent proposal is not only desirable, but feasible too, as seen in the chart below.

It was as well hard, as rewarding to develop a proposal that –as most things in life-, arises from our previous spiral background. That possibly does not take us to discover something new. Nevertheless, it is the way of looking at it with new hopes, often with new eyes, what makes it seem new and praiseworthy so that we, people feel eager to defend it and work for it.

The syllabi for the program have been developed and they are in their piloting stage. We might think that it will be the school authorities' responsibility to supervise and facilitate the curriculum proposal development, and we will be right. Nonetheless, that is not enough since it has become everyone's responsibility to do so and permanently improve it through our acting, care, and positive criticizing. It is a matter of making formal curricula be congruent with the reality, not only that of the school life, but overall, that out of its walls.

| UABC and Faculty of Languages' Curricula | Communicative Competence | Competence-Based Education |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• A more humanistic | <ul style="list-style-type: none">• Development of | <ul style="list-style-type: none">• Development of |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>approach to education.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involvement of the student in his own learning that provides him with the main responsibility of it. • Autonomous, negotiated, participative and cooperative learning. • Critical thinking skills development. • Transference of knowledge to new experiences. | <p>knowledge of the language features to ensure an acceptable degree of understanding.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Awareness of cultural aspects -such as values and customs-, around the language that contribute to enhance mutual comprehension between foreign and native language users. • Promotion of a logical and cohesive organization of ideas when conveyed in a written or oral form. • A strong development of learning strategies closely related with | <p>competencies or abilities to collect, analyze, handle, integrate and effectively communicate ideas to others (reading, writing, listening comprehension and oral communication skills).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Development of metacognitive skills to plan and organize activities, learning; rational and learning skills for life. • A definite emphasis on the promotion and development of social skills to cooperate and work in teams with others. • Assumption of own responsibility on |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | critical thinking and abilities to transfer these skills so that problems in the real world can be overcome. | learning and acting; promotion of self-esteem, self-control; integrity and honesty. <ul style="list-style-type: none">• Relevance of positive attitudes and personal qualities |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figure 2: Comparison of main components in the three basic considerations for the currículo

BIBLIOGRAPHY

Amezola, J. J., Pérez García, S. y Castellanos, A.R. (1999).

Brown, James Dean. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. U.S.A.: Heinle & Heinle.

Cassarini, R. Martha. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.

De Alba, Alicia. (1991). *Curriculum: Crisis, mito y Perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Garduño Rubio, Teresita. (2004). *Antología para el Curso Educación Basada en Competencias*. México:UABC- CONAFE

González D., Carlos y Sánchez S., Leonardo. (2003). *El Diseño Curricular por competencias en la Educación Médica*. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.

Sitio consultado djminsap@infomed.sid.cu

Hutchinson, Tom and Waters, Alan. (1987). *English for Specific Purposes*.

Great

Britain: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every
Teacher*

Should Know. U.S.A.: Heinle and Heinle.

Ramírez Apáez, Marissa. (2004) *Propuesta Formativa Basada en
Competencias para la Licenciatura en Pedagogía, Campo Docencia-
Capacitación de la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ajusco*. Tesis de
Maestría. México: U.P.N.

Ruiz I., Magali. (2001). *Profesionales Competentes: Una Respuesta
Educativa*.

México: Instituto Politécnico Nacional.

Tyler, Ralph W. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Argentina: Troquel.

Universidad Autónoma de Baja California. (2003). *Plan de Desarrollo
Institucional 2003-2006*. Mexicali: UABC.

[INDEX / INDICE](#)

ENGLISH AS A HINDRANCE FOR THIRD LANGUAGE ACQUISITION IN MEXICO

Ulrich Bauer, UNAM

This presentation addresses specific problems in the process of third-language acquisition in Mexico that derive from the fact that English generally is being taught as the only foreign language until the students are confronted at their university with other foreign languages. It will be argued that there are morphological, lexical, syntactical and, most importantly, attitude problems which arise as most Mexican students perceive English as the one and only model of a foreign language. The presentation restricts itself to the discussion of phenomena in the third-language class of European languages and excludes here Asian languages being taught in Mexico such as Japanese or Chinese, as well as indigenous languages such as Otomi or Nahuatl.

Point of departure is the apparent lack of comparison with any other languages in many English-classes where teachers do little if anything to foster the sensitiveness towards other languages, showing morphological, lexical, etymological or syntactical parallels or differences with Latin, classical Greek, German, French or Italian. It can be assumed that this is rooted as well in the English teacher's attitudes towards other languages as in their lack of dominion of other languages. This psycho-linguistically problematic position is then transferred by those teachers upon their students who later on suffer from

this unnecessary self restriction.

On the other hand, Mexican students rarely ever acquire at *secundaria* or *preparatoria* the necessary meta-language to describe their own mother-tongue. This being so, it would be of paramount importance to foster the development of such a meta-language in the process of acquiring the first foreign language, i.e. English. If there was a thorough familiarity with the linguistic meta-language we use when teaching, students could compare all the time grammatical structures of Spanish with those of English. Apparently this happens hardly ever, as we can observe with most students a total lack of this meta-language. One asks himself how the teaching of English is being done in Mexico without any cognitive structuring for which the necessary terminological tools are not available to the students. Even though it is quite clear that many learners do not want, or even need a totally structured linguistic approach to foreign languages, it is also clear that occasionally the taught language has to be described in a structured way in order to show grammatical or lexical rules. This, however, requires a meta-language.

Modern teaching very much concentrates on the acquisition of what linguists call "junks". Knowing these phrases, the students can exchange elements on the paradigmatic level without causing damage to the syntactical level. This works particularly well with languages that have suffered a morphological impoverishment as has English between the 11th and the 15th century. Some linguists today speak about modern English as a Creole Language, and others state for the actual development of English at least a strong tendency towards an isolated typology such as has Chinese. Be it as it may, this implies of

course an enormous syntactical rigidity, which in turn is coped with best by teaching syntactically unchanged junks.

But what works well for the teaching of English is an obstacle for the reflection on the own mother-tongue Spanish and its morphological richness which allows an impressive syntactical dynamic. This turns out to be an extraordinarily important aspect for third language acquisition in Mexico, as English is the only one among all the Indo-European languages that has lost during a few centuries most of its morphological wealth. Many learners hence are mistaking the linguistically speaking impoverished morphological structures of English as typical for any language to be learned and thus even tend to ignore the morphological wealth of their mother-tongue. If there was a linguistically more comparative access in the classes of English towards language learning in general, the students could probably be lead to a better understanding of their own language and thus have a better foundation for any further language they want to learn later on.

Having learned a verbal paradigm such as *I can, you can, he can, we can, you can, they can*, it seems to Mexican students perfectly normal to assume that any language which is acquired in a form focused process⁵⁰ has very simple morphological paradigms and only when learning other languages and being confronted for example in German with *ich kann, du kannst, er kann, wir können, ihr könnt, sie können*, they realize the complexity of their own language with *yo puedo, tu puedes, él puede, nosotros podemos, vosotros podéis, ellos pueden*. Often enough the impact of English is so strong that even in the process of acquiring a third language – which would morphologically be a rich one – the morphology of Spanish is not sufficiently

reflected to make clear that English is the exception and all the others follow the rule.

The same applies to common linguistic phenomena such as gender which are constituent to languages such as Spanish, French, German, Italian, Portuguese and so forth and which are not reflected in the English classes where there is in fact a rest of the grammatical category of gender which nowadays falls together with the category of sexus as can be seen in the terminology for domesticated animals such as mare, stallion and foal (again differentiated in colt and filly) or pig, sow, boar, piglet and so forth. As it is far easier to understand the category of sexus than the category of genus, students miss the opportunity in the English class to learn about the arbitrary character of genus in general and of genus in Spanish which could help them later to understand this very phenomenon in other languages.

The rigidity of syntactical structures depends, as is commonly known, on the morphological richness of a language. Generally speaking applies the rule of thumb that the richer a morphology, the more flexible the syntax. Chinese hence functions with a very rigid syntax since it is an isolating language. Already Japanese offers case-markers which clearly define the accusative and even clearer is the situation with inflecting languages. *El perro le muerde al hombre* can easily be inverted syntactically into *Al hombre le muerde el perro*. The marked accusative without the slightest doubt allows us to define which is the subject and which the object of this sentence. Exactly the same can be done in German *Der Hund beißt den Mann* may easily be transformed into *Den*

Mann beißt der Hund. And just the same applies to French, Italian or Russian for example. However the morphology of English lost this capacity and *The dog bites the man* nowadays cannot be inverted syntactically into **The man bites the dog* since even though that may happen occasionally, in this case it is not what was intended to be said.

Word spelling often would allow to prepare bridges to other languages and even to Spanish, if the teachers of English had the necessary etymological knowledge. This then could prepare the path to a broader potential vocabulary as it is called since soviet linguistics.

And if now and then a little text was read in an older version of English, such as for example the ten commandments, the student would understand better the phenomenon of the continuous change of language. “Thou shallst not kill“ not only shows the origin of *you* which is *thou* from German *du* but also shows a verbal morphology that the young Mexican student would not even expect in English: a marker for second person singular “st”, which he will find to his surprise similarly used in Spanish as an “s”, and in other languages he will learn one day in similar forms, i.e. in Portuguese “s”, in German “st”, in Russian “sh”, and so on.

This opportunity, however, is frequently missed, giving Mexican students a wrong idea about inflected languages as such. Here the teaching of English becomes a real hindrance for the acquisition of other languages: it not only ignores the frequent possibilities to learn about Spanish, but also obstructs the way to other languages, as English is seen by Mexican students as the model of any language to be learned – being English in fact the exception among the

Indo-European languages. As far as I can see, the Mexican teachers of English often fail to make that clear to their students. They may feel entitled to do so, since English is the first foreign language acquired by Mexican students, but doing so they knowingly refrain from supporting their students beyond the very limits of their own class. This – I would like to argue – is not enough dedication for a good teacher.

The Mexican student knows from his own environment the *donas* which are offered all over Mexico. If he understood that this is a radically simplified form of the American English plural *Donuts* which in turn is a radically simplified form of British English *dough-nuts* where the relation to German *Teig-Nuss* immediately becomes clear, than he could transfer this understanding of relations between languages in order to develop his capacity of inference and derivation of words. He could gain insight into the concurring principles of pronunciation-based spelling and etymology-based spelling which would give him a powerful tool for the future derivation of unknown words.

Little is done apparently to encourage the autonomous development of lexical curiosity. Still less, it seems is done in order to foster the enthusiasm about the treasures of history that can be revealed through lexical comparison. Different denominations for living and dead domesticated animals for example would allow wonderfully to relate English to German and French and to show the historically conditioned complexity of the vocabulary of English. It might even deepen the understanding of many a problem if the Mexican learners were aware of the historical complexity of English. Showing that this milk-giving,

four-legged animal is called *cow* as long as it walks around the meadow alive whereas it is called *beef* as soon as it lies there having been slaughtered, would offer the student of English a better insight into the development of the language he acquires and at the same time offer a bridge to German and French as all domesticated animals are called by their German name as long as they are alive and by their French name once they are dead. *Cow* thus relates to German *Kuh* and *beef* relates to the French *boeuf* and the Latin *bovem*, just as the *hen* as long as it lays eggs relates to German *Henne* and as soon as it has been turned into a roasted lump of meat, it is called *chicken*. This, then relates to German *Küken* which clearly shows, that the birds which were doomed to be roasted never reached the age of an egg-laying hen. The wool-giving animal as long as it walks around is called *sheep* from German *Schaf* and as soon as it is served with a light gravy it has turned into *mutton* from French *mouton*. To understand the meaning of the proverb “He is as dead as mutton” you have to know that mutton always is dead – otherwise it wasn’t mutton, but sheep.

The English class even could make use of these expressions in order to show aspects of historical linguistics in class: Anglo-Saxon, i.e. German farmers herd the animals which later are eaten by a French-inclined elite. Even if you considered any knowledge about the development of English unnecessary – which I would not agree upon – there is still the extraordinarily important awareness about the culture-bound semantics of a language. This leads me to the next issue.

The language that is presented in the ESL-classroom normally is taught as the

language of Britain, the USA, Australia, New Zealand, India, Singapore and so forth. Euphemistically speaking those teachers of English who seriously present the language as such just suffer from megalomania, but the dramatic truth is probably that frequently they are not even aware of the indissoluble union between a single culture and its language. They ignore at best the fact that most students of English learn a language that should be labelled rather "Internationalish" than anything else, since it does not reflect a single country's culture and semantics but rather pretends to be mankind's language. Any hermeneutical approach towards another culture through its vocabulary is made impossible as long as this vocabulary does not refer to a particular and specific place and its people. As long as teachers of English do not restrict themselves clearly to a specific region however, this aim cannot be reached.

Let's analyze a few examples. The Mexican *pan* often is translated as *bread*, which of course is wrong, since *pan* refers to practically anything that comes out of an oven and contains flour. A better translation would probably be *bakery produce*. Nonetheless the English word *bread* clearly refers to extremely different products from the oven, depending on where you are. In the USA it refers to some kind of fluffy plastic-like and tasteless thing that comes with artificial aroma in a bag of plastic. In Scotland though it often refers to something sweet – *shortbread*, where the word *bread* is easily recognized by the student, would be translated into *galleta bien rara* in Mexican Spanish.

In the foreign language class we do have a kind of responsibility that one does not find in other subjects being taught: Presenting the student a different world, we offer him a way of comparison in order to reflect and question his own world.

This, nevertheless, will only work as long as we refer to a clearly limited and defined concrete world. Any intellectual stimulus to critically analyze one's own perception of things, one's own conceptual and biographical limitations in the process of perceiving the world has to start with the reflection on one's ideas of what we consider "normal" in order to bring all these rigid norms to consciousness that guide our life like a corset as long as we don't think. Probably the most important aspect of foreign language teaching, besides knowing another language, is getting to know another world, hence this enables the thinking individual to reflect on the limitations of his own world. The insecurity that is caused by foreign phenomena and the intent to calm this insecurity are obvious reactions when the learner's own world is put into question. This, precisely, is an increase in value of any foreign language class as long as we refer to a single and well defined country, as long as we realize that semantics is always bound to a culture and not an abstract meaning "out there". Not even globalization with its omnipresent trademarks and brand-names can change this: the social meaning of *Starbuck's Coffee* in Mexico is "being important"; in the USA it is just "coffee" and in Ireland it is "being ignorant".

Even more complicated are comparisons of semi-abstract concepts such as time, space, courtesy, family and so forth. Why is it, that Mexican students simply state them being unpunctual? Instead of referring to an international time-concept which is not culture bound and only reflects the time shown by the clock, it would allow the students to reflect on their own time-concepts if they were shown a concrete and semantically clear example of how complicated time is, for example, in the UK, in Australia or in the USA.

A very important aspect for later language learning is the attitude that learners acquire when learning English. As they will use the language frequently without mother-tongue speakers of English being around, even a very limited command of English is often been accepted as a reasonable or even good knowledge. The strange Mexican way to measure the command of any language in percentage, and to hand out to students who barely speak ten phrases a diploma that states the *Posesion de Idioma Ingles* leads many a student to believe he actually speaks English. Errors are tolerated and not even noticed, the pronunciation is creatively altered, and semantically important differences are not even seen. Since English very often is used by speakers of different languages none of whom is a native speaker, the sensitiveness towards correct use of the language is very low. Insecure teachers in Mexico who accept wrong forms and spellings do the rest to foster an inattentive attitude towards the foreign language as such. The environment, however, in which the Mexican student later on speaks French, German or Russian, is clearly marked by the presence of native speakers of those languages. Consequently the expectations regarding correctness on either side are higher. It would help teachers of other languages a lot if the teachers of English now and then mentioned the fact that except for English no other language on earth is used as *internationalish* and therefore no other language is characterized by that particular tolerance towards speakers who express themselves fluently wrong.

A fundamental aspect of language teaching is the development of the student's

personality. It is true for any language class that tolerance, patience, empathy, curiosity, open-mindedness, attention, reflexivity and knowledge about the other culture as well as the own culture help to communicate with people from a different origin. It is true for any language class that it is helpful to improve or even to develop strategies to communicate, awareness of signs and hints, sensitiveness for body-language and so on. If these aspects appear first in a third-language-class, they may be mistaken for something particular to the third language and not fundamental to any language. Noticing this, one states implicitly where the teachers of English did not do their very best.

It seems that the teachers of English cannot built their classes on a good and cognitively reflected command of Spanish in Mexico. This leads apparently to a low appreciation of learning techniques and learning abilities as such with surprising results. Learning a language apparently has not yet been understood as a stimulus of curiosity and a widening of one's world. It seems that the concepts of teaching can still be improved and that the student's ambition could be higher as far as the pace of learning is concerned. How would we explain otherwise the following observation?

In Germany recently learning material for illiterate migrant-workers has been designed that is characterised above all through a very slow progression and a real low intellectual challenge. The scandal about this material is, that it turns out to be utterly popular among teachers of German in Mexico – at universities. We observe Mexican students coming to classes of German who consider a slow pace, boring texts, the absence of any intellectual challenge and unqualified teachers as perfectly normal. Where did they acquire this notion of

language classes?

Some of us do, in fact, teach with a textbook that has a „slow progression which aims at the needs of learners without any experience in language learning.“⁵¹ The popularity of these materials in Mexico indicates that there is very little routine, if any, in learning. This very routine, however, should have been acquired during hundreds of English-lessons.

Conclusion: I would like to argue that teachers of English in Mexico have a responsibility to teach more than just English. Any language that is being taught as the first foreign language and that is being taught in a form focussed manner has to provide the learners with more than just the target language in its most restricted sense.

It has to provide

- the theoretical instruments for any further dealing with other languages,
- a well reflected grammatical terminology,
- a systematic reflection on language acquisition as such,
- the first viewpoint to observe the own language from outside and to relativise it without falling in a simple dichotomy,
- self controlled ways and techniques of language acquisition,
- enthusiasm for further language learning
- the basic hermeneutic tools for an adequate reflection about the own perception of the world
- basic knowledge of etymology and socio-linguistic parameters,

Being the undisputed first foreign language brings with it lots of advantages but

lots of responsibilities, too. Live up to them.

[INDEX / INDICE](#)

POR QUÉ Y CÓMO DISEÑAR CONTENIDOS DIGITALES EDUCATIVOS.

Jorge Landaverde y Trejo, UAQ

Iván Domínguez López, CICATA- IPN, ENSQ

OBJETIVO:

Compartir ciertas experiencias referentes a los procesos de descubrimiento en el manejo de herramientas digitales para el diseño de contenidos digitales educativos (CODIEs) con el fin de promover y facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera a nivel medio superior.

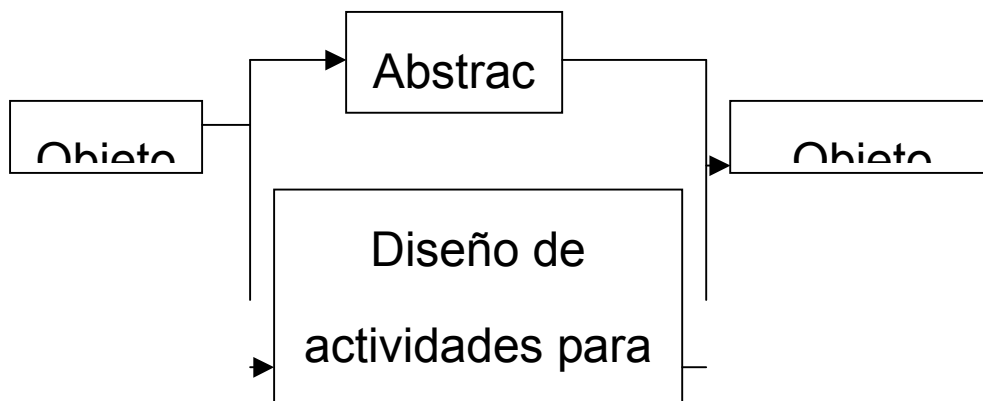
INTRODUCCIÓN:

Ya que nuestra ponencia gira entorno al concepto “Contenidos Digitales Educativos”, que abreviamos con el término: CODIEs, consideramos pertinente explicitar lo que por dicho concepto entendemos.

Como es ampliamente conocido, el desarrollo de materiales educativos digitalizados ha recibido influencia del enfoque que en las ciencias informáticas se denomina “**Diseño orientado a objetos**” (Chan 2002: 3). Desde esta perspectiva un **objeto mediático** es considerado como un conjunto de bits que constituye un texto, gráficos, audio o video, el cual se torna en **objeto de aprendizaje** cuando es generado con la intencionalidad de promover conocimientos, habilidades, actitudes y/o valores. Sin embargo, en el ámbito informático el diseño orientado a objetos hace énfasis en los procedimientos técnicos de producción, distribución y uso de dichos objetos.

