

Investigaciones sin fronteras:

New and enduring issues in foreign language education

Research without borders:

Temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras

COORDINADORAS:

Nora M. Basurto Santos. México
Melba Libia Cárdenas. Colombia



Investigaciones sin fronteras:

New and enduring issues in foreign language education

Research without borders:

Temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras



Universidad Veracruzana

Sara Ladrón de Guevara

Rectora

Leticia Rodríguez Audirac

Secretaria Académica

Clementina Guerrero García

Secretaria de Administración y Finanzas

José Antonio Hernanz Moral

Director General de Desarrollo Académico
e Innovación Educativa

Carmen G. Blázquez Domínguez

Directora General de Investigaciones

Octavio Agustín Ochoa Contreras

Secretario de la Rectoría

Édgar García Valencia

Director de la Editorial

Magdalena Hernández Alarcón

Directora General de Relaciones Internacionales

Nora M. Basurto Santos

Directora de la Escuela para Estudiantes Extranjeros

Investigaciones sin fronteras:

New and enduring issues in foreign language education



Research without borders:

Temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras

COORDINADORAS:

Nora M. Basurto Santos. México
Melba Libia Cárdenas. Colombia



50
años | 1966-2016
Pensamiento
crítico y acción



Coordinadoras:

Nora M. Basurto Santos. México

Melba Libia Cárdenas. Colombia

Diseño:

Fausto Pastoressa Valdés

D.R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Hidalgo 9, Centro, Xalapa, Veracruz

Apartado postal 97, CP 91000

diredit@uv.mx

Tel/fax (228) 818 59 80; 818 13 88

Primera edición impresa, 11 de abril de 2016

ISBN: 978-607-502-453-0

Primera edición digital, 28 de marzo de 2016

ISBN: 978-607-502-455-4

Impreso y hecho en México

Printed in Mexico

Consejo Editorial

Ana María F. Barcelos, Universidade Federal de Viçosa, Brasil.

Ligia Cortés Cárdenas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Fátima Encinas Prudencio, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Telma Gimenez, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Paula Golombek, University of Florida, United States.

Adriana González Moncada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Ismael Guzmán Barrera, Universidad Veracruzana, México.

María Magdalena Hernández Alarcón, Universidad Veracruzana, México.

Amanda Howard, University of Birmingham, England.

Mariza Méndez López, Universidad de Quintana Roo, México.

Irasema Mora Pablo, Universidad de Guanajuato, México.

María Claudia Nieto, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Dimitrinka Georgíeva Níkleva, Universidad de Granada, España.

José Luis Ortega Martín, Universidad de Granada, España.

Keith Richards, Warwick University, England.

Verónica Sánchez Hernández, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Juan Emilio Sánchez Menéndez, Universidad Veracruzana, México.

Índice

Contents

Presentación	13
Preface	17
Foreword	21
Prólogo	23
<hr/>	
Trabajo colaborativo <i>Collaborative work</i>	27
<hr/>	
The role of community explorations in developing meaningful curriculum <i>Judy Sharkey / UNITED STATES OF AMERICA</i>	29
<hr/>	
Collaborative writing process through an e-portfolio <i>Lorena López Cupita / COLOMBIA</i>	51
<hr/>	
Engaging EFL learners at the college level through community-based pedagogy <i>Nhora Lucía Reyes Navarro / COLOMBIA</i>	71
<hr/>	
Prácticas y enfoques de investigación <i>Research practices and approaches</i>	95
<hr/>	
Using cognitive interviews in critical incident research <i>Keith Richards / ENGLAND</i>	97
<hr/>	
Classroom observation of teachers: A practice in need of re-evaluation? <i>Amanda Howard / ENGLAND</i>	119
<hr/>	

Mapping interactional patterns: The Interactional Discourse Lab <i>Seongsook Choi / KOREA / SCOTLAND</i> <i>Keith Richards / ENGLAND</i>	135
<hr/>	
Políticas lingüísticas <i>Language policies</i>	155
<hr/>	
English as a global language and the internationalization of universities <i>Telma Gimenez / BRAZIL</i>	157
<hr/>	
Autonomía lingüística y social de los inmigrantes adultos en Francia <i>Erwan Morel / FRANCIA / MÉXICO</i>	171
<hr/>	
La planeación y la política de lenguas extranjeras en el Porfiriato (1876-1910) <i>María Magdalena Hernández Alarcón / Nora M. Basurto Santos / Anaís Elsa Cabrera Loranca / MÉXICO</i>	191
<hr/>	
Alternativas para fomentar el aprendizaje de lenguas <i>Options to enhance language learning</i>	211
<hr/>	
Choice and agency for student engagement <i>Irlanda Olave Moreno / Ana Cecilia Villareal Ballesteros / MEXICO</i>	213
<hr/>	
Apropiación tecnológica de recursos educativos abiertos para la enseñanza del español <i>Joselyn Yépez Enríquez / MÉXICO</i>	225
<hr/>	
El componente ideológico en el aprendizaje del idioma inglés. <i>Liliana Sosa Dorantes / MÉXICO</i>	241
<hr/>	

La competencia cultural: Implicaciones didácticas en el aprendizaje de lenguas-culturas <i>Celia Cristina Contreras Asturias / MÉXICO</i>	255
<hr/>	
Asuntos curriculares en lenguas extranjeras <i>Curricular issues in foreign languages</i>	265
<hr/>	
El diseño curricular: Crítica al programa de portugués lengua extranjera <i>Arturo Ramírez Hernández / MÉXICO</i>	267
<hr/>	
El libro didáctico de español en Brasil: Logros y dificultades en la formación ciudadana y crítica del alumno <i>Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons / BRASIL</i>	283
<hr/>	
Facetas de la profesión docente <i>Facets of the teaching profession</i>	301
<hr/>	
Transnational teachers of English in Mexico: Becoming professionals <i>Irasema Mora Pablo / Isaac Frausto Hernández / Natalie Rangel Gamiño / MÉXICO</i>	303
<hr/>	
El perfil del profesor de español lengua extranjera en el contexto colombiano <i>María Claudia Nieto Cruz / Ligia Cortés Cárdenas / Melba Libia Cárdenas / COLOMBIA</i>	315
<hr/>	
Apostillas en didáctica de traducción: El profesor como traductor cultural <i>Lilia Irlanda Villegas Salas / José Miguel Barajas García / MÉXICO</i>	347
<hr/>	
Reseñas biográficas / The Authors	369
<hr/>	

Presentación

La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana y el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá se propusieron en el año 2009 trabajar conjuntamente para promover la divulgación de las investigaciones que se realizan en el campo de las lenguas extranjeras no solo en el contexto de los dos países, sino en el de distintos ámbitos internacionales. Para lograr este propósito se han realizado diversas estrategias de colaboración. Las acciones conjuntas comprenden eventos académicos y actividades de docencia e investigación. Como ejemplo de lo anterior, merecen citarse la organización anual del Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras (CIILE), cuyas sedes se alternan entre Colombia y México; la realización de proyectos y estancias de investigación; el desarrollo de cursos y seminarios de programas curriculares de pregrado y posgrado, así como de formación permanente y la colaboración editorial para la publicación de diversos trabajos.

Los Grupos de Investigación “Lenguas Extranjeras e Investigación” (LEXI) y “Profesores de Inglés como Lengua Extranjera” (PROFILE) de la Universidad Nacional de Colombia y el Cuerpo Académico “Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México”, de la Universidad Veracruzana, han trabajado mancomunadamente para concretar las acciones antes señaladas. Vale la pena señalar que el CIILE se ha constituido en el principal foro para convocar a docentes en formación, profesores de diversos niveles educativos y formadores de docentes comprometidos con la sistematización de sus experiencias e indagaciones mediante proyectos de investigación. El Coloquio, como espacio académico, propicia la presentación de avances y/o resultados de proyectos de investigación como productos del trabajo individual o colaborativo en redes, gracias a los esfuerzos de cuerpos académicos o grupos de investigación en las áreas de las lenguas extranjeras y la lingüística aplicada.

El CIILE tiene dos objetivos principales: por un lado, contribuir a la generación del conocimiento por medio de la difusión de investigaciones realizadas en el campo de las lenguas extranjeras en el contexto nacional e internacional. También, constituirse en un espacio que permita y aliente el intercambio de experiencias en torno a la investigación con profesionales nacionales y extranjeros para, de esta manera, buscar la innovación, la excelencia y consolidar la investigación en nuestro campo de estudio. Así, en cada una de las siete versiones del evento se ha resaltado la importancia no solo de presentar conferencias sobre dichos trabajos de investigación, sino de publicarlos, de tal suerte que su divulgación alcance audiencias más amplias.

En consonancia con los propósitos de la alianza entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Veracruzana y del CIILE, el libro que presentamos reúne un selecto grupo de 18 trabajos que fueron sometidos a procesos de evaluación de pares académicos. Los textos – 9 capítulos escritos en lengua castellana y 9 en lengua inglesa — son de la autoría de académicos de Brasil, Colombia, Corea, Estados Unidos, Inglaterra y México, todos interesados en el fortalecimiento de comunidades académicas y en el avance de la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras y en la formación de sus docentes. Como reseñamos a continuación, sus temáticas versan sobre el desarrollo de nuestras competencias de investigación, asuntos pedagógicos y curriculares, la formación de docentes de lenguas y la definición y puesta en marcha de políticas lingüísticas, entre otras.

Hemos agrupado los trabajos en seis apartados o secciones, a saber: Trabajo colaborativo, Prácticas y enfoques de investigación, Políticas lingüísticas, Alternativas para fomentar el aprendizaje de lenguas, Asuntos curriculares en lenguas extranjeras, y Facetas de la profesión docente. El lector puede colegir a primera vista que la agrupación podría tener otras alternativas y le concedemos la razón. La organización de los capítulos en ejes temáticos puede resultar arbitraria y, además, evidenciar yuxtaposiciones en tanto los tópicos bien podrían conducir a la ubicación en apartados distintos a los que hemos definido. De ser así, nos complacerá entonces que se reconozca la relación de los trabajos con asuntos inter y transdisciplinarios, que reflejan la complejidad de nuestra labor docente y de investigación.

En la primera sección, *Trabajo colaborativo*, reunimos tres trabajos que reflejan el papel de las comunidades de aprendizaje para alcanzar metas a nivel curricular y pedagógico.

Si bien nos une el interés por la investigación en nuestro campo disciplinario, reconocemos la importancia de revisar, contrastar y ampliar nuestros conocimientos en torno a las *Prácticas y enfoques de investigación*. En ellos se centran los tres

capítulos que se incluyen en la segunda sección y que tratan sobre el uso de las entrevistas cognitivas en la investigación de incidentes críticos, la observación de docentes en el aula y la necesidad de una re-evaluación, y las posibilidades que nos brinda un software para el estudio de patrones interactivos

A su vez, el apartado denominado *Políticas lingüísticas*, acopia tres investigaciones. La primera aborda el tema del inglés como idioma global y su relación con los propósitos de internacionalización de las universidades. La segunda se centra en el tema de la autonomía lingüística en inmigrantes adultos en Francia y la tercera se empeña en seguir la senda de la planeación y la política de lenguas extranjeras en un periodo histórico del sistema educativo público mexicano.

La cuarta sección, *Alternativas para fomentar el aprendizaje de lenguas*, comprende cuatro capítulos. El primero versa sobre el papel de la toma de decisiones y el agenciamiento como alternativas para fomentar la participación de estudiantes universitarios en un curso de literatura. El segundo aborda el tema de la tecnología y los recursos educativos abiertos para la enseñanza del español. Por su parte, los capítulos tres y cuatro de esta sección nos reportan trabajos sobre el componente ideológico en el aprendizaje del inglés y algunas implicaciones didácticas que se derivan del estudio de la competencia cultural, para posibilitar el aprendizaje de lenguas-culturas.

En la quinta sección, *Asuntos curriculares en lenguas extranjeras*, encontramos dos escritos que presentan análisis referidos al diseño curricular y al papel que juega el libro didáctico de español en la formación de los estudiantes.

Finalmente, y puesto que nos interesan las *Facetas de la profesión docente*, en la sección 6 agrupamos 3 capítulos dedicados a las trayectorias y funciones de los profesores de lenguas. El primero de ellos nos informa acerca de la formación de la identidad y la decisión de convertirse en docentes de inglés en México. El subsiguiente trabajo presenta una caracterización del perfil del profesor de español lengua extranjera en el contexto colombiano. Por último, podremos conocer acerca del uso de apostillas o glosas como herramienta de mediación cultural en la didáctica de la traducción.

Los capítulos que constituyen este libro confirman que la formación de profesionales en el área de las lenguas extranjeras y la lingüística aplicada, capaces de incursionar en la investigación, es cada vez mayor y más sólida. Esta es una preocupación creciente no solo a nivel de postgrado, sino de pregrado; esto último, con el ánimo de fomentar en los futuros docentes el desarrollo de sus habilidades para investigar. Éstas se consideran tan importantes como las habilidades y saberes propios de la disciplina.

La selección de los textos que aquí presentamos no hubiera sido posible sin el apoyo de los pares evaluadores que participaron en los procesos de revisión. Su generosidad, al dedicar tiempo valioso de sus apretadas agendas a esa labor; sus aportes para revisar y enriquecer los textos, así como su apoyo al trabajo que realizamos en el campo de la investigación en lenguas extranjeras, merecen todo nuestro reconocimiento.

Podemos constatar en los textos enunciados que la investigación en lenguas extranjeras está en constante desarrollo y que si bien las preocupaciones de los investigadores pueden centrarse en contextos diversos, coinciden en su esencia. Nos complace compartir con la comunidad académica internacional esta publicación que, sin duda, será una aportación al conocimiento de nuestra disciplina. Finalmente, esperamos que sus contenidos aporten el máximo posible para establecer y fortalecer redes académicas internacionales comprometidas con la circulación del conocimiento. Saltará a la vista, entonces, que vale la pena el esfuerzo para generar conocimiento a partir de las investigaciones que realizamos en nuestra labor como docentes e investigadores.

Melba Libia Cárdenas

Departamento de Lenguas Extranjeras,
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá

Nora M. Basurto Santos

Facultad de Idiomas
Escuela para Estudiantes Extranjeros
Universidad Veracruzana, México

Preface¹

In 2009, the Language School at the *Universidad Veracruzana* and the Department of Foreign Languages at the *Universidad Nacional de Colombia*, Bogota began working jointly to promote the dissemination of research conducted in the field of foreign languages not only in the context of the two countries, but also internationally. To accomplish this, diverse collaboration strategies have been employed. The joint actions comprise academic events as well as teaching and research activities. An example of these worth mentioning is the International Colloquium on Research in Foreign Languages (CIILE for its initials in Spanish) whose venue alternates between Colombia and Mexico. Other examples are courses and seminars in undergraduate and graduate curricular programs, as well as the continuous formation and editorial collaboration for the publication of various research texts.

The research Groups “Foreign Languages and Research” (LEXI, in Spanish), “Professors of English as a Foreign Language” (PROFILE, for its initials in Spanish) at the Universidad Nacional de Colombia and the Research Group “Foreign Languages in the Public Education System in Mexico”, at the Universidad Veracruzana, have worked hand in hand to fulfill the previously mentioned activities. It should be pointed out that the CIILE has become the principal forum to convene preservice teachers, professors from various education levels and teacher trainers that are committed to the systematization of their experiences and inquiries through research projects. The colloquium, as an academic space, favors the presentation of research in progress and/or research results of individual or collaborative work, thanks to the efforts of the academic bodies or research groups in the areas of foreign languages and applied linguistics.

The CIILE has two principal objectives: first, to contribute to the generation of knowledge through the diffusion of completed research carried out in the field of foreign languages in the national and international context. Also, it constitutes

¹ Traducción: Jolene Gregory

a space that allows and encourages the exchange of research experiences with national and foreign professionals. It thereby seeks innovation, excellence and consolidation of research in our field of study. Therefore, in each of the seven events that have already taken place, it has been highlighted that presenting our research results in conferences is important but it is even more important to publish them so that their dissemination reaches greater audiences.

In harmony with the intentions of the alliance between the *Universidad Nacional de Colombia* and the *Universidad Veracruzana* and of the CIILE, the book that we present brings together a select group of 18 works that were submitted to the evaluation process of academic peers. The texts – nine chapters written in Spanish and nine in English – are authored by academics from Brazil, Colombia, Korea, the United States, England and Mexico. All these researchers are interested in strengthening the academic community and advancing research in the areas of teaching foreign languages and teacher development. As we will review next, their topics deal with the development of our research competency, pedagogical and curricular matters, the preparation of language teachers and the definition and implementation of linguistic policies, among other topics.

We have grouped the works in six sections: Collaborative work, Research practices and approaches, Language policies, Alternatives to foster language learning, Curricular issues in foreign languages, and Facets of the teaching profession. At first sight, the reader can deduce that these texts could be grouped in alternative manners, and we agree. The organization of the chapters according to their topics may seem arbitrary. In addition, it shows the juxtaposition in the topics that could well be organized in distinct categories than those we have defined. If that were the case, we would be pleased to then recognize inter- and trans-disciplinary relationships in regards to the works, which reflects the complexity of our teaching and investigative work.

In the first section, *Collaborative Work*, we bring together three works that reflect the role of the learning communities to reach goals at the curricular and pedagogic levels. As we are united by our interest for research in our disciplinary field, we recognize the importance of reviewing, contrasting and expanding our knowledge in regards to *Research Practices and Approaches*. In this section, the three chapters included, deal with the use of cognitive interviews in the investigation of critical incidents, the observation of teachers in the classroom and the need for a reevaluation, and the possibilities that software provides for the study of interactive patterns.

In the third section called *Language Policies* gathers three investigations. The first addresses the topic of English as a global language and its relationship with

universities' objectives of internationalization. The second focuses on the topic of linguistic autonomy in immigrant adults in France and the third follows the path of planning and policy in foreign languages in a historic period of the Mexican public education system.

The section *Options to enhance language learning*, includes four chapters. The first describes the role of decision-making and agency as alternatives to foster the participation of university students in a literature course. The second covers the topic of technology and open educational resources for teaching Spanish. Chapters three and four, in this section, report work about the ideological component of learning English and some pedagogical implications that derive from the study of cultural competence, in order to make possible the learning of languages-cultures.