Se considera que los objetos de aprendizaje (OAs) se construyen en

función de las capacidades de manipulación, procesamiento, intervención y transformación de los mismos, lo cual se podría esquematizar de la siguiente manera:

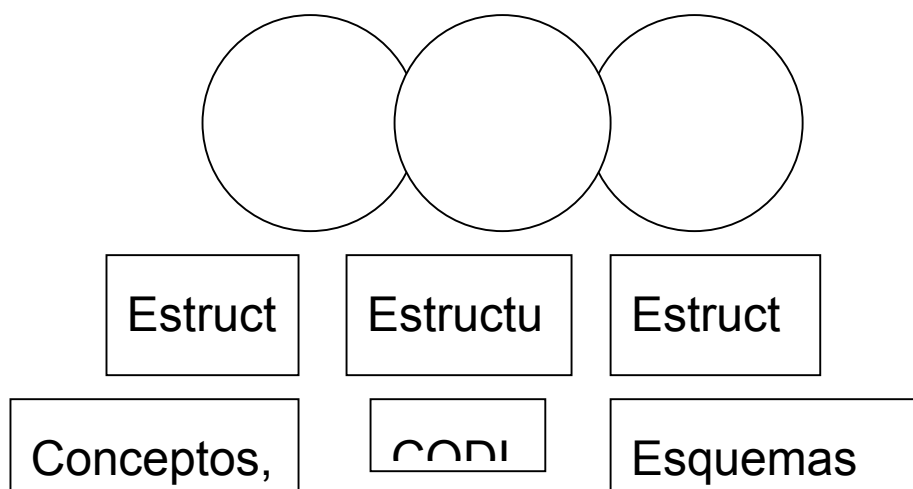


(Cfr. Chan 2002:8)

Cuando un objeto de aprendizaje es diseñado o reutilizado desde una perspectiva pedagógica, se toma conciencia de que para que el aprendiente se apropie del objeto de aprendizaje se requiere:

- la construcción de una Estructura Conceptual (selección y esquematización de estructuras científicas para su comprensión y asimilación, tarea docente);
- el manejo de una Estructura Metodológica donde convergen los principios lógicos del contenido, así como las características psicológicas del alumno; y
- la estructura cognoscitiva del aprendiente cuyo nivel de asimilación depende de múltiples factores psico-socio-culturales,

Es entonces cuando podemos tener el paso de objetos de aprendizaje (OAs) a contenidos digitales educativos (CODIEs).



(Cfr. Remedi, 1989: 52)

En cuanto al contenido digital educativo (CODIE), el Dr. Enrique Ruiz-Velasco lo define como “aquella información digitalizada, desarrollada o adquirida con un objetivo preciso de ser intercambiable y accesible para favorecer la educación permanente, el diálogo cultural y el desarrollo económico de los usuarios de esta tecnología. Los contenidos digitales de interés educativo pueden ser del tipo: herramientas, estrategias, apoyo instruccional y apoyo al aprendizaje.” (Cfr. Ruiz-Velasco, 2003)

¿POR QUÉ DISEÑAR CODIES?

A) TRES RAZONES PARA DICHA PRAXIS:

1º PERSONALES.

Tomemos la acepción del vocablo ‘personal’ no como algo particular o individualista. Optemos mejor por la connotación del término ‘personalidad’ que hace referencia a una individualidad consciente de sus derechos y

obligaciones.

Por un lado tenemos el derecho a ser informados y, en contrapartida, tenemos la obligación de transmitir al colectivo el conocimiento que generamos o percibimos.

En el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Conocimiento (TICC) se pueden ver dos caras de la moneda: las TICC prometen una difusión más rápida y eficiente del conocimiento, sin embargo, un manejo excluyente de las mismas repercute en la profundización de las diferencias en relación con el acceso restringido debido a diferencias económicas, aunado a la tendencia a homogenizar ciertas formas de pensamiento político y social.

Se dice que el 7% de lo que aparece en Internet es académico, lo demás oscila entre lo comercial y la pornografía (Acuña 2005). Se señala que la implantación de las tecnologías de la información en nuestra vida cotidiana está siendo realizada bajo el parámetro de la lógica del mercado (Lugo y Casado 2004).

Los datos arriba mencionados reflejan la falta de una presencia pedagógica que ejerza una influencia crítica y reguladora de tendencias para

- superar el analfabetismo cultural y científico;
- favorecer una interacción permanente entre formación, trabajo, ocio y participación social;
- fomentar la transdisciplinariedad del conocimiento conformando redes por medio de la organización radial -forma en que se organiza la naturaleza y el pensamiento- (Buzan 1996);
- percibir al “nuevo tipo de ciudadano inteligente que demanda

contenidos que le permitan vivir mejor.” “...habitante inteligente que porta un teléfono celular con la capacidad de transmitir voz, video y datos, convirtiéndose en un comunicador social que transmite en tiempo real los sucesos noticiosos que considera importantes y que a su vez, otros valoran por su espontaneidad y sencillez.” (Lugo y Casado 2004);

- propiciar que cada aprendiente alcance el desarrollo máximo de sus capacidades para que integrado en redes de información, conduzca a su pueblo a alcanzar su destino trascendente (Foley y Pastore, 2002).

Hoy en día se está gestando una nueva industria, cuya materia prima es la Información y Conocimiento que se procesan y convierten en contenidos. La primera fase de Internet es la de la distribución de servicios. La siguiente fase es la ‘guerra de los contenidos’ donde la lealtad no es al teléfono móvil o a la terminal, sino al contenido que se ofrece. Aparece nuevamente el problema de la ampliación o reducción de la “brecha digital” entre sectores sociales y países.

Al surgir un nuevo tipo de industria de producción de contenidos, surgen nuevos retos. Los gestores de contenidos digitales, sin importar su profesión de origen, deben lograr un dominio “suficiente” sobre las tecnologías digitales para la creación, diseño, organización, procesamiento y divulgación de dichos contenidos. Nos referimos al nuevo tipo de empresa con capacidad para masificar la información, haciendo llegar el conocimiento al mayor número de habitantes del planeta, de una forma clara y comprensible. (Arango 2003).

En la Economía de la Información y el Conocimiento los activos a gestionar son los contenidos cuya digitalización permite su entrega a través de medios telemáticos.

En la dinámica de construcción de la sociedad del conocimiento es necesaria la distinción entre Gestión del conocimiento y Generación del conocimiento. La gestión del conocimiento busca sistemas **eficientes** para la producción, distribución y uso del conocimiento, en nuestro caso, los CODIEs; el valor de los mismos está dado en su cobertura al **mayor número de usuarios**; en este enfoque el aprendizaje supone **exclusivamente el uso** de la información que transmiten los CODIEs.

Por otro lado, la generación del conocimiento se enfoca en la **creación** y el **intercambio de insumos** para la vinculación de comunidades de aprendizaje interesadas en problemas afines; dentro de esta dinámica el valor de los CODIEs está dado por su **significatividad** para las comunidades específicas; este enfoque supone, además del uso, una **transformación de la información** que portan los CODIEs en nuevos componentes de CODIEs.

2º Institucionales y nacionales.

Es agradable percibir que en diferentes instituciones educativas, cada vez más docentes y grupos colegiados pugnan por la profesionalización y la actualización en los diferentes campos del saber con el apoyo de las TICC, lo cual dará como resultado, saberes que redundarán en mayores posibilidades para acceder al conocimiento pertinente para las nuevas generaciones de

aprendientes. Claro que la otra cara de la moneda son aquellos privilegiados mezquinos que solo piensan en acarrear agua para su molino. Pero, en vez de preciarnos de poseer aguas estancadas, siempre seremos invitados a dejar fluir esas aguas a diferentes lares.

A nivel institucional, cada vez se está dando una mayor apertura al manejo de las TICC en los programas de formación docente, con vistas a su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Reconocemos la labor de las autoridades, tanto de la UAQ como del IPN y la ENSQ, en favor de la actualización y profesionalización de los docentes. Los programas institucionales de la UAQ, IPN y ENSQ contemplan la apertura a los sistemas mixtos de enseñanza, para ofrecer una mayor cobertura y para satisfacer las múltiples demandas de educación a nivel estatal, especialmente las de los menos favorecidos a causa de su ubicación y escasez de recursos.

Por otra parte, ha llegado a nuestras manos el oficio de Recomendaciones emitido por la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, en la Ciudad de México el día 23 de julio de 2004, el cual hace referencia a los estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.

En dicho documento, Ignacio Villagordo Mesa, Director General de la DG AIR, presenta los siguientes considerandos:

1. Que el lenguaje es un componente esencial en el desarrollo, ya que a través de él, los individuos pueden comunicar sus necesidades reales y tener acceso a la información que les asista en la toma de decisiones...

el aprendizaje de idiomas permite trascender las fronteras de la educación y la cultura, permitiendo el acceso a mejores oportunidades de negocios, de empleo y la positiva convivencia entre individuos de distintas naciones;

2. Que el Programa Nacional de Educación 2001-2006, dispone que la educación comprenderá el desarrollo de habilidades y competencias para responder a las necesidades de la vida contemporánea y que, por tanto, los alumnos egresarán de la educación básica con el dominio de un segundo idioma. Que a la vez, se establece como meta lograr que en el 2006 las escuelas públicas de educación media superior cuenten con la infraestructura básica para el desarrollo de sus actividades académicas, dentro de las cuales destaca la existencia de centros de lenguas.
3. Que es necesario que la enseñanza de lenguas extranjeras se realice con calidad y preferentemente, enfocada a la obtención de estándares con reconocimiento internacional que permita a los educandos acceder a mejores oportunidades laborales y educativas, sin perjuicio del invaluable enriquecimiento de su cultura, y
4. Que la DGAIR, ha analizado diversos estándares internacionales de conocimiento del inglés y de la habilidad para enseñarlo, así como estándares de conocimiento de otros idiomas, que estima pueden ser utilizados como referencia para respaldar el perfil mínimo que se requiere para maestros de lengua extranjera; he tenido a bien emitir las siguientes: RECOMENDACIONES.

1.1 Naturaleza Jurídica.

...las autoridades e instituciones del sistema educativo podrán o no adoptar total o parcialmente las presentes recomendaciones, así como variar de ser necesario, los estándares referidos en este documento.

1.2 Actualización.

La DGAIR, actualizará tan pronto lo estime necesario las presentes recomendaciones (<http://www.sep.gob.mx>).

1.3 Niveles de conocimiento de lenguas extranjeras.

En materia de conocimiento de lenguas extranjeras, se recomiendan los siguientes niveles de competencia:

| Nivel | Descripción |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | USUARIO NATIVO. Este nivel de competencia corresponde a personas educadas al menos hasta el nivel superior, que hablen el idioma de forma nativa; esto es, a personas que nacieron, crecieron y fueron educadas por al menos dieciocho años en países en los que el idioma en cuestión es oficial o constituye la primera lengua. |
| 9 | USUARIO EXPERTO. El usuario es capaz de utilizar el lenguaje en una amplia gama de formas culturales apropiadas. Los usuarios en este nivel son capaces de mejorar el uso del lenguaje al ampliar su vocabulario y refinar su uso y dominio del estilo y registro, más que mejorar o aprender sobre nuevas áreas gramaticales. Los usuarios que alcancen este nivel son capaces de realizar trabajo académico de alto nivel en la lengua correspondiente. |
| 8 | Usuario Avanzado: |
| 7 | Usuario Competente: |
| 6 | Usuario Intermedio: Los usuarios de este nivel tienen la capacidad de |

| | |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>enfrentar situaciones que requieren un uso predecible del lenguaje, pueden leer libros de texto y artículos simples, así como escribir cartas personales sencillas, o realizar notas durante una reunión. Los usuarios comprenden un amplio vocabulario y son capaces de utilizar estilos apropiados de comunicación para una variedad de situaciones. Inician a detectar aún más que simples hechos y son capaces de detectar opiniones, actitudes y estados de ánimo en el lenguaje hablado y escrito.</p> <p>Este nivel, corresponde al nivel de competencia “L2” utilizado por la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa –The association of Language Testers in Europe (ALTE)-. A la vez, este nivel corresponde al nivel B1 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas; aprendizaje, enseñanza y evaluación –Common European Framework of Referente for Languages: learning, teaching, assessment.</p> <p>En general, el usuario tiene un efectivo dominio del lenguaje aunque con imprecisiones, impropiedades y malentendidos. El usuario puede utilizar y comprender lenguaje complejo, particularmente en situaciones familiares.</p> |
| 5 | Usuario Modesto |
| 4 | Usuario General |
| 3 | Usuario Básico |

| | |
|---|----------------------|
| 2 | Usuario Intermitente |
| 1 | Usuario Inicial |
| 0 | No usuario |

1.4 Niveles ideales de conocimiento de lenguas extranjeras recomendados

...se recomienda que los educandos alcancen los siguientes niveles ideales de competencia, en al menos una lengua, preferentemente en el inglés, a la conclusión de los tipos y niveles educativos que se indican:

| Nivel Educativo | Nivel Ideal de Competencia |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Nivel Maestría | (9) Usuario Experto |
| Nivel Licenciatura | (8) Usuario Avanzado |
| Nivel Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario | (7) Usuario Competente |
| Tipo Medio Superior | (6) Usuario Intermedio |
| Nivel Secundaria | (5) Usuario Modesto |
| Nivel Primaria 6º Grado | (4) Usuario General |
| Nivel Primaria 3º Grado | (3) Usuario Básico |
| Nivel Preescolar | (2) Usuario Intermitente |

1.5 Perfiles recomendados en la docencia de lenguas extranjeras

... se recomiendan como objetivos mínimos los siguientes perfiles a cumplir por los planes y programas diseñados para la acreditación o formación de docentes de un lenguaje:

| Nivel | Perfil del Egresado |
|-------|---------------------|
|-------|---------------------|

| | |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maestría | Como mínimo el nivel 9 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de muy alto nivel en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel A). |
| Licenciatura | Como mínimo el nivel 9 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de alto nivel en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel B). |
| Técnico Sup. Univ. | Como mínimo el nivel 8 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de alto nivel en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel B). |
| Profesional Técnico (Tipo Medio Superior) | Como mínimo el nivel 7 de competencia en el conocimiento del lenguaje que imparte. Capaz de acreditar un estándar internacional de nivel intermedio en la enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua (Estándar de Docencia Nivel C). |

2.1 Estándares de conocimiento del Inglés recomendados

Se recomiendan para acreditar los niveles de competencia señalados, los siguientes:

| Nivel / Descriptor | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9 Experto | CAEL (Canadian Academia English Language Assessment / The University of Carleton: 81 a 90 puntos CB TOEFL /ETS – Educational Testing Service: 280 a 300 |

| | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>puntos (Versión Internacional por Computadora)</p> <p>CPE (Certificate of Proficiency in English) / The University of Cambridge</p> <p>IELTS (International English Language Testing System) / UC</p> <p>TOEFL 650 a 677 puntos (Versión Internacional Escrita)</p> <p>TRINITY COLLEGE LONDON (Graded examinations in spoken English for international students): Grados 11 y 12</p> |
| 8 Avanzado | |
| 7 | |
| 6 | <p>BEC Preliminary (Business English Certificate) The U. of C.</p> <p>CAEL (Canadian Academic English Language Assessment/ The U. of Carleton: 60 a 69 puntos.</p> <p>CB TOEFL / ETS: 213 a 247 puntos (V. I. p Computadora)</p> <p>ICE I (Integrated Skills in English Examination I) Trinity C. London</p> <p>IELTS / The U. of Cambridge</p> <p>PET The U. of C.</p> <p>TOEFL /ETS 550 a 599 puntos (V I Escrita) mas 4.5 en el TWE</p> <p>TRINITY COLLEGE LONDON (Graded examinations in spoken English for international students): Grados 5 a 6.</p> |
| 5 | |

| | |
|---|--|
| 4 | |
| 3 | |
| 2 | |
| 1 | |

2.2 Estándares de docencia de inglés recomendados.

... se recomiendan para acreditar los niveles de competencia señalados, los siguientes:

| | |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estándar de Docencia Nivel A | DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) University of Cambridge. DOTE (Diploma for Overseas Teachers of English) U.C. LTCL Diploma TESOL (Level 5 Licentiate Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) Trinity Collage London. |
| Estándar de Docencia Nivel B | BCCTE (British Council Certificate in Teaching English) The British Council CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) U.C. |
| Estándar de Docencia Nivel C | Diploma in English as a Foreign Language. |

Para validar los estándares se proponen únicamente instituciones extranjeras.
¿No existen instituciones nacionales que puedan acreditar satisfactoriamente

a nuestros docentes, así como a nuestros alumnos? ¿Seguimos dependiendo totalmente de la evaluación que viene de otros países, la cual sigue siendo extremadamente onerosa? El negocio lo tienen bien monopolizado en otro lado y lo seguimos permitiendo.

Por lo pronto el documento muestra meramente ‘recomendaciones’. Sin embargo, ya en el considerando No. 2 claramente habla del plan 2001-2006 para que al término del mismo se cuente con una infraestructura que permita acceder a tales estándares. ¿Es suficiente el tiempo (2006) para lograr esa meta?

3º Internacional

En Europa se ha planteado la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Dicho proyecto tiene su raíz en el acuerdo firmado en París por los países de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia (Declaración de La Sorbona, 1998). Al año siguiente, siguiendo con ese proceso unificador se celebró la conferencia de Bolonia (1999) en donde se destacan lo siguientes acuerdos ratificados por 29 estados:

- a. La adopción de un sistema comparable de titulaciones.
- b. La adopción de un sistema de estudios basado en dos niveles: grado y postgrado.
- c. El sistema de créditos europeo (European Credits Transfer System –ECTS-) como valoración del crédito universitario igual para todos los países.
- d. La eliminación de las barreras educativas existentes entre países europeos, promoviendo la movilidad de estudiantes,

profesores e investigadores.

e. La promoción del aprendizaje continuado (lifelong learning).

Asimismo, en América latina se han dado los siguientes pasos:

- En noviembre de 2002, en Cartagena de Indias, Colombia, las universidades de España, Portugal y América Latina constituyeron el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) el cual pretende promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de la Educación Superior y la Investigación.
- En febrero de 2004, 165 universidades iberoamericanas firmaron la Declaración de Compostela, para fomentar la movilidad y cooperación educativa entre Europa y América Latina y la creación de un sistema de créditos común parecido al ECTS europeo.
- En la III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe y Unión Europea (ALC-UE), celebrada en Guadalajara, en mayo de 2004, las universidades iberoamericanas y europeas suscribieron un Convenio Marco de Colaboración cuyo objetivo principal es contribuir a la construcción de un espacio común de la educación superior y la investigación.

Abundando en el tema del sistema europeo de transferencia de créditos

-European Credits Transfer System- (ECTS) tenemos lo siguiente:

- El Real Decreto de 5 de septiembre de 2003 define el ECTS como “la unidad de medida del haber académico en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de

trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios". (BOE).

- Cada ECTS se compondrá de 25 o 30 horas de trabajo, estableciendo en 60 créditos el trabajo total de un alumno a tiempo completo durante un curso académico.
- En el nuevo sistema educativo se valorará principalmente el trabajo personal del alumno, el que se realiza mediante actividades no presenciales. La programación de las asignaturas deberá tener en cuenta estas consideraciones y el profesorado deberá incluir no sólo las horas de docencia sino también el tiempo dedicado a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos. De hecho, las horas de docencia teórico-prácticas no podrán superar el 50% de los créditos asignados a cada materia.
- Esta nueva unidad de medida conlleva un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias y destrezas y no en las horas de clase. Además, para facilitar el aprendizaje interdependiente del alumno y la valoración de su trabajo personal y de sus actividades no presenciales, se requieren nuevas metodologías de enseñanza con apoyo en la tecnología.

Es importante señalar que el Internet presenta una fuente de información y de recursos en cuanto que es:

- un canal de comunicación y colaboración;

- una herramienta para generar nuevos escenarios formativos para flexibilizar el acceso a la formación;
- un activador del aprendiente convirtiéndolo en protagonista del proceso de aprendizaje, quedando el docente como guía o facilitador en dicho proceso; etc.

En resumen, tenemos suficientes razones para diseñar contenidos digitales educativos como una manera de ejercer nuestra libertad para intercambiar saberes en la dinámica de la actualización y profesionalización del quehacer académico.

B) TRES EXPERIENCIAS:

1º “Echando a perder se aprende”: nuestros primeros pasos en el uso del Flash MX de Macromedia.

Ciñéndonos al programa de un curso de Inglés básico para estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura, empezamos a escribir unos diálogos de los cuales se derivara el análisis gramatical y la ampliación de vocabulario. Por otro lado, los estudiantes mostraron interés en comprender la letra de videoclips musicales para poder cantar. Para todo ello fue de gran utilidad el apoyo del programa Flash MX. De lo cual presentamos una muestra.

2º “Todos queremos más”: el año pasado aquí en Colima nos platicaron de las bondades del software llamado “hot potatoes” y otros programas. De regreso a casa nos pusimos a hornear potatoes y traemos unos ejemplos a mostrar.

3º “Al que madruga Dios le ayuda”: Ya no queríamos depender de

videoclips hechos por otros. Nos conseguimos una cámara digital y empezamos a disfrutar de un amanecer captado con tal cámara, registramos una entrevista para identificar los estereotipos de la lengua inglesa hablada, grabamos video de algunos estudiantes de inglés para que notaran sus aciertos y sus fallas, como una manera de propiciar el aprendizaje consciente y crítico de otro idioma.

Conclusiones generales.

Bibliografía

Acuña Limón, Alejandro (2005) Conferencia dictada en el CUAED intitulada:

“La Educación a distancia en México: ejemplo de cobertura y calidad”

www.cuaed.unam.mx

Arango, H. (2003). Gestión de contenidos: el homo sapiens desde la antigüedad hasta la era digital. En

http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci09503.htm. Consulta: 13 de julio de 2004.

Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales*. Barcelona, España. Ediciones Urano.

Chan Núñez, María Elena. (2002) “Objetos de aprendizaje: Una herramienta para la innovación educativa.” *Apertura No. 2*, Centro de recursos de innovación educativa.

Foley, L. y Pastore, P. (2002). Ética en Internet y la iglesia en internet. Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social de Venezuela.

Furlán, Alfredo J., Vicente Remedi A. et.al (1989) *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM. Construcción de la estructura metodológica.*

Lugo, Laura, Casado, Ricardo. (2004). *Industrias de producción de contenidos para los cibermedios de comunicación: la gran oportunidad para la divulgación científica.* Coloquios de Informática Educativa 2004, III Simposio Virtual de Computación en la Educación.

Mendaña Cuervo, Cristina, Begoña González Pérez. (2004). *El papel de las WebQuest como herramienta para el aprendizaje del alumno en la nueva sociedad del conocimiento.* Coloquios de Informática Educativa 2004, III

Simposio Virtual de Computación en la Educación.

Recopilación de documentos entorno al Espacio Europeo de Educación Superior pueden localizarse en la web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (**CRUE**)

<http://www.crue.org/espaeuro/eurodocs.htm#crue>)

Ruiz-Velasco S., Enrique. (2003) “Algunos elementos para orientar el uso y la producción de contenidos con certidumbre y calidad.” *Simposio Virtual SOMECE 03*

Villagordoa Mesa, Ignacio.(2004).*Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras,* recomienda la DG AIR. Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la DG AIR. México, DF.

Web del Consejo Universitario Iberoamericano

<http://cuib.org/documentos.htm>)

XIX Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras (FEULE) ,
Colima México, Marzo de 2005 - Memorias

INDICE / INDEX

Universidad de Quintana Roo

División de Estudios Internacionales y Humanidades

(DEIH)

Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI-SAC)

ENGLISH LEARNING STRATEGIES BASED ON THE COGNITIVE APPROACH

By

Abel Navarrete Benitez.

UQROO full time teacher.

Colima, Colima. March 2005.

Introduction

It's worth saying that when we talk about a learning process based on the *Cognitive approach*, it's important to mention that experiences are the keys for such a process, so all senses play an essential role, since they are the sources by which the brain gets the information from the environment. Cognition pretends to take advantage of all our experiences and organize them to create mental structures by which future learning processes will be based on, developing and even creating new structures. This presentation aims at living new experiences to solve the same needs a person satisfies by using his mother tongue, and similar and even new needs his environment demands on him through the use of a new linguistic code: English. Thus, the proposals of this presentation are closely related to the creation of different situations in the classroom similar to those anybody lives daily , in order for the student to achieve the goals his society demands on him.

Finally, some strategies will also be mentioned to face and solve some possible problems trustingly during the creation of the new mental structures in the target language.

1. Cognition

In order for us to understand what the concept mentioned above involves, it's worth saying that such word comes from the Latin term "*cognosere*", whose meaning is referred to the *the process by which knowledge and understanding are developed in the mind*⁵². Taking into account such a definition, we can state that the *Cognitive Approach* explains behaviors according to people's experiences and the way by which we adapt, organize and reorganize them. In other words, learning is a changing process because of the endless reorganization of past and present experiences in our mental structures. Thus, in order for the experiences to turn into meaningful learning, it is essential to take into consideration the most suitable ways we can use to organize those mental structures until they turn into effective knowledge.

2. *The Sequence Principle*

It's related to the way by which contents or learning units are accurately organized in different subjects, and among them. Most of us remember "*learning*" many things whether at secondary or high school, even though there was actually nothing the matter with such "*learning*" in our lives. On the contrary, many times we went mad trying to understand and relate useful pieces of information from different subjects that did not have to do anything with each other. Thus, first we took *Reading and Writing in Spanish*, and then *Chemistry, History, Physics* and finally, *English*. Our brains focused our attention on different directions and, of course, an integral learning process was never carried out, let alone achieved. Perhaps it would have been much better first taking *Reading and Writing in Spanish*, then put into practice those skills in *English* and afterwards in *History*, have a break and finally, try to find a good relation between the topics of *Physics* and *Chemistry*. It is truth that sounds easy, but actually it isn't. Nevertheless, we could take into consideration the assumption mentioned above to better plan our lessons, topics, units and even the whole course, according to our students' environment. By the way, let's take a look at the examples below related to two ways by which functions are sequenced; which one do you think will be better to develop and even create a new mental structure in the students' minds?

Example 1

Functions

1. *Introductions*
2. *Describing house contents*
3. *Talking about preferences*
4. *Talking about world geography*
5. *Asking and answering about quantities.*
6. *Vacations*

Example 2

Functions

1. *Introductions*
2. *Talking about occupations and sports*
3. *Discussing lifestyles*
4. *Talking about preferences*
5. *Vacations*
6. *Talking about world geography*

The first example doesn't seem to be getting anywhere, so the second one seems to be the correct answer for the question above, since people first need to meet so they can afterwards talk about occupations, sports, lifestyles and preferences. Finally, according to the preferences expressed, they might be able to plan an unforgettable vacation in the most suitable place, based on a previous review of the world geography.

**3. A Meaningful Learning Atmosphere. Repetitive Experiences
(reinforcement)**

The whole human body itself (not just the mind) plays a very important role in every intellectual process, since experiences are lived through all senses (smell, hearing, sight, taste and touch) by which the brain gets the information from the environment. As Albert Einstein once said "*learning is experience, the rest is just information*", so it is essential to create *different meaningful learning atmospheres in the classroom* in order to live rich experiences so that students can successfully exercise *all their senses*, get knowledge, develop, and even create, new mental structures.

4. Hearing

Since we are born, our hearing is perfect and its capacity decreases through the time. Hearing is our first defence since the brain gets vibrations from the environment through this sense. Consequently, it is really useful for students to be helped so they can differentiate sounds in words whose pronunciations are similar. By the way, let's have a look at the following exercise that aims at achieving the goal above in elementary level students.

Listen to Linda's routine and underline the correct options below:

Tapescript

Linda is a beautiful and intelligent girl. She is sixteen years old and studies law at the UQROO. She likes going out to the cinema on Sunday nights. On weekdays, she usually gets up at 5:30 am, has breakfast at 6:15 and goes to school at 6:45. She comes back home and has lunch with her family at 2 pm.

She does her homework from 4 to 6:30 pm. Then, she takes a shower and meets her bestfriend at 7:30, has dinner at 9 and, finally, she goes to bed at 10 pm.

1. Linda is _____ years old. **a) sixteen** **b) fifteen**
c) sixty
2. She likes going out to the cinema on _____ **a) Sunday nights**
b) Thursday nights **c) Saturday nights**
3. She _____ from 4 to 6:30 pm **a) works** **b) does some housework**
c) does some homework
4. She meets her _____ at 7:30 pm **a) bestfriend** **b) boyfriend**
c) girlfriend
5. She _____ at 10 pm. **a) watches TV** **b) goes to bed** **c) has dinner.**

Of course, the students are not supposed to read the tapescript while listening to it, so it would be challenging for them to differentiate options **a** and **c** whose sounds are similar in sentence one, and they would live similar experiences when listening to options **a** and **b** in sentence two, **b** and **c** in sentence 3, and **a** and **b** in number four. In sentece five, the learners would just find out the activity *Linda* does at 10 pm.

On the other hand, and in order not to destroy our hearing and do the exercise

above correctly, it is not recommendable to listen to noisy sounds for a long time (and university students usually love listening to rock music at discos, parties and even in class), since it badly affects our acoustic sharpness, as well as our sensitive hearing cells which get vibrations from the environment. For this reason, here we are given some kinds of music to carry out a good learning process, according to different tasks we are expected to do to achieve a good knowledge of the English language.

Baroque Music for Superlearning

This kind of music helps students learn something in excellent conditions, since it has a sixty- time rhythm, the same heart beating someone has when he is relaxed, so this kind of music could be really useful whether to study for a coming up exam, during the exam itself or just to develop our reading comprehension; stand up for this music and ask your teacher to play it in class from time to time!

Music for Active Learning

This kind of music has a shorter vibration than the baroque one because of the fluency of its musical notes and the increase of the rhythm that make people be on a permanent alert, learning something in an active way through a body- brain interaction. No wonder it is usually played as background music by those students who want to be imaginative and creative when they want to express their ideas, feelings and thoughts whether in writing or speaking activities.

Music for Brain Revitalization

This music is really helpful since it supplies energy to the brain and helps it get ready to start a new learning process; it's like "a sound massage". It's specific music for specific objectives. By the way, here at Universidad de Quintana Roo and because of the lack of classrooms to satisfy the needs of an increasing number of students, they usually have to attend foreign language classes from 1 to 3 pm (for those studying in the morning), and from 8 to 10 pm (for those studying in the afternoon). By these times, it is very common to see tired and stressful students, so what about playing this music during the first five or ten minutes of each lesson? In fact, we could also take advantage of this time either to introduce the lesson or do a warm up activity.

5. Smell

We can also live and enjoy new experiences by smelling, since this sense is closely related to memory and, therefore, plays a very important role in any learning process. Nice scents are important in order for the process to be successful, since they reduce stress as well as help us remind the moment, place and even the people we lived nice experiences with in a more effective and efficient way. Next time and before you study at home, remember to play the most suitable music for your academic purposes, and polish your apartment floor or furniture with cleaning products whose scents are nice to your nose, such as: cinamon, lavender, pine oil among others.

6. Sight

Of course, we also learn by admiring our environment, and it is only possible if the images we see are attractive to our eyes. The aesthetics of the objects we use to learn new vocabulary is essential in the process. For this reason, it is usually much better for the students to see colour photos rather than black and white ones. Likewise, the photos must contain nice images so the students can really appreciate what they are shown. In other words, maybe they would prefer admiring a good-looking guy or girl in a black and white picture to just seeing an old man or woman in a colour one.

Furthermore, this sense works better if the eyes are in active movement, transferring as much detailed information as possible from any learning atmosphere to the brain. No wonder it is recommendable to blink every 7 to 10 minutes during a reading session so the eyes can keep moist and strengthen its muscles. By the way, it is crucial to keep the eye muscles strong in order to avoid eye swelling and short-sightedness, so try to be participative in class and ask your teacher to move around the room carrying out games, drama lessons, pair and group works, etc.

7. Touch

Human memory isn't just kept in the mind, but also in the muscles of the body because of the movements we've made since we are born. It is worth mentioning that whether a professional cyclist or soccer player have exercised their legs for a long time; they have exercised the same muscles but in different ways. Something similar happens to our tongue. An eighteen-month old baby can understand some messages he hears from the people around him, however, it is not possible for him to repeat many words he listens to not because he is not intelligent, but because the muscles and nerves of his tongue are not strong enough to make certain

“Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas” Página 423

sounds and movements. Again, something similar happens to the students at elementary levels. They have exercised their tongues for many years to make certain movements and express what they need, feel and think in their native language, but not in English. That's why they have to know the importance of practicing their English so they can master the pronunciation of sounds that don't exist in their mother tongue! No wonder we usually see some people who have been studying English for some months and even years and still don't speak the language, even though they can understand most of what they listen to. Therefore, it is important for teachers to create a nice atmosphere in the classroom so the students can get self-confidence and master their fear of speaking in public, since the more they practice known and unknown sounds, words and expressions, the better English they'll speak!

Finally, the use of *Realia* in the classroom is essential for an excellent English learning process, since the students can touch and feel what they are taught (school items, fruits, vegetables, etc.), and then remember new vocabulary in a better way.

8. Taste

Finally, this sense also gives us valuable information about the objects in our environment. By the way, it would also be a good learning experience blindfolding some students and ask them to try some candy, salt and lemon juice, so they can better remember and learn what "*salty*", "*sweet*" and "*sour*" mean.

Conclusions

As it is usually assumed, a learning process can be carried out anywhere and at any time. We just need to stay alive when experiencing something new. In other words, we just need to have our senses connected to the brain so we can better relate the new piece of information to the old ones, developing and even creating new mental structures through such experiences. That is easier to achieve whether as students or teachers, if all together create an excellent learning atmosphere in the classroom by just organizing and having a good sequence in the learning process (contents, materials, techniques, activities, etc) so all senses can enjoy the beautiful experience of learning something meaningful to the fullest.

REFERENCES

- Gran Diccionario Enciclopédico Universal Cultural. Ediciones, S.A. Madrid, España 1997 (Tomo VI)
- Smith, Ronald, Sarason, Irwin & Sarason Barbara. Enciclopedia de la Psicología Educativa. Aprendizaje, habilidades humanas y conducta. Tomo 2, Cap. 7 Procesos Cognoscitivos: Memoria, Lenguaje y Solución de Problemas. Oxford University Press-Harla. México, D.F. 1999.
- *Antología: Problemas Epistemológicos en los Procesos de Aprendizaje. Servicios Educativos y Culturales. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231. Chetumal, Q. Roo 2002.*
- Brown, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. 2nd edition Prentice-Hall Regents Ed. Englewood Cliffs, NJ. USA. 1987
- Brown, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching, third edition. San Francisco State University. Prentice Hall Regents. New Jersey 1994.
- Teorías en Psicología. Robert Gagne “Condiciones del Aprendizaje”.
www.tip.psychology.org/gagne.html
- Ibarra, Luz María. Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral. Garnik Ediciones. 11ª edición, 4ª reimpresión. México, D.F. 2003.
- Littlewood, William. Foreign and Second Language Learning. Cambridge University Press. New York, USA 1995
- Hayes, C. W. et al. The ABC's of Language and Linguistics: A Basic Introduction to a Basic Science. 1987 Lincolnwood: NTC.

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico,
March 2005, Memoirs

- Holden, Susan and Rogers, Mickey. English Language Teaching DELTI
English Language Teaching Publications. México, D.F. 1998.

INDICE / INDEX

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Verónica González Quintos

José M. Barranco Pérez

LEARNING JOURNALS THROUGH E-MAILS TO FOCUS ON FORM

(ACTION RESEARCH)

Introduction

In modern times, the issue of second language teaching (SLT) and second language acquisition (SLA) via explicit and implicit instruction, focus- on- form , meaning, and use, have been developed by researchers to find new approaches to help learners to avoid errors and to achieve a better acquisition in the target language.

This work describes a pedagogical procedure in which a particular group of English learners in the BA in Applied Linguistics at the University Autonomous of Tlaxcala have developed to amend grammatical errors. In fact

this action research was carried out with the 10th semester of BA in Applied Linguistics (Upper-intermediate level). The learners have done this through explicitness, learners' attention on form and an analysis of error corrections in written form. The project was developed due to the need to overcome the learners' errors immediately, since they were taking up the last English language course. Therefore there was no time left before they finish the BA. Actually, there was a remedial course as I will mention further.

The framework that followed this work was based on what Long and Robinson (Cited in Doughty & Williams, 1998) consider as *focus on form*, they state that “*focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features - by the teacher and/or one or more students - triggered by perceived problems with comprehension or production.*”

These particular kind of learners monitored their own progress with the teacher's guidance. Data was collected through weekly journals which were sent through e-mail. The learners monitored and checked what they did after they had had some explicit sessions about grammatical points related to major mistakes found in the their journals.

Journals through e-mails, error correction, remedial work, and explicit grammatical instruction were used as resources and components of this project. To carry out this project, explicit instruction was emphasized to the learners in order to reflect on and to analyze form-focused instruction. Learners were led into autonomy as an essential component of this project as well. They had to reflect on their own learning by noticing and correcting their errors and/or mistakes. In some sessions the learners discussed the grammar

point to the whole class. The teacher played the role of a guide, collaborator, and facilitator of the knowledge. Finally the learners evaluated their progress themselves.

The learners' attention described in this work was considered as Hulstijn (1989, cited in White, 1998) "*attention to form at the point of input encoding is the necessary and sufficient condition for learning to take place*". In this way, learners corrected their reports and analyzed the problems they had had. Then, they checked their own progress by applying their knowledge in a correcting exercise which was carried out in class. And finally a selection of the most common errors structures was included in a post- test which was applied as a last instrument for the research.

In the first part of the work, the literature review is stated. In the second part, the background of the context is mentioned. In the third part the methodology is mentioned. In the last part, the data analysis and results are discussed, and finally the conclusions are given.

Literature Review

Focus on Form is an approach that language teachers can apply into second and foreign language context. It has the purpose to go beyond the traditional grammar explanation (grammar- translation method). It connects the grammatical forms to meanings during communicative tasks (Doughty & Williams, 1998). *Focus on Form* approach suggests some pedagogical decisions that teachers can consider in order to include them into their classes.

The study of *focus on form* has been motivated on the one hand, by the emphasis to examine language learners' processes and on the other hand by the results of language learning studies that have provided some information about some linguistic features which learners have not developed yet according to their level.

Some researchers who have studied the previous facts are Harley (1992), Harley & Swain (1984), Ellis (1998), Williams & Doughty (1995), Schmidt (1993), Trahen & White (1993), Swain (1998) (all cited in Doughty & Williams, 1998). Likewise some other researchers have contributed to enrich the theoretical and practical background that the *focus on form* approach involves and the way it functions.

In the last years, all the studies that have been done by using *focus on form* approach have given evidence of improvements in the learners' second language learning and foreign language learning, in particular in the mastery of grammar features they previously had had problems with. Most of the studies have been carried out in Canada with immersion groups. The pedagogical decisions that the approach suggests and the ones that have been experienced by researchers and learners are the followings: (Doughty & Williams, 1998)

- Whether or not to focus on form
- Reactive versus proactive focus on form
- The choice of linguistic form
- Explicitness of focus on form
- Sequential versus integrated focus on form

- The role of focus on form in the curriculum

In this work the decision making about *explicitness of focus on form* was implemented. Although the term *explicitness* has been a controversy for a long time, what it is understood by *explicitness* in this context is the way Ellis (1998) has considered the term:

- To direct learners attention to the problem
- To make learners notice the target forms
- To explain grammar effectively
- To develop activities that enable learners to discover the problems for themselves...

The use of focus on form approach was necessary to be implemented for this particular kind of learners in order to ameliorate the problems that they had and to provoke the learning of the correct forms. During the process, learners had to correct and produce the structures through conscious activities that allow them to focus their attention on the wrong target language items. What Ellis (1997, cited in Doughty) considers about explicit knowledge guided the present work: "*Explicit knowledge may facilitate the process by which learners attend to features in the input*". Explicit knowledge may help learners move from *intake* to acquisition by noticing the gap between what they have produced and their interlanguage manifested in their own output (in this case the journals). To this respect, Schmidt (cited in Doughty, 1998) says that "*by attending consciously to linguistic features in the input, learning takes place*". Therefore what the learners have done in this work was to be conscious of acquiring either new items or correct L2 elements so as to become an automatic process.

BACKGROUND

The University Autonomous of Tlaxcala through its department of Letters and Philosophy has offered the BA in Applied Linguistics since 1986. The main terminal area of this BA is the field of English and French language teaching. There are other ending areas such as research, and translation. However, the biggest population is the earlier. This is because many teachers are wanted at different levels and at different institutions where English is taught as a foreign language. Therefore in this BA, all students must take English and French up to the fourth term, in the fifth one they have to choose a specific language area. They take either English or French for another fourth terms (two years). In the ninth and tenth semesters, English is an optional subject to take. However, they take other subjects to support the teaching area such as didactic, materials design and practicum.

English has been used as the language classroom not only in the language class, but also in other teaching areas. Communicative approach has been promoted as well as an emphasis of leading learners towards autonomy. The group that took part in this particular project had an upper-intermediate level of English (they were in the last semester of the BA). In fact this was a grammatical remedial group where learners volunteered to be in this class. They were conscious of having had some grammatical problems throughout their BA studies. Thus, they were worried about their weak grammar knowledge. Their main concern was the fact that they were taking practicum in the same semester. Therefore they had to be competent in the target language

and in English language teaching in order to pass the subject. This subject is about teaching real English classes which have to be taught in different institutions such as elementary, secondary, high schools, English institutes and even in the English courses which are offered to the general public by the department of the university. Their passing grade depends on the observations that the learners' professor made in the school the learners choose.

There are some facilities available for the students in order to improve their language abilities at this department. The first one is the self-access center (SAC) or self-study room where they have to go with their teacher once a week compulsorily. They can also go there as many times as they wish in their free time. They can develop their four skills by reading books, magazines, novels, and listening to a wide range of video tapes, listening tapes and, they can of course consult grammar books among some other activities. The second resource available is the computer center where the learners can use internet in order to achieve different tasks such as writing e-mails, finding out specific information and practicing any language skill. Even though these particular kinds of learners were not required to go to the SAC, they were encouraged to go there so as to work by themselves on their weak areas. For this work, the learners had to report all the activities they had done and the progress they made in a journal every week for almost three months. The weekly journals were delivered via electronic mail to the professor. To carry out this project, the data was taken from the journals. The journals also were useful to accomplish the learners' requirements, since they told their professor to try new ways to work in order to improve their English grammar.

Participants

As I mentioned above the participants were 20 students from the tenth and last semester of the BA in Applied Linguistics at the University of Tlaxcala whose major was in English Teaching and Applied Linguistics. They had an upper-intermediate level. The sessions took place two hours twice a week during 15 weeks.

Materials

The learners wrote eight-weekly journals. The professor prepared some lists of quasi-original sentences taken from the learners' original journals that were written on board. There were worksheets to be used so that the learners could correct their own errors below their original errors. Error correction exercises were applied to the learners. The main tool to be used during all the process was the explicit instruction on the learners' errors made by either the professor or the learners themselves.

Data Collection

There was a sixteen-week course and this study was carried out over a eleven-week period. The data collection was done every Friday starting on the third week of the semester. The journals were sent via electronic mail to the professor. The learners worked on their journals together with the professor

during this period every week. There were two sessions of error correction exercises. The first one was carried out on the fifth week and the second one was on the eleventh week. Finally, two weeks before the end of the semester, the learners sent the last journal where they wrote their comments and insights about all the process. These last journals were counted as data as well.

Procedures

The type of work the learners were asked to do was writing a weekly journal, containing the report of the activities and grammar exercises they either carried out in the SAC or elsewhere (app. 1). The journals were sent via electronic mail to the professor every Friday. For every two journals sent, the professor took some sentences from the journals which had the most frequent errors (app. 2). However, the sentences written on the board were slightly modified by the professor without changing the original forms, this was done in order for the learners not to recognize their own sentences and feel embarrassed or intimidated at the moment of the exposition and discussion of them on the board. An example is:

The original was: *“I use to go to the SAC is the only place I can find”...*

The change was: *“I use to play tennis is the only sport I like”*

On the following week the professor prepared a special session where some of the learners' errors were written on the board so that the learners could analyze and correct them. The learners came up to the board and pointed out the error, then they explained the right form. At this point, the learners sometimes could explain themselves the grammatical problem quite

well, but there were some other times when the professor intervened in the explanation. The second assignment consisted on bringing the learners' journals (printed) into the class so that the learners could notice and correct the errors they identified. These kind of corrections were made by the learners a week later, after both the professor and the learners had contributed to focus on the wrong forms.