In section five, *Curricular issues in foreign languages*, we find two texts that present analysis referring to the curricular design and the role that the Spanish textbook plays in the development of students.

Finally, and given that we are interested in the *Facets of the teaching profession*, in section six, we group three chapters dedicated to the trajectories and functions of the language professors. The first of them informs us about identity formation and the decision to become an English teacher in Mexico. The next work presents a profile characterization of the Spanish as a foreign language professor in the Colombian context. Lastly, we can learn about the use of notes or commentaries as a tool for cultural mediation in teaching translation.

The chapters that make up this book confirm that the number of professionals in the area of foreign languages and applied linguistics, who are capable of doing research, is becoming greater and stronger. This is a growing concern not only at the graduate level, but also at the undergraduate level. Because of this, our intention is to encourage future teachers to develop their research abilities. These are nowadays considered as important as the proper abilities and knowledge of the teaching profession.

The selection of the texts that are presented here would not have been possible without the support of the peer evaluators that participated in the review process. They all deserve our recognition and gratitude. We would like to acknowledge their generosity and willingness to dedicate valuable time from their tight schedules to this work, their efforts to review and enrich the texts, as well as their support for the work that we are doing in the field of research in foreign languages.

We can learn, as the texts in this book show, that the research in foreign languages is constantly developing and although the concerns of the researchers are focused on diverse contexts, they coincide in essence. It is our pleasure to share with

the international academic community this publication that, without a shadow of a doubt, will be a contribution to the knowledge in our discipline. Finally, we hope that its contents contribute, in the greatest possible way, to establishing and strengthening international academic networks committed to the dissemination of knowledge. We trust that it will then become evident that our effort to generate knowledge through the research that we conduct in our work as teachers and researchers is worthwhile.

Melba Libia Cárdenas

Department of Foreign Languages,
School of Human Sciences
Universidad Nacional de Colombia – Bogota

Nora M. Basurto Santos

Language School
School for Foreign Students
Universidad Veracruzana, Mexico

Foreword

Language teaching and researching language learning/teaching are fundamentally relational activities. In reality however, language teachers and researchers throughout the world often become isolated given the many demands of their jobs. It is this reality that the architects of the *Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras* (CIILE, for its initials in Spanish) *Universidad Veracruzana* and *Universidad Nacional de Colombia*, sought to remedy with the realization of the first CIILE conference in 2009. Their vision was to create a space where teachers, postgraduate students and researchers throughout Latin America and could present and discuss their research on foreign language learning/teaching and applied linguistics with each other, and with academics from other parts of the world as well. CIILE has succeeded in expanding discussions concerning foreign language learning and teaching beyond English to include French, Portuguese, and Spanish.

I had the privilege of being an invited speaker at the CIILE in Bogotá in 2012 and the following year in Veracruz. Both experiences highlighted how invaluable it is for teachers and researchers to think and talk together not only in the venue of formal presentations, but in the informal conversations that happen over coffee breaks, and the sharing of food and drinks over lunch and dinner. In those intense and always too brief conversations, we learn together as we discuss the seemingly universal constraints and challenges of language teaching and conducting research despite the varied historical, political, and cultural contexts, as well as the unique challenges and resources in our own professional contexts. We share our research findings, as well as the practical responses we developed to address our challenges and constraints. We draw inspiration from each other and are professionally rejuvenated through these interactions. We create a community of scholars, not defined by proximity or frequency of meetings, but by our commitment to understanding how we can enhance our students' learning through our teaching and research.

The VII CIILE stands out because it is the first time that the research presented has been captured in print in a peer reviewed collection that can be shared internationally. The research is from and for diverse professional contexts in the Americas—Brazil, Colombia, Mexico, and the U.S—and Europe—England, Scotland, and France. It represents a wide range of state-of-the-art topics, such as community-based field experiences in teacher education and pedagogy, education of transnational teachers, transformed conceptions of classroom observations and use of critical incidents in teacher education, use of e-portfolios and other technological tools, cultural and ideological issues concerning language teaching, and ways of fostering autonomous learners. By making different research voices from different contexts public, this research broadens the professional discourse and practices of research on language learning and teaching. It raises questions that dominant discourses may have censored. And it makes this knowledge accessible to a wider audience.

As I was finishing writing this forward, I received the call for papers for the VIII CIILE to be held in Bogotá. That space for sharing research about language learning and teaching, formed through the efforts of our colleagues at the *Universidad Veracruzana* and *Universidad Nacional de Colombia*, continues to evolve and expand, enabling us to share our latest research on the teaching of foreign languages. We can thus look forward to their next publication.

Dr. Paula Golombek

Department of Linguistics, College of Liberal Arts and Sciences,
University of Florida, United States of America

Prólogo¹

La enseñanza de idiomas y la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son actividades que están fundamentalmente relacionadas entre sí. Sin embargo, la realidad es que, en todo el mundo, los profesores e investigadores de lenguas extranjeras a menudo se encuentran trabajando de manera aislada debido a las múltiples exigencias de sus trabajos. Esta realidad fue la que los artífices del Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras (CIILE), la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Colombia, buscaron remediar con la realización del primer CIILE en el año 2009. Su visión era crear un espacio donde los profesores, estudiantes de posgrado e investigadores de Latinoamérica pudieran presentar y discutir, entre ellos y con académicos de otras partes del mundo, sus investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y lingüística aplicada. El CIILE ha logrado ampliar las discusiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros más allá del inglés al incluir al francés, al portugués y al español.

En el año 2012, tuve el privilegio de ser invitada para participar como conferencista magistral en el CIILE en Bogotá y en del siguiente año en Veracruz. Ambas experiencias demostraron lo valioso que es para los profesores e investigadores hablar y pensar juntos, no sólo en los espacios de las presentaciones formales sino, además, en esas conversaciones informales que suceden durante los *coffee breaks* o cuando compartimos los alimentos y bebidas durante las comidas y cenas. En estas intensas y siempre breves conversaciones, aprendemos juntos cuando discutimos sobre las limitaciones y los desafíos, aparentemente universales, que se presentan en la enseñanza y la investigación sobre las lenguas a pesar de nuestros variados contextos históricos, políticos y culturales, además de los desafíos únicos de nuestros propios contextos profesionales. Compartimos los resultados de nuestras investigaciones, así como las respuestas prácticas que hemos desarrollado para responder a nuestros

1 Traducción: Nora M. Basurto Santos

propios desafíos y limitaciones. Creamos una comunidad de investigadores, no definida por la cercanía o frecuencia de los encuentros, sino por nuestro compromiso para entender cómo podemos mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes a través de nuestra enseñanza e investigación.

El VII CIILE marca una etapa más, que vale la pena subrayar, de esta colaboración entre la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Colombia. Este evento destaca de los demás, porque es la primera vez que algunas de las investigaciones presentadas en él han sido capturadas de manera impresa en esta colección, revisada por pares académicos, la cual puede ser compartida internacionalmente. Las investigaciones son *de y para* diversos contextos profesionales de América — Brasil, Colombia, México, y Estados Unidos — y de Europa — Inglaterra, Escocia y Francia. Esto representa una amplia gama de lo más actual en cuanto a temas de investigación. Por citar solo unos ejemplos, encontramos investigaciones sobre las experiencias de trabajo de campo comunitarias basadas en la educación y la pedagogía; la educación de los profesores transnacionales; las concepciones transformadas acerca de la observación en el salón de clases y el uso de acontecimientos críticos en la formación de los profesores; el uso de los portafolios electrónicos y otras herramientas tecnológicas; los aspectos culturales e ideológicos sobre la enseñanza de lenguas; y las maneras de formar aprendices autónomos. Al hacer públicas las investigaciones provenientes de diversas voces y contextos, se amplía el discurso profesional y las prácticas en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Esto genera preguntas que los discursos dominantes quizá hayan censurado y es así que el conocimiento se vuelve accesible a un público más amplio.

Cuando estaba terminando de escribir este prólogo, recibí la convocatoria para las propuestas de ponencias para el VIII CIILE que se llevará a cabo en Bogotá. Este espacio para compartir investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, creado gracias a los esfuerzos de nuestros colegas de la Universidad Veracruzana y la Universidad Nacional de Colombia, continúa desarrollándose y expandiéndose, permitiéndonos así compartir nuestras más recientes investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Podemos, entonces, esperar con ansias sus siguientes publicaciones.

Dra. Paula Golombek

Departamento de Lingüística, Colegio de Artes Liberales y Ciencias,
Universidad de Florida, Estados Unidos de América

I

Trabajo colaborativo

Collaborative work

The role of community explorations in developing meaningful curriculum

Judy Sharkey

University of New Hampshire, United States

*“One cannot expect positive results from an educational ...
program that fails to respect the view of the world held by the people”*
(Freire, 1970, p. 84).

*“Human relations are at the heart of schooling. The interactions that take place
between students and teachers and among students are more central to student
success than any method for teaching literacy, or science or math”*
(Cummins, 2001, p. 1).

Introduction

Relevant curriculum and healthy teacher-student relationships. Is that so much to ask of school and schooling? Across the globe, language education in the first part of the 21st century has seen an increased focus on standardization, on a narrowing of what counts as learning and curriculum at time when people, products, finances, political movements and media are more fluid, dynamic and mobile than ever (Block, 2006). Educational policies such as No Child Left Behind (2001) in the USA and *Colombia Bilingüe* (2006) ignore the rich linguistic and cultural assets in our plurilingual communities and have generated practices that encourage or demand one size fits all curriculum, define “learning” as test scores and outsource teacher credentialing (González, 2007; 2012; Cochran-Smith and Lytle, 2009). The content of these policies and practices undermine local expertise and do not reflect the interests, knowledge, or realities of teachers, students and schools. Further exacerbating the distance between teachers and students is how the demographics in many urban centers around the world have changed significantly while the teaching demographics have not. In the US for example, the

demographic imperative recognizes that the school age population has grown increasingly diverse—linguistically, racially, culturally, while the teaching population remains largely static: female, White, middle-class, native-English speaking, Christian (Garcia, Jensen, & Scribner, 2009). In Colombia issues of violence and forced migration affect what can be and is shared in schools (Shultz, Gómez Caballos, Espinel, Ríos Oliveros, Fonseca, Fernanda and Hernandez Florez, 2014). How can language teachers and teacher educators respond to the challenges posed by these restrictive educational policies and pressing social conditions? In this paper I share a subset of findings from a larger qualitative inquiry into the role of community-based field experiences in language teacher education in Colombia and the USA. The examples shared indicate that integrating community investigations and explorations into second language teacher education programs can help teachers develop curriculum that reclaim the tenets of humanistic teaching that Freire and Cummins espouse while still addressing curriculum mandates.

Roots of an inquiry

In 2009, based on shared interests, Amparo Clavijo Olarte and I began a collaborative, international inquiry into reclaiming the role of local knowledge in second language teaching and learning. We began designing and integrating a variety of community-based field assignments into our English language teacher education programs and inviting our students to read and respond to each other's work in their different cities and countries. We have also visited each other's contexts and I co-taught an EFL methods course integrating these assignments while a visiting instructor at a university in Medellín. Initially, we were focused on whether this work could be done and if so, what were the features of well-designed assignments and how did our students' (i.e., teacher learners) interpret these assignments? (Sharkey, 2012; Sharkey & Clavijo Olarte, 2012a). A subsequent stage and the focus of this paper is to understand how the community experiences affected the ways in which language teachers in challenging urban contexts connect their students' lives to their curriculum.

Another driving force in this inquiry is self-study, a type of practitioner inquiry that teacher educators conduct with the dual purpose of improving their practice while also recognizing their role in teachers' learning (Loughran, 2007).

Different contexts, similar challenges: USA and Colombia

Located in the northeastern United States, Millville¹ is a relatively small city (pop. 109,000) but the largest in the state and is home to a growing and vibrant immigrant/refugee population with more than 70 languages spoken in the public schools. An immigrant city for close to 200 years, Millville is also the urban campus for the University of New Hampshire (UNH), the state's flagship public university. Although UNH promotes the diversity of the city as critical resource to prospective teachers and the larger community, it is not always seen as an asset in this predominantly White (94.2%), native English speaking (92%) state (US Census Bureau, 2013). Despite evidence to the contrary, the newcomer population is consistently portrayed as a financial and social burden. In 2011, 86% of survey respondents supported the mayor's call for a moratorium on refugees, saying the city could not afford them—at a time when the city was consistently being named as one of the country's best places to live (e.g. *Forbes magazine*), the state had the highest per capita income in the country, the lowest poverty rate (7.1%) and the fourth lowest rate of unemployment (5.2%). Like many other urban centers in the US, Millville has dense clusters of poverty surrounded by middle- to upper levels of wealth. The most culturally, linguistically and racially diverse schools in the city are in high poverty zones. In two of my university's partner primary schools, over 85% of the children are classified as poor and more than a third of the children speak languages other than English. As part of numerous reforms in the district over the last ten years, scripted curriculum packages focusing on de-contextualized math and literacy skills have been mandated.

Mirroring the national teaching landscape, the majority of prospective teachers in UNH's program are White, female, English speaking, largely from rural areas and with little to no experience traveling far from their hometowns or interacting with people from backgrounds different from their own. Even those students drawn to teaching for altruistic reasons, inclined towards public service and wishing to make a difference in children's lives, carry negative associations and stories of "urban", "color", and "not English." Although many of our students espouse a desire to "build community" in their classrooms, not surprisingly, their visions of community reflect their particular experiences. Suggestions to explore different places in Millville and/or do home visits are frequently met with apprehension, doubt of usefulness and concerns for personal safety. Yet, in order to

¹ Pseudonym

create learning communities that are more inviting and reflective of their students' lives, these teachers need to demonstrate an understanding of students' worlds. However, they also need support and guidance in finding, exploring, and processing experiences that will help them see and value the communities that define their students' out-of-school realities.

By comparison, the vibrant, sprawling cities of Medellín and Bogotá, Colombia, with populations of approximately 2.5 million and 8 million, respectively, couldn't seem more different from Millville. Yet, teachers in public schools serving low-income children and families experience several similar challenges, specifically language policies that privilege imported standards (e.g., European Common Frameworks), teacher tests (e.g., Teaching Knowledge Test by the British Council), and a definition of bilingual (as Spanish and English) that excludes the multitude of indigenous languages in Colombia (González, 2012). English has now become part of the required curriculum but teachers report numerous challenges including but not limited to lack of access to resources and students' interest in the language (González, 2015).

There is no "demographic imperative" in Colombia but there is another social reality that makes it difficult for teachers to invite students and their families into the curriculum. The country has become much safer than it was ten years ago, but in the cities there are still pockets of extreme crime and violence caused by drug trafficking and gang cultures that make certain neighborhoods very dangerous. Also, Colombia consistently ranks as the first or second in the world for the largest internally displaced population (UNHCR, 2013), and current data estimate that one in eight Colombians is displaced. The poorest areas of the largest cities are home to significant numbers of *desplazados*, 400,000 in Bogotá alone (Palacios, 2013). Ethnic and linguistic minorities are overrepresented in the *desplazados*, the majority is from rural areas, and they report high incidents of isolation and discrimination in urban schools and communities (Doctors without Borders, 2006; Shultz et al., 2014). Though they have fled their homes, a fear of violence following them leads to hesitation or refusal to share their stories or situations with those in their new destinations (Shultz et al, 2014). The history and memories of decades of violence in the cities and countryside has affected the national psyche to the extent that, "...people often feel uncomfortable when they hear details of cruelty and violence. They don't want to be touched by the pain of others, fearing it could become their own fate" (Betancourt, cited in Brodzinsky and Schoening, 2012, pp. 14-15). The challenge for teachers and teacher educators in Colombia is to not ignore the severity of these impediments to teacher-student/family relationships but to learn how to

validate these students' lives and identities while also acknowledging the very real threats to safety that exist in this work.

Despite the differences in their contexts, Colombian and US American English language teachers face forces that discourage or block making curriculum for our most under-served populations meaningful, relevant and humanizing. As teacher educators we must recognize these challenges and develop contextually appropriate responses that help teachers experience and value students' communities.

Locating the project: The role of the local in teaching and learning

The idea and practice of connecting curriculum to students' lives and interests is not a new idea; nor is starting with an assets-based rather than deficit perspective to learners' realities. Just a few proponents and their contributions include Pestalozzi's child-centered approach in Europe (2007/1801); Dewey's experiential education in the US (1990/1902); Ashton-Warner's (1963) language experience approach in New Zealand (1963); Freire's culture circles and problem-posing in Brazil (1970; 1987/1969); Moll et al.'s (1992) funds of knowledge in the US; and Cummins' and Early's (2011) identity texts in Canada.

Recognizing that the demographic imperative was creating particular challenges for urban teacher preparation in the USA, Murrell (2001) drew on the work of Freire, Moll and teacher leaders in the US Civil Rights era and called for the creation of "community teachers," educators who knew and valued the people, cultures, languages and perspectives of the communities in which they taught. Schechter, Solomon and Kittmer (2003) combine the premises of community knowledge and relevant curriculum to promote what they call community-engaged pedagogy where teacher candidates collaborate with others in their practicum placements to develop "community as curriculum" lessons and units. Gruenwald (2003) argues for critical pedagogies of place,

embrac[ing] the link between the classroom and cultural politics ...explicitly mak[ing] the limits and simulations of the classroom problematic...insist[ing] that students and teachers actually experience and interrogate the places outside of school—as part of the school curriculum—that are the local context of shared cultural politics (p. 9).

Knowledge of educational contexts has also been listed within the general knowledge base for all teachers but is rarely highlighted or it is understood to mean the

school/schooling context and not the communities in which schools are located. Shulman's seven categories of teacher knowledge (1987) is the source of the oft-cited "content knowledge" and "pedagogical content knowledge" in the teacher development literature. He lists and then defines "knowledge of educational context" as ranging from workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures" (p. 8). Freeman and Johnson (1998) argued for a reconceptualization of the knowledge base for second language teachers that went beyond content to include the teacher as a learner of teaching; the activities of language teaching and learning; and the social contexts of schools and schooling but they were referring to the sociohistorical context of schools and schooling and not the specific geographical, physical locale of the school. However, more recently, there have been calls for language curriculum and teachers to acknowledge and integrate local knowledge. For example, as Canagarajah (2006) argues

Teachers in different communities have to devise curricula and pedagogies that have local relevance. Teaching materials have to accommodate the values and needs of diverse settings, with sufficient complexity granted to local knowledge. Curriculum change cannot involve the top-down imposition of expertise from outside the community but should be a ground up construction taking into account indigenous resources and knowledge, with a sense of partnership between local and outside experts (p. 20).