Then the learners reviewed their journals, isolated the paragraphs which had the errors by cutting them out, then they stuck them on a blank sheet to rewrite and correct the paragraph or sentences below the original ones or the incorrect ones (app. 3). To do this They were provided with the necessary school supplies such as scissors, glue and blank sheets. The worksheets were collected and if the errors were still there, the professor would highlighted and given them back to the learners to be corrected again. At this point the learners were asked again to focus on form and see the changes.

As a last resource, after having worked with the first diaries, the learners were applied a remedial exercise (app. 4) which contains thirty similar sentences to those written on the diaries by the learners and which they had been working on. These sentences were samples of the learners' most frequent errors of the first four weekly journals.

For the last part of the study, the same procedure was done and after having checked the last four journals, another remedial exercise was applied where some of the errors that appeared in the first part of the study, were repeated by the learners (app. 5) For this last exercise the sentences were twenty-three, fewer than in the first error correction exercise.

Research Questions

There are two relevant questions in this study:

1. Does the explicit approach to correct grammatical errors help learners to amend their own errors and other learners' errors?
2. How much does getting the learners' attention influence to make them conscious of their grammatical errors and amend them?

Data Analysis

During the eleven-week period, the explicit *focus on form* sessions addressed the learners' grammatical problems. This was done in several ways: by writing the sentences that contain errors on the board, by letting learners analyze the wrong forms to come up with a solution and explanation, by drawing learners' attention to the highlighted words, and by completing the error correction exercises.

The procedure learners did in order to check their journals were: first, they read their journals then they corrected their mistakes by highlighting the correction, they used different ways, some of them underlined the correction or highlighted the words with a colorful pen or they enhanced the words by bolding them (app. 6).

What the professor did first was to revise the journals to take out some of the errors that learners had. Second he reviewed them so as to see if the errors were corrected. If learners still did not correct some of them, the professor spot them and gave the journals back to them.

In the analysis of the error correction exercises, the corrections were counted and a percentage was given. Finally the last journals were counted as well in order to recognize the errors as well.

Results

For the first error correction exercise, learners still had some problems. From the thirty-one sentences they were supposed to correct almost automatically, they corrected 77% of them. But for the second error correction exercise, from twenty-three sentences they got 95% of them corrected.

It is necessary to remember that in the first exercise the sentences were more and as the study was progressing, the learners' errors were ameliorating. As for the journals, the first four still had several errors to be corrected. For the last four journals the errors were fewer, and hardly any in each journal

According to the first research question, it was observed that the more the learners had explicitness focus on form, the better they developed their writing of their journals. Therefore the errors were fewer.

Regarding the second research question, it was seen that getting learners' attention to their grammatical problems, it can influence the learners a great deal in order to make them be aware of their problems and correct them.

A comparison of both error correction exercises indicates that the answer to the first research question is affirmative and the answer to the second question shows some evidence that by getting learners' attention influences learners to make them aware of their problems and correct them.

The comparison was made with the sentences that were consistent in the first four journals and the last four journals. Whilst some of the errors were not corrected in the four first journals, the same errors were corrected in the second exercise, for example:

Sentence of the exercise.- **“I prefer coffee than tea”*

First correction: **“I prefer to drink coffee than tea”*

Second correction: *“I prefer coffee to tea”*

To this respect there were a few cases that on the second try they did not get the sentences correct. From the 20 learners, only 3 did not still correct some forms.

Discussion

It seemed to be that for the first part of the study the answer to the first research question was negative. But it is necessary to consider that learners were experiencing this kind of instruction as a new technique and it took some time to raise awareness on them. In the second part, the answer to the question turned to be affirmative. The error correction exercises (app. 7) are from a student who was considered as having a lower level of proficiency compared to his partners. However, this participant showed some progress as well as the others.

For the kind of error found on the data, these learners had fossilized errors that acquired in very low levels, unfortunately there was never a corrective feedback that helped them much more before they reached the last semester of their studies. Learners were too used to be producing the wrong forms that this

could be the answer for the kind of errors that some of the learners still made in both error correction exercises for example:

Sentence:* “ She hadn’t the opportunity to work.”

First correction: * “ *I no have opportunity to work*”

Second correction * “*She hadn’t the opportunity of working*”

Another reason that interfered in the error correction analysis was the fact that the explicit *focus on form* approach worked for almost everybody but did not work to focus on the others’ errors. They could not recognize somebody else’s errors. The following learner did not do this error, but neither could he correct it:

Sentence: * “We could not eat something

Correction: * “*We did not eat something*”

At this point the answer to the second question is partially answered affirmatively because some learners could not recognize their partners’ errors though the errors were explicitly corrected in class. Nevertheless, a clear indication of improving is the final journals. They showed evidence of the good progress the learners made (app. 8). Their writing has hardly any errors and they thanked the professor for the kind of activities they achieved during the term. These journals demonstrated that the students seemed to have understood the need to go on with their self-management work and the ongoing improvement that they attained at the end of the term. These valuable

experiences will help them to be aware to focus on form in their future lives as language teachers.

Conclusions

Constraints

There were some constraints, the first one arose when a few students did not want to continue writing so as not to make any errors again. However, with the teacher's motivation, they followed up the process. The second one was lack of time. We devoted an hour and a half once a week on the session to "focus on form", out of four hours and half which were in the regular course schedule. The effective time throughout this research was not enough.

Implications for teaching

Time consuming to check e-mails of 20 students was not an easy task. However, it was a crucial instrument to identify the learners' grammar errors when they tried to get their meaning across spontaneously through e-mails.

Further Research

Grammatical consciousness –raising is seen as a way of teaching grammar in a communicative context focusing on form, in other words focusing on its grammatical principles. It does not attempt to either avoid teaching of grammar completely or returning to traditional grammar instruction (Nunan, 1991).

Therefore, Grammatical consciousness –raising as discussed in this work, should have been more useful for these learners at earlier stages. However, *focus on form* approach was a suitable option to overcome this particular kind of learners' problems.

References

Doughty, Catherine and Jessica Williams (eds.) (1998) *Focus on form in classroom Second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Pres.

Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching : Recent Theory, Research, and Practice. A Historical perspective of learner errors. In *Modern Language journal vol. 62 issue 8*. pp. 387-398.

Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. In M. Celce Mucia (ed.), *Teaching English as a Foreign Language* (2nd ed.) Boston Mass: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. UK: Prentice Hall International.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.

White, J. (1998). Getting the learners' attention. In C. Doughty & J. Williams
(Eds.),

Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 85-113).

Cambridge: Cambridge University Press.

INDICE / INDEX

**COMPARACIÓN DE MEDIOS UN RETO DE DOS MUNDOS:
ENTRENAMIENTO BASADO EN COMPUTADORA (CD-ROM) VS.
CAPACITACION TRADICIONAL**

EVANGELINA FLORES HERNÁNDEZ. ALUMNA DITE-UIB

RESUMEN

La transformación instruccional implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje evolucionen y los métodos cambien a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación, que consecuentemente involucra a los nuevos procesos de capacitación de personal que representa un punto clave para su éxito. Dentro de los requerimientos que esta situación demanda, se encuentra el contar con personal debidamente capacitado y para lograr este propósito es necesario tener un excelente programa de capacitación continua y permanente acorde a los requerimientos de la institución y de los tiempos actuales. Un ejemplo es el CD multimedia educativo motivo de esta investigación, cuyo objetivo fue comprobar el aprendizaje de aspectos técnicos de instalación y operación de sistemas de videoconferencia, adquiridos mediante el Entrenamiento Basado en Computadora (CBT por sus siglas en inglés) a través de un curso basado en CD Multimedia Educativo diseñado para aprender a operar (sin ver físicamente) sofisticados equipos de transmisión comparado con la capacitación tradicional.

El producto multimedia en cuestión está basado en el modelo ADDIE, el cuál inició con el análisis de las necesidades de la población objetivo para la elaboración los contenidos y el diseño lógico y visual de las pantallas. Para el

desarrollo del programa se utilizó el software FrontPage y se incorporaron imágenes en movimiento y videos para cada uno de los equipos presentados. El CD se dividió en dos áreas: Equipos de Auditorio y Equipos de Cabina. Teniendo cada área un menú gráfico con sus equipos respectivos. La instrucción en cada equipo se realizó presentando una pantalla HTML dividida en cuatro secciones: área de encabezado, de contenido, de medios y de botones. En el encabezado muestra permanentemente el titulo del programa, en la sección de contenido se describe textualmente la operación del equipo, en el área de medios se presentan imágenes alusivas al equipo seleccionado y videos. En la sección de botones se muestran las opciones de navegación, así como la sección de autoevaluación basada en preguntas sobre el contenido. Debido a que la permanencia en las salas de videoconferencia es muy corta por parte de los estudiantes (6 meses) existe la necesidad de volver a capacitar tradicionalmente nuevos prestatarios, convirtiéndose en un entrenamiento repetitivo cada semestre; por consiguiente, se limita a un lugar, a un horario y a un instructor quien determina cuándo y cuanta instrucción se recibirá. Por lo que se propone que la capacitación se entregue a través de una herramienta tecnológica como lo es el CBT mediante CD ROM, ya que permite que el participante pueda aprender a su ritmo y acceder al programa cuantas veces lo deseé haciéndolo responsable de su propio aprendizaje.

Finalmente este CD fue diseñado para capacitar a los estudiantes de servicio social que desean aprender a operar complejos equipos de videoconferencia y tener acceso así a una práctica muy activa y enriquecedora para su formación académica.

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades en la actualidad, tienen la necesidad de implementar nuevas estrategias y modelos educativos que den como resultado la implementación de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así mismo se hace necesario que tanto docentes como estudiantes adopten un rol distinto al que han venido desempeñando tradicionalmente.

El caso particular de esta investigación lo constituye dicho CD multimedia mismo que contiene una serie de actividades, imágenes, sonidos, exámenes y videos, diseñados para facilitar el aprendizaje sobre como manejar los equipos de la sala de videoconferencia.

Actualmente la forma de instrucción tradicional está basada en una explicación general del sistema de videoconferencia por parte del coordinador de la sala, los alumnos enriquecen sus nuevos conocimientos mediante la observación y la práctica, en un proceso que les lleva tres meses de capacitación, por lo que solo se obtiene un rendimiento eficaz de la mitad de su permanencia.

El problema es cómo capacitar a los prestadores de servicio social para colaborar en los auditorios de una forma más productiva, que prolongue su estancia de una manera más significativa y consecuentemente, ahorre tiempo dinero y esfuerzo a los administradores de las salas, entregándoles una capacitación con calidad, disponible en cualquier momento y que proporcione un periodo de rendimiento de trabajo efectivo más largo en los auditorios.

Dichos auditorios de videoconferencia son operados por prestatarios de servicio social constitucional (estudiantes), y debido a que los citados auditorios pertenecen a una institución educativa, no es posible contratar

empleados de base para realizar cada una de las actividades inherentes a este departamento.

Consecuentemente, como la permanencia de los de estudiantes que prestan su servicio social en los auditorios de videoconferencia es muy corta, apenas un período de seis meses que cumplidos se retiran, existe la necesidad de volver a capacitar mediante métodos tradicionales a nuevos prestatarios, convirtiéndose así en un entrenamiento repetitivo y necesario cada semestre. Por lo anterior se plantean la siguiente pregunta: ¿Qué tan efectiva será la instrucción teórica de un curso basado en un CD multimedia educativo para aprender a operar equipos de videoconferencia comparado con la capacitación tradicional? cuyos objetivos serán verificar el aprendizaje de aspectos técnicos y la extensión de tiempo que se requiere.

3.- METODOLOGÍA

El diseño de la investigación fue un *experimento verdadero con preprueba y postprueba y grupo de control*. La *preprueba* y la *postprueba* se aplicó a todos los sujetos del mismo modo y por igual. Se utilizó el método de *validez interna*, para tal efecto se contó con dos grupos de comparación, existiendo una equivalencia total entre los grupos, excepto en la manipulación de la variable independiente (Hernández et al., 1998).

La selección de la *muestra* fue al azar para formar los dos grupos de comparación, eligiendo veinte alumnos del campus Mante y veinte del campus Colima, posteriormente se les aplicó una *preprueba* para seleccionar cuatro de cada sede con características similares como: carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales, 6º semestre, promedio de 8, edades entre 20 y 21

años, no tener idea de los aspectos técnicos que implican a la videoconferencia y ser prestadores de servicio social constitucional.

Se aplicó una *preprueba* y una *postprueba*, y se trató de tener el control total del experimento (registrar datos y resultados), al estar siempre presente con objeto de que el sesgo de otros no distorsionara los hallazgos. El programa de capacitación fue previamente diseñado en base a los contenidos del curso.

El *plazo del experimento* de capacitación fue de 2 semanas exactas, 4 horas diarias, con la variante que el *grupo control* aprendió a instalar y operar equipos de videoconferencia a la manera tradicional y el *grupo experimental* tan solo con el CD educativo del mismo curso, sin ninguna asesoría posible externa. El *control* implicó que todo permaneció constante menos la manipulación, los grupos fueron inicialmente equivalentes y equivalentes durante todo el desarrollo del experimento menos por lo que respectaba a la variable independiente.

Los instrumentos fueron iguales y aplicados a todos de la misma manera.

Las delimitaciones de la investigación fueron falta de presupuesto y la enorme distancia geográfica entre los grupos (solo participaron 8 alumnos 4 por cada campus), la *postprueba* se realizó después de una jornada de viaje de 16 horas y el factor cansancio que podría haber afectado su desempeño. Por otra parte, las limitaciones fueron los dos campus tan distantes entre si, el estudio se enfocó exclusivamente en la comprobación del aprendizaje a través del CD educativo, los equipos de videoconferencia se sujetaron a los descritos en el CD y los reactivos de la *postprueba* se escribieron estrictamente en base a los contenidos del mismo.

2.-ESTADO DEL ARTE

La incursión de la tecnología en la educación.

La tecnología es un factor que influye en la construcción de la realidad física y en la realidad sociocultural en la que estamos inmersos. El uso de ésta hace que de una manera inconsciente adoptemos modelos de pensamiento y de acción, la persona para su desarrollo tiene que captar lo que le rodea y al conocer lo externo sufre en si misma modificaciones que la sensibilizan internamente y que le llevan a experimentarse y por tanto a profundizar en su mismo conocimiento (López, 1995).

Según Keegan (1996), el facilitador de hoy es un agente de construcción y transformación de la realidad, y que por medio de la tecnología educativa debe proponer estrategias de enseñanza que favorezcan la autonomía y el conocimiento de la verdad objetiva y subjetiva (mediante las estrategias de aprendizaje que permitan al alumno una construcción de la realidad) entonces, de acuerdo a su dignidad habrá cumplido con el significado más profundo de su elección profesional el ser agente de cambio personal y social.

La Tecnología Educativa.

De acuerdo con Cabero (2001), la tecnología educativa es un término integrador que abarca ciencias, tecnologías y técnicas: Física, Ingeniería, Pedagogía, Psicología, de esta manera se insertan diversas corrientes científicas (sin olvidar la Teoría de la Comunicación) es decir, que tiene bases múltiples y diversificadas que permiten la combinación de todos los elementos de un proceso educativo.

Los nuevos entornos de aprendizaje y la tecnología educativa, permiten al aprendiz intercalarse en un entorno más amplio y al mismo tiempo a propiciar el

desarrollo de habilidades, actitudes y valores que formen al individuo (Maja, 1995).

Consecuentemente Escamilla (2000), afirma que la tecnología educativa son los medios de comunicación artificiales (tecnologías tangibles), medios de comunicación naturales y métodos de instrucción (tecnologías intangibles) que pueden ser usados para educar.

La informática y las computadoras en la educación.

En palabras de Fernández (2000), el enfoque general es la educación basada en la computadora abarca tanto a la enseñanza de las computadoras como al uso de las computadoras en la educación. En el primer caso el objeto de estudio son las computadoras y en el segundo es la educación, en lo que se refiere a la computadora, todo indica que los hechos han rebasado por lo rápido a cualquier teorización, es decir hay una urgencia en poner a funcionar algo de lo cual todavía no se tiene una teoría y esto ha empujado e improvisado las experiencias que con las computadoras se han hecho en la educación.

En este aspecto ha prevalecido un gran pragmatismo, típico de la tecnología, no es sino a posteriori que se trata de racionalizar los esfuerzos dados y sus perspectivas. El significado de este intento de clasificación es la ubicación de la computadora en su relación con el alumno y en el proceso de enseñanza aprendizaje (Bates, 1998).

La informática en el aprendizaje.

De alguna manera en la informática el enfoque de aprendizaje trata de hacer intervenir al hombre lo menos posible, comprendiendo y haciendo explícito las condiciones en las cuales el objeto aumenta el conocimiento. Aquí se unen

educación y computación ya que ambos tienen en sus objetos de estudio al aprendizaje. Es en la medida que se entienda mejor este proceso y se pueda representar y desarrollar en computadora las aplicaciones más útiles para su aprendizaje (Thorpe, 1994).

Por su parte Henri (1975), dice que la selección de una estrategia pedagógica proviene de la definición de una política educativa, de los objetivos mismos que se pretende con la educación y el manejo de sus medios, y como estrategias pedagógicas de las modalidades formales, podemos señalar a la enseñanza escolar, la educación abierta, la enseñanza a distancia, la capacitación y el entrenamiento en servicio.

Las computadoras y su incursión en la educación.

En palabras de Eustaquio y Ahijado (1999), los primeros esfuerzos por automatizar en parte el proceso enseñanza aprendizaje se pueden encontrar en el uso de las máquinas de enseñanza de Pressey, profesor de psicología de la Universidad de Ohio quien, en la década de los 20 aplicaba a sus alumnos pruebas semanales que le tomaban calificarlas cinco meses de tiempo completo cada semestre.

Motivado por el posible ahorro de tiempo diseñó una máquina que se parecía al carro de una máquina de escribir, con cuatro teclas y una ventana larga por la cual se podría ver un marco con una pregunta y cuatro posibles respuestas. Después de leer las preguntas los estudiantes seleccionaban la respuesta más adecuada por medio de una de las teclas. una prueba típica tenía 30 preguntas. Pressey se dio cuenta que con ciertas modificaciones la máquina no sólo examinaba a los alumnos sino que también tenía algunas propiedades para su instrucción puesto que, como las preguntas socráticas, los marcos

podían enseñar. Pressey presentó una de sus máquinas en una reunión anual en 1934 y posteriormente publicó artículos sobre ellas (Ídem.).

En 1932 Pressey confiaba tanto en sus máquinas que predijo una revolución industrial en la educación, la cual no se llevó a cabo, por la gran depresión económica por la que atravesaba Estados Unidos (Eustaquio y Ahijado, 1999).

Las computadoras en la escuela.

Según Martínez (1996), el empleo de la computadora en la escuela requiere de un planteamiento pedagógico, distinto al que se ha venido empleando con otros auxiliares didácticos tales como el pizarrón, el proyector de diapositivas, al audio o el video, ya que podemos integrar en este auxiliar a todos los mencionados con anterioridad y además tener la capacidad de automatizar procesos tales como la evaluación o el seguimiento de las actividades desarrolladas por los estudiantes.

El uso del Internet posibilita que la computadora sea un completo sistema en donde la información puede ser almacenada, procesada, analizada o simplemente estructurada, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se torna dinámico y algunas de las actividades llevadas a cabo tradicionalmente en el aula. como la exposición oral de los contenidos de enseñanza por parte del profesor, el uso de estrategias didácticas con matices conductistas, la tendencia a la pasividad del alumnado, entre otras, tienden a ser sustituidas por estrategias que promueven la construcción del conocimiento, el manejo de la información por medio de bases de datos, el trabajo colaborativo a través de la red computacional y una actitud dinámica por parte del alumnado, dando pie a que el docente tome el rol de coordinador de las actividades de aprendizaje (Morgridge, 2000).

La tecnología multimedia.

Los equipos multimedia de computación permiten la utilización de programas que incorporan diferentes medios: textos, gráficos, animación, video y sonido. Este tipo de información ocupa mucho espacio y, por ello, la aparición del disco compacto significó un paso importante para el desarrollo de este tipo de programas (Ochoa y Peláez, 2000).

Lee y Owens (2000), dicen que la importancia de la tecnología multimedia radica en el tipo de software que permite desarrollar. Un disco compacto puede contener gran cantidad información y por este motivo es posible crear cursos muy completos para la enseñanza, reunidos en un soporte fácil de manejar y que ocupa relativamente poco espacio.

Entrenamiento Basado en Computadora (CBT).

Este tipo innovador de enseñanza llamado en inglés Competer Based Training hace que recaiga parte de la responsabilidad de la misma en la computadora. En este caso se trataría de transmitir al alumno algún tipo de conocimiento por ejemplo una lección o un curso en su totalidad, a través de la computadora. Como ya se indicó con anterioridad esto se puede realizar, ya sea proveyendo instrucción o ejercicios, pero también proponiéndole juegos o simulaciones en las que para manejarlos o dominarlos, el estudiante tiene que aprender algo directamente que se le enseña (Rohee, 1998).

Evidentemente la dificultad que tenemos aquí, aparte de comprar e instalar el equipo y programas, es contar con maestros capacitados para manejar este inmenso cúmulo de posibilidades, pues la computadora no enseña, es el alumno el que aprende, y es el ambiente educativo y la participación activa y

entusiasta del maestro lo que hace posible que el alumno se incentive a explorar y a aprender (Ídem.).

Software educativo.

De acuerdo a Silvera (2000), no existe una teoría pedagógica única para el desarrollo del software educativo sino que es una teoría ecléctica, ya que el *conductismo* aporta principios al software educativo como son: descomposición de la información en pequeñas unidades, el diseño de actividades que requieren unas respuestas del usuario y la planificación del refuerzo, el *cognoscitivismo* ofrece al software pautas específicas y estrategias didácticas para su construcción mediante asociaciones globales, que permite procesar la información por su cuenta y el *constructivismo* da al software flexibilidad (hipertextos) ya que su información se organiza de manera no lineal, por lo que permite navegar a través de la información, para construir el conocimiento a través de actividades significativas y el aprendizaje activo (y no desecha los errores pues los considera útiles).

La videoconferencia en la educación.

En el campo educativo la videoconferencia es un recurso que permite la educación a distancia posibilitando la impartición de cursos a alumnos que estén en zonas geográficamente distintas (Burner, 1990).

Pero Marqués (2000), dice que es necesario hacer una sensibilización acerca del uso de la videoconferencia y sus bondades, entonces su futuro se consolidará en el sector educativo principalmente, y las universidades como sus principales usuarios estarán apostando por este recurso cada vez más para la formación de sus alumnos.

Para hacer de esto una realidad, habrá que rehacer gran parte del material docente y reconvertir a los profesores a través de una alfabetización informática, y cambiar al rol pasivo de los alumnos, porque la introducción de nuevas tecnologías en la educación, implica, nuevas formas de enseñanza (Ribas, 1995).

4.RESULTADOS

El estudio abarcó una variable independiente (CD multimedia educativo) y se utilizaron preprueba y postprueba, lo que permitió analizar la evolución de los grupos antes y después del tratamiento experimental.

Lo que marcó el carácter experimental de esta investigación fue el control que pudo imponer el experimentador a su variable y la seguridad que pudo tener sobre las inferencias o conclusiones extraídas de los datos.

La Preprueba se les administró simultáneamente con el fin de seleccionar a los sujetos con características similares ya mencionadas é indagar el grado de conocimientos de los mismos sobre sistemas de videoconferencia.

Ofreció dos ventajas: puntuaciones para fines de control en el experimento mismas que al compararse se pudo comprobar que la aleatorización fue muy adecuada en los resultados ya que se seleccionaron los sujetos similares en todo excepto en las preferencias de Internet, reactivo que no se consideró relevante y el puntaje ganancia de cada grupo (la diferencia entre la preprueba y la postprueba) en cuanto al contenido relevante de la preprueba que fue: grado de conocimientos sobre sistemas de videoconferencia, se observó que todos los sujetos seleccionados sabían lo que era una videoconferencia, pero desconocían completamente todos los aspectos técnico de la misma.

Los alumnos respondieron exactamente igual: de 10 reactivos, 9 negativos y 1 positivo donde coincidieron todos. (10.- *¿Sabes que es una videoconferencia?* respuesta: *si*).

El diseño controló todas las fuentes de invalidación interna por lo que para mantener la equivalencia de los grupos, se observó que lo que influyera en un grupo debiera de influir de la misma manera en el otro por fortuna los grupos se mantuvieron equivalentes durante todo el experimento.

El instructor que realizó el tratamiento en este caso fue ajeno completamente a la investigación, al CD multimedia educativo y al programa de capacitación tradicional, únicamente entregó la instrucción desconociendo los detalles de la misma, así como los tipos de tratamiento administrados a cada sujeto, asegurando de esta manera la independencia entre las medidas y la aplicación, por suerte no hubo amenazas ni sesgos que influyeran en los resultados obtenidos. Se entregó la misma cantidad de capacitación en un periodo de 2 semanas, 4 horas diarias, de lunes a sábado para ambos grupos, mediante el programa elaborado con estricto apego a los contenidos del curso, quedando delimitada dicha capacitación exclusivamente a los equipos de videoconferencia descritos en el curso y las evaluaciones correspondieron respectivamente a los temas tratados.

La postprueba se realizó en el Auditorio Mante (acceso restringido solo personal) con el absoluto control sobre su aplicación en las *dos etapas: escrita y práctica*.

En la *etapa escrita* todos los sujetos estuvieron reunidos en una sala anexa al auditorio y se les aplicó la postprueba, señalando que el grupo experimental aún no tenían la oportunidad de ver el equipo en cuestión. La prueba fue

diseñada con 25 reactivos de acuerdo a los contenidos del CD multimedia educativo, misma que duró entre 10 y 15 minutos, y se pudo notar que los sujetos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en comparación con los sujetos del grupo control.

La *etapa práctica* se realizó en el Auditorio Mante con el personal de apoyo y el encargado de la sala de videoconferencia, señalando, que no estuvo presente el instructor que capacitó al grupo control para no manipular los posibles resultados y no influir para nada en los grupos. Se prepararon listas detalladas de comprobación de las actividades dentro de la cabina y auditorio con base a los contenidos del curso, así como del sistema técnico de la videoconferencia en una transmisión multipunto para efectos de la funcionalidad.

Tabla 1. Concentrado de resultados de la Postprueba Práctica

| FASE | Colima Luis | Colima Alejandro | Colima Alfonso | Colima Emmanuel | Mante Hiram | Mante Vianey | Mante Guadalupe | Mante Anuar |
|--------------------------------|----------------|---------------------|-------------------|--------------------|----------------|-----------------|--------------------|----------------|
| 1. Equipos de Cabina | B | R | MB | MB | M | R | M | B |
| 2. Montaje de Cámaras | R | MB | MB | MB | M | MB | MB | M |

MB = Muy Bien B = Bien R = Regular M = Mal

Tabla 2. Resultado de la Postprueba Práctica en Equipos de Auditorio.

Grupal

| ACTIVIDADES | Grupo Experimental | Grupo Control |
|------------------------------|--------------------|---------------|
| Desconexión del cable | S | S |
| Conexión del Scan Do | S | S |
| Conexión del monitor VGA | S | S |
| Conexión fuente de poder | S | S |
| Conexión de sincronía | S | S |
| Salida de video a un monitor | S | S |
| Encendido del Scan Do -PC | S | S |
| Cámara de documentos | S | S |
| Tiempo requerido: | 30 Minutos | 15 minutos |
| Desempeño: | MB | MB |

S = SI

N = NO

MB = Muy Bien

B =

Bien

R = Regular

M = Mal

Tabla 3. Resultado de la postprueba práctica en la transmisión de videoconferencia

| Sistema de | Grupo Experimental: | Grupo |
|------------|---------------------|-------|
|------------|---------------------|-------|

| Videoconferencia grupos | Control: | |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. Equipos de Cabina | S | S |
| 2. Montaje de las Cámaras de Video. | S | S |
| 3. Equipos de Auditorio | S | S |
| 4. Fallas técnicas | N | N |
| 5. Todo el sistema trabajando | S | S |
| 6. Transmisión exitosa | S | S |
| 7. Tiempo requerido: | 15 Minutos | 10 minutos |
| 8. Desempeño: | MB | MB |

S = SI

N = NO

MB = Muy

Bien B = Bien R = Regular M = Mal

Tabla 4. Resultados globales de la Postprueba Práctica Integrada

| FASE | Colima | Colima | Colima | Colima | Mante | Mante | Mante | Mante |
|----------------------|--------|-----------|---------|----------|-------|--------|-----------|-------|
| | Luis | Alejandro | Alfonso | Emmanuel | Hiram | Vianey | Guadalupe | Anuar |
| Equipos de Cabina | B | R | MB | MB | M | R | M | B |
| Montaje de Cámaras | R | MB | MB | MB | M | MB | MB | M |
| Equipos de Auditorio | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB |
| Videoconferencia | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB |

MB = Muy Bien B = Bien R = Regular M = Mal

A continuación se presenta la siguiente tabla que muestra la actuación y desempeño que con respecto a la variante que se asignó al grupo experimental para su capacitación en CBT a través de un CD multimedia educativo como se describió en la metodología.

Tabla 5. Actuación de los sujetos del Grupo Experimental. Colima

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------|----------------|-----------------|
| 1. Se capacitaron en el Aula Virtual con el CD multimedia educativo y el programa. | Luis | Alejandro | | |
| 2. Se les entregó el CD multimedia educativo únicamente y se les dejó libres durante 2 semanas. | | | Alfonso | Emmanuel |
| Desempeño | R | B | MB | MB |

MB = Muy Bien B = Bien R = Regular M = Mal

La siguiente tabla resume la actuación y desempeño con respecto a la capacitación tradicional que se asignó al grupo control descrita en la metodología

Tabla 6. Actuación de los sujetos d el Grupo Control. Mante

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|-------|
| 1. Se capacitaron en el Auditorio con instructor, equipo y programa: 4 horas | Hiram Vianey | Guadalupe | Anuar |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|-------|

| | | | | |
|------------|---|---|---|---|
| diarias | | | | |
| Desempeño: | M | B | R | R |

MB = Muy Bien B = Bien R = Regular M = Mal

A continuación se muestra la tabla de comparación de los resultados obtenidos en la Preprueba y la Postprueba producto del Entrenamiento Basado en Computadora a través de un CD multimedia educativo comparado con la Instrucción Tradicional.

Tabla 7. Comparación de los resultados de la Preprueba y Postprueba

| Instrumentos | Colima | Colima | Colima | Colima | Mante | Mante | Mante | Mante |
|------------------------------------------|--------|-----------|-----------|-----------|-------|--------|-----------|-------|
| | Luis | Alejandro | Alfonso | Emmanuel | Hiram | Vianey | Guadalupe | Anuar |
| 1. Preprueba | M | M | M | M | M | M | M | M |
| Desempeño: | | | | | | | | |
| 2. Postprueba escrita. | B | R | MB | MB | M | R | M | B |
| Desempeño: | | | | | | | | |
| 3. Postprueba práctica individual. | R | B | MB | MB | M | B | R | R |
| Desempeño: | | | | | | | | |

MB = Muy Bien B = Bien R = Regular M = Mal

-Se puede observar que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en la postprueba, pero también se puede apreciar que el grupo control requirió mucho menor tiempo para realizar perfectamente las actividades grupales-.

Tabla 8. Comparación de tiempos requeridos por ambos grupos.

| | | | | |
|--------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|
| 1. Equipos de Auditorio. Grupos: | Colima: Experimental MB | Tiempo: 30 min. | Mante: Control MB | Tiempo: 15 min. |
| 2. Sistema de Videoconferencia. Grupos: | Colima Experimental MB | Tiempo: 15 min. | Mante Control MB | Tiempo: 10 min. |

Desempeño: MB = Muy Bien

Tabla 9. Comparación de tiempos requeridos para ambos modos.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Tiempo requerido del curso entregado a través de la Capacitación Tradicional: | 12 semanas (3 meses = 90 días) |
| 2. Tiempo requerido para la capacitación en CBT a través del curso basado en CD Multimedia Educativo: | 2 semanas (medio mes =15 días) |
| Optimización: 75 días | 83.3% |

$$90 = 100\%$$

$$15 = 16.6\%$$

$$75 = 83.3\%$$

5.- CONCLUSIONES

El desarrollo de ésta trabajo como se describió, estuvo enfocado en verificar el aprendizaje de aspectos técnicos de videoconferencia a través de CBT (Computer Based Training) mediante un CD multimedia educativo, así como su efectividad y la extensión del tiempo requerido.

En la búsqueda de respuestas a la solución del problema, encontramos que podría verse aminorado considerablemente utilizando las bondades del CBT y la flexibilidad del CD multimedia educativo, diseñado para capacitar a los prestadores de servicio social constitucional que semestre a semestre se irán integrando a las actividades de los auditorios de videoconferencia.

Resultó ser muy efectiva la instrucción teórica del curso para la instalación y operación de equipos en un sistema de videoconferencia basado en CBT (Computer Based Training) a través de un CD multimedia educativo, ya que se pudo verificar que se logró el aprendizaje de los aspectos técnicos de videoconferencia a través de este medio, y que el grupo experimental que utilizó el CD obtuvo mejores resultados en la postprueba, comparados con el grupo control que se capacitó a la manera tradicional.

Se puede afirmar que sí es posible aprender a operar estos equipos únicamente con un CD multimedia educativo sin tener posibilidades del ver el equipo para aprender y que se redujo considerablemente el tiempo que la capacitación tradicional requiere que es de 3 meses, de los 6 que dura su estancia en los auditorios, a 15 días (16.6%) al obtenerse una optimización de 75 días (83.3%) sobre la capacitación, que lo que redundará en un período más productivo de permanencia en las salas de 5 meses y medio, de los 6 que marca el la normatividad constitucional.

Por otra parte el CBT(Entrenamiento Basado en Computadora) ofrece la posibilidad más allá de lo otorgado en un ambiente de lectura tradicional, videos, audio, imágenes, texto, hipertexto y animación, que pueden ser combinados para proporcionar el más completo ambiente posible para aprendizaje, con un nivel de vocabulario consistente y desde que estos cursos no requieren una conexión a un red y desde que poderosas computadoras personales son fabricadas, el CD multimedia educativo pueden ser diseñado con gráficos de alta calidad que capturen la atención del alumno y despierten su interés por aprender.

Por lo anterior y por los resultados obtenidos, se recomienda que únicamente se entregue al participante el CD Multimedia Educativo en cuestión, mismo que contiene una serie de herramientas tales como: hipertextos, actividades, imágenes, sonidos, evaluaciones y videos, diseñado para facilitar el aprendizaje referente a la instalación y operación de equipos de videoconferencia (con las características de flexibilidad, funcionalidad, interactividad, navegabilidad y modularidad), y dejarlo completamente libre para que se autocapacite a su propio ritmo pero dentro de un plazo de 2 semanas (ya probado) para la capacitación.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, P. (1999). *Informática Educativa*. Red Escolar. Documento interno. México: ILCE.

ANUIES. (2000). *La Educación Superior hacia el siglo XXI*, México: ANUIES.

Ben, E. (1998). *Las actitudes de los alumnos hacia los ordenadores*. Madrid: Océano.

Burner, G. (1990). *Using Videoconferencing*. New York: Longman.

- Cabero, J. (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Escamilla, J. (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas.
- Eustaquio, M. y Ahijado, M. ((1999). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: De la Torre.
- Gisbert. M. (2004). *Metodología de la Investigación*. Curso. DITE-UIB.
- Ribas, M. (1995). *La videoconferencia en el campo educativo. técnicas y procedimientos*. En línea:
<http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1995/oliver.html>. Consultado el: 18 de Abril de 2004.
- Marqués, P. (1996). *El software educativo*. UAB. En línea en:
http://www.lmi.ub.es/te/any96/marques_software/#capitol7. Consultado el: 16 de abril de 2004.
- Martínez, F. (1996) *Educación y Nuevas Tecnologías*. Edutec. Numero 2. En línea en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec2.html>. Consultado el: 21 de junio de 2004.
- Mergel, B. (2001). *Teorías del Aprendizaje*. Educadis. Universidad de Sonora.
En línea en:
<http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel2.do>. Consultado el: 15 de junio del 2004.
- Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Revista Pensamiento Educativo. Chile. En línea en:
www.uib.es/depart/gte/ambientes.html. Consultado el: 7 de agosto de 2004.

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico,
March 2005, Memoirs

Silvera, V. (2000). *El psicólogo como miembro del equipo del diseño del software educativo*. En línea en: <http://www.utp.ac.pa/articulos/psicologo.html> .

Consultado el: 3 de Febrero del 2004.

Taylor, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Columbia Press

Vaughan, T. (1994). *Todo el poder multimedia*. México: McGraw Hill.

Villaseñor, G. (1989). *La Tecnología en el Proceso de Enseñanza– Aprendizaje*. México: Trillas.

INICIO / INDEX

**APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DES TIC⁵³ DANS L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES**

Adelina Velázquez Herrera (avelazqh@uaq.mx)

Universidad Autónoma de Querétaro

Introduction

L'intégration des ressources et des outils numériques dans les divers contextes pédagogiques a pour objectif fondamental de renforcer l'apprentissage. Dans le cadre particulier de la didactique des langues, ces nouveaux supports sont abordés par les chercheurs et les praticiens comme des moyens potentiels servant à dynamiser les processus d'apprentissage, à diversifier les pratiques pédagogiques, à faciliter la communication authentique, à soutenir l'échange de connaissances et de compétences entre apprenants appartenant à des univers différents, à stimuler la lecture et l'écriture (en langue maternelle, seconde ou étrangère) et à valoriser le travail des apprenants à travers l'édition, la diffusion ou la publication grâce aux différents logiciels et aux réseaux télématiques.

Depuis l'émergence et l'impact des TIC dans le domaine de l'éducation en général et dans le domaine de la didactique des
"Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas" Página 468

langues en particulier, la mise en œuvre de diverses pratiques pédagogiques appuyées par les ressources et les supports numériques n'a cessé d'augmenter. En même temps, l'analyse scientifique de différentes expérimentations assistées par les outils informatiques a évolué considérablement. L'intégration de tels supports dans la classe de langue représente de ce fait une problématique d'actualité.

L'objet de notre travail est de faire connaître plusieurs applications pédagogiques des TIC existantes actuellement dans des contextes éducatifs divers et de fournir un modèle d'intégration spécifique des ressources numériques dans la classe de FLE. Notre texte est ainsi divisé en deux grandes parties : nous présenterons premièrement une typologie concernant les usages des TIC dans le domaine éducatif et nous décrirons deuxièmement une tâche collective spécifique montrant l'intégration de documents numériques offerts par *Internet* dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

1. Classification des usages pédagogiques des TIC

Les utilisations pédagogiques des TIC sont nombreuses et très variées. Nous nous bornerons ici à décrire les applications d'*Internet*. De notre point de vue, la nature complexe et évolutive

des supports et des ressources et la multitude des pratiques qui existent à l'heure actuelle ne permettent pas de réaliser un classement rigoureux et minutieux. Afin de cerner les pratiques les plus courantes, nous présenterons une synthèse générale de la classification des modèles fournis par P. Seguin (1997) faite à partir de l'analyse d'expérimentations dans des domaines variés.

Les catégories générales préconisées par Seguin (1997) sont : « la communication interpersonnelle », « la cueillette de données », « les travaux en équipe », « l'utilisation des ressources », « la publication électronique » et « l'auto-apprentissage ». Nous présenterons par la suite les particularités principales des différents modèles correspondant à chacune de ces catégories.

1.1. La communication interpersonnelle

Cette catégorie comprend les applications pédagogiques qui favorisent les échanges de toute sorte : échanges entre deux individus ou plusieurs individus (jumelage de correspondants), entre deux ou plusieurs groupes (classes planétaires), entre un individu et un groupe d'interlocuteurs (jeux de rôle), entre des individus divers et un groupe (rencontres virtuelles de personnes ressources, experts ou célébrités), entre un individu et un tuteur (tutorat, mentorat ou encadrement pédagogique) ou entre un individu et une variété d'interlocuteurs (apprentissage

collaboratif).

Il s'agit fondamentalement d'enrichir les apprentissages à travers la communication entre internautes, à travers le contact entre des personnes réelles habitant partout dans le monde, à travers la création de liens entre les individus et les groupes, à travers l'échange d'information, à travers l'aide, le soutien ou la collaboration.

1.2 . La cueillette de données

Il s'agit d'applications permettant la consultation de la communauté *Internet* afin de recueillir des données fiables et authentiques. On s'adresse directement à des sujets précis auxquels des informations diverses sont sollicitées. La cueillette de données, considérant *Internet* comme moyen de communication, est donc à distinguer de la recherche documentaire, décrite ci-dessous, considérant *Internet* comme lieu de stockage de ressources. Pour réussir, l'apprenant doit bien préparer sa quête, trouver le bon interlocuteur, évaluer et traiter l'information qu'il rassemble.

Parmi les modèles représentatifs de ce type d'application, on trouve l'échange d'informations entre deux individus, la cueillette

collective de données, la consultation d'experts, l'administration de sondage et la télé-présence.

1.3. Les travaux d'équipe

Cette catégorie considère la réalisation de tâches diverses en commun à partir des réseaux télématiques. L'élément essentiel est donc l'accomplissement collectif de travaux dans lesquels participent des apprenants ou des groupes d'apprenants résidant aussi bien dans la même ville ou dans le même pays que dans d'autres pays. Les liens créés entre les participants à partir du travail collaboratif constituent un support pour la construction des connaissances.

Les modèles correspondants à ce critère sont : la course au trésor, la création collective, le défi ou le concours, la simulation, le jeu éducatif collectif et l'engagement social.

1.4. L'utilisation des ressources

À l'heure actuelle, la recherche d'informations à partir d'*Internet* représente l'une des pratiques les plus répandues dans les secteurs de l'éducation et de la formation. À la différence des trois catégories précédentes, où l'exploitation des fonctionnalités de communication d'*Internet* est visée en premier, dans cette catégorie, c'est la dimension d'information qui est tout d'abord

abordée. Mais, généralement, la recherche et l'analyse des ressources précèdent ou suivent des activités interactives et communicatives.

Deux types de recherche appartiennent à cette application : la recherche documentaire et l'exploitation assistée. En ce qui concerne la première pratique, il s'agit d'apprendre à chercher, à sélectionner et à évaluer des informations apportées par la Toile. Quant à la deuxième, elle est liée étroitement à la pratique précédente ; elle constitue une phase ultérieure. Ici, l'apprenant est appelé à découvrir des ressources en ligne, propres à une discipline ou à un cours spécifique, dans un environnement contrôlé.

1.5. La publication sur Internet

La publication électronique permet aux apprenants de s'exprimer, de se faire connaître, de créer des liens, de diffuser des résultats et de laisser des traces des projets réalisés au long des apprentissages. Cette pratique est souvent la phase culminante d'un projet. Elle favorise en même temps les dimensions créative, interactive, communicative et collective de l'activité pédagogique. Le fait qu'*Internet* permette aux apprenants de devenir auteurs ou co-auteurs au même titre que n'importe qui dans la planète

apporte un renouvellement aux pratiques pédagogiques dans tous les contextes.