In 2010 TESOL International Association and the National Council for American Teacher Education (NCATE), the principal accrediting agency of college/university based teacher education programs in the USA published standards for ESOL teacher certification that included community knowledge and understanding. In the domains of culture and planning, teacher candidates who exceed expectations, "design classroom activities that enhance the connection between home and school culture and language (p.41-42); ... act as advocates to support students' home culture and heritage language"(p. 42); and "use students' community and family to locate and develop culturally appropriate materials"(p. 54).

Bolstering these calls to acknowledge and value students' realities and worlds is research that shows increased student engagement and motivation when curriculum includes local knowledge and contexts (Sharkey et al., under review; McInerney, Smith, & Brown, 2011; Sobel, 2004). In a recent qualitative inquiry in Bogotá, teachers reported their community-based curriculum projects enhanced their relation-

ships with students and families (Sharkey, Clavijo Olarte & Ramirez, under review). This is worth noting because, “relational engagement,” the extent to which students feel connected to their teachers, peers, and others in their schools (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorov, 2008) is linked to academic achievement and that this is particularly important for adolescent im/migrants. Whether a student can identify an adult in their school who knows them was an identified factor in their academic success (ibid).

There are numerous calls for teachers to connect curriculum to students’ lives and realities (e.g., Canagarajah, 2006; Haneda & Wells, 2010) but few examples of how and where teachers initially learn to do this work (McDonald, Bowman, & Brayko, 2013), particularly when their students’ backgrounds are so different from their own. In this vein, I locate this work within what Cochran-Smith (2004) calls teacher education as a project in social justice which acknowledges that our most under-served student populations are typically those “least likely to have access to educational opportunities congruent with their life experiences” (p. 6). However, integral to this larger project is the recognition of teachers’ knowledge, practice and perspectives as valuable contribution to the knowledge base and to educational reform (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Design and method

This paper is the result of a qualitative inquiry using self-study methodology and is based on the analysis of 40 teacher learner artifacts produced between 2010 and 2014 by in-service teachers and/or graduate students pursuing master degrees in applied linguistics or education with a focus on teaching English to speakers of other languages. The guiding question was, how do community investigations affect the ways in which language teachers connect their students’ lives to their curriculum? As mentioned earlier, self-study is a type of practitioner-inquiry undertaken by teacher educators in an effort to understand how their individual practices enhance or hinder the larger field of teacher education (Berry, 2007). It requires systematic investigation and analysis of practice and explicit naming of assumptions and values and how those shape actions and resultant teacher learner experiences (Cole & Knowles, 1998). In the last ten years, self-study has gained significant international momentum and recognition in general teacher education but it is still lacks visibility in second language teacher education (Sharkey, under review). In a recent analysis of the self-study literature, Vanassche and Keltchtermans (2015) state that the

The purpose of self-study has...always been to move beyond the particularities of practice by making public the developed understandings (through conference presentations, research reports, journal manuscripts) in order to make them informative for others and available for critical debate (p. 509).

Those drawn to self-study, “work the dialectic,” a phrase Cochran-Smith (2005) uses to capture the symbiotic relationship between scholarship and practice that is teacher education, blurring the lines between “analysis and action, inquiry and experience, theorizing and doing teacher education” (p. 219).

Data included a collection of 40 documents produced by 22 pre-and in-service teachers in course work and/or professional development seminars conducted or taught by me in Millville, Medellín, and Bogotá. Consent to include their work in this and other public venues was granted by the 22 participants and solicited after grades had been submitted and recorded. The documents included participant descriptions and reflections of community explorations assigned across a variety of courses and/or professional development seminars. Within course work, participants had several options for the types of explorations they would conduct including adaptations of: asset-mapping (Kretzmann & McKnight, 1993); linguistic landscaping (Shohamy & Gorter, 2008); home visits; visiting a store/community center important to the local population; or seeing the journey to school through their students’ perspective (Frank, 1999). Other types of assignments that supported a “community teacher” (Murrell, 2001) disposition included visiting community agencies, interviewing community leaders, and organizing public events that involve a range of community stakeholders. Also included in analysis were the curriculum projects participants produced at subsequent dates.

In analyzing the community investigation texts I used microanalysis, a careful, line-by-line examination of the data that combines open and axial coding (Strauss and Corbin, 1998). Three key elements to this type of analysis are the data, the participants’ interpretation of the task or phenomenon and the “the interplay that occurs between data and researcher in the gathering and analyzing data” (p. 58). Here, that meant careful reading of the participant texts, individually and collectively, looking for significant phrases, passages and then similarities and differences across the texts. The purpose here is to “let the data speak” (p. 67). Considering how the participants’ interpreted the assignments meant acknowledging how the specific assignment instructions (e.g., “describe what you did,” “What did you notice about the neighborhood?”) began to construct initial categories. In the

spirit of self-study and critical sociocultural approaches to language and literacy, the documents were viewed as particular cultural practices, produced within and shaped by intersecting ideologies of local multiple, layered contexts: geographical, linguistic, cultural, institutional (Gee, 2012). For this particular set of documents, that meant understanding how students' interpretations of instructions, usefulness and purpose of assignments and interpretation of concepts such as "community" affected their production. The interplay meant that I was noticing how I was reacting to the data, not only as researcher but also as the course instructor who had designed and required the assignments. The multi-year nature of the project meant I was revising the assignments based on previous students' work. This approach to analysis is a recursive "not structured, static or rigid process" (p. 58) that requires the researcher to "move quickly back and forth between types of coding (ibid). The purpose was not to create a typology of responses but rather to understand the role the experiences in teachers' abilities to imagine and develop meaningful curriculum.

Findings and discussion

Findings indicate that the community explorations and investigations helped teachers develop more meaningful curriculum in several ways, including starting with seeing the communities through new lenses; seeing students in new ways; seeing the community as language curriculum; and honoring local knowledge while also addressing standards. However, analysis of artifacts produced before 2011 indicated adjustments were needed to assignments so that, depending on context, guided community experiences were part of the introduction to the assignment, examples of connections to targeted standards were provided in models and more explicit naming of community resources and knowledge was required in curriculum projects. In sharing the findings my aim is to provide rich details of teacher learning as exemplars to others interested in this work and to honor the contributions that these teachers are making to the knowledge base.

"I'm not so scared now. It's diverse, that's all": Seeing the community through new lenses

Before teachers can make curriculum relevant to their students' lives they need to learn about these contexts and realities. Anecdotally, the pre- and in-service teachers I've worked with report learning about their students through in-class

activities, typically interest surveys, sometimes through autobiographical essays, occasionally through dialogue journals. All are valuable but they are not substitute for multisensory, concrete experiences of walking, seeing, being in the out-of-school spaces where students spend the majority of their lives. The initial community investigations and explorations require teacher learners to visit, describe, and reflect on a particular geographical place near the school where they teach or will teach (see Sharkey & Clavijo Olarte, 2012a for detailed examples). A majority of the participants report seeing the communities in new, positive ways, but first naming their deficit-views of these places and spaces. Representative comments include the following:

“I was a little hesitant to take on this assignment. My impression of the neighborhood was not very positive. I was not sure what types of things I would see or the type of people I would run into” (Nicole, Millville, October 2010).

“I was already familiar with the neighborhood from bringing my sons to hockey at the JFK Skating Rink. Although I had been there too many times to count, I had never actually walked around the neighborhood. The impression that I had prior to the walk was ‘kind of run down.’ My friends who grew up in Millville joked that I was ‘heading to the ghetto’ (Judy L., Millville, October 2010).

“My impression of this neighborhood was that...it was not the best place to live...and the old brownstone apartment building housed low-income families” (Kathleen D., Millville, September 2012).

“We went around an area downtown where the institution where we work is located. ... [W]e usually pass by in a rush... because it is a dangerous area. There are robberies very frequently, beggars..., and in some places, young people drinking or abusing drugs” (Janeth and Claudia, Medellin, November 2012).

The Millville and Medellín students’ comments are typical in their naming of negative associations but then, they were also pleasantly surprised to find positive aspects and features of the places. They, as well as the majority of their participating classmates and colleagues used the new awareness to generate and/or implement curriculum ideas. Judy realized she was using her lens instead of her students when generating examples in classrooms; Kathleen developed numerous, rich activities including asking her English learners to investigate the histories of the apartment buildings, knowing they had been home to multiple waves of immigrants over the last century and a half; Janeth and Claudia identified three rich, interconnected areas to explore: artistic expression, urban cultures and social issues.

Analysis of the initial community investigations completed by the focal inquiry participants in 2009 and 2010 indicated that more than careful written instructions and models were necessary. A small but significant number of teacher learners were conducting investigations by car and/or interpreting “community” to mean poor, non-White, non-English speaking rather than the physical environs around their school (Sharkey, 2012). Other researchers have shared similar findings that community experiences can end up reinforcing pre-conceived notions and/or stereotypes of a place and its inhabitants (Bleicher, 2011). I had under-estimated the anxiety the assignment generated in some learners and that then affected how they proceeded. Detailed inscriptions and examples from other students were not enough. Therefore, beginning in 2011, my colleagues and I started doing more guided community walks and visits, processing these as a group and then having teacher learners do individual and/or partner explorations. For example, in the introductory education course, *Exploring Teaching*, the instructor led her Millville students on a community exploration, documented and posted a seven-minute I-movie of the experience on You Tube (Perron, 2011). Kelsey, a nineteen-year-old prospective teacher shared her initial trepidation, “I’m really nervous because when I was younger I wasn’t allowed to walk down here...or even drive down here. I am really nervous to find out why.” After just an hour of exploring, interacting, and then processing all that she and her classmates discovered, Kelsey described the time as “life-changing,” stating, “I’m not so scared now. It’s diverse, that’s all” (ibid). Even long time veterans of a particular place are surprised by these guided experiences. For example, Marta, a veteran teacher at Alfonso Lopez Pumarejo secondary school in Bogotá and a participant in a community-based pedagogies professional development seminar shared, “I’ve been working here for more than twenty years and I thought I knew this place, but I didn’t...There were things that were there but they were invisible to me” (interview, May 2013).

“Teacher, now you see me”: Seeing students in new ways

The examples above highlight an initial step—focusing on spaces and places. However, integral to meaningful curriculum is how well it reflects’ students’ lives. When teachers see their students in contexts outside of their classroom and vice versa, powerful things can happen. These interactions can lead to the healthy human relationships that Cummins argues are necessarily for learning. Nicole (Millville student) cited that the best part of her community exploration was seeing one of her students, a recent refugee from the Sudan. “He was so excited to see me. He was not the least bit shy (like he is in school) and pointed out where he lived. This was a great feeling. I was touched and happy to see him, too” (October 2010).

Murgi, an experienced primary school teacher pursuing her graduate degree in TESOL (in Millville) had one of the most enriching experiences when she followed up on one of her adult English language learning students' question, "Teacher, you see my garden?" Murgi was volunteering as an ESOL instructor for refugee students, many of whom had children in the public schools. Murgi, herself an immigrant from Kenya, said she felt comfortable in her knowledge of the community spaces popular with her African students but knew little about her Nepali Bhutanese students. At the end of one of her classes, Goma, a fifty-something woman with very beginning English, invited Murgi to accompany her to visit garden spaces recently made available on a community college campus to immigrant and refugee families. Goma was now the teacher, instructing Murgi in produce and flowers important to her community and various features of the expansive garden and its plots, "very nice here, like Nepal," Goma shared. Murgi shared dozens of photographs with our curriculum class as she narrated her experience. She also shared excellent ideas for how to connect the experience to her teaching, from fostering positive relationships with parents and inviting them into curricular spaces to engaging their children in discussions on how they negotiate their home and new culture. She also reminded us to go beyond what is easily visible when exploring our communities, "Meeting places are not always what we've come to define them as...[I]n my case, they came packaged differently, hidden, and not visible to the naked eye. Nonetheless, they still act as centers to a community's networking. The garden provides a way of connecting back to their roots in the midst of another culture...I came away feeling immensely enriched and somewhat ashamed that I really did not know [my students] as I thought I did" (Murgi, September, 2012). This experience and reflection laid the groundwork for a four-week content-based curriculum unit that Murgi designed and taught, with a focus on nutrition.

Ana Cristina and Erika, two public school teachers working in lower socioeconomic *comuna* (neighborhood) in Medellín asked Wilson, one of their students to lead them on an exploration of the neighborhood so they could better understand his daily experience. The presentation they shared in the graduate EFL methods course was emotionally charged and challenging with important implications for this work. Erika and Ana Cristina were rightfully anxious about the assignment because of the recent increasing rates of violent crime in their school's *comuna*.² The presentation began simply: the pictures on the power point slides were consistent with similar working-class, low-income *comunas*: concrete steps up steep alleyways reflecting

² There were other options in the community investigation assignment. Safety concerns were taken very seriously.

the topography of the city; numerous small religious symbols and shrines in and about storefronts, paths and small parks; pavement in need of repair; myriad small businesses: stationery shops, carpentry, produce vendors; dogs, chickens, a cow; and a rich variety of flora, “people take advantage of free spaces to grow trees” (November 2012, class presentation). But as Ana Cristina and Erika shared more of Wilson’s words and interpretations of his world, the impact of the experience grew more palpable. The student and teacher roles were reversed, the young student now in the role of expert/cultural informant; the teachers interested learners. Wilson pointed out the two best restaurants—two small places, one built around a utility pole, the other of simple construction, plastic sheeting, mud and straw walls. Ana Cristina and Erika stopped to share an idea for curriculum, “We have these textbooks that always ask students to make comparisons, for example, ‘Which is taller, the giraffe or the elephant?’ Why can’t we use things like this—which restaurant is better? Why?” Then, the tone became more ominous. Wilson had showed his street smarts, offering the warning, “Teachers, don’t stare at that drug addict. He will hurt you” (presentation). The next picture on the power point slides featured a paved recreation area, perhaps for *fútbol*, surrounded by a green area and with some wooden steps creating a path up and over a hill. This is where the tour ended. The text accompanying this photo on the power point slide read: “Up this hill, we are not allowed to cross. We are strangers.” Wilson had not used the term “invisible borders” (Bustamante, 2014), meaning the physically unmarked but known boundaries in the *comunas* with high levels of drug trafficking and gang activity but this is what he was referring to when he told his teachers that the group could go no further because he lacked permission to bring outsiders into this part of the neighborhood. At the end of their walk, Wilson said, “Teachers, now you see me.”

These words came in the final weeks of the school year and therefore resonated even more deeply for all of us, because we strive for our students to feel that recognition early in the school year. Erika and Ana Cristina’s experience generated admiration and respect for colleagues willing to share their fears yet still pursue a critical inquiry. Moreover, it was a reminder to all of us that building supportive, healthy relationships with our students that acknowledges and affirms their realities sometimes requires us to step out of our comfort zones and really be with students in their worlds. Here it is worth stating that teachers do not do this work alone. We have trained colleagues in other disciplines—social work, mental health, community planning and organizing, etc., that we can reach out to and help us gain entry to students’ communities in more safe, supported ways. Ana Cristina and Erika’s experience inspired me to invite more of these experts into my courses.

“If we speak Spanish, why are there ads in English?”: Seeing the community as language curriculum

The last two decades have seen an increased recognition of language as a situated, cultural practice (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2012). So, as second language teacher educators it is worth asking ourselves, how do we help teacher learners understand this perspective if not through asking them to investigate authentic language use in context? Meaningful curriculum reflects students’ individual interests and lives but it also needs to reflect authentic language. The community explorations have helped teacher learners get outside of textbook examples—as seen by Erika and Ana Cristina—and identify authentic target language use, purposes, functions in students’ local communities. Curt, a novice in-service teacher of secondary English noted how he could use a community investigation assignment to introduce students to the concept of register,

students could literally walk from one location to another to see how language changes depending upon context. The mother yelling at her kids on High Street, for example, sounds different than [sic] the teacher asking her students to get out their pencils or the homeless woman asking for change. Students could simply record the words they hear in different settings and compare/contrast each (September, 2010).

Through their initial community exploration, Soledad and Paula, two in-service teachers working at a university level language program for business students in Medellín realized that there was an abundance of English used for commercial purposes in the neighborhood surrounding their school. Their ideas for their students included having them to a similar mapping activity and investigate the impact of the use of English in signs and advertisements on businesses.

Curt, Soledad and Paula generated interesting possibilities for future assignments. Two other Medellín teachers designed a unit (not yet taught) where students would investigate the numerous foreign names of buildings and streets in their neighborhood and link this to investigations on the intersection of names/naming and identity — both individual and cultural.

Maribel, a secondary English language teacher at a public school in a socio-economically depressed barrio in Bogotá and a lecturer in a graduate applied linguistics program conducted a teacher inquiry project in her classroom in order to deepen her understanding of community-based pedagogies. After participating in a community-asset mapping exercise as part of a professional development semi-

nar, Maribel was inspired to have her students do a linguistic landscaping exercise for the presence of English in area surrounding their school. Students took photographs of any examples of English they encountered and e-mailed them to Maribel, who then created a powerpoint collection of the photos. She then facilitated a large group discussion of the photos, asking students to share their thoughts and generate their own inquiry into the use English in their locale. Danny posed, “If we speak Spanish in Colombia, why are there ads in English?” (Maribel, November 2012). He assembled a variety of photographs of local businesses, some of imported businesses and signs (e.g., the USA based sandwich shop, Subway) as well as locally created signs (e.g., “La casa de brunch”). He interviewed storeowners as to their use of English and presented his findings in a class presentation. His findings—as well as those of his classmates—raised excellent, critical questions regarding the positive and negative effects of the use of English in their communities, including foreign corporate appropriate of local spaces and displacement of local brands to creative code-switching and Colombian appropriation of English. In her reflection of the project, Maribel noted that it helped her “engage my students in their English learning in a more authentic way” and “the students saw their environment as a resource...the mapping was really motivating for them...it showed up in the quality of their work and their reflections “ (Maribel, interview November 2012).

Maribel’s individual documentation of increased student motivation and engagement is consistent with other studies integrating community resources into school curriculum (see e.g., McInerney *et al.*, 2011; Sobel, 2004).