Les modèles les plus représentatifs de cette application sont : la publication de sa page personnelle, la publication collective, la participation à un site *Internet* et la participation à un périodique.

1.6. L'auto-apprentissage

Cette dernière catégorie constitue une application à part. De façon générale, elle concerne la formation autonome des individus à travers le télé-enseignement. L'apprentissage se fait donc exclusivement à distance, à travers des systèmes informatiques mis en place pour permettre aux apprenants de s'informer, de communiquer et de se former dans des contextes virtuels. À l'heure actuelle, nombreux sont les sites offrant des formations en ligne de toute sorte. Les modèles sont si divers et évoluent tellement vite qu'une classification définitive ne pourrait être envisagée. Parmi les plus répandus dans le domaine de l'éducation, on peut citer la classe virtuelle, le campus, virtuel, le cours en ligne, la visite d'un musée, la page thématique. Le trait commun qui caractérise ce type d'applications est la transposition des lieux et des contenus qui existent dans les formations classiques aux réseaux télématiques.

2. Modèle d'une tâche d'intégration des TIC dans la classe de FLE :
création collective d'un fait divers

Le modèle que nous fournissons ici vise à montrer de façon concrète une possibilité d'intégration des ressources numériques dans l'apprentissage du FLE. Le type de documents choisis sont des textes narratifs brefs : les faits divers. Nous présentons, sous forme de fiche pédagogique, trois étapes faisant partie d'une tâche collective de production écrite. Pour chaque phase, nous proposons les objectifs à atteindre, les supports pédagogiques à utiliser et les consignes qui peuvent être données aux apprenants. Notre exemple de tâche collective cherche en outre à inciter les enseignants de langue à exploiter les outils et les ressources offertes par Internet dans leur pratique quotidienne.

2.1. Première étape : sensibilisation aux faits divers

A) Classification de textes journalistiques narratifs : les faits divers

➤ **Objectifs généraux :**

- Classer des textes courts rapportant des événements à partir de leur catégorie thématique
- Se sensibiliser à la variété des faits divers
- Communiquer pour transmettre des impressions et des points de vue

➤ **Supports pédagogiques :**

- Des textes authentiques extraits de la rubrique « actualités : insolite » de deux sites portail (sites de Voilà : <http://actu.voilà.fr> et de Yahoo : <http://fr.news.yahoo.com>) et un tableau de classement

➤ **Consignes :**

1. Lisez les faits divers présentés et classez-les dans les cases correspondantes⁵⁴. Si vous le considérez convenable, vous pouvez classer un même texte dans plus d'une catégorie (Cochez : ·).

| | Doc.1 | Doc.2 | Doc.3 | Doc.4 | Doc.5 | Doc.6 | Doc.7 | Doc.8 | .. |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| Accident | | | | | | | | | |
| Acte illégal /criminel | | | | | | | | | |
| Catastrophe naturelle | | | | | | | | | |
| Exploit | | | | | | | | | |
| Scandale sociétal | | | | | | | | | |
| Phénomène énigmatique | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Action humanitaire | | | | | | | | | |
| Fait drôle | | | | | | | | | |

2. Discutez et comparez avec vos partenaires les choix que vous avez faits. Révisez votre classification et effectuez les modifications que vous jugez nécessaires.

3. Échangez vos impressions vis-à-vis des faits divers que vous avez lus avec les membres de votre équipe. Guidez-vous des questions suivantes:

- Quel est le fait divers le plus insolite pour vous? Pourquoi?
- Quel est l'événement le moins insolite pour vous? Pourquoi?
- Vous souvenez-vous d'un fait similaire à l'un de ceux que vous venez de lire? Lequel? Racontez-le à vos partenaires.
- D'après vous, y a-t-il un (des) événement(s) qui pourrait (pourraient) facilement se produire chez vous? Lequel(s)? Pourquoi?
- D'après vous, y a-t-il un (des) événement(s) qui pourrait (pourraient) difficilement se produire chez vous? Lequel(s)? Pourquoi?

2.2. Deuxième étape : recherche de documents authentiques sur Internet

B) Recherche de faits divers sur la Toile

➤ **Objectifs généraux:**

- Explorer sur la Toile et découvrir des faits divers
- Sélectionner des exemples de faits divers, analyser leur diversité thématique et savoir les classer en fonction de ce paramètre
- Libérer sa motivation à travers la recherche et la découverte de textes authentiques
- Discuter et échanger des impressions et des opinions à travers le travail en groupe

➤ **Consignes:**

1. Avec vos partenaires, vous allez chercher des faits divers sur la Toile. Choisissez six catégories parmi celles qui ont été présentées dans le tableau précédent (accident, acte illégal ou criminel, catastrophe naturelle, exploit, scandale sociétal, phénomène énigmatique, action humanitaire, fait drôle).
2. Donnez un exemple pour chacune des catégories sélectionnées.
Vous pouvez d'abord
diviser le travail (chacun se chargera de trouver deux faits divers) et rassembler ensuite les textes trouvés afin de les classer comme dans l'activité précédente.

- Pour vos recherches, consultez les rubriques “société”, “faits divers” ou “insolite” des sites « Voilà » ou « Yahoo ».
- Si vous connaissez d’autres sites portail ou des journaux ou magazines numériques comportant ce type de rubriques, vous pouvez également les consulter pour vos recherches. N’oubliez pas de noter la référence et la date des documents réunis.

3. Présentez les articles trouvés à la classe et observez à votre tour ceux trouvés par les autres équipes.

4. Discutez et échangez vos impressions par rapport à l’ensemble des faits divers découverts.

2.3. Troisième étape : rédaction collective

C) Création collective d’un fait divers

➤ **Objectifs généraux:**

- Apprendre à élaborer collectivement des textes courts rapportant des événements sous forme de faits divers
- Appliquer les connaissances et les compétences textuelles acquises et mises en oeuvre lors des séquences précédentes: utilisation adéquate des articulateurs, des temps et des modes, ponctuation, organisation, présentation
- Développer sa créativité et sa motivation à travers la réflexion, la production et l’échange d’idées

- Participer activement dans la classe à travers le partage, la négociation et la mutualisation des faits divers produits

➤ **Consignes:**

1. Avec vos partenaires, vous souhaitez rapporter un fait divers totalement invraisemblable. Réfléchissez et imaginez plusieurs possibilités. Discutez ensemble et décidez l'événement à rapporter. Pensez à prendre en compte les divers éléments constitutifs de votre texte (journal, magazine, site portail où vous le situeriez, catégorie thématique, événement, date, lieu, personne(s) concernée(e), causes, conséquences, déclarations, autres éléments...). Rédigez de 8 à 12 lignes.

2. Pour la présentation de votre texte, vous devez le taper afin que les autres groupes puissent facilement le lire.

3. Partagez vos productions avec les autres groupes de votre classe en vous servant du courrier électronique.

4. Avec votre équipe, échangez vos impressions en vous guidant des questions suivantes:

- Quels textes vous paraissent-ils:

... les plus originaux? Pourquoi?

... les plus invraisemblables? Pourquoi?

... les plus complets?

... les mieux rédigés (orthographe, articulateurs, temps et modes, variété lexicale, ponctuation ...)?

... les mieux présentés (présentation matérielle, propreté, utilisation

d'illustrations et de marques typographiques...)?

3. Conclusion

Au cours du texte que nous venons de présenter, nous nous sommes donnée pour but principal la description d'une typologie des utilisations pédagogiques des TIC et l'illustration d'un cas concret d'intégration des ressources fournies par *Internet* afin de motiver les enseignants de langues à utiliser ce type de supports dans leurs cours et de déclencher chez eux des idées diverses pour l'exploitation pédagogique des TIC.

Nous considérons enfin que les utilisations qu'on peut faire d'Internet sont nombreuses. Notre travail ici présenté ne constitue qu'une proposition d'intégration des outils en question. C'est à chaque enseignant de choisir les documents, de planifier les activités et de prévoir les modalités de travail à mettre en place en fonction du type de public auquel il enseigne (objectifs, intérêts, niveau ...).

Références bibliographiques

CUSTERS G. et al. (2004), *Internet, 150 activités. Niveau intermédiaire*,
CLE International, Paris (Col. Le nouvel entraînez-vous).

DAVIES N. (1999), *Activités de français sur Internet*, CLE International,
Paris (Col. Ressources de classe).

GAVIN D. (2000), *The Internet and the Language Classroom*, Cambridge
University Press.

LANCIEN T. (2004), *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*,
Hachette, Paris (Col. Pratiques de classe).

MANGENOT F. (2001), « Apprentissages collaboratifs assistés par
ordinateur appliqués aux langues » in BOUCHARD R. & MANGENOT F.
(coord.), *Notions en questions. Interactivité, interactions et multimédia*.
Fontenay-Saint Cloud, ENS éditions : 105-115.

MANGENOT F. (2000), *Apports des systèmes informatiques à
l'apprentissage : une perspective linguistique. Dossier pour l'habilitation à
diriger des recherches*, Université Stendhal, Grenoble 3.

SÉGUIN P. (1997), *Internet : une technologie pour l'apprentissage*.
Recherche subventionnée par le Ministère de l'Éducation du Québec. En

XIX Foreign Language University Specialists Forum (FEULE), Colima, Mexico,
March 2005, Memoirs

ligne : <http://virtuel.collegebdeb.qc.ca/pedagogie>.

INDICE / INDEX

LA TRADUCCIÓN EN MÉXICO: EL CASO DE MALITZIN.

Adriana Domínguez Mares

Introducción

La historia de la conquista resulta incompleta si la Malinche está excluida. Por ello, se establece una estrecha relación negativa Malinche-conquista. Este trabajo, sin embargo, no tiene como objetivo discutir acerca de su posible corresponsabilidad en este hecho histórico, sino analizar su función como intérprete a nivel lingüístico. Para lo cual, en una primera parte, se esbozará una breve perspectiva de ella, del hecho en sí y por último de su desempeño como intérprete. En la segunda, se abordará el fenómeno de la interpretación en general así como en el caso de la Malinche.

PRIMERA PARTE

Los nombres de la Malinche

Malinalli es un nombre que no debe preocuparnos demasiado. Basta saber que no es un apodo. Luego no nos transparenta una tipología en el personaje, es un nombre que tuvieron muchas otras mujeres perfectamente detectadas por la historia, si fuera un apodo pensaríamos qué significa, si tiene que ver con el duodécimo día del mes, si tiene que ver con el oficio, la técnica o el arte del tejido, del hilado, del bordado. *Malinalli*, la que retuerce sobre su muslo la hebra. En griego

también es *malí* la hebra que se retuerce o abanico de plumas blancas, pero no tiene que ver con el personaje. Lo que sí tiene que ver con el personaje es que a los 15 años ya es llamada Mali-tzin, es decir, doña Malinalli. (Ballester, 1983:3)

A Malinalli se le conoce con muchos nombres y cada uno de ellos tiene que ver con una época de su vida. Sus padres la llamaron Malinalli. Los que la respetan, Malitzin. Los españoles la bautizan con el nombre de Marina, doña Marina; y finalmente, durante la conquista los españoles empezaron a llamarla Malinche, por incapacidad para pronunciar su nombre en náhuatl, incluso llegaron a llamar a Cortés “señor Malinche”. “El movimiento independentista del siglo XIX fue quien la transformó en el icono de la traición mexicana para poder confrontarla con los dos héroes masculinos del gran pasado mexicano: Xicotécatl y Cuauhtémoc”. (Sánchez Loyola, 1999:30) De aquí deriva la palabra “malinchismo”. A pesar de estar en desacuerdo con este último apelativo, por desgracia Malinche es el nombre con el que se le conoce. Para muchos quizá no diga nada hablar de Malinalli, Malitzin o doña Marina, por ello es preciso hablar de la Malinche para introducir una referencia al tema que será abordado.

Orígenes de Malinalli

Pareciera que las mujeres están condenadas al silencio de la historia. A pesar de que todos los mexicanos saben de la existencia de la Malinche, muy poco se ha escrito acerca de ella:

A lo largo de mi búsqueda de la Malinche aprendí, a fuerza

de golpes, que ella es el ejemplo de un problema que los historiadores franceses Georges Duby y Michelle Perrot definieron con gran agudeza en 1992 en su estudio *A History of Women: From Ancient Goddesses to Christian Saints* (Una historia de las mujeres: de las diosas de la antigüedad a las santas cristianas). Duby y Perrot advierten que las mujeres del pasado nos han dejado rastros muy escasos y confusos de seguir y examinar, los que han dejado, en general, no provienen de ellas mismas, sino han llegado hasta nosotros “a través del filtro de la mirada de los hombres que poseían el poder, determinaban la memoria oficial y controlaban los archivos públicos”. Así por supuesto ha sido el caso de la Malinche. (Lanyon, 2001:11)

Lo poco que se sabe de ella es a través de los ojos de Bernal Díaz del Castillo, quien la menciona en su *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, pero siempre es una mirada masculina; además, es la del vencedor. Aunque parece ser la visión más fiel de la conquista, no por ello deja de ser parcial.

Los orígenes de Malinalli Tenépal, así como sus últimos días son hechos trascendentales para toda investigación sobre este personaje de la historia de México. Desafortunadamente los datos sobre ella siguen siendo desconocidos. Los autores no se ponen de acuerdo ni en el lugar ni en la fecha de su nacimiento, tampoco de su deceso.

Aun cuando ahora hay más interés en realizar estudios acerca de ella, no hay nada preciso sobre sus orígenes. Se mencionan Painala, Jaltipán, Olutla y Texistepec situados en el centro del istmo de Tehuantepec. Todas son aldeas vecinas ubicadas cerca de lo que es ahora el puerto de Coatzacoalcos. De entre ellas, parece que hay una inclinación mayor a favorecer a Jaltipán como el sitio verdadero; sin embargo, el lugar seguirá siendo incierto, lo mismo que la fecha. Bernal Díaz asegura que, de viva voz, la Malinche le comentó ser originaria de “Painala, a ocho leguas de la villa de Guazacualco”.

Malinalli fue hija de Tenépal y Címatl. Ambos eran dueños de un gran señorío en Jaltipán y Olutla. Su padre murió cuando ella era muy joven. Al poco tiempo su madre contrajo nuevas nupcias; quizá, dice Pablo de Ballester, para no perder las tierras o para agrandar el señorío. De esta nueva unión nace un hermano por lo que Malinalli incomoda a la recién constituida familia. Se ha sugerido que el padrastro había intentado abusar de ella, sea como sea, ella se aleja; tampoco se sabe a ciencia cierta si huyó o si Címatl la vendió a los señores de Xicalango, los historiadores coinciden en esto último. También se rumora que murió la hija de la sirvienta de Címatl y la hicieron pasar por Malinalli para justificar ante la comunidad su desaparición. Aterra la idea de que se haya matado a una niña para fingir el entierro de Malinalli. El caso es que ella se fue al “extranjero”, tan era el extranjero que se trataba de otra raza, de otra lengua, de otra cosmovisión del mundo. Xicalango se ubicaba cerca de la laguna Pom en Tabasco y muy cerca se encontraba Potonchán. Esos lugares ya no existen y parece que tampoco dejaron rastros. La Malinche vivió

en Potonchán. Ahí la conoció Cortés.

Las lenguas de la Malinche

La lengua materna de la Malinche se desconoce aunque se supone que fue el náhuatl. Según los mapas lingüísticos, Jaltipán no era una zona en donde se hablara náhuatl, sino otra lengua llamada despectivamente popoluca. Tiempo después llegaron a Jaltipán señores que hablaban náhuatl así que seguramente ésta fue la segunda y no la primera lengua de Malinalli.

Cuando Malinalli llega a Potonchán llevada por los señores de Xicalango se encuentra repentinamente ante una situación distinta en todos sentidos. Poco a poco se va familiarizando con esa nueva lengua que ahí se usa: el maya; asimismo se encuentra ante nuevas costumbres, nuevas creencias y sin duda nuevos dioses. En su época era muy extraño que alguien hablara más de una lengua. Malinalli hablaba tres y próximamente aprendería el castellano. De esto tampoco hay registro.

Esto no es una sorpresa. Al buscar a la Malinche, lo único que vemos es lo que ven hombres como Bernal Díaz, escuchamos sólo lo que ellos escuchan, leemos sólo lo que ellos eligen registrar. No importa cuántas lenguas indígenas haya hablado la Malinche, sólo el náhuatl era importante para Díaz del Castillo. Por lo tanto, sólo el náhuatl era considerado susceptible de anotarse en sus memorias. (Lanyon, 2001:47)

Es importante resaltar la situación de Malinalli. De ser la hija de nobles, dueños de grandes señoríos y heredera de ellos, se convierte en esclava de los señores de Xicalango en Potonchán, Tabasco. Se debe de tener mucha inteligencia para no rebelarse y por ello ganarse así la confianza de los otros. Malinalli supo adaptarse a su nueva situación de esclava y pronto se ganó el *tzin* que agregado a su nombre le daba una categoría de señora respetable. Entonces tenía alrededor de 15 años.

Mientras sirve al señor, penetra en el conocimiento de la lengua maya, sin sospechar que un día le servirá como puente a la inmortalidad; no sólo, sino también aprende a servir de manera incondicional [...]. (Menéndez, 1964:72)

Ella aprendió a ser esclava, a obedecer como parte de su supervivencia. Servir incondicionalmente a sus nuevos amos era una manera adecuada de sobrevivir en paz.

La llegada de los españoles

Por otro lado, Juan de Grijalva fue un español que llegó de Cuba a Potonchán por el río que aún lleva su nombre en 1518. Con él iba Juan Díaz, un ambicioso capellán que por cierto escribió una relación de sus experiencias en ese lugar, su diario es importante porque fue la primera relación de un testigo directo en el continente americano que se publicó en Europa. A pesar de la insistencia de Juan Díaz, Grijalva rehusó atacar a la gente de Potonchán, y poco después regresaron a Cuba. El capellán volvió al año siguiente a Potonchán al lado de Cortés.

En 1519, la flota de Hernán Cortés llegó a Potonchán, pero una nueva y desconocida enfermedad había devastado la ciudad después de

la visita de Grijalva. Probablemente se trataba del primer brote de viruela y la gente ya no quería saber nada de esos extranjeros portadores de la muerte. (Lanyon, 2001:65)

Los lugareños no querían saber más de extranjeros y atacaron a los visitantes; sin embargo, los españoles tenían caballos, armas de fuego y fue fácil para ellos ganarles la batalla. En señal de rendición entregaron algunos obsequios y entre ellos a veinte esclavas, una de ellas era Malitzin. Fueron las primeras cristianas que hubo en la Nueva España. Bernal Díaz del Castillo dice no recordar sus nombres; sin embargo, hubo a alguien que sí mencionó: “una mujer muy excelente que se dijo doña Marina, que así se llamó después de vuelta cristiana”.

Al día siguiente de la entrega de las doncellas, fray Bartolomé de Olmedo con una rudeza bautizó a todas las doncellas. El que inventó el bautizo, San Juan Bautista, no bautizaba así, solamente aquí para comenzar un nuevo plan de vida, para inaugurar una nueva situación. El bautizo no es un medio, se debe atender al proceso interno, hay quien lo pide, hay quien lo rechaza, hay quien no se siente aludido; no se puede obligar a alguien a bautizarse porque ha pasado algo. Así eran los tiempos. Las bautizó a todas, les puso nombre. (Ballester, 1983:12).

Era muy común entre los señores indígenas de esa época que entregaran a los españoles sirvientas, concubinas, hijas y sobrinas. Es evidente que las mujeres eran consideradas objetos, además objetos de trueque sin ningún valor humano.

La primera intérprete

Cortés, al recibir a las veinte esclavas, las repartió entre sus hombres; algunas

serían compartidas, otras serían para un solo hombre. Marina fue entregada a su gran amigo Hernando Alonso de Puertocarrero.

Cuatro meses después, Puertocarrero y Francisco Montejo fueron designados por Cortés para ser los portadores de gran parte de sus primeros “rescates” en las nuevas tierras, ambos debían entregar también a Carlos V las *Cartas de relación* y cuatro indios que Cortés le enviaba como símbolo de pleitesía y obediencia. Los mensajeros de Cortés se hicieron a la mar el 26 de julio de 1519. (Sánchez Loyola, 1999:32).

Así, Marina quedó libre nuevamente, sin embargo seguía con los españoles. Aún no se unía a Cortés, antes de que esto sucediera, el extremeño encontró a Jerónimo de Aguilar, un sacerdote español, cuyo barco había encallado en Jamaica en 1511. Éste llegó a México y se quedó entre los mayas ocho años con quienes aprendió a hablar esa lengua. Al conocer a Cortés, de Aguilar se le unió y se ofreció como intérprete.

Los españoles se dirigieron al oeste del país, llegaron a tierras veracruzanas y no lograron entablar comunicación con los lugareños, Cortés se dio cuenta de que de Aguilar no le servía. Entonces, escucharon que Marina platicaba con las nativas, así descubrieron que ella hablaba náhuatl. Desde ese momento la incorporaron como intérprete: de Aguilar interpretaba del español al maya y Marina del maya al náhuatl, de ese modo se comunicaban los hombres de Moctezuma con Cortés. Había otro detalle:

[...] las mujeres no tenían derecho de hablar en sucesos públicos importantes, ni de cantar ni de tocar música en público dentro de la sociedad culúa-mexica. Las voces de las mujeres estaban estrictamente eliminadas del ámbito de la vida pública y de los asuntos de Estado. Por

lo tanto, el sonido de la voz de la Malinche al participar en aquellas discusiones diplomáticas de gran nivel, sin duda conmocionó profundamente a los embajadores de Moctezuma. (Lanyon, 2001:79)

Sin duda Marina sabía que estaba quebrantando los usos y costumbres de la cultura náhuatl, pero no tenía más opción que servir a su nuevo amo como lo había hecho con los anteriores, es decir, con obediencia, resignación y sumisión. Por su parte, los embajadores de Moctezuma sólo tenían oportunidad de comunicarse con los españoles a través de este dúo que formaban doña Marina y Jerónimo de Aguilar. A partir de este hecho, en 1519, Cortés llama a la Malinche a formar parte de su comitiva, entonces es cuando la convierte en su consejera, su amiga, su amante.

Los hechos de la conquista

Cortés llegó a la recién descubierta península de Yucatán en 1519 por mandato del gobernador de Cuba, Diego de Velázquez con la misión de explorar. Era la tercera expedición que enviaba. La primera en 1517 al mando de Fernández de Córdoba; la segunda con Juan de Grijalva en 1518. A pesar de que Diego de Velázquez había encomendado a Cortés partir hacia México, no estaba muy convencido de ello; de hecho parece que había cambiado de opinión y pensaba mandar a otro, pero Cortés partió antes de la fecha programada y el gobernador de Cuba no pudo hacer nada por cambiar su decisión. Éste pensaba que Cortés iba sólo en pos de la aventura, que sería capaz de traicionar a cualquiera con tal de alcanzar sus objetivos. En 1520, mandó a otro ejército capitaneado por Pánfilo de Narváez para detenerlo. Sin embargo, Cortés lo derrotó y además tomó el mando de ese ejército con el

que obtuvo un gran apoyo en las batallas de la conquista. En cuanto la armada de Cortés tocó tierra en Veracruz, éste se hizo nombrar gobernador en contra de las indicaciones de Velázquez de sólo explorar y rescatar el oro.

La desobediencia de Hernán Cortés provocó una ruptura en su ejército y éste se dividió entre los que estaban a favor de Cortés y los que estaban con Velázquez. Cortés mandó dismantelar las naves pensando que en caso de victoria con los aztecas no las iba a necesitar y en caso de derrota no las iban a poder usar.

Es bien sabido que los reyes de España no podían financiar por sí mismos los gastos de las expediciones militares por lo cual establecieron una serie de convenios, entre ellos las capitulaciones por medio de las cuales se les permitía financiar y llevar a cabo sus propias intervenciones. La corona se reservaba para ella el dominio de las tierras descubiertas y un quinto de los beneficios materiales obtenidos de ellas. A cambio de esto, daba al capitán beneficios sobre las tierras y sobre sus habitantes. El derecho sobre tierras mexicanas lo tenía Velázquez y no Cortés, por eso este último trataba de legitimar su estancia en México para lo cual se comunicó con los reyes de España y les solicitó un permiso especial para poder actuar libremente en esta tierras. Los reyes le contestaron en 1522 cuando la Conquista ya había terminado y después de que Cortés les había pedido su atención en la *Tercera carta de relación*. Finalmente le otorgaron las instrucciones y las leyes para organizar una administración colonial en territorio mexicano.

Las traiciones entre los españoles en el Nuevo Mundo eran frecuentes. No habían logrado integrarse en un solo bloque, estaban divididos y peleaban entre ellos. Por lo demás, los conquistadores eran delincuentes, agricultores arruinados, analfabetas cuyo único interés era enriquecerse como por arte de magia y no precisamente unirse para conquistar al pueblo mexicano. Cortés también fue traicionado por Olid, su enviado a las Hibueras (hoy Honduras).

La necesidad de “pacificar” al atrevido Olid obligó a Cortés a aventurarse en 1524 en su malograda expedición a Centroamérica, en la cual se ejecutó al último emperador azteca y la Malinche hizo su última aparición pública junto con el conquistador español. (Sánchez Loyola, 1999:11).

La realidad de los pobladores de las tierras conquistadas

Una vez controlados los disturbios entre los españoles, Cortés empezó a avanzar hacia el altiplano con su diezmado ejército y en el camino iba invitando a los pueblos nativos a unírsele y si se negaban, como el caso de Cholula, sufrían la brutalidad de los invasores. Por otra parte, Cortés se había dado cuenta de que México estaba formado por muchos pueblos que estaban a disgusto con el imperio mexica, por lo cual a éste le costaba mucho trabajo tenerlos sometidos. Cuando Cortés pasó por esos pueblos descubrió que no estaban atemorizados por la conquista, pues los aztecas ya los habían conquistado y colonizado.

El México de aquel entonces no era un estado homogéneo, sino un conglomerado de poblaciones sometidas por los aztecas, quienes ocupaban la cumbre de la pirámide. De modo que, lejos de encarnar el mal absoluto, Cortés a menudo les parecía un mal menor, un liberador, guardadas las proporciones, que les permitiría romper el yugo de una tiranía especialmente odiosa, por muy cercana. (Todorov, 1987:64).

La batalla más cruel y sangrienta que libraron los españoles fue contra los tlaxcaltecas que estaban al mando de Xicoténcatl el Joven; pero una vez que éstos fueron derrotados, se convirtieron en aliados de los españoles durante el sitio de la capital azteca. Cortés supo aprovechar los odios entre los diferentes pueblos indígenas y con ellos armó un ejército multiindígena en el que para evidenciar la gran ruptura dentro del imperio también participaron Tacuba y Texcoco, dos de los pueblos que formaban alianza con los mexicas. Esta unión de ejércitos dio a Cortés el rápido triunfo sobre los bravos guerreros mexicas, sin ellos quizá no habría sido posible su éxito.

La esperanza del emperador azteca

En tanto que Cortés y su ejército, cada vez más numeroso, se dirigían hacia el centro del imperio mexica, el *tlatoani* Moctezuma Xocoyotzin se hundía cada vez más en elucubraciones acerca del origen desconocido de los invasores. El emperador azteca, acostumbrado a la obediencia, no alcanzaba a comprender por qué el extranjero se negaba a regresar por donde había llegado si el propio emperador se lo había ordenado. El emperador hizo varios intentos por persuadir al conquistador de retirarse, dispuso cautivos para agasajar a los dioses con su sangre, mandó hechiceros para causarles algún maleficio, pero no funcionaba nada. Entonces envió oro pensando que con ese recurso sí lograría su propósito, sin embargo, logró con eso atraer una mayor atención por parte del extremeño. Todos los regalos que el emperador mandaba a Cortés producían un efecto contrario al esperado. De igual manera su actitud pasiva en torno a la defensa del imperio y su gran temor ante los

extranjeros fueron en detrimento de su autoridad omnipotente.

Muy poco se sabe del sufrimiento del Tlatoani azteca ya que faltan los documentos que nos hubieran permitido penetrar en el universo mental de este extraño emperador que frente a los enemigos se niega a emplear su inmenso poder, como si no estuviera seguro de querer vencer. (Todorov, 1987:62).

En espera de Quetzalcóatl

La debilidad del noveno emperador azteca cuyo nombre significa “Señor encolerizado” facilitó el hecho de que Cortés llegara con su ejército al centro del imperio. El comportamiento ambiguo y vacilante de Moctezuma, junto con los pueblos indígenas que se unieron a las fuerzas armadas del conquistador y la superioridad de su ejército fueron los principales elementos que posibilitaron la conquista de México. El error principal de Moctezuma, según Todorov, fue haber pedido consejo a los dioses sobre cómo comportarse en asuntos que eran en definitiva humanos. El discurso de Moctezuma al dirigirse al extranjero era místico, pues creía que se enfrentaba al dios Quetzalcóatl y no a un hombre de hueso, carne y ambiciones que venía a enfrentarse con él por su reino y por la imposición de un mundo sobre otro.

Rey o sacerdote divinizado, se dice que Quetzalcóatl era un hombre rubio, blanco y barbado. Durante su reinado, la cultura y las artes florecieron. Quizá la imagen más conocida de él es la que lo representa como serpiente emplumada.

A decir de la leyenda; Quetzalcóatl, el sacerdote, era un hombre bondadoso que trató de erradicar de entre su pueblo los sacrificios humanos. Su vida transcurrió entre oraciones, ayunos, penitencias, silencio, retiro y castidad. (Sánchez Loyola, 1999:14).

Antes de morir, Quetzalcóatl profetizó que el día *Ce Ácatl* vendrían hombres rubios y barbados por el Oriente, y que él regresaría junto con ellos a recuperar el reino que le habían arrebatado.

La conquista se llevó a cabo entre armas de fuego y enfermedades que fueron minando la población mexicana; así fueron ganando las batallas los españoles. La Malinche estuvo siempre al lado de Cortés desempeñando su papel de intérprete y de diplomática hasta 1524, año en que regresaron de la última expedición a Centroamérica.

Las traiciones y la Malinche

Si bien resulta aventurado emitir un juicio acerca de la responsabilidad de la Malinche, vale la pena conocer la perspectiva acusadora:

En el mes de octubre, la hueste española, reforzada con numerosos guerreros tlaxcaltecas, llegó a Cholula, ciudad dominada por los aztecas y principal núcleo religioso del México central. Durante dos días, los cholultecas alojaron y avituallaron a los españoles. En este tiempo, empezaron a llegarle a Cortés noticias de que en la ciudad se estaba preparando un ataque por sorpresa contra los españoles. Ésta será, al menos, la versión de la historiografía oficial española, basada en lo escrito por Hernán Cortés en sus *Cartas de relación* y en las informaciones de los cronistas López de Gómara y Bernal Díaz del Castillo. Según estos autores, las sospechas de que los habitantes de Cholula

tramaban el exterminio de los españoles pronto se verían confirmadas con el aviso que de la supuesta conspiración proporcionó Marina, tras mantener una secreta conversación con una anciana del lugar, quien le desveló los pormenores del complot para que la joven intérprete pudiera huir y, así, salvar su vida. Muy al contrario, Marina se aprestó a poner en conocimiento de Cortés lo que la mujer cholulteca le había revelado. Tras ello se produjo uno de los sucesos más sangrientos y controvertidos de la conquista, puesto que, a una orden de Cortés, los españoles y sus aliados tlaxcaltecas atacaron por sorpresa a los habitantes de la ciudad ocasionando (*sic*) la muerte de varios miles de ellos. (González Hernández, 2002:23)

Como se dijo al inicio, en este trabajo no se pretende tomar partido respecto a la traición o no traición de la intérprete de Cortés. Baste considerar que ella fue “traicionada” por su madre, por su comunidad de origen, por la adoptiva. Asimiló una nueva cultura con todo lo que ello implica y, por último, debió ser dócil para someterse a un mundo totalmente ajeno, a una nueva religión, a valores diferentes a los que conocía. Marina es el resultado de la suma, resta y división de culturas diversas. ¿Qué es la lealtad para ella? O en todo caso ¿por qué debía ser leal a una y no a otra cultura? Los españoles le otorgaron un valor fundamental a pesar de ellos mismos en el que primaba la importancia y el reconocimiento de su desempeño como puente intercultural. La necesitaban. Aquí habría cupo para un estudio más cercano a temas de la

psicología, pero sería objeto de otro trabajo.

La naturaleza de la Malinche

En una ocasión, pasaban por Coatzacoalcos Cortés y doña Marina, y se encontraron con una señora anciana y un muchacho: eran Címatl y su hijo, habían llegado en busca de la Malinche para hacer las paces, creían que ella los iba a castigar de alguna manera, pero no fue así, al contrario, les hizo obsequios y lo más importante es que quisieron convertirse al catolicismo. La Malinche les eligió los nombres con los que serían bautizados. Para ella Marta, como la amiga de Jesús y María; para su hermano, Lázaro, como el que regresa.

Posteriormente a este hecho, doña Marina, Cortés y el pequeño Martín Cortés, hijo de ambos, se internan en las Hibueras. Pero desde España mandan llamar a Cortés a una rendición de cuentas. Cortés decide, antes de partir, entregar a doña Marina a Juan de Jaramillo para que contrajeran nupcias. Este hombre es uno de los de confianza de Cortés. El extremeño parte hacia España en donde no tiene mucho éxito ante los reyes; sin embargo, hace envíos para su hijo y para doña Marina. En 1526, Jaramillo y la Malinche tuvieron una hija: María.

Doña Marina hizo una gran labor evangelizadora, ella transmitía a sus coterráneos los conocimientos y creencias recién adquiridas de los españoles. Ella fue convertida abruptamente al catolicismo; sin embargo, muy pronto adoptó esta nueva religión e hizo una gran labor para difundirla.

Nadie sabe a ciencia cierta cuál fue el paradero de la Malinche. Se sabe que Jaramillo contrajo nuevas nupcias al enviudar por ello se supone que su mujer vivió alrededor de 25 años. Tampoco se sabe dónde se encuentra su sepulcro. Y a más de quinientos años de estos acontecimientos, aún provocan sentimientos encontrados entre la población mexicana. Quizá por falta de información de cómo sucedieron los acontecimientos pero sobre todo por una incapacidad para comprender una visión del mundo diferente a la que tenemos hoy en día.

SEGUNDA PARTE

La interpretación

En líneas muy generales, el proceso de interpretación puede definirse como la reformulación oral de algo pronunciado en otro idioma.

El Colegio Mexicano de Intérpretes de Conferencias, A.C., destaca que esta actividad requiere de características muy especiales, como el dominio absoluto de la lengua activa (hacia la cual trabaja), profundo conocimiento de las lenguas pasivas (a partir de las cuales trabaja) y formación universitaria o equivalente, que en este caso sería un conocimiento mayor del entorno. Para realizar su trabajo adecuadamente, el intérprete debe contar además con una serie de aptitudes tales como espíritu analítico y capacidad de síntesis para preparar el tema del que se habla, resistencia física y nerviosa, excelente memoria y capacidad de reacción para hallar rápidamente los equivalentes

exactos de los términos, así como para retener los elementos de una oración y poder reordenarlos según la sintaxis del idioma activo mientras escucha la siguiente.

Se han mencionado muchos aspectos concernientes a la interpretación de manera simplista. Sin duda, se trata de un proceso por demás complejo. Analicémoslo paso a paso.

¿Qué implica el dominio absoluto de una lengua activa? Partamos del hecho de que no todas las personas poseen las mismas habilidades lingüísticas. Hay para quienes su propia lengua les plantea un obstáculo; y cuando tienen necesidad de aprender una lengua extranjera, obtienen sólo frustración porque sus destrezas e intereses son diferentes. Dominar una lengua de manera absoluta significa haberla observado con detenimiento para conocer cómo funciona en sus diferentes niveles: sintáctico, semántico, pragmático, retórico, protocolario, estilístico. Más aún, el dominio de una lengua implica dar cuenta de ella. En el caso de la Malinche, recordemos que adquirió cuatro lenguas.

En cuanto al conocimiento profundo de las lenguas pasivas, si bien no necesariamente se habla de 'absoluto', 'profundo' se le acerca mucho. Estamos frente a dos lenguas de familias muy diferentes en todo sentido, desde su modo de organización sintáctico hasta su significación pasando por toda una serie de aspectos que ya se mencionaron en el apartado anterior. Veamos algunos ejemplos.

El náhuatl es una lengua aglutinante, añade afijos de todo tipo a una raíz para expresar ideas complejas aun cuando el resultado sea una palabra muy larga.

Por ejemplo, en mösiehuali (náhuatl de Tetelcingo) hay una palabra de dieciocho sílabas: *nehualmoyecastemojmolunijtzinut̄inemišquiōni* y se construye de la forma siguiente:

| áhuatl | | Español |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | molun̄i | <i>florecer o hervir</i> |
| | molun̄i | + a <i>causativo</i> hacer que <i>florezca/hierva</i> |
| moj <i>reduplicación</i> + | molun̄ja | <i>hacer que</i> <i>florezca/hierva</i> fuertemente/rep etidamente |
| yecas <i>nariz +</i> te <i>piedra</i> | ---- | <i>la parte dura de la</i> <i>nariz</i> |
| yecast e + | mojmolun̄ja | <i>golpear(le) la</i> nariz , <i>haciéndola</i> <i>sangrar</i> <i>(florecer/hervir)</i> |
| mo <i>reflexiv</i> | yecastemojmolun̄ja | <i>toparse la nariz,</i> <i>haciéndola</i> |

| | | | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| o + | | | <i>sangrar</i> |
| | moyecastemojmolunja | + tzinoa <i>honorífico</i> <i>reflexivo</i> | <i>toparse la nariz</i> (persona de respeto), <i>haciéndola</i> <i>sangrar</i> |
| | moyecastemojmolunijtzin oa | + tjinemj <i>andar</i> <i>haciéndolo</i> | andar topándose <i>la nariz (persona de respeto),</i> <i>haciéndola</i> <i>sangrar</i> (es normal el cambio de ja a ij cuando precede a tzinoa) |
| hual <i>hacia</i> <i>acá +</i> | moyecastemojmolunijtzin utjinemj | | <i>andar hacia acá</i> <i>topándose la nariz (persona de respeto),</i> <i>haciéndola</i> <i>sangrar</i> (es normal el cambio de oa a u cuando precede a tjinemj) |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ne <i>ustedes</i> s, <i>vosotros</i> s +</p> | <p>hualmoyecastemojmoluni jtzinut̄inemi</p> | | <p>ustedes (<i>con respeto</i>) <i>andan</i> <i>hacia acá</i> <i>topándose la</i> <i>nariz, haciéndola</i> <i>sangrar</i></p> |
| | <p>nehualmoyecastemojmol unijtzinut̄inemi</p> | <p>+ s <i>futuro</i> (+ qui <i>plural</i>)</p> | <p><i>ustedes</i> (<i>con respeto</i>) andarán <i>hacia acá</i> <i>topándose la</i> <i>nariz, haciéndola</i> <i>sangrar</i> (Aunque es necesario qui <i>plural</i> para que esta forma sea correcta, este sufijo no aparece en las formas siguientes)</p> |
| | <p>nehualmoyecastemojmol unijtzinut̄inemis</p> | <p>+ quia <i>condicional</i></p> | <p><i>ustedes</i> (<i>con respeto</i>) andarían <i>hacia acá</i> <i>topándose la</i> <i>nariz, haciéndola</i> <i>sangrar</i></p> |

| | | | |
|--|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>nehualmoyecastemojmol</p> <p>unijtzinut̄inemisquja</p> | | <p><i>ustedes (con respeto)</i></p> <p>hubieran andado hacia acá topándose la nariz, haciéndola sangrar, pero no lo hicieron</p> |
| | <p>nehualmoyecastemojmol</p> <p>unijtzinut̄inemisqujōn̄i</p> | <p>+ n̄i</p> <p><i>contrafactivo</i></p> | <p>(es normal el cambio de quja a qujō cuando precede a n̄i)</p> |

Esta palabra significa: *Uds. hubieran andado hacia acá topándose la nariz, haciéndola sangrar, pero no lo hicieron.*

La doctora Monique Legros, pionera en la formación de traductores en México y lingüista de formación, al estudiar náhuatl, se interesó en la traducción por los retos que planteaba esta labor. El náhuatl es una lengua metafórica, podría decirse que poética. No es concreta como el español. Por ejemplo, mujer se dice *in cueitl in huipilli* que literalmente significa “la blusa la falda” aunque tiene una connotación totalmente sexual; en cambio, cuando se refiere a la madre o a la esposa se usa *in atl in metlatl* que significa “el agua el metate”. Los nahuas no tomaban agua natural, siempre era prepada con alguna fruta, de ahí que el agua y el metate designara a la mujer en un sentido doméstico, lo cual lleva implícito cierto respeto. Aunque ambas palabras designan a una mujer, la

connotación que está implícita refleja la percepción que tiene el hablante de ella según elija una u otra alternativa. Otro ejemplo, *in atl in teptl* (el agua el cerro) significa pueblo porque son los elementos que consideraron indispensables para fundar una población. Uno muy interesante e ilustrativo es *in tlilli in tlapalli* (de ahí tlapalería, por cierto), significan respectivamente “el negro el rojo”. El contexto en el que se encuentre la palabra determina la significación. Puede ser “los colores” en el sentido más general; también “las tintas” que se usaban para hacer sus representaciones: el negro para la escritura, en tanto que el rojo se empleaba para las personas. Además, puede tener un valor, el significado de “el arte de los *tlacuilos*”, también los que escriben, los que saben o sencillamente “la sabiduría”.

Por otra parte, tenemos que la naturaleza del maya es totalmente distinta. Por ejemplo, no hay formas plurales ni formas para la primera o segunda persona. Un marcador ergativo en *-u* denota el sujeto de un verbo transitivo en el tiempo presente. El orden de la frase es verbo (objeto) y sujeto.

El nombre no tiene género. En la lengua más antigua el marcador femenino de los seres racionales es *(i)š* y el masculino *ah*, como *ah cambezah* “el maestro varón”, *išs cambezah*. El artículo determinado es *le*, como *le winik* “el hombre”. El plural se hace con *-ob*, como *winikob* “hombres”; *ipal* “muchacho”, plural, *ipalob*.

El pronombre demostrativo es el artículo *le* combinado con la serie vocálica *a*, *o*, *e* dependiendo de la distancia relativa, como *le winik.a* “este hombre aquí”, *le winik.o* “ese hombre allí”. El interrogativo es *maš* “¿quién?”, plural *mašob*,

como *¿Maš in naa...mašob in zucunob?* “¿Quién es mi madre...quiénes son mis hermanos?” (Marcos 3:33).

Habiendo observado una panorámica de la naturaleza de ambas lenguas sólo a nivel formal, es posible inferir las implicaciones que conllevan “el dominio absoluto” y “el conocimiento profundo” de las lenguas activa y pasiva.

El gran reto es ¿cómo se traduce la cultura? Existe, incluso hoy a pesar de la tendencia a uniformar lingüísticamente al país, una diversidad enorme entre los nahuas, los mayas y los hispanohablantes mexicanos. Cuando la Malinche estaba haciendo una interpretación, los tiempos para cada lengua eran muy distintos. Cortés expresaba una idea o petición usando diez palabras en tanto que la Malinche tardaba más tiempo en expresar en náhuatl el mismo mensaje.