Honoring local knowledge while meeting curriculum standards and mandates

In the early stages of integrating community-based field assignments into our language teacher education program, teacher learners expressed interest and epistemological affinity with the goals of this work but doubted they would be able to develop and implement such curricula in schools mandating scripted curriculum and/or specific objectives and standards (Sharkey et al, under review). In response to this legitimate question, I began integrating specific standards into the community-mapping activities (ibid). To be philosophically consistent, I couldn’t ask teachers to recognize their students’ realities if I were not doing the same of my students. In this case, that meant my doing community explorations of their teaching contexts

and integrating their worlds into the teacher education courses and assignments. In Colombia, we used identified standards and competencies from the Common European Frameworks and the Ministerio de *Educación Nacional* (2006). In the USA, we used our appropriate state and national standards for English language learners. Here, I share two examples.

As graduate students in my ESOL Curriculum course, Allison and Maribeth partnered with an afterschool program in a primary school where more than half of the students spoke languages other than English. Their community investigations strongly influenced the design of their curriculum project, “the multicultural cooking club,” which met once a week for eight weeks with each session lasting two hours. Maribeth and Allison’s professional goals for the project included learning how to design standards based content instruction that was appropriately challenging for the varying language proficiency levels of students, affirmed students’ identities and used authentic materials and experiences, goals they felt unable to pursue during the more scripted school day.

They began the unit by surveying students for their interests and knowledge about foods from their homes and cultures and the new culture. They asked for their help in creating bilingual materials for recipes and cooking demonstrations and inviting students to share daily activities from their households that involved food—from shopping to preparation. Then subsequent lessons were based on what they collected from students but included a rich range of activities that addressed the four modalities in meaningful ways: from reading local supermarket flyers, interviewing parents about food memories, following instructions for recipes and reading multicultural literature connected to food. The culminating class featured students’ preparing a meal they selected and serving it to invited parents and family members. The club was so successful that the director of after school program asked for a copy of the curriculum as a model for future offerings.

Later in her graduate studies, and bolstered by her success with the cooking club, Allison developed her graduate thesis project on the effects of authentic, community-based literacy curriculum on student learning. She designed a teacher research project investigating the level of student learning and engagement in the scripted, de-contextualized textbook lessons on community and lessons using local knowledge where her eight year old students did many of the community explorations she did as teacher education student (Strobel, 2013). Not surprisingly, the students’ enjoyment and learning was increased using the local activities but they still met the mandated standards. Allison’s project was a deeper illustration of Ana Cristina and Erika’s remark regarding the textbook vs. local examples, “Why can’t we use

examples like this? Which restaurant is better?”

Interestingly, while a number of pre-service teachers doubted the possibility of creating and implementing meaningful, relevant curriculum that met curriculum mandates, the majority of in-service teacher participants were surprised that it was easier to do than anticipated. But, they also needed the guided community mapping exercises with explicit connections to specific standards.

Although Maribel had been teaching about community-based pedagogies in her graduate research methods class in Bogotá for several years, she had not tried them in her own secondary English language class in her public school classroom before participating in a nine-month professional development project on the topic. The curriculum project she developed, using linguistic landscaping addressed several standards, including “I can take a critical position towards an author’s point of view” and “I can recognize other cultures and their values and this allows me to construct my own interpretation of their identity” (MEN, 2006, p. 26). In a follow up interview, Maribel remarked how easy it was to connect the language standards to the resources in the community, she just hadn’t tried to do it before (interview, November 2012).

One of the criticisms of curriculum that values the local is its failure to link students’ learning to larger concepts or global trends (McInerney, Smyth, & Brown, 2011; Wallace, 2002). The curricula developed by Maribel, Allison and other participants addressed required standards while also integrating local knowledge but did not ignore or romanticize some of the harsh realities facing their students and/or their environs, nor did they treat community knowledge as apart from legitimate subjects of study. In their report on a rich family histories project with Gujarati students and families in a Canadian school, Marshall & Toohey (2010) lamented that the parents and children saw the project “as ‘something special,’ not really school” (p. 37). Conversely, the examples shared here were “really school.” It is also worth stating that I am not endorsing a blind, uncritical implementation of standards. As Kumashiro notes, teaching students to reach mandated standards is not antithetical to social justice (2009) but we should encourage a critical approach to them, inviting students to notice whose knowledge is included/excluded and why.

Conclusion

I began this chapter with two quotes emphasizing the importance of relevant, meaningful curriculum and healthy, affirming teacher-student relationships in

schools and schooling. These key principles are not new but have been impeded by restrictive, subtractive educational policies and practices and societal issues that have resulted in teachers serving students whose lives differ greatly from their own. In response to these challenges, colleagues and I began advocating for and integrating a variety of community-based experiences into our language teacher education programs. Using self-study, I have analyzed the effects of this work, attending to participants' experiences and revising assignments to better meet their needs and challenges. The examples shared here framed as findings, indicate that integrating community knowledge and engagement in teacher education—across the career span—from introductory courses to sustained professional development with veteran teachers is a powerful, effective response to de-humanizing curriculum and schooling. The voices, work and experiences of English language teachers, working in the very different contexts of Colombia and the United States are illustrative but not exhaustive examples of rich teacher learning across multiple categories: seeing communities in new ways, seeing students in new ways, the community as language curriculum, and honoring local knowledge while still meeting curriculum mandates. The examples here are promising and contribute to the knowledge base on how and where second language teachers learn to develop meaningful curriculum, especially in challenging educational and social contexts. However, we must continue to engage teachers in this work, to honor their experiences and concerns as they meet these challenges and more importantly, begin to link this work to the effect on student learning in more rigorous ways.

References

- Ashton-Warner, S. (1986/1963). *Teacher*. New York: Simon & Schuster.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Berry, A. (2007). Tensions in teaching about teaching: Developing practice as a teacher educator. Dordrecht: Springer.
- Bleicher, E. (2011). Parsing the language of racism and relief: Effects of a short-term urban field placement on teacher candidates' perceptions of culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 27 (8) pp. 1170-1178.
- Bustamante, D., (2014). Colombian city: A beacon for Argentine politicians worried about crime. *Buenos Aires Herald*. April 4. Retrieved from www.buenosairesherald.com/article/157424/the-latest-from-medellin.
- Canagarajah, S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), pp. 9-34.

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 219-225.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cole, A., & Knowles, J. (1998). Self-study of teacher education practices and the reform of teacher education. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 224-234). London: Falmer.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd Edition). Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in Multilingual Schools*. London: Trentham Books.
- Dewey, J. (1990/1902). *The school and society; The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Doctors without Borders (2006). Living in fear: Colombia's cycle of violence. MSF-Amsterdam, The Netherlands.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, D., & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), pp. 397-417.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1987/1969). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum
- Garcia, E., Jensen, B., & Scribner, K. (2009). The demographic imperative. *Educational Leadership*, 66 (7), pp. 8-13.
- Gee, J. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses. 4th Edition*. New York: Routledge.
- González, A. (2007). Professional development for teachers in Colombia: Between colonial and academic practices. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12 (18), pp. 309-332.
- González, A. (2012). On English language teaching and teacher education: Academic disagreements in a developing country. In Martellini, L. (Ed). *The Future of Education Conference Proceedings 2012*, pp. 286-290. Simonelli Editore: Florence, Italy.
- González, A. (2015). EFL teachers and policy makers: Two parallel lines? Paper presented at the *Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras*. Veracruz, Mexico. June 2015.
- Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32 (4), pp. 3-12.
- Haneda, M. & Wells, G. (2010). Some key pedagogic principles for helping ELLs succeed in schools. *Theory into Practice*, 51 (2), pp. 297-304.

- Kretzmann, J. & McKnight, J. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Institute for Policy Research.
- Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice. Revised edition*. New York: Routledge.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), pp. 12-20.
- Marshall, E. & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80 (2), pp. 221-241.
- McDonald, M.A., Bowman, M., & Brayko, D. (2013). Learning to see students: Opportunities to develop relational practices of teaching through community-based placements in teacher education. *Teachers College Record*, 115 (4), pp. 1-17.
- McInerney, P., Smyth, J., & Brown, D. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), pp. 3-16.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: a qualitative approach to connect households and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), pp. 132-141.
- Murrell, P. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers College Press.
- Palacios, R. A. (2013). Desplazados en Bogotá van por sus tierras. *El Espectador*. Retrieved from <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/desplazados-bogota-van-sus-tierras-articulo-438602>
- Pestalozzi, H. (2007/1801). *How Gertrude teaches her children*. New York: The Philosophical Library.
- Perron, W. [Wendy Nassar-Perron]. (2011, October 27). EDUC 500: *Community inquiry* [Video file]. Retrieved from https://youtu.be/Qi3rZB_zmbc
- Schechter, S., Solomon, P., & Kittmer, L. (2003). Integrating teacher education in a community-situated school agenda. In Schechter & Cummins (Eds.). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. (pp. 81-89). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sharkey, J. (2012). Community-based pedagogies and literacies in language teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17 (1), pp. 5-9.
- Sharkey, J. (manuscript submitted for publication). Self-study in second language teacher education practices: Fostering critical praxis among and with teacher educators.
- Sharkey, J. & Clavijo Olarte, A. (2012a). Promoting the value of local knowledge in ESL/EFL teacher education through community-based fieldwork. *Prácticas*

- e projetos de formação de professores de inglês*. Reichman, C. & Medrado, B. (Eds.), pp 39-58. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba.
- Sharkey, J. & Clavijo Olarte, A. (2012b). Community-Based Pedagogies: Projects and Possibilities in Colombia and the US. In Honigsfeld, A. & Cohen, A. (Eds). *Breaking the Mold of Education for Culturally and Linguistically Diverse Students: Innovative and Successful Practices for 21st Century Schools* (pp.129-138). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Sharkey, J., Clavijo Olarte, A. & Ramirez, M (manuscript submitted for publication). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies: Learning with and from teachers in Colombia.
- Shohamy, E. & Gorter, D. (2008). *Linguistic landscaping: Expanding the scenery*. New York: Routledge.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1) 1-22.
- Shultz, J.M., Gómez Caballos, A.M., Espinel, Z., Ríos Oliveros, S., Fonseca, M. Fernanda and Hernandez Florez, L.J. (2014). Internal displacement in Colombia: Fifteen distinguishing features. *Health Disaster*, 2, (1), pp. 13-24.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strobel, A. (2013). Authentic literacy and community based learning. [Prezi presentation]. Retrieved from <https://prezi.com/-x6qkwer6eul/authentic-literacy-and-community-based-learning/>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- TESOL International Association (2010). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education*. Alexandria, VA: TESOL. Retrieved June 15, 2015 from [http://www.tesol.org/docs/books/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-\(2010-pdf\).pdf?sfvrsn=2](http://www.tesol.org/docs/books/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=2)
- United States Census Bureau (2013). State and country quick facts: New Hampshire. (<http://quickfacts.census.gov/qfd/states/33000.html>)
- United Nations Human Rights Commission (2013). *UNHRC mid-year trends 2013*. Geneva: Switzerland.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (4), pp. 508-528.
- Wallace, C. (2002). Local literacies and global literacies. In D. Block & D. Cameron. [Eds.]. *Globalization and language teaching*. New York: Routledge.

Collaborative writing process through an e-portfolio

Lorena López Cupita

Universidad de Cundinamarca, Colombia

Introduction

Writing is a powerful tool to communicate feelings, emotions, and ideas to others. One can observe that a good amount of information that is distributed daily comes from written texts such as magazines, newspapers, and e-mails. In academic settings, learning to write has been a concern for many educators and researchers because it implies a complex and deep process. A wide array of approaches and strategies has been formulated to assist learners in the development of their writing skills.

In the 1950s, the main trend was to focus on the form of the language, since it was believed that the form could help learners in the development of their writing skills. Teachers focused on form rather than on meaning (Bland, 1990). However, in the 1990s there was a shift in the way writing was conceived writing conception and new approaches considered the variations socio-cultural factors that surrounded the writer. These approaches highlighted the role of students' personal experiences as a powerful influence for their writings (Shih & Brown, 1994). When students focused on socio-cultural aspects, they used their own physical, cultural, and psychological tools to write. Hence, they were addressing real purposes and audiences and were more interested in the meaning they wanted to express. Today, immersed in a changing era mainly due to the impact technology has had in all knowledge areas, it is important to note that technology has brought individuals several tools that assist learners in the educational process. In regards to writing, technology has brought in new ways of producing texts. In the past writing was an isolated activity and process; nowadays, writing has evolved as an action that facilitates synchronous and asynchronous interaction and collaboration with others.

Several studies have pinpointed the role of technology in writing. In Storch's (2004) study, the use of wikis substantially helped learners develop texts when they

worked collaboratively, and especially when compared to the time it took students to write on an individual basis. Other studies, such as the one developed by Mitchell (2007), have also inquired about the involvement of students in collaborative writing projects. It is possible to assert that not all students participate in the same way as they develop their texts. Accordingly, Swain (1994) stated that collaborative writing increased motivation among participants who showed more interest in writing when they worked in groups rather than when they were alone. Thus, collaborative writing has had some positive results in the development of writing skills. In this sense, this methodology of collaborative writing was selected for this study, taking into consideration the aforementioned experiences in various academic settings.

This study was done with a group of teenage beginner English learners. They had studied together for two years and were in the process of getting their first English certification, the Key English Test (KET-University of Cambridge). According to the needs analysis of their written works, they needed to improve in writing, especially in organization and coherence of ideas. During the lessons carried out prior-to the development of the study, students worked together on oral activities, but rarely worked in groups on writing tasks. Writing was instead a skill worked on at home and in an isolated way. Hence, collaborative writing was selected as a possible alternative to help learners improve their writing skills. Based on previous studies, the researcher believed collaborative learning could be a good option for the participants of this study, when students worked together they had the possibility of interacting with others. As a result, learners could help each other in the development of their written skills and be able to accommodate their own learning gains. This method seemed particularly beneficial for the participants of this study.

This study is pertinent given that it is connected to the Colombian national policies of education. According to the Colombian Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016), one of the main purposes for the coming years is to promote pedagogical renovations using ICT in education. Today, with the availability of new technological sources such as Web 2.0, it is feasible to try new alternatives for teaching and learning in order to innovate and generate positive changes in the educational field. In this study, this was done through the tool of e-portfolios. This technological tool allowed learners to track and observe their own writing process and as a result, they took actions on behalf of their own learning process. Students explored a new way of learning that perhaps could help them in the development of their written skills.

Theory underlying the research

Writing as a process

Learning to write is a complex and ongoing process in which meaning is created. Sometimes writing is not an easy task, especially when the writer is faced with the challenge to fill in a blank page. Many times, the writer's tools for writing are his/her personal experiences and his/her socio cultural context; "the writer is always transacting with a personal, social and cultural environment. Therefore, the writing process must be seen as always embodying both personal and social, or individual and environmental factors" (Rosenblatt, 1988, p. 137). In this sense, writing is seen as a process and not just as a mere technique. In this light, acknowledging that writing is a developmental process can also be an opportunity for liberating valuable experiences of the writers' minds in order to share them with others. In the following lines, the reader will find the explanation of the writing process approach and its connection with this study.

Writing through the process approach

Writing has been studied from different perspectives and analyzed by different approaches, including the product approach and the process approach. The product approach is a linear oriented method which is related to linguistic knowledge about the appropriate use of language, and the development of writing is a result of imitating texts provided by the teacher (Badger & White, 2000). In the 1980s, the process approach began to emerge and develop significantly; it was described in terms of: "the task environment, which included the writing assignment and the text produced so far, the writer's long memory, including knowledge of the topic, knowledge of the audience, and stored writing plans, and a number of cognitive process, including planning, translating thought into text and revising" (Hayes and Flower, 1980, p. 89).

In the 1990s, the process approach was revised by some authors. Hayes (1996) incorporated two major components: the task environment that included a social component, the audience, and a physical component, motivation and affect, cognitive process, working memory, and long term memory: Hayes mentioned motivation in the writing process as an important element to take into account. In some research studies, it has been observed the importance of motivation in the process of writing. Ariza (2005) conducted a qualitative research study with a group of ninth graders in

a public school in order to improve their writing skills. The researcher used the process-oriented approach in order to develop students' skills. The findings of the study indicated that students felt motivated towards writing; nevertheless, the researcher found that writing was hard for her pupils due to the fact that they were not involved in the practice of this skill. They sometimes expected activities in which they had to follow patterns as they did before. Melgarejo (2009) carried out a qualitative research study in order to observe children's perceptions of writing in EFL based on the writing approach. The results of this study indicated that students felt motivated to write and they became more aware of their writing practices. In regards to this study, students felt motivated and they did not give up when they found obstacles during the process of writing.

On the other hand, according to White and Arndt (1996), Bayham (1995), and Hyland (2002), the process approach is not a linear process; it is cyclical. This cyclical process involves not only the act of writing itself, but also prewriting and rewriting stages, which are interdependent of each other. In this sense, the writing approach allows the writer to reformulate their ideas through revising their own texts. Such cyclical process is imperative, not only because it allows revising the written texts, but also because it is an opportunity to create a dialog with and among students, which constitutes a way for the teacher and their peers to follow-up the process effectively. O'Brein (2004) states that the process approach is a way to discover meaning rather than a way of developing grammar exercises. Teachers can help students travel around their thoughts through the following steps: pre-writing, first draft composing, feedback, second draft writing, and proofreading. In agreement with O'Brein, the process approach is a form to discover meaning. During the process approach the writer has the possibility of reading and revisiting his/her ideas and also his/her peers' thoughts. This study also concurred with such findings, since in this study, the writer was able to discover his/her own and peers' ideas and further incorporate them in the texts produced.

Collaborative writing

According to Groundwater and Smith (1993), collaborative writing is a process that involves two or more people committed to a jointly composed text. Negotiation begins early in the process and includes exploring topics, challenging, supporting, and pointing out omission, and addressing content, structure, style or form. Moreover, Murray (1983) states that collaborative writing is a social process through

which writers look for areas and share understandings. Lowry (2004) defined collaborative writing as an interactive and social process that involves a team focused on a common objective that negotiates, coordinates, and communicates during the creation of a common document. In this sense, collaborative writing goes beyond the basic act of a joint composition and includes a process in which participants work together through a social process in which learners negotiate ideas in order to reach agreements and strategies so they can elaborate their writings.

e- Portfolios

An e-portfolio is a technological tool that provides learner-centered educational spaces. According to Ali (2000), e-portfolios are student-centered instruments that involve students' active participation from the planning to the assessment stages of the learning process. Moreover, Barret (2000) describes an e-portfolio as a technological tool that enhances students' motivation and allows students to collect and organize different artifacts in a wide array of audiovisual formats.

In this sense, an e-portfolio can be a motivating tool for students as a space where they can record and be aware of their own process of writing. Sometimes students are not conscious of their own learning process because they are not motivated, their lack of training, and/or they are not aware of their learning gains and difficulties. E-portfolios are tools that are easy to handle and are appealing to students. Moreover, students have the possibility of reflecting upon their own learning process while teachers can observe it.

Type of study

This study was developed through qualitative action research approach. Qualitative methodology is described as “a study in which the researchers do not set out to test an hypothesis, but rather to observe what is present with their focus, and consequently with the data, free to vary during the course of the observation” (Freeman, 1993, p. 11). In this sense, qualitative methodology fits into this research because, this study aimed at answering the following question: How do A1 English teenage learners develop their collaborative expository writing process through e-portfolios? Rather than testing any hypothesis.

Context and Participants

This research was carried out at ILUD which is the institute of languages at Universidad Distrital. The institute was created in 2001. The vision of the institute focuses on providing an academic space for the city where the citizens recognize their human potential in order to reach meaningful changes in their familiar and social contexts. At this moment, the Institute offers different languages such as English, Chinese, Portuguese, French, Italian, and Spanish for speakers of other languages.

This study was carried out with a group of ten teenagers who were in a beginner level. They had studied at ILUD, for two years and they used a textbook. The criterion for selecting the participants in this study was *convenience sampling*. It is based on :” whoever is available or whoever volunteers to participate in the study” (Maxwell,1999, p. 32). This criterion for selection was selected because it was believed that having volunteer students, they could collaborate actively in the process of this research.

Instruments to collect data

The instruments to collect data, in this study were students’ samples (artefacts) and audio recordings. These instruments were selected due to the fact that this project focused on analysing and describing the development of collaborative writing process through e-portfolios; so these elements were suitable for this study because they allowed the researcher to gather information to later describe it and analyse it.

Data analysis method

The data analysis of this project is based on the Grounded Theory approach which refers to a theory derived inductively from data, systematically gathered and analyzed through a research process to discover categories, concepts and properties and their interrelationships (Strauss & Corbin,2008). After a long journey of systematic analysis, the researcher came out with two main categories: Communities of practice and negotiation of meaning. In the following lines there will be a detail description about them.

Category 1: Communities of practice

Communities of practices are defined as “ groups of people who share a concern or passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger, 1998, p. 5). In this sense, a community of practice implies sharing a common topic of interest, but it also deals with taking actions, connections, and interactions among participants. In this project, students created their e-portfolios at the beginning of the writing process. Through this tool they could meet during and outside class time, based on a common topic of interest which was selected at the starting point of this research by the participants of each group. For instance, group one selected the topic of *African starvation*, group two selected the problem of *traffic jams* and group three selected the topic of *pregnancy in teenagers*. In this sense, each group had a topic of its interest and a common goal to reach, which in this case was the planning and development of their expository texts. Along the process, participants acquired a sense of engagement in which they participated actively to provide their group with new ideas and help their teams gradually develop their expository texts.

This sense of engagement was observed through some actions that students took along the writing process. Before moving to the actions students took in their process of engagement, it is worth mentioning what engagement encompasses. According to Wenger (1998), engagement refers to the fact that members of a community of practice are affianced in a common negotiated activity. He stresses that without mutual engagement, a community is more apt to represent a network of individuals or individual groups rather than a single community of practice. In this light, Swayer (2008) asserts that when there is mutual engagement participants are engaged with both the product at hand and the others, who are involved in their collaboration practice.

In this study, the process of engagement implied an active participation of learners, which appeared through the process of writing, and it became evident through specific actions. These were mainly: (a) synthesizing information, (b) integrating new information and (c) sharing their previous knowledge.

Subcategory: Synthesizing information from instructional material

At the beginning of the writing process students needed some information about the topic that they selected. The teacher guided learners to find some educational web-

sites and videos, so they could explore, examine and reflect upon the topic that they selected. Learners read some written documents and observed some audio visual materials. Then, they synthesized and shared the knowledge that they acquired from the texts, by working in their groups and synthesizing information in their e-portfolios, as it is illustrated in the following excerpt:

Says

In the world the 15% of births are a moms under 20 years this cases aument with the passage of time.

Group 2, Participant 5 annotations, September 3rd, 2011

In the previous excerpt, participant 5 moved from gathering information, to synthesizing it, in order to share it with his group. In this process, this and the other students, moved from decoding information to selecting and transforming it into their own discourse before sharing with their peers. Accordingly, participants executed an analytical process in which they went beyond copying and pasting texts and they were able to generate a new text based on the knowledge that they acquired. Despite the fact that the texts had spelling and/or other language mistakes, the main argument was accurately conveyed and transmitted to others. According to Pintrich (2000), during the process of synthesizing, students need to engage with the information so they can categorize, analyze, combine and extract details. In this sense, the process of extending information implies more than reading information, it is a process that requires connection with the topic and the development of critical and analytical skills. Collaborative learning practices can stimulate students to use their abilities for synthesizing information, due to the fact that students are working in groups while being engaged with the topic and their groups at the same time. These factors may motivate learners to contribute timely with information which is pertinent to the development of their team objectives, as it is also shown through the next excerpt.

Says

How: The experts affirm that the main causes of this problem are the raise of poblacion and the drought because this kid of countries are mostly dry!!!

Group 1, Participant 2 annotations, September 3rd,

The previous argument produced by participant 2 after reading an article about *starvation in Africa*, shows how he selected some ideas in regards to the causes of starvation to be further presented to his group. During this process, this participant decoded the information that he had read, then he summarized it and wrote succinctly with his own words the arguments deriving from the texts he had formerly analyzed.

Subcategory: Integrating new information

In this study, students acquired knowledge throughout all the stages of the writing process. They looked for information inside and outside class time, in order to document and better support their texts. This new knowledge was integrated by the participants through the use of their e-portfolios; as it is illustrated in the following samples:

Comments

Rosas said... (22 Oct 11, looking at version 2)

I agree, Many studies and campaigns have attempted to uncover the causes and limit the numbers of teenage pregnancies. In my daily life I have seen to girls pregnancy they have had to leave school for her pregnancy and many privileges. Teen mothers are more likely to drop out of high school. Recent studies, though, have found that many of these mothers had already dropped out of school prior to becoming pregnant, but those in school at the time of their pregnancy were as likely to graduate as their peers. In my school a girl was in grade 9th, she stay pregnancy, she leaves the school and she assumes the responsibility and that mistake that they had, in the momnent of she have the baby she had complicates in

Participant 6,
Inclusion of new
information

Group 2, E-portfolio excerpt. Participant 6, Ocotber 11th, 2011

As the sample indicates, participant 6 looked for information in regards to the topic of *pregnancy in teenagers*. This participant invested time from her classtime to complete this task. During classtime, she presented this information through the discussion board to her group; later, this information was included in the text that the group was developing. Then, the information was accepted by the other members of the group, as is highlighted in the following excerpt:

Little mothers

PREGNANCY

The world have a big problem with the teenagers, today we don't think in our actions and when we reaction and see that we have many problems in our life affect your economic situation in some cases and in many case don't have solutions, one example can be the pregnancy in the teenagers.

our propouse today is make a invitation for help to this problem decrease in the world and help the teenagers a To know about contraceptive methods and how to use for the reason we think that a solutions will be to look in advance is say use anticonceptives (condon, pills, the T, inyections etc. . .).

other solutions is a campain about pregnancy we think that the people will be more responsibilities and so understand the consecuens that they have at the moment of remain pregnancy and this campaign will not only be in words but they will help the future for an not become pregnant.

Many studies and campaigns have attempted to uncover the causes and limit the numbers of teenage pregnancies. In my daily live I have seen to gils pregnancy they have had to leave school for her pregnancy and many privileges. Teen mothers are more likely to drop out of high school. Recent studies, though, have found that many of these mothers had already dropped out of school prior to becoming pregnant, but those in school at the time of their pregnancy were as likely to graduate as their peers.

In my school a girl was in grade 9th, she stay pregnancy, she leaves the school and she assumes the responsibility and that mistake that they had, in the momnent of she have the baby she had complicates in the give bith.

Group 1. E-portfolio

October 11th 2011.

Through the learners' engagement, they began to negotiate their ideas. In the previous sample, participant 6 first presented the information to her group and her arguments were accepted and added in the second draft of the group's expository text. According to Lave (1998), engagement relies on the actions that members are involved in and on the meanings they negotiate with one another. In this light, through their engagement, students were able to present, read and accept others' ideas by getting to negotiate them. Besides, engagement opened a possibility for learners to promote an active participation by all group members, who were inclined to improve their texts as new arguments and information was added. This is illustrated in the following sample:

You're comparing version 7 and version 6 I'm done comparing

Africa

STARVATION IN AFRICA

Africa has many problems. They are so complicated that we want to center in children starvation, specially in poor countries like Somalia and Congo. This problem starts in the moment that a kid born in Africa because there aren't enough resources to keep the poblation.

More than 300 millions of people are living with one dollar by day, 30 millions of children suffer of starvation and 43% to the poblation but also dont have water.

We can solve this problem with different actions, the first one could be make green campaiings because the African earth by miners with products like the diamonds and the gold as we can see in many tv

Group 1. E-portfolio excerpt. Participant 3, October 11th, 2011

Such expansion of information suggested a high degree of engagement by students. Since they wanted to improve their texts, they invested time to search, classify and add new information. Team members had a dynamic participation in this project; there was not only one participant who added new data, but almost all the participants strove to include significant information to improve their texts. Wenger's theory (1999) incorporates participation and mutual engagement as central concepts in the learning process. In regards to participation, Wenger (1999) refers that it is a process which implies taking part, besides it is the act of connecting with the others during the process itself. So it is a process of action and participation. This process allowed the participants to be active learners who brought up ideas to their peers and shared them with the workgroups. In this way, they were able to learn from each other and they were open to new ideas. They themselves became a relevant source of knowledge.

Subcategory: Sharing their previous knowledge

Students come to class with a wide range of prior knowledge, skills, beliefs, and attitudes that have surrounded their lives. This prior knowledge could be formed by natural curiosity about life and experiences in life. In this study, learners shared their personal experiences through the social interactions that emerged along the collaborative writing process. These social interactions emerged when students interacted face to face at the beginning of each session, and also, when they were writing their expository texts through their e- portfolios. These social interactions were key in the

process of expanding the previous knowledge that each student had; it was through these interactions that students created dialog circles in which they connected with and were fully engaged in, with the main purpose of providing ideas to continuously develop and improve their texts. The following excerpt illustrates such situation:

1: the finish comments
3: Yes we are agree because with this solution.
4: I have heard that in Cruz Colombia or parts like this there are campaigns for Africa, so I think
3: Here in Colombia we can make
2: Campaigns
3: To the I don't know
4: To collaborate with this problem
2: With the starvation in Africa
3: Give donations or campaigns something like that, I do not know
4: Donations

Tape recording. Group 1, Participants 1,2,3,4, October 11th 2011

As participant 4 stated his personal experience, his ideas were accepted by the others members of the group and later were also refined. Group members started to participate in order to shape the first idea up. Thus, the previous knowledge of participant 4 generated engagement in the group given that his peers felt encouraged to participate and elaborate the text. Initial learner's knowledge was used to produce new knowledge which was integrated in the group's expository text, as it is illustrated in the following sample:

We can solve this problem with different actions, the first one could be make green campaigns because the African earth by miners with products like the diamonds and the gold as we can see in many tv programmes, magazines, newspapers and in movies like "Diamante de Sangre" where the big industries and companies use the awesome African resources to their own necessities causing that the poblation can't plant plants for their food. The other Africa because there will be more interest in their necessities.

Other important solution that have already put is "camote" produced in Peru. Camote is a type of fruit made to fight child starvation.

If all the world were more interested in african, problems they would have a better life condition.

Here in Colombia we can make campaigns to colobarate with this problem as giving donations and colecting food and send them.

That is our (ilegible)

E-portfolio excerpt. Group 1, Participant 4, October 22nd, 2011

The prior knowledge of participant 4 was integrated as the members agreed to include it. Another related aspect to highlight is the change of the use of the subject pronoun, which changes from I to we. This implies considering that the new

knowledge did not come from only one group member, but instead, was produced by the whole group, and was generated and agreed upon the interactions that emerged in the group. In short, all learners have a store of previous knowledge, they are not empty pitchers that need to be filled up (Freire, 1970), and the previous knowledge that they have is a powerful source to build knowledge, based on what they have already known. In this study, collaborative writing led students to explore their previous knowledge, integrate and share it with their peers in order to elaborate, and adequately support their texts while they learn from each other.

Category 2: Negotiation of meaning

There are different definitions of negotiation of meaning and the interpretation of the concept depends on the type of perspective that defines it. For instance, according to Ellis (1993), negotiation of meaning refers to the conversational exchanges that arise when interlocutors seek to prevent a communicative impasse or to remedy an impasse that has arisen. On the other hand, Long (1983), states out that during meaning negotiation, interlocutors modify their conversations, recruiting strategies such a comprehension and clarification checks and comprehension request in order to facilitate communication and understanding of the new input.

In this study, negotiation of meaning is conceived from Wenger's (1999) proposal. He defines negotiation of meaning as an open process with a constant potential for including new elements in a given discourse. It is also a recovery process, with a constant potential for continuing, rediscovering or reproducing the old knowledge in the new. In this study, the researcher could determine that through their negotiation of meaning, participants could identify and make some changes to their writings, they also made agreements and self-regulated their own writing process. In the following sections, the reader will find a discussion of each of these characteristics.

Subcategory: Creating agreements to improve their texts

In this study, participants created changes in their writings in order to develop their expository texts. Several times they included new information to their writings by interacting with their peers based on mutual agreements. The following sample illustrates how students negotiated ideas in order to reach a possible solution towards the problem of pregnancy.

- 7: yo sé, eso de las campañas nunca terminan en nada, eso es sólo hablar paja y ya, y que hacer algo más al respecto que no sean sólo campañas
- 6: bueno, entonces cual es la solución
- 8: sí
- 7: puede que las campañas ayuden, pero no todos van a recibir de la misma manera, si hacer una solución que les afecte y les ayude
- 6: lo único sería como colocar ejemplos como de las otras personas para que no lo vuelvan hacer, digamos como están sufriendo
- 7: ahorita, en noviembre Mónica va tener el bebe y ella tiene 14 años, es una niña del colegio.
- 6: pero mire que la mía ya lo tuvo y está remal por que se agravó de salud
- 7: y ella ahorita ya no puede salir de la casa, yo que día la fui a visitar y yo eh.
- 6: entonces,
- 8: entonces, también ellas por medio de ejemplos se den cuenta
- 6: eso fue lo mismo que yo dije no (risas)
- 8: for this reason we believe

Tape recording, Group 2. Participants: 6,7,8. October 28th.

As students were thinking of a possible solution towards the problem of pregnancy in teenagers, they started to provide ideas by elaborating on some previous knowledge that they had, being based on their experiences lived by closed colleagues in their schools. As soon as one of the participants provided an example; another member started to share his/her own experiences with the group. As a result, they got a sequential flow of ideas which was heard and mutually accepted. In this sense, through their negotiation of meaning, students got agreements and new knowledge to support their texts. By the same token, negotiation could be beneficial for learners because they are not only developing their writing skills, but are also developing the capacity of reaching agreements in a social group, while they learn to be tolerant, to respect others' opinions and overall, to learn from others.

- 10: Pero, entonces que decimos!
- 10: Los resultados finales, no?
- 8: Una conclusión de todo
- 9: The traffic in Bogotá also affect the ambient! And the stress of the people.
- 8: Ok, also this problem is very important, because affect principally the ambient and the people because this cause many stress and for the jobs, reunions or for the family, the time is very important and this affects because the time that you lose in the avenues because of trancones (risas).
- 9: For the avenue the constructions no finish...

Tape recording, Group 3. Participants: 8,9,10. October 28th, 2011

In the previous excerpt, students were working on the conclusion of their expository text and they did not know how to organize it. As participant 9 suggested to present the final results of the problem of traffic in Bogotá, the other members agreed with him and they started providing ideas which were further integrated by participant 10. As a result they joined their opinions based on their interaction and they could also start with the co-construction of their own knowledge. In this sense, the dialog created by participants allowed them to create new ideas and reach functional agreements in order to develop their texts.

Subcategory: Self-regulation of their own process

According to Zimmerman (2000), self-regulations, are systematic efforts direct thoughts, feelings, and actions, toward the attainment of one's goals. Most theories of self-regulation emphasize its inherent link with goal setting processes. Goal setting involves establishing a standard or objective to serve as the aim of one's actions. Goals are involved across the different phases of self-regulation: forethought (setting a goal and deciding on goal strategies); performance control (employing goal-directed actions and monitoring performance); and self-reflection (evaluating one's goal progress and adjusting strategies to ensure success (Zimmerman, 1998). Goals enhance self-regulation through their effects on motivation, learning, self-efficacy (perceived capabilities for learning or performing actions at given levels), and self-evaluations of progress (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

In this study, students knew that the purpose of their communities of practice was to mutually develop their expository text. This goal motivated and made participants be committed in the attainment of this objective through the establishment of strategic actions along the writing process. At the beginning of each face to face session, participants had the possibility of exchanging ideas about how to organize their text to improve it. During these interactions, participants recognized the difficulties in writing and they established the best actions to follow in order to have a better written production. They established their goals, their priorities and they were able to determine their purpose; in reference to their expected quantity, quality, and rate of performance (Locke & Latham, 1990).

Comments

said... (22 Oct 11, looking at version 1)

yes in Africa there are problem but also around the world

said... (22 Oct 11, looking at version 1)

I agree because the article is about all the problematic but it is very GENERAL... you can add more specific information, for example when started all the problem about starvation, how have survived the african poblation to this problem, and more causes of this problem...

said... (22 Oct 11, looking at version 1)

I agree with this point of view because Africa has so many problems that is important to center in Starvation. I will add some arguments about why this people are in that condition and also why the children are more affected. ;)

E- portfolio excerpt. Group 1. Participants: 1,3 and 4. October 11th, 2011

The previous excerpt shows how students reflected upon their own writing after receiving feedback from the teacher. Participants started planning their own strategies in order to improve their texts. They suggested some specific actions to other members of the group and in the next stage of the writing it was evident that these observations were taken into account.