El proceso mental que implica el proceso de interpretación es muy complejo. Muchas ciencias se han unido para explicar el fenómeno desde la perspectiva que les compete como la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología, la sociología, la neurolingüística y muchas más. En la actualidad se observan más aspectos que intervienen en él, destacan la semiótica y la cultura.

Ahora bien, la Malinche era una mujer muy joven cuando salió de su hogar, no se sabe con certitud qué formación recibió. Los documentos señalan que a las mujeres se les enseñaba únicamente labores domésticas. Lo más importante aquí es que se desempeñó como mediadora lingüística entre tres culturas

diferentes. ¿Cómo lo hizo? ¿Cuáles fueron sus herramientas? Aquí no importa si lo que hizo es lo que llamamos hoy interpretación simultánea o consecutiva, sino que su desempeño fue más allá de la lengua.

Como formadores de traductores, notamos que los alumnos (y en general cualquier persona que conozca una lengua extranjera) suponen que traducir es simplemente transferir un código a otro. No es así. Ningún código es autónomo, cada uno está inscrito dentro de una historia, de una tradición, de una cultura. Eso es lo que hay que traducir porque de otro modo la comunicación no se entabla.

En este ejemplo aparentemente vano, se puede ver ya un problema de traducción que la Malinche resolvió sin tener una preparación específica. Tenía dones muy valiosos: era muy observadora, inteligente, poseía sentido común y conocía muy bien las culturas en las que se había desenvuelto. Todo esto la llevó a hacer operaciones mentales muy complejas que aún hoy siguen siendo objeto de estudio de ciencias tan diversas como la neurología, la semiótica, la lingüística con todas sus ramas, la pedagogía y un largo etcétera.

En cuanto a las aptitudes del intérprete, tales como espíritu analítico y capacidad de síntesis, memoria y otras operaciones mentales, e pueden considerar tres etapas básicas en la actividad de interpretación (Padilla y Bajo, 1988:108):

1. función comunicativa del orador frente al intérprete;
2. actividad mental del intérprete para procesar el mensaje

recibido;

3. función comunicativa del intérprete frente a los destinatarios del mensaje.

Las etapas 1 y 3 cubren el aspecto funcional o pragmático, es decir, la interpretación como acto comunicativo intercultural. Para que ambas etapas cumplan con su aspecto comunicativo básico, es fundamental una buena ejecución de la etapa 2, la de procesamiento del mensaje. Inicialmente podríamos describir la actividad interpretativa como un proceso mediante el cual un texto oral es recibido en una lengua de partida, es decodificado, es decir, es liberado de su soporte lingüístico, y entonces es recodificado en una lengua de llegada, unas veces de forma consecutiva y otras simultánea. Supone, pues, un entramado de lenguas, percepción, cognición y producción que pone en juego un número infinito de variables que condicionan, y en muchos sentidos dificultan, la óptima ejecución del proceso (existen factores contextuales, ambientales, textuales, de comportamiento, etc. que deben tomarse en cuenta).

La rapidez de reacción verbal en la interpretación simultánea debe ser inmediata a la captación del mensaje. De esta manera, la noción de simultaneidad tiene que establecerse y así es como viene dada en distintos niveles según el modelo que Seleskovitch propuso en 1978. Los niveles de simultaneidad que establece son los siguientes:

1. Simultaneidad del habla del orador y del habla del intérprete.
2. Simultaneidad de escucha del intérprete y del habla del orador.

3. Simultaneidad de escucha del intérprete del habla del orador y de su propia habla.
4. Simultaneidad de contenido, el emitido por el orador y restituido por el intérprete, lo que es, de hecho, el menos simultáneo de los cuatro. (Padilla y Bajo, 1988:109)

Este último punto contiene el principio fundamental de ejecución de la interpretación simultánea; se dice que es el menos simultáneo porque exige un período de desfase imprescindible con respecto al ritmo de emisión del acto de habla inicial. Ya las primeras investigaciones en el terreno de la simultánea llevadas a cabo en la década de los años 60, descubrieron que el desfase podría oscilar de 2 a 10 segundos o de 2 a 8 palabras englobando unidades de sentido mínimas. El grado de desfase depende de una serie de variables como: condiciones físicas de escucha, ritmo de habla del orador o tipo de discurso. Por ejemplo, los discursos científicos o técnicos requieren un desfase mínimo, ya que la información contenida es precisa y factual, todo lo contrario de los discursos de tipo humanista, donde el intérprete necesita una fracción de tiempo mayor para poder hacer realizar operaciones como síntesis y paráfrasis. La limitación de la capacidad de la memoria a corto plazo impide que el intérprete de simultánea pueda rezagarse demasiado. Se puede señalar que el intérprete, como ejecutor único de esta compleja actividad mental, realiza múltiples tareas mentales concurrentes, que se pueden precisar de la siguiente manera: el intérprete recibe y atiende una unidad de sentido, también referida como frase proposicional y comienza a traducir mentalmente y a formular a nivel verbal esa unidad de sentido (unidad 1). Al mismo tiempo,

recibe y atiende una nueva unidad de sentido (unidad 2) mientras está aún ocupado en la vocalización de la unidad de sentido anterior (1). De manera que el intérprete debe poder retener la unidad 2 en memoria antes de poder comenzar la interpretación; mientras formula la unidad 2, recibe la unidad 3, y así sucesivamente. Se trata de una actividad en donde la agilidad mental del intérprete desempeña un papel fundamental; es un continuo y rápido trasvase entre recuerdo y olvido, o bien entre carga (almacenamiento y procesamiento en memoria) y descarga (producción verbal). Además, al mismo tiempo que formula una unidad, el intérprete, cuando lo permiten las condiciones de escucha, también verifica y controla su correcta exposición. En otras palabras, el intérprete debe aprender a controlar, almacenar, recuperar y traducir información recibida en una lengua de partida mientras transforma en mensaje, de manera simultánea, información en una lengua término, al mismo tiempo que controla, cuando las circunstancias lo permiten, el *feedback* de su propia producción (se sabe esto porque los intérpretes suelen corregirse mientras interpretan). Se puede entonces deducir que son las habilidades de memoria y atención, ambas de capacidad y recursos limitados, las que soportan una mayor carga y esfuerzo durante el proceso interpretativo, ya que el intérprete debe ser capaz de mantener, de forma casi inconsciente, un control y equilibrio de sus recursos mentales.

Para concluir, podemos afirmar que para desempeñar un papel de intérprete, el conocimiento de dos códigos lingüísticos no basta, pues no se trata de buscar equivalentes en los niveles de la denotación o la literalidad, el intérprete es un mediador intercultural. Es el puente que une dos pueblos a trav

Bibliografía primera parte

- De Ballester, Pablo. (1983) *La Malinche*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Díaz del Castillo, Bernal. (1983) *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Ed. Patria.
- Glantz, Margo (Coordinadora). (2001) *La Malinche: sus padres y sus hijos*. México: Taurus.
- González Hernández, Cristina. (2002) *Doña Marina (La Malinche) y la formación de la identidad mexicana*. Madrid: Ediciones Enuentro.
- Lanyon, Anna. (2001) *La conquista de la Malinche*. Traducción de Alicia Rosas Castillo. México: Diana.
- Menéndez, Miguel Ángel. (1964) *Malitzin en un fuste, seis rostros y una sola máscara*. México: La Prensa.
- Sánchez Loyola, Sergio. (1999) *Acercamiento histórico-literario a la figura de la Malinche y a su tratamiento literario en Alemania a lo largo del siglo XX*. Tesis de Maestría en Literatura Comparada. México: UNAM, FFyL.
- Todorov, Tzevetan. (1982) *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.

Bibliografía segunda parte

- Gerver, D. (1971). *Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing*. M. A. Thesis. Oxford University. Unpublished.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
“Profesionalización de la Enseñanza de Lenguas” Página 512

- Lambert, S.; Daro, V.; Fabbro, F. (1993). "Focalized attention on input v. Output during simultaneous interpretation: possibly a waste of effort". *Proceedings of the XIII FIT World Congress*. Brighton.
- Lambert, S.; Moser-Mercer, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Miller, G.A. (1956). "The magical number seven, plus minus two: some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*, 6, 3: 81-97.
- Padilla Benítez y Teresa Bajo. (1988) "Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea". En *Quaderns*, revista de traducció 2, pp 107-117.
- Richard, J.F. (1980). *L'Attention*. París: PUF.
- Seleskovitch, D. (1978). "Language and Cognition". En Gerver, D.; Sinaiko, H.W. (eds.). *Language, Interpretation and Communication*. Nueva York y Londres: Plenum Press, 1978.
- Vega, M. de (1990). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza Psicológica.
- Welford. T. (1968). *Fundamentals of Skill*. Londres: Methuen.
- <http://mambo.ucsc.edu/psl/dwm/interp.html>
- <http://www.aiic.net>
- <http://www.cmicac.org>
- <http://www.traductores.org.ar/index2.asp>
- <http://www.sil.org/mexico/nahuatl>
- <http://www.proel.org/mundo/maya.htm>

[INDEX / INDICE](#)

**VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN THE FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM**

Miguel Ángel García Ruiz, Arthur Edwards Block, Fermín Estrada González

School of Telematics

University of Colima

Ave. Universidad 333, C.P. 28040, Colima, Mexico

{mgarcia, arted, fermineg}@ucol.mx

Summary. Reality and authenticity are considered two of the most important elements to include when teaching a second or foreign language. Virtual Reality (VR) is currently considered one of the new frontiers in language instruction because its goal is to provide for as “real” and authentic a space for learning and practicing a language as possible as it immerses students in non-threatening environments that are rich in stimuli and provide for constructionist learning. The University of Colima Virtual Reality Laboratory and the University English Language Program have worked in conjunction to develop a virtual city where students can learn and practice English prepositions within a virtual environment that is conducive to both language learning and practice through problem solving. This software, which is currently under development and piloting, has the objective of providing

“real-world” practice with respect to prepositions of place.

Introduction

A simple and direct definition of Computer-Assisted Language Learning (CALL) is “the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning.” (Levy 1997) Over the last 30 years CALL has evolved from the most basic word processing software to state-of-the art virtual reality environments. What is important to remember, however, is that CALL reflects technological advancement, to a great degree.

Consequently, CALL is limited to a great degree by developments in the area of hardware and software development and it evolves to incorporate new technologies. What is certain, however, is that computer-assisted language learning will continue to develop in the areas of speak production and recognition, as well as intelligent systems and virtual reality (VR). (Chapelle 2003)

CALL developments can be divided into three time periods, the 1960s and 1970s, the 1980s, and the 1990s. The 1960s and the 1970s were dominated by applications that were behaviorist and were influenced by the work of Skinner, who published his views on learning in *Verbal Behavior* (1957). Teaching in the 1960s and 1970s was largely based on the audiolingual approach and used technology in language laboratories. Habit formation and the elimination of errors was the basis of the audiolingual approach and the

teaching materials and the little software available reflected this perspective.

Another important concept of the time was programmed instruction, which significantly contributed to the thinking of that period with respect to learning, in general, and specifically, to language instruction. According to B.F. Skinner, language learning was to be promoted by teaching machines that would individualize instruction and respond to the pace at which a student could more comfortably learn (Larsen-Freeman 1986). What Skinner was proposing at the time are now known as expert systems, which today, can evaluate the knowledge of a student and provide him with the lessons he requires to improve his language skills.

The late 1970s saw a revolution with respect to language teaching methodologies. Two important proposals included Community Language Learning (Curran 1976) and Total Physical Response (Asher 1977). Humanistic methods and techniques now saw language teaching as a human endeavor that tried to engage the entire person, including emotions and feelings. (Moskowitz 1978) Methodologically, however, the most important contribution was Communicative Language Teaching (CLT).

The revolution related to language learning methodologies of the late 1970s was paralleled by a similar computer revolution in the early and mid 1980s. For the first time, personal computers became available to the general public and schools could now purchase computers as they became smaller and more affordable. This period saw the publication of books on the subject, the

introduction of computers in laboratories and some authoring software, the most notable of which is *Storyboard*, by Wida Software, which is still being used today. (Levy 1997)

During this stage of CALL provided a greater variety of exercises. Whereas in the 1960s and 1970s, exercises tended to be stimulus response with limitless repetition, the 1980s saw the advent of authoring programs that dealt with text manipulation and text construction. This permitted students to use contextual knowledge and hypothesizing in order to solve lexical, grammatical, semantic, or logical problems presented within the text. This proved to be a great advantage as the programs became simpler to use and permitted the common teacher to participate in the edition process. (Chapelle 2001)

The 1990s are characterized by the introduction of the Internet, which has provided an almost limitless source of information and learning activities for students. The Internet offers many tools such a chat, e-mail, discussion forms, instant messaging, etc. that can be exploited by teachers. These tools, although not created to teach languages, have proven to be very effective in assisting students learn languages because of the communicative value of the interactions they provide.

The 1990s witnessed the explosion of CD-ROM technology and the widespread use of multimedia. Also, advancements in programming, software and hardware now afford students the opportunity to use virtual reality, artificial intelligence, expert systems, voice recognition, and multimedia applications in

DVD format which provide students are great variety of activities and content (Levy 1997).

Presently, virtual reality (VR) offers the opportunity for students to immerse themselves in language learning contexts. VR can be defined as a type of technology that comprises a computer-generated graphical space (also called a virtual environment), where its users can interact with it using specialized input/output devices. Generally, a virtual environment is a graphical representation of the real world in a particular context. One of the main features of VR is that it produces a psycho-physiological effect called “immersion”, where its user feels “being there”, inside the virtual environment (Burdea & Coiffet, 2003; Sherman & Craig, 2003). Another characteristic of virtual environments is that they can convey tactile (haptic), auditory, or visual information to their respective human sensory channels at the same time, that is, a multimodal virtual environment (Garcia-Ruiz, 2003). According to Dede et al.(1996), both immersion and multimodality in VR are important for the ability of students to employ different stimuli within a virtual environment, which promotes learning according to stimuli theory and constructionist theory.

The Natural Approach (Richards, 1986) promotes the use of realia in order to link students with representations of “real-life” objects in order to bring them closer to the real context. Virtual Reality offers students the possibility to manipulate virtual objects through their senses, simulating the type of manipulation espoused by this approach to language teaching.

One of the first applications of virtual reality to second language learning was carried out by Rose and Billinghamurst (1996). Zengo Sayu is a virtual environment created for teaching spoken Japanese language (basic nouns, sentence structure, colors and prepositions of place) to children. Although the comparison of this teaching method against conventional ways of Japanese teaching was not statistically significant, the students were able to learn with Zengo sayu. In addition, they were in control of their learning at their own pace, and exploring the environment by themselves as active participants. This exploratory application paved the way for future VR applications to foreign language learning.

Milton and Garbi (2000) developed and applied Internet-based virtual environments with virtual representations of a zoo, towns, and a shopping center, for foreign language teaching of primary school students. In the virtual environments, learners collaborated in activities using avatars (graphical personifications of the students), and chat rooms to communicate. The researchers reported that students who participated in activities within the virtual environments were doing it in a “relatively naturalistic way”, as in ordering food in a virtual restaurant. It was also noted that the students’ communications were unforced.

The Virtual Environment

A virtual environment was developed using Distributed Interactive Virtual

Environments (DIVE) program (Carlsson & Hagsand, 1993). A small town (we called it “Realtown”) was represented in it, containing buildings that can be found in a typical western downtown: a supermarket, fire station, a bank, and others. Figure 1 shows a partial view of the virtual town.

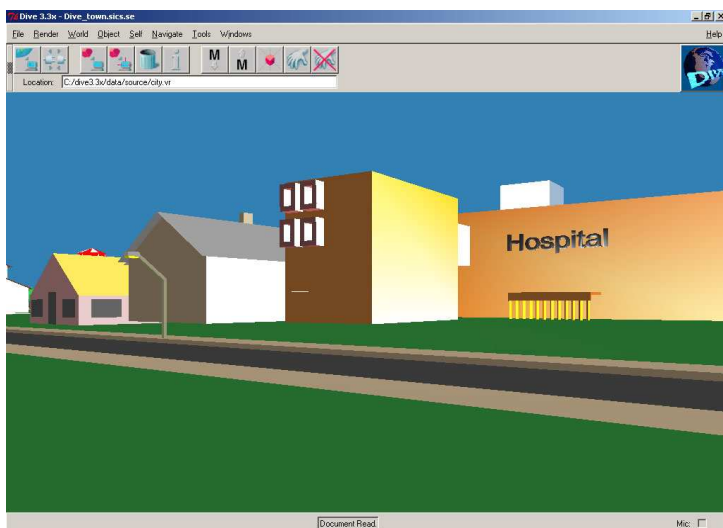


Figure 1. Some buildings of Realtown virtual environment.

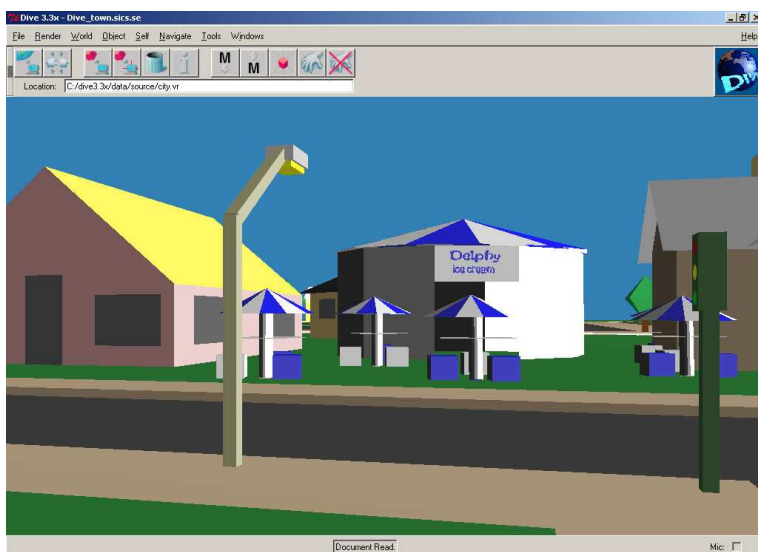


Figure 2. Another view of the virtual town (a virtual ice cream store).

Background sounds are being incorporated into the virtual town, and will be played through hi-fi speakers to help increase realism. Some of those sounds are traffic noise, sounds of a busy office, a siren of a fire station, etc. Student, therefore, will receive three different stimuli to help them incorporate their knowledge: visual, auditory and kinesthetic.

The virtual environment will be projected on a large screen (about 2 x 2 meters) to enhance the students' immersion experience, due to its size. Students will be represented as avatars in the virtual environment. Figure 3 depicts one of them.



Figure 1. A virtual personification (avatar) of a student.

The virtual environment will run on a high-end personal computer with Windows 2000 and a powerful graphics card. In the created virtual environment, students will be randomly placed at different points within the virtual town and must move (navigate) from that point to a randomly selected

place, i.e. the park, the bank, the bakery, etc. Each of students has to navigate through the virtual town using a wireless mouse.

Conclusions

We propose that virtual reality can function to teach languages in that it permits the student to use visual, auditory and kinesthetic stimuli to place the learner nearer to the “real-life” context. A pilot study is being planned in which we will assess usability and learning aspects. Further, we need to carry out longitudinal studies to see whether virtual reality could cause a positive effect in students’ learning. This is work in progress done at the Virtual Reality Laboratory (pertaining to CEUPROMED), in conjunction with the University English Language Program of the University of Colima, Mexico.

Acknowledgements

We would like to thank student Paulina Robles Ruiz for her participation in developing the virtual environment. Her Telematics Engineering thesis is partially based on this research project. We would also thank José Ramón Hernández Ramírez and Alicia Ochoa Arias, from the Mechanical and Electrical School of the University of Colima, for constructing the virtual buildings.

References

Asher J. (1977), Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, Calif.:Sky Oaks Productions.

Burdea, G.C., Coiffet, P. (2003). Virtual Reality Technology, 2nd Edition.
Hoboken, NJ: Wiley.

Carlsson, C., Hagsand., D. (1993). DIVE - Multi-User Virtual Reality System.
VRAIS '93, IEEE Virtual Reality Annual international Symposium, Pp 394-400.

Chapelle, Carol (2003). English Language Learning and Technology. Oxford:
Oxford University Press.

Curran, C. (1976), Counseling Learning in Second Languages. Apple River, Ill.:
Apple River Press.

Dede, C., Salzman, M., and Loftin, B. (1996). ScienceSpace: Virtual Realities
for Learning Complex and Abstract Scientific Concepts. Proceedings IEEE
Virtual Reality Annual International Symposium (VRAIS '96). 246-253.

Garcia Ruiz, M.A., Acosta Diaz, R. (2003). Implementing Accessibility to a
Digital Library Using Virtual Reality Techniques. Ninth International Conference
on Virtual Systems and Multimedia, Montreal, Canada.

Larsen-Freeman, D. (1986) Techniques and Principles in Language Teaching.
Oxford: Oxford University Press.

Levy, Michael (1997). Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford; Oxford University Press.

Milton, J. & Garbi, A. (2000). Collaborative Virtual Reality Approaches for Very Young Language Learners, in Wagner, E and Szucs, A (eds) EDEN Research Workshop Papers, European Distance Education Network: 233 – 235.

Moskowitz, G. (1978). Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Rowley, Mass.: Newbury House.

Richards, J. and Rodgers, T. (1986),. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, H., Billingham, M. (1996). Zengo Sayu: An Immersive Educational Environment for Learning Japanese. Technical report. Human-Interface Technology Laboratory, University of Washington.

Sherman, W. R., Craig, A.B. (2003). Understanding Virtual Reality. San Francisco: Morgan Kaufman.

Skinner, B.F (1954) Verbal Behaviour. New York; Appleton-Century-Crofts.