Second draft

STARVATION IN AFRICA

Africa has many problems. They are so biggest and complicated that we want to center in children starvation and in their dead, specially in poor countries like Somalia and Congo. This problem starts in the moment that a kid born and the mother can not feed in Africa because there aren't enough resources to keep the population and Africa is known that there are no resources to survive those no longer has

a place to live.

Group, 1, October 29th, 2011.

This students' expository text presented more support and it was better organized than its previous version. It is noticeable how students took into account their own reflections to better improve it. For instance, they declared the reasons why there was starvation in Africa, and consequently they developed their arguments in a better way. Self-monitoring allowed learners to be aware and reflect on their own learning. Students took responsibilities for their own learning by becoming autonomous and by taking actions in order to improve their own writings. For example, at the beginning of each session students met and decided the steps that they had to follow during the class session. Afterwards, they decided to organize the strategies the group would follow in order to reach their goal, and they started by establishing their own agendas as shown in the following excerpts:

Comments

said... 29 Oct 11, looking at [version 3](#))

laura you have to foc up the first paragraph ((the grammar, spelling and capital letter)) there are your work and see the conduction if we have foc up and say me please!!

thanks you

WORK!!

aid...(29 Oct 11, looking version 2)

yurani: you have that see of second paragraph (grammar, capital letter and spelling) there are you work

Group 3. Participants 8 and 9. October 29th, 2011

4: ¿son tres párrafos?
1: yo hago la introducción
3: El primero es el de la introducción, el segundo es el de los argumentos, en ese trabajamos Pato y yo.
4: Yo pongo la conclusión, yo la arreglo y la organizo.
2: Y después miramos el texto completo para haber...
1: Después miramos todos que podemos corregir.
4: No por eso, y cada uno en su párrafo arregla y después hay si miramos todos para no tener tanto trabajo al final
1: Y miramos que podemos arreglarle al otro.
4: Sí miramos en periódicos o revistas
3: Listo

Group 1, Participant 1,2,3,4. October 29th, 2011

In the former excerpts, learners engaged in a dialog that induced them to create an agenda that enabled them to take actions to improve their writings. As students had a clear objective for their class session, such goal setting motivated them to organize and regulate their own learning pathways. Social interaction emerged among students when they interacted in class, and also through the discussion board. These interactions allowed learners to expand their thoughts and actions related to communication, reflection and argumentation processes.

Conclusions

The aim of this study was to explore A1 teenage English learners' development of collaborative writing process in e-portfolios. The results of this study indicated that students developed their expository texts by creating communities of practice and negotiating meaning in groups. The identified communities of practice in the

frame of the present study allowed learners to share similar interests and writing objectives. This resulted in active engagement among participants, as learners felt a strong connection with the topic and developed a significant degree of involvement with the members of the groups. It was also an opportunity to be open-minded, tolerant, and critical towards their own learning process.

These communities of practice were consolidated during the writing process due to interactions that emerged among the participants. It was observed that with these interactions learners provided ideas to their groups that helped them overcome their deficiencies in the writing process. At other times, the interaction appeared through their e-portfolios and engagement and commitment for their writing process could be observed. Therefore, according to this study, the success of collaborative writing was related to the social interactions that emerged among participants. Hence, providing time and spaces allowed participants to interact and helped them become active learners of their own writing process. On the other hand, the negotiation of meaning was an important factor in the development of students' writing process. At the beginning of each session, students received guidelines in which the importance of listening to all the members of the group was stressed. As a result, students created dialog circles in which they were able to establish agreements to self-regulate their own writing process. It allowed participants to be aware of their own writing process and consequently, they were able to formulate their own strategies in order to overcome difficulties in their expository writing process. Learners' negotiation of meaning led students to control their leaning practices according to their own necessities.

In short, collaborative writing was beneficial for the group of students of this study. They had the opportunity to learn together through communities of practices they formed, allowing them to interact and share the knowledge each of them had. They learned to negotiate meaning among themselves. This was a process in which the given parameters helped them realize they needed to listen to their peers. As a result, they were able to reach agreements and self-regulated their own writing process. Thus, they could recognize their own inadequacies and take actions towards alleviating them.

References

- Ali, S. (2005). An introduction to electronic portfolios in the language classroom. The internet TESL Journal. Retrieved from: [http:// iteslj.org/Techniques /Ali-portfolios.html](http://iteslj.org/Techniques/Aliportfolios.html). August 12, 2011.
- Ariza, A. (2005). The process-writing approach: An alternative to guide the Students' Compositions. *Profile*, 6, pp. 37-46.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), pp. 153-160.
- Barret, H. (2000). *Create your own electronic portfolio*. Retrieved from [http:// www.electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html](http://www.electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html). August 8, 2011.
- Bland, C., Noblitt, G., Armington, D., & Land, G. (1990). The naive lexical evidence hypothesis from computer-assisted language learning. *Modern Language Journal*, 74, pp. 440- 450.
- Burns,A.(1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge. University Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed). Los Angeles, CA: Sage.
- Ellis , W. (1993). *Negotiation for meaning and second language acquisition in a family*. Buffalo, NY: University of New York. Retrieved from: <http://www.cse.buffalo.edu/raport/papers/krlp.tr.pdf>. June 2, 2011.
- Freeman, N. (1993). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Groundwater , H., & Smith, A. (1993). *Computers and Language*. London, Oxford. Intellect books.
- Hayes, J. (1980). *Identifying the organization of the writing process*. Location: Hillslade.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Malaysia: Pearson Educated Limited.
- Koschmann, T. (1994). Toward a theory of computer support for collaborative learning. Retrieved from: http://it.coe.uga.edu/studio/new_site_content/onlinearticles2/koschmann-JLS-1994.pdf. August 19, 2012.
- Lave,J. (1998). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York.
- Long, M .(1983). Group work, interlanguage talk and second language acquisition *TESOL*, (25), pp. 45-72.
- Melgarejo, D. (2010). Assessing children's perceptions of writing in EFL based on the process approach. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12, pp. 70-84.
- Mitchell, V. (2007). *Rethinking foreign language writing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Murray, D. (1983). *Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL Instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Pintrich, M. (2000). Situated Self-Regulation: Modeling the Interrelationships Among Instruction, Assessment, Learning Strategies and Academic Performance. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12, pp. 56-79.
- Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transactions versus interaction. A terminological rescue operation. *Research in the teaching of English*, 19(1), pp. 96,107.
- Shih, B. (1994). The process of writing leading to the ultimate product. Retrieved from: <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/96734.pdf>. June 18, 2102
- Storch, N. (2005). *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000172>. September 3
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*. Location: Sage Publications.
- Swain, D. (1994). Collaborative writing. *Writing Collaborative writing and peer feedback*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Retrieved from: <http://www.learning-theories.com/communities-of-practice-lave-and-wenger.html>. May 21, 2011.
- White, R., & Arndt, V. (1996). *Process writing*. England, UK: Longman.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Engaging EFL learners at the college level through community – based pedagogy

Nhora Lucía Reyes Navarro
Universidad Santo Tomás, Colombia

Introduction

Taking into account that the abilities of writing and reading are specific domains that should be guided and trained, (Beafourt, 2007), the purpose of this study looked at integrating learners' community environments into the EFL classroom setting in order to connect students' lives to real life situations. It is based on the enhancement of the learner's involvement with the community they belong to make them aware of real purposes for using the language they learn at college. This study also described how the social issues the EFL learners explored, at the time of the pedagogical implementation, served as a means to analyze literacy development in regards to types of texts pertinent to their fields of knowledge at the college level.

The study was conducted at a private university in Bogota through the development of a reading and writing project proposed as part of the curriculum for students at the undergraduate levels taking English as a requirement to graduate. There was a need at the language institute at the university to construct a pedagogical strategy to start literacy development in EFL for undergraduate learners at USTA, due to the fact, that learners there were in need of an assertive pedagogy that allows them to connect their EFL class with the necessities and requirements of their fields of knowledge in relation to meaningful literacy practices.

I will first explain the problem and the needs analysis process followed to confirm the initial concerns for this study. The main research question and sub-question underpinning this study are presented as a means of clarifying why the kind of innovation presented here is favorable for the academic community as a whole. Then, I will present a review of conceptual and practical foundations for this study.

Subsequently, I will talk about the instructional platform and the methodology implemented in this work. Finally, I will carefully describe the findings presented in the categories constructed through the data analysis process to answer the research questions posed and the conclusions derived from this study.

Statement of the problem

Santo Tomas University, (PEI, 2004), states that one of the goals of the university and all its schools is “The mission of Santo Tomas University, inspired by the thinking of Christian humanist Saint Thomas Aquinas, consists of promoting the training of people in the field of higher education, through actions and processes of teaching and learning, in all areas, to respond in an ethical, creative and critical way to the requirements of human life and be in a position to provide solutions to the problems and needs of the society and the country through social action. In this way, Santo Tomas University aims to become an entity of social contribution that promotes taking action on local issues in communities that have most urgent needs of all kinds to be solved”(p. 15).

For that reason, Santo Tomas University is aiming at becoming one of those higher education institutions willing to serve to society starting by identifying and providing proper solutions to social inequalities in communities through the professionals that come to study and prepare for life in this institution of higher education in Colombia.

The researcher of this study works as an EFL teacher for undergraduate learners who live in Cundinamarca, Colombia and are registered at different undergraduate programs at Universidad Santo Tomas. As mentioned above, the teacher researcher works at the language institute at the university, where one of the interests and aims of the foreign language teaching project is to teach a foreign language in order to help learners become active leaders who are willing to serve the community they are part of. However, if we reflect upon the reality, we might find that to reach such an aim, in relation to the development of English as a foreign language at the different undergraduate programs at Universidad Santo Tomas, assertive pedagogies in EFL were needed to allow the learners to develop coherent literacy practices meaningful to their realities, fields of knowledge and needs. That is why, the core of this study was to dig into the components of a pedagogical proposal that considers each learners’ priorities in order to base the EFL curriculum on individual learners and their specific domains’ needs. This leads to increased independence and autonomy

in learners' academic background, lives, and community. This is the core of the community-based pedagogy approach.

I started to collect relevant evidence (surveys, written samples, and field notes). I looked at students' comments from a previous survey in order to review their initial concerns. The results indicated that students needed to receive guidance to better perform on their specific domains in relation to the type of academic texts their specific domains require from them, which are a lot different from one program to another. For instance, a student from the law faculty was more willing to need guidance on the issue of writing complaint law petitions and letters than a student from the sports faculty who shows more interest on learning on writing health and proficiency reports (See Appendix 1: Needs Analysis Format).

Based on these insights, I concluded that the reading and writing project offered in the current curriculum, for students at the different undergraduate programs at USTA, was inappropriate because it was designed without taking into account students real communicative needs. They were not seeing real purposes for taking the English class. Therefore, I decided to design a proposal for a reading and writing project that reflected learners' lives and needs that could provide learners with opportunities to develop multiple illiteracies, in which their realities were central and meaningful, while fostering their EFL skills.

Research question

Framed in this particular context, I decided to pose the following research question: How can integrating the community-based pedagogy along with EFL instruction contribute to developing meaningful literacy practices in the EFL curriculum at USTA?

Sub-question

As a second concern, this study looked into finding: How do students at the undergraduate programs at USTA participate in the implementation of a class project guided by the community-based approach? What kind of literacies do they produce that impact their particular academic curriculum?

Theoretical framework

The community-based approach and the role of the teacher

One of the main interests for doing this study was derived from the need to conceive of a more humanized curriculum that better suited the necessities of the learners at the University along with the university policies (PEI, 2004). The community-based instruction approach (Murrel, 2001) aims at preparing teachers to become community mentors willing to transform their didactics in their classroom in order to make learners see their own life experiences as valuable and acceptable knowledge to foster learning.

The intention to carry out this study was then to contribute to the development of appealing literacy practices that involve EFL learners in addressing real life social issues and providing them with pertinent communicative purposes, concerning their interests and aims.

In accordance with Freire (1985), Murrel (2001) also invites us to get learners involved in learning practices that make them find connections with the world outside, their family context, and their own perceptions in order for the EFL class to be a space for students to critically assess social issues more pertinent to their realities, in accordance with their academic context. Moreover, Freire (1985), states that education in general must be a way to transform peoples' realities by empowering them to critically assess their own worlds. Bloome and Willet (1991) explain that only by making an individual part of a sociocultural group and engaging him or her in the sociocultural practices of the group, will language learning, gradually, take place.

The writing process model and instruction

Writing performance is a process composed of a set of strategies that are applied in order to produce a text (Cassany, 1989). The Flower and Hayes (1980) model focuses on what writers do when they compose. The problem-solving activity is divided into two major components: the rhetorical situation (audience, topic, assignment), and the writer's own goals (involving the reader, the writer as a person, the construction of meaning, and the production of a formal text).

Bereiter and Scarmadia (1987) also propose a model that suggests reasons for differences in writing ability between skilled and less-skilled writers. The basic difference is revealed in their two models of writing: the knowledge-telling model, whose basic structure depends on the processes of retrieving content from memory

with regard to topical, and genre cues, and the knowledge-transforming model, which involves more reflective problem-solving analysis and goal-setting.

Both the Flower and Hayes, and the Bereiter and Scardamalia writing process models have served this study as the theoretical basis for using this process approach to L2 writing instruction in my EFL context. By incorporating pre-writing activities such as brainstorming, choice of meaningful topics, strategy instruction in the stages of composing, drafting, revising, and editing, multiple drafts and peer-group editing, the approach then takes into consideration what writers do as they write. This perspective to writing instruction in an L2 made me reflect upon the necessities of my own learners and my own teaching context.

Funds of knowledge and the community-pedagogy integrated as one in the EFL classroom

Research carried out to promote the integration of linguistic and cultural sources from the community and the classroom practice undertaken with the participation of that community (Moll & Ammanti, 2001) revealed that learners used something called “Funds of Knowledge” to build upon literacies and language learning.

Funds of knowledge are considered “to be essentially present in the nature of social acts (family practices, social networks, cultural customs, e.g.) and the exchange of knowledge that fluctuates in those social practices” (Moll & Ammanti, 2001, p. 189). For instance, the researchers described the profiles of different families from these communities. Each family showed to be literate about a specific area, most in relation to the family economy, like a family business (e.g. informal economical activities) or a cultural ritual (e.g. first communion). The fundamental knowledge required for these practices is only learnt through social interaction in the community and in family and cultural contexts. This research perspective called my attention in relation to the value of the linguistic and cultural resources that are available in every single neighborhood in Bogota (where my students live and interact everyday), and the issues happening around those places in order to connect this knowledge of the community into the language curriculum.

During my experience while doing this action research study, I could realize that I was wrongly assuming that all my learners were supposed to develop all same literacies in the EFL class. For example, students at the Law faculty were aware about the political issues happening in our country (e.g. the 8000 process, issues concerning Petro’s politics) than students at the theology faculty who were more

interested on social issues from their communities, such as social campaigns for homeless people in Bogota. The concept of funds of knowledge proposed by the results of Moll et al research provided this study with useful insights in regards to the importance of integrating knowledge from the community where learners live, to their academic life experiences and expectations, in order to guide my own teaching. This research perspective also made me realized that schools need to work with the community and promote teachers willing to be more than “knowledge instructors” to develop a curriculum that fits students’ real needs; not just foreign language needs, but also academic and social ones.

Writing as a situated social act

Although the topic of writing can be seen from different perspectives, I prefer to relate it following authors like Berlin (2004), Freebody (2008), and Street (2003). For instance, Street (2003), promotes literacy practices “as a way to make peoples’ voice heard” (p. 75). He makes reference to the importance of undertaking literacy practices in the language classroom as a way to make people understand, interpret, and relate to the world and their own realities. In other words, these authors see writing instruction in the classroom context as an opportunity for learners to state their own positions, which implies taking learners through a process of decision-making. According to Beaufort (2007), pupils will not manage and deal with writing strategies and new knowledge situations unless they have an understanding of both the need to do so and the method of how to do so. By this, the author means that learners should be guided and trained throughout the process of writing every time they have to face up a new different situated context. This is a process that will never end and the final outcome will be to make learners understand that through writing they are able to prove their understandings and positions about their world, every single time they are facing a new knowledge situation or specific domain subject.

In other words, writing practices in EFL are intended to be undertaken as an opportunity for learners to grow in the field of academic knowledge by allowing them to express freely and coherently their opinions about their community and their lives. Also, throughout the act of writing learners become aware that literacy practices are not developed as isolated topics. That is the reason why, tutoring on writing techniques are not expected to be magisterial classes on writing just isolated paragraphs. This text is then conceived, in order to make learners conscious of the fact that their written texts are taking place in a time, at a place, and with a

defined individual social and academic purpose.

Bearing in mind these perspectives about the way writing practices are seen as situated social acts, I should also say that through my teaching experience at Usta, I intended to base my learners' papers on their field of study, their needs according to their domains of knowledge, expectations, life experiences, and knowledge acquired throughout their lives. For gaining this level of reflection, my learners had to understand their realities and the value of empirical knowledge gained by their experiences and the interpretations of their realities in their academic fields.

Methodology and instructional design implementation

Methodology

The proposal is basically organized through the form of a writing plan that is delivered to students the first day, along with the program for the class. It follows nine stages:

Table 1. Design of the Methodology

Steps to follow	Activities and Skills	Expected outcome
Step 1 : Brainstorm and start inquiring about my topic of interest	Activity -Search for information (magazines, Internet, books, articles, newspapers, local newspapers e.g.) - Look at my surroundings to find out about my immediate social concerns Skills -Reading Comprehension -Listening Comprehension	-Initial ideas //recognition of initial arguments for my topic of interest
Step 2: Sharing my initial ideas about my topic of interest	Activity -A group activity "conversation corners" to informally share the information found previously on the first stage with the class Sillas -Speaking -Listening	-First concrete ideas: topic sentence/supporting arguments
Step 3: Plenary session /Talk (see annex 1: Sample steps 1 to 3)	Activity -A formal presentation about my topic of interest following the parameters below: Slide 1: Introduction	-Formal presentation

	<p>Slide 2: Why to elaborate on my topic of interest? Slide 3&4: Evidences (videos, interviews, pictures, e.g.) Slide 5&6: My opinion / Our Opinion</p> <p>Skills -Speaking -Oral Presentation skills</p> <p>-Listening and Reading comprehension</p>	
<p>Step 4: Workshop on specific domains texts</p>	<p>Activity -Active participation on the class workshops proposed and organized by your teacher</p> <p>Skills -Reading and Listening comprehension practice -Writing composition -Grammar consolidation focus</p>	<p>-Written artifacts and exercises from the workshops</p>
<p>Step 5: First Draft</p>	<p>Activity -Based on the workshops start working on the first draft</p> <p>Skills -Reading comprehension -Writing composition</p>	<p>-First paper draft</p>
<p>Step 6: Peer-feedback session (see annex 3: Sample step 6)</p>	<p>Activity -Share my first draft with a classmate</p>	<p>-First paper draft with corrections/suggestions to improve my work</p>
<p>Step 7: Second Draft version (see annex 2: Sample Step 7)</p>	<p>Activity -Work on the second draft based on my peer-corrections</p> <p>Skills -Writing composition</p>	<p>-Second paper version</p>
<p>Step 8: Teachers-feedback session (see annex 4: Sample step 8)</p>	<p>Activity -Follow the teachers' instructions to work on the last version of my paper</p> <p>Skills -Reading Comprehension</p>	<p>-Paper with teachers' corrections</p>
<p>Paso 9: The final product</p>	<p>Activity -Based on the outcomes from step 8 work on the final class product</p>	<p>- A final product (written paper) to be possibly displayed in different spaces of my community (e.g. university magazines)</p>

Table 1, described above, serves as the curriculum proposal implemented in this study. This is the result of how the teacher researcher combined the different constructs, described in the theoretical framework in this narrative, along with the necessities of her teaching context (see Statement of the problem). It takes the form of a class project. Teaching through projects in the EFL class orient students in the pursuit of finding their own ways to express themselves, by making use of the language being learned. Elbow (1998) and Murray (1985) pinpoint language as a way to express our own thoughts to the world (p. 235). In accordance with the authors, the instructional design implemented in this study expected to make learners, from the different undergraduate programs at USTA, become leaders of their own communities through a curricular platform that included their needs for communicating, and allowed them to positively develop in their academic fields, once the project is finished (See Appendix 5).

Instructional design implementation

As this study researched about how the community-based pedagogy oriented student's reading and writing projects in an EFL class at Fray Bernardo de Lugo Language Institute, I decided to carry out a pedagogical intervention that integrated students' everyday realities in the community to the language curriculum at school. As stated by Baynhamn (1995), language instructors need to approach writing as a process in which "the cognitive and linguistic dimensions have to be linked with the social aspect" (p. 81). He references the inextricable necessity of having the cognitive and linguistic parts interconnected with the social part; writing demands a complex process of composition that goes from the stages of brainstorming to editing. Baynham's words served as a base for the instructional design implemented in this research study, as this design aimed at integrating the role of the EFL teacher and the EFL class in order to help learners creating a space for their own specific academic field growing.

In addition, Barton and Hamilton (2000), also converge with Baynhamn, (1995), when they make reference to writing as a medium to communicate in specific contexts and specific purposes rooted in social purposes. In this view, the authors are referring to the main purpose of implementing curricula and designing materials in which the learners' background and everyday context are taken into account. This helps EFL learners become, not just language learners, but also citizens of the country they belong to, by being sensitive to social issues and realities occurring in their communities. For that reason, the instructional design

developed here, aimed at encouraging students to start writing and participating by interacting among themselves, sharing knowledge and experiences, and gaining learning.

On the one hand, this instructional design was underpinning following Wenger (1998), who proposes communities of practice as spaces that work as ladders of knowledge building in which learners participate as active members. Through mutual investment they interact among other members by constructing communal patterns, relationships, histories, dialogues, learning, and language, among others. In accordance with the author, this instructional design was thought of, as a space for learners of this specific community, to have an EFL classroom as a space to build communication. Tudor (2001), defines “classrooms for communication” as learning spaces in which classrooms build upon the real world, allowing learners to use the language for communication, and also allowing them to see real purposes for the language they learn at college. This creates conditions in the EFL setting in which learners are able to express social realities and communicate their concerns, thoughts, and criticisms through language use. This vision of classroom was reflected in step 2 and 3 (Appendix 2), in which learners were told to start researching about their topics of interest and organize and prepare a presentation of maximum six slides, in where they could show others the concerns and intentions for writing about the topic they propose. The intention was to give EFL learners the opportunity to freely express their concerns, and connect them with social issues in their community while using the knowledge gained or practiced in their specific academic domains.

On the other hand, for the pedagogical platform, in this instructional design, I decided to take a curricular perspective as praxis: “That is, the curriculum is not simply a set of plans to be implemented, but rather is constituted through an active process in which planning, acting and evaluating are all reciprocally related and integrated into the process” (Grundy, 1987, p. 115). Language learning would serve as a means of liberation (Freire, 1970), that can provide students with the opportunity to assess critical issues in the community (Table 1.Design of the methodology). The activity went through a process of planning, acting, and evaluating. Also, the evaluation was part of the process students showed during the time the research study was carried out.

Framed within such a curricular perspective, with this design, I espoused a vision of language as ideology in which learners saw the experience of language learning from a systematic and linguistic product, to a vision of language as a expression in which learners are expected to understand commonly shared knowledge and

meanings to convey meaning to others from their own understandings, experiences, cultural backgrounds and personal knowledge (see Appendix 3 and 5).

In the same way, the vision of learning that underpinned this design focused on the analytical learning perspective, where learners were able to use their cognitive skills in the language learning process. The purpose of implementing such a perspective was to encourage learners to be active learners in their own learning processes by having them control it. This activated learners' awareness of the regularities of the language and processes in EFL learning. To exemplify this, we can refer to steps 1 to 4 (see Table 1. Design of the methodology), where learners were told to participate on informal chat conferences and one plenary session about their topics of interest. Also, here I had them listening other students' project proposals and commenting after. By doing these activities, learners were able to feedback their partners' works and, at the same time, they were reflecting upon their own EFL learning process awareness (see Appendix 3: Peer-Feedback session).

Finally, Goodman (1996), states that "the theory of reading must include writing, because what matters in literacy practices is the literacy event, in which the reader or writer transacts with and through the text in an specific context with specific intentions" (p. 1099). Here, he makes reference to the issues the school teacher should be looking at when guiding learners to the process of literacy learning, and also, he wanted to make us aware of the fact that reading is linked to writing and vice versa. As such, the instructional design proposed here pretended to include a teaching strategy that mainly focuses on having learners going through a continuous process of reflection through reading and writing activities through peer- editing that allowed learners to write a text from their own insights (See Appendix 4).

Instruments for data collection

The data for this study were collected from class observations, surveys, research participants' written artifacts, and audio-recordings. Each source of data is described in detail below. The data from the four different sources were triangulated and categories were constructed during the data analysis process.

Class observations

I used field notes from class observations to provide this study with an account of a descriptive text that emerged from my previous observations as a researcher. This instrument also allowed me to reflect upon the setting, actions, and events based on the observations and interviews of the students during the pedagogical intervention stage that took place in 6 out of 12 sessions.

Taking into account that this study was underpinning by the action research approach (Burns, 1999), class observations provided a detailed and valuable field note data that allowed the teacher researcher to better understand the situation. Another advantage of using this type of research instrument was the possibility it gave the teacher-researcher to become an observer of the setting. Moreover, at times I was required to include details on aspects of particular interest, such as the activities, comments, actions, and reactions of the learners.

Students' artifacts

A well known non-observational technique for data collection in qualitative research is the collection of artifacts. For Burns (1999), documents from students kept during the investigation allowed the researcher-observer to validate not only if the theoretical constructs applied were effective, but they also moved the research to a secondary level of analysis of what the data could mean to the study. Student's artifacts were a key part in the pursuit of finding the answers the teacher researcher was looking for (see Statement of the problem and Research Question), due to the fact, that most of the data, collected as written artifacts, systematized learners' performance and evidenced pupils' progress or not in the pursuit of their EFL skills enhancement.

Audio-recordings

Audio-recordings are one way to foster research participants' reflective attitude toward their own learning processes. For instance, during this study, two sessions were conducted with audio-recordings. A format was designed for them that basically contained information for the sessions: the topic, activity, student interventions and teacher interventions. They were very useful because they guided the interpretation of student's artifacts by having them interacting and commenting on their own

works and on their peer works. They also provided assertive insights to modify the teaching practice during the pedagogical intervention stage after they read the tape scripts of their audio recordings, they made a reflection on things to change on their papers and how to re-write their ideas, to make themselves understood through their papers. For instance, it allowed me to realize about the importance of having them peer-editing their papers during class time. So, I decided to change the peer-editing stage. It was first designed to be made at home but after revising one of the audio recording sessions (Step 4 Plenary session), I decided to take into account most of my student's suggestions and include the peer-feedback stage in class.

Data analysis and procedure

For data analysis, this descriptive study focused on the view of learning as an experiential one carried out by students and integrated in their literacies. Therefore, at each stage samples of their writings, audio and video recordings about their projects were analyzed.

I collected and analyzed 25 student texts. Coding was oriented by the color coding technique allowing refining initial patterns found. The color-coding technique, Auerbach and Silverstain (2003), helps the researcher to decide on what should be named as initial patterns, similar patterns and relevant patterns, "From the start of data collection, the qualitative analyst is beginning to decide (doing coding procedures e.g. color coding) what things mean regularities, similar patterns, relevant text, explanations or possible configurations" (pp. 46-49). Color-coding techniques were used to help in the process of analyzing and identifying which initial patterns were relevant in relation to students processes not only in regards to their EFL development, but also in their academic project expectations construction. As follows, the categories found are described:

Findings and results

This instructional design has had an impact on my teaching environment, English as a foreign language, because in my planning I do not only aim at achieving goals of grammar or vocabulary in the foreign language; but also at achieving a communicative mastery of the language being learned.

Awareness construction about the realities and contexts around students' everyday environments expressed in the foreign language

Having students researching and organizing a speech about a topic of their interest has made them aware of the social problems of their daily context; their neighborhoods, know their community leaders; and investigate how, from their professions and their own speeches, can they provide in resolving these situations (see Appendix 2). The previous category allowed this research to identify how students made reference to problems they already identified around them. The participants started thinking about concerns and situations they would like to change in their communities. Also, this category exemplified the fact that by implementing such activities followed by the community-based pedagogy, moved students not only to identify situations or issues in their communities, but also moved them to start proposing solutions to manage these situations from their academic backgrounds.

Meaningful purposes for the EFL class expressed on their literacies

It was also found that by implementing this pedagogical approach to EFL learning, students found a significant purpose by applying what they do in the EFL classroom to their academic fields. The purpose was to encourage students to learn by doing, while being exposed to the orientation in EFL. This activates the awareness of their own learning processes in EFL due to the fact that they are encouraged to use language for communication, and subsequently, instructed in skills to communicate in the target language (Johnson, 2003). Therefore, the result of the descriptive process of this application in the EFL classroom, evidenced that curricula and content based learning of each of the different academic disciplines (law, engineering, medicine, etc. ...) cannot be detached from what happens in the EFL classroom. Pennac (2003), states that we as educators, we need to see our students as individuals, citizens, decision makers, readers, children, siblings, partners, storytelling, e.g., living in a world full of problems and issues. Therefore, the job of the EFL teacher is to foster opportunities for their students to combine what they learn in their specific disciplines, and relate it to the structure of the foreign language learning instruction (see Appendix 3).

Fostering emergent EFL learning development

By using this approach to writing instruction in English as a foreign language, my students have also shown a positive progress in their EFL learning development processes (see Appendix 5). Excerpts from students' artifacts confirmed that while having them proposed their writing projects in the EFL class, they showed an emergent development in EFL. Annex 5, exemplified how students sounded more consistent with their level of grammatical accuracy and vocabulary management according to their proposals.

Sub-category:

Grammar consolidation processes involved and deepening of vocabulary in EFL according to language level

Peer-feedback editing and drafts writings edits has served my pupils to realize about their own level of foreign language learning, what they need in terms of grammar and vocabulary for example; and what they have achieved, or progressed so far, if we talk about pre-intermediate and intermediate level language learners (see Appendix 5).

Conclusions

As language teachers, it is our responsibility to supply learners with appealing EFL leaning environments for them to foster life-long learning. Also, in regards to literacy development in EFL, our duty is to make learners aware of the importance of literacy practices to show them how an individual can be aware of the realities surrounding him or her, the community they belong to, and the possibility of transforming those realities through the use of literacy practices and their disciplines.

On the one hand, this study served as an examination of learning achieved when implementing a new curricular platform guided by the community teaching approach (Murrel, 2001). This approach addresses social issues and their influence on the development of learners' literacy competences. From the data analyzed, this research showed that students in Cundinamarca found that most of the information they possessed was transmitted to them from their community and the environment that surrounded them.

On the other hand, when trying to answer the main research question proposed in this study, one could see the importance of having the culture of the community in the curriculum. This is needed in the majority of teaching settings due to the fact that learners play different roles every day. They are sons, daughters, brothers, sisters, cousins, workers, boyfriends, girlfriends, citizens, e.g. and in all these roles they use different literacies.

Taking into account that our learners should be the main focus of the teaching process in EFL was one of the main conclusions of this research study, was the need to conceive learners not as “learners” or people who have constraints in learning, but as people who construct their own literacies, who are human beings with their own perceptions and ideas of the world, and who have different backgrounds, jobs, experiences and needs for communicating.

Another conclusion derived from this experience has to do with the way the main theoretical core of the study was undertaken: the community-based approach. In this study, this approach to teaching was integrated into the EFL curriculum in order to better suit the needs of the learners by including the promotion of urban teachers in the academic community. But to do so, the teacher-researcher had to take into account issues such as getting familiar with the setting and knowing her learners’ backgrounds and academic expectations as well as about life.

Finally, the findings in this research support results that promote the idea of urban teaching as a way to foster engagement and life-long learning. In other words, as a final conclusion, EFL teachers are in charge of defining how the EFL curriculum is managed in their context. They can make changes in their own teaching settings. So, the EFL teacher must be in disposition to find, and even create, adaptations to the EFL curriculum he or she is in charge of.

References

- Auerbach, C. & Silverstein, L. (2003). *An introduction to coding and analysis qualitative Data*. New York: New York University Press.
- Balaguera, J. (2004). Proyecto Educativo Institucional. Universidad Santo Tomas. Bogota 3^a. Edición 2004. (p.15)
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.

- Beufort, Anne. (2007). *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. UTAH State University Press. Logan: UT.
- Bereiter, C & Scardamalia. M. (1987). *The Psychology of Written composition*. New York: Routledge.
- Berlin, H.(2004). The CLEF Cross Language Image, pp. 597–613 Springer
- Bloome, D. & Willet. (1991). *Classrooms and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power techniques for mastering the writing process*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). *The Dynamics of Composing: making plans and Juggling constraints*. Hillsdale.
- Freebody, P. (2008). Critical literacy education: On living with innocent language. In B.V. Street & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. (pp.107- 118). New York: Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy for the oppressed*. New York: Seatbury
- Freire, P. (1985). *Politics of education*. SouthHadley, MA: Bergun &Garvey
- Goodman, K. (1996). La Lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolinguística. En *textos en contexto 2, los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.
- Johnson, K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Moll & Ammanti. (2001). Building Bridges of Home, School and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for students placed at Risk*. Volume 6, Issue 1-2.
- Murray, D. (1985). *A writer teaches writing*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Murrel, J. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York, NY: Columbia University Press.
- Pennac, D. (2003). *Como una novella*. México: Norma
- Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in Theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 2(5), pp. 77-102.
- Tudor, I . (2001). *The Dynamics of the language classroom*. Cambridge University Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press

Appendix 1: Needs Analysis Format

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS DE AQUINO

Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P.

Proyecto de Investigación- Community-based pedagogy for a Reading and writing Project in EFL

Needs Analysis Questionnaire

Name _____

Date _____

1. ¿Qué carrera estudia actualmente en la Universidad Santo Tomás?

2. ¿Considera usted que su carrera le da las herramientas necesarias para convertirlo en un profesional al servicio de su país?

3. ¿Qué materias encuentra interesantes en su pensum?

4. En relación a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, ¿considera usted que el programa ofrecido desde el instituto de lenguas de la USTA le aporta asertivamente? Cual ha sido su experiencia?

5. ¿Qué necesidades encuentra más recurrentes a la hora de escribir y producir documentos académicos para su carrera?

6. ¿Cuál es su opinión del proyecto de lectura y escritura del actual proyecto de inglés como lengua extranjera en la Universidad Santo Tomás?

7. Sugerencias para mejorar o cambiar el proyecto actual que se desarrolla en los cursos de inglés como lengua extranjera en la USTA

Appendix 2: Plenary Session Presentation

(Tomado del Proyecto “Homeless around the university” Estudiantes 4 semestre Nivel 4-Derecho -2012-I)

THE HOMELESS AROUND THE UNIVERSITY

DANIELA MANTILLA
MARIA ALEJANDRA CUELLAR
MARCELA CAMPOS
OSCAR CARDENAS

WHY TO WRITE ABOUT...

- We want to write about this topic, because, we think is very important to talk about our security.
- And maybe if we talk o we write about it, the competent authorities take care more about this topic



POSSIBLE SOLUTIONS

- I. more work and equality for these people to avoid unemployed
 - I.I “Colombia don’t have a normal level to live because have more indigence than poverty”. More attention from the CAI (Immediate Care Center) making continuous and effective monitoring
- Invite the homeless to the park chocolate (college activity)

Appendix 3: First Draft Sample

(Ejemplo tomado de: Clase de Inglés III, Estudiantes de Tercer Semestre, Facultad de Gobierno, Universidad Santo Tomás, 2015- I)

March 04 - 2015

Mrs. Gustavo Petro
Major
Faculty of Government and International Relations

We are students ^{taking} 3rd semester from ^{the} faculty of government and international relations at Santo Tomas University.

We ^{are writing} this letter because we want ~~that~~ you to know about the ~~the~~ bad situation about ~~the~~ security, in special case (roads) and security problem.

We like your project of "Bogota Humana" because this activity would help ~~the~~ vulnerable people in the city. But we don't like the situation on the streets and we can't stand in security anymore.

We don't mind that the police work in ^{the} repairing the hole in the street ^{and} we ^{are} keen on that this situation ^{ends}. ^A solution and we propose that community service work in this ^{is} not acceptable that we have a few meters of "CAJ" and they don't do anything for ^{the} citizens ^{care of} in dangerous situations.

Looking forward to hearing from you sooner with a positive answer.

Students 3rd semester
Faculty of Government and International Relations
Santo Tomas University

Jessica Ferrero
Julian Baza
Paula Torres
Sebastian Dallos
Alejandra Gomez

✓

Appendix 4: Peer –Feedback Session in class

(Ejemplo tomado de: Clase de Inglés I, Estudiante de Primer semestre, Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás, 2014- I)

Writing the concluding paragraph

I personally think that...
I personally recommend/suggest people to...
Finally, I recommend you...
In conclusion, I think that going/visiting...
In summary, visiting....
Therefore, I suggest you ...

Now that we know more about how to write descriptive paragraphs, let's start writing a first draft of our own article by looking at my power point/prezi presentation main points.

<p>TOPIC: POCES TITLE: My Home ^{My hometown ✓} INTRODUCTORY PARAGRAPH I want to write about Cota because ^{it} is a beautiful and quiet place. Also, ^{it} is a good place ^{to} live and the place ^{people} are kind and sociable.</p>
<p>① ^{firstly} This ^{place} is quiet and you can ^{breath} see ^{the} air ^{of} Cota. It is a small town and it is located ^{in the} the ^{occident} of Bogota.</p> <p>② Cota ^{has a} big variety of plants and animals. Also, it is one of the biggest producers of vegetables and oxygen ^{in the} the ^{Colombia}. You can find different activities like ecological walkings around the town. In this place are many forms of spend the free time. It is, animals ecology go to the parties and visiting bioparque La reserva et.</p>
<p>④ ^{people to} I recommend ^{visit} this place because ^{it} is a good town. ^{It} is quiet and the ^{people} are kind and lovely. Besides, ^{the} the ^{nature} is beautiful. and you can breath pure air.</p> <p>I am a ^{mountain} mountain ^{guide}. I can ^{can} help you if you want to know this beautiful place.</p>

PEER'S FEEDBACK

TOPIC: INTRODUCTORY PARAGRAPH	TITLE: Cota
El título no va de acuerdo con lo que habla el artículo	
BODY PARAGRAPHS En este párrafo no comenzó con lo dicho o establecido en la hoja. Connectors for the body paragraph!	
CONCLUDING PARAGRAPH Esta conclusión carece de signos de puntuación en los círculos encerrados en el artículo presento dos errores ortográficos, la palabra hotel no existe. En el otro círculo puedes cambiar o buscar otra palabra.	

Suggestions for my classmate's first draft to improve his/her paper.

Están más atento con el título y su contenido,
utilizar un poco más los signos
de puntuación, encontrar la mejor
manera de contextualizar las palabras.

By: Paula.

Appendix 5: Second Draft Version

(Ejemplo tomado de: Clase de Inglés IV, Estudiantes de Cuarto semestre,
Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás, 2012- II)

THE SMELLY BATHROOMS

Our proyect is about this topic because we see that the problematics are like, this permanently have had smell independent from the deaness that is done daily to it, this is owed in the bad ventilation and air conduit that they have equally there are small the oportunities in which we find to lot paper and soap in the warehouses also some independent bathrooms are in bad conditions, because the doesn't close, the entance of the bathrooms are very small an in an emergency situation there could not be a good evacuation.

Smelly bathrooms our proyect because we think that this problems because the doors that are penetrating the halls and stairs are unbearable for students, the bathrooms are too small for a faculty so big with so many people running through it, so we feel very uncomfortable having to endure this every day from morning ninght the lock of soap and paper dispensers also makes us wonder. what happens with the university ?? we would like some order, to placate the smell and for the cleaning ladies we requiere to clean more.

One partial solutions could be to ventilate the areas example with fans or air conditioning systems inside the bathrooms.

We are also concerned about the cleaning resources inside the bathrooms such as enough toilet paper, soap and aromatizers.

Daniela Cruz
Alejandra Caicedo
Karen Viviana Franco
Jeimmi Duarte

II

Prácticas y enfoques de investigación

Research practices and approaches

Using cognitive interviews in critical incident research

Keith Richards

University of Warwick, England

Introduction

There are events in life – not least in professional life – when something happens that changes our relationship with the world, pointing us in a new direction or generating insights that profoundly affect the way we view aspects of our world. This chapter is about how we might come to understand such events better. It is written on the assumption that such understanding might contribute to a deeper understanding of how we engage with the world. It begins by briefly introducing work that has sought to understand such events, usually known as critical incidents, before going on to identify what seems to be a common drawback in current representations of these. The paper then goes on to describe an interview technique that is specifically designed to help participants recreate past events in detail, suggesting that this might offer a useful way of overcoming such limitations. It concludes with an example illustrating the approach recommended in the chapter.

Critical incidents

The origins of the critical incident technique, described in a seminal paper by Flanagan (1954) go back to World War II, when it was used in the classification and selection process for US aircrew. Since then it has been used for a variety of purposes and in a variety of ways, though the focus in this chapter will be on qualitative applications in professional contexts, where critical incident analysis is used as a basis for reflection with the aim of contributing to professional development.

While there is no generally agreed definition of a critical incident, Tripp's brief characterisation applies to work that has the professional context in view: 'The term critical incident... refers to some event or situation that marked a significant turning

point or change in the life of the subject' (Tripp, 1994, p. 69). He further notes that the approach 'involves working back in time from an account of our current practice towards aspects of its genesis in order to use that knowledge to change ourselves and our current practice.' (Tripp, 1994, p. 671). The accounts of events thus generated can then serve as the basis for reflection on practice with the goal of contributing to the professional development of participants. This approach has been used in a range of professions with positive outcomes and it is not the purpose of this chapter to call into question the important contribution that this has made (as evidenced, for example, in Tripp, 2012). Nevertheless, it is not unreasonable to assume that the quality of recollection is a key factor in its contribution to positive professional outcomes, while in research contexts more generally the validity of the claims made will depend on the quality of the data generated by the recall process. Here there are reasons to be cautious.

Researchers have claimed that the narrative or semi-structured interviews designed to elicit descriptions of critical incidents are adequate for the purpose of generating rich and detailed descriptions. For Angelides (2001, p. 430), for example, 'critical incidents proved to be an efficient method for generating rich qualitative data' and though the author goes on to propose four 'probing' questions for interrogating critical incidents, these are around the events rather than within the incidents themselves (e.g. 'What conditions sustain and preserve these actions?'). To all intents and purposes, the process of elicitation is treated as unproblematic.

However, anyone who has read extensively in the literature of critical incidents cannot help but be struck by how thin many of the descriptions are; the brevity and lack of detail is hard to square with Angelides' claim that they represent 'rich qualitative data'. As I have indicated, this has not prevented them from making a valuable contribution in the context of professional development, but from the perspective of methodological robustness it represents something of a problem. A critical incident included in a paper by McAllister *et al.* (2006) will serve to illustrate some of the shortcomings that can be found in critical incident research.

In order to appreciate the full extent of the problem, it is necessary to bear in mind the definition the authors offer of a critical incident since this will bear on the example they provide:

... a story with a climax, dilemma or issue to be addressed, but no clear resolution and when the incident is finished being told, there is still a need to ascribe some meaning to the incident before it can be resolved in the mind of the teller. (2006, p. 371)

This is followed almost immediately by the ‘Presentation of data’ section, in which the following is the first extract (p. 374):

Environmental dimension of culture shock: Susan’s experience of seeing dirt and rubbish

In this extract Susan responds negatively to the level of pollution in Yogyakarta compared to the cleanliness of her own rural town in Australia.

I think it is because you want to adapt to stuff and you just go with the flow and if it worries you just put it in a little pile over there and keep trying. I think maybe the cleanliness over here got me to start with, ‘cause you have my town [a tidy town competition winner] and then you have clean-up-Australia Day and you have garbage bins, [but here] the rubbish is everywhere and people just throw it, I still have an issue. I still hold on to mine until I find that one garbage bin so I can put it away. That I guess kind of gets me. I actually think that it’s so overpopulated, even if they had the big hole in the ground like the tip and they just threw the rubbish in and didn’t worry about it at least it is all in one place. And the smoking everywhere and ash all over the floor but you wear bare feet inside. I just noticed at the gamelan the last couple of days how there’s ash all over everywhere, the floor everywhere and they stub it into the wood where they have been playing. It is kind of like a contradiction to do that but then you take your shoes off for the whole cleanliness thing. It doesn’t really worry me—it is just an amusing contradiction.

Susan’s engagingly honest comments were made early in her time in Indonesia when she was still uncomfortable with the language, food and climate and was missing her family. This is classic ethnocentrism where she compares Indonesian practices unfavourably with those with which she is familiar in Australia (p. 374).

After this, Susan disappears completely from the paper, appearing only briefly in the Discussion section with a claim that is not supported by any further data extract (p. 377): ‘Susan, for example, initially illustrated a highly ethnocentric view which, with more time and reflection, moderated towards a greater level of cultural awareness and acceptance.’

The most obvious problem with the critical incident is that it does not conform to the definition provided. It makes a number of comments on cleanliness in Yogyakarta but it does not conform to any of the accepted characterisations of a story (e.g. Labov, 1977; Labov and Waletzky, 1967), there is no climax and no dilemma; in fact, as it stands it does not even amount to an ‘incident’. The speaker has certainly identified an issue and offers some pungent descriptions, but it is hard to see this as a critical incident. The summary of the extract is accurate, and as an example of

ethnocentrism it might serve well as a point of comparison with later comments by the speaker, but as an example of a critical incident it is certainly problematic.

This is a rather extreme example of how loosely critical incidents are sometimes treated, but a more pervasive problem is that they often lack telling detail or merely point to a situation that needs further explication. Brevity, of course, is no bar to utility, as the following example from Finch (2010, p. 428) shows:

My father one day asked me, “How will you make your living when you grow up?” I thought to myself, “I can’t sing well, I don’t look that glamorous, but I am good at studying and learning new things”. I studied really hard and my grades soared. This, I think, was one of the most critical moments in my life.

This is a very brief story, but it is a telling one and even labelled by the speaker as critical. The question from the father is voiced by the speaker, whose own thoughts in response are crisply summed up, with the outcome placed squarely before the reader. As a critical incident it might serve as a good example of how attitudes to learning might suddenly be transformed. However, as the following example from the same paper shows, sometimes the critical incident is unsatisfyingly vague in its representation (Finch, 2010, p. 428):

One boy bothered me almost everyday, so I got stressed and even I didn’t want to go to school no longer. Finally, I decided to tell my teacher but she didn’t do anything, so I was really disappointed about it. After that, I hardly talked with teachers.

The critical incident here reaches its climax in the failure of the teacher to do anything. Yet we do not discover what was actually said to the teacher, how the situation was represented and how the teacher responded, or how the student interpreted those responses at the time – in fact, so much of the picture is missing that it is hard to know what conclusions to draw. If we use it as an illustration of how teachers need to act in response to bullying, for example, we are assuming that being ‘bothered’ by someone is the same as being bullied, or if we wish to use it to illustrate how teachers need to be seen to take students’ responses seriously, we have no insight into how the teacher responded and we do not know how the student interpreted not doing anything.

In the face of situations where we want to find out more and it becomes important to delve deeply into a particular incident in order to understand the complex weave of action and interpretation that accompany all human interaction, it may be that standard interviewing methods are not our best recourse. The next section

considers an alternative approach that is specifically designed to elicit the sort of fine detail that can bring a critical incident into sharp focus.

The cognitive interview

It is often useful when facing a professional challenge to seek out those whose daily work involves meeting that challenge. For police officers, success in eliciting accurate and detailed accounts of past events as the basis for preparing witness statements may make the difference between guilt or innocence in a criminal trial; in short, lives or freedom might depend on it. Small wonder, then, that police forces have invested a great deal of effort in establishing the most effective and accurate way of doing this.

The police interview, which is designed to gather information, differs in many respects from an interrogation, where the aim is to elicit a confession. For example, the interview is more free flowing, non-accusatory and significantly shorter (for a fuller comparison of differences, see Gordon & Fleisher, 2011, p. 34). Police forces have tried different methods of interviewing, but as Menon and Higham (1999) point out, none of them has proved entirely satisfactory. The 'standard interview', they note, is anything but standard and while the structured interview performs as well as others in terms of accuracy, it falls short in terms of detail. The guided memory interview, in which witnesses are guided step-by-step through the relevant incident and probed for descriptions of the environment and their emotional reactions to events, has been effective and is similar to the cognitive interview in many respects, though narrower in the range of techniques it uses. Hypnosis, which seemed a promising option, has in practice proved unreliable as a means of producing accurate accounts.

The most successful method of stimulating accurate and detailed recall to date is the cognitive interview, a method of eliciting experiential accounts that is rooted in cognitive psychology. Working on the basis that memory is associative and that retrieval of an event is more effective if situated within the context of its occurrence, it aims to use a variety of techniques to stimulate detailed recall of the event and its temporal, material and affective dimensions. It has been described as 'one of the most exciting developments in the investigation of eyewitness memory in the last ten years' (Memon & Higham, 1999, p. 192).

The cognitive interview was designed by Geiselman and his colleagues (1984, 1986) and subsequently developed in an enhanced form by Geiselman and Fisher (1988), in response to the need to deal with problems such as 'anxious and inarticulate witnesses' (Köhnken, *et al.*, 1999, p. 5). Brunel *et al.* (2013, p. 846) sum up the

success of this approach: 'It has been shown many times that the cognitive interview (CI), when compared to a 'standard' police interview or a structured interview, is more effective when it comes to obtaining full and accurate testimony.'

The principles of the enhanced cognitive interview (henceforth CI) are summed up by Holliday *et al.* (2009). In terms of memory and general cognition it employs uninterrupted single tasks, thus limiting the cognitive processing resources needed, it adapts its questions to the witness and promotes detailed recall by using context reinstatement (asking the teller to reconstruct their physical, cognitive and emotional state), multisensory coding (asking them to remember the smells, sounds etc. associated with the experience) and varied retrieval (changing the perspectives from which the event is seen or recalled). The social dynamics depend on the development of rapport and active witness participation, which recognises that the witness is the 'expert' and is therefore in control. The communicative aims are to promote extensive, detailed responses by inviting witness to report everything and if necessary to stimulate this by providing objects that are code compatible (for example, if touch is involved, the relevant material might be offered to the witness).

Applying the technique

The focus in this section is entirely practical: it is designed to introduce the range of techniques that characterise CI. It is worth remarking at the outset that there is no agreement on what training is required in order to use CI. Advice ranges from claims that it requires no previous training and can be learned within a few hours (Fisher, *et al.*, 1989) to the suggestion that a two-day training programme is needed (Memon & Higham, 1999). However, Memon and Higham admit that it is not clear how much training is necessary, and it would seem from published research that very often interviewers are working from a written guide or set of instructions.

In the absence of any available training sessions, this is the approach I adopted, drawing on my experience as a qualitative interviewer in the framing of the questions and responses, and in deciding on what probes were required and when. As with all interviewing, it is through practice that one becomes familiar with techniques and sensitive to the ways of using them most productively, but a useful starting point is a list of the techniques themselves, examples by way of illustration, and some indication of the thinking behind them. This is what is provided in the list below (with the exception of the very obvious 'report everything' option), with an added comment summing up the way subsequent research has evaluated the technique.

The four techniques of the standard CI are followed by a list of four refinements that feature in the enhanced CI.

Standard cognitive interview (CI) approach:

Technique 1:	<i>Mental reinstatement of context.</i> The interviewer asks the respondent to reconstruct the physical and personal contexts that existed at the time of the event.
Examples:	<ul style="list-style-type: none">• Image of setting (objects, positions, etc.)• Emotional responses (anger, shock, etc.)• Sounds and smells (hot, clock ticking, etc.)
Psychological basis:	‘Encoding specificity principle’: the effectiveness of the cue depends on the extent to which it was encoded with the information to be remembered.
Evaluation:	There is some evidence that it is effective, but research has produced mixed results.
Technique 2:	<i>Report everything.</i> The interviewer asks the respondent to report everything, however trivial or apparently irrelevant
Evaluation:	Use in police witness questioning suggests that it can provide valuable additional information and is especially useful where other respondents are involved.
Technique 3:	<i>Perspective shift.</i> The interviewer invites recall from a variety of perspectives.
Example:	An embarrassing encounter is seen from the perspective of the person causing the embarrassment rather than the respondent.
Psychological basis:	The aim is to use multiple pathways to retrieval. It is compatible with some models of memory.
Evaluation:	There is some evidence that this is as effective as other CI techniques in prompting additional information. However, there are concerns that it could lead to fabrication or confuse the respondent.
Technique 4:	<i>Temporal shift.</i> The interviewer asks the respondent to describe the event, beginning at different points in time.
Examples:	<ul style="list-style-type: none">• Work backwards from the event.• Pick up the description from a memorable moment.
Psychological basis:	Multiple retrieval pathways (as with perspective shift).

Evaluation: There is some evidence that forward order recall followed by this may be more effective than just forward recall, but there is no general agreement on this.

Refinements of standard CI approach (Enhanced CI)

Transfer of control: Establish strong rapport. Use open questions, timing the questions in ways that are sensitive to the respondent's retrieval patterns rather than the interviewer's protocol.

Mental images: In the contextual retrieval phase, invite the respondent to form mental image of various parts of the event (e.g. face, clothes) and probe these. Research indicates that this can be misleading and that confusion between imagined and real events can arise, but good source monitoring (e.g. being careful about assigning a source to a given memory) can reduce the likelihood error.

Field events: Here events are seen from same field of vision as the original events (i.e. through the eyes of the witness as they saw the event during its occurrence).

Observer events: These are events seen from an observer viewpoint with the respondent as an actor in the scene (i.e. through the eyes of someone watching the event, including the witness, from a distance).

Other researchers have proposed additional techniques. Brunel *et al.* (2013), for example, evaluate an 'open depth instruction' which simply involves asking the respondent to describe the event again, but this time concentrating on all the little details they may not have had the opportunity to report the first time. They are told that it doesn't matter if they repeat themselves and are advised to freeze some of the images if that helps, with the goal of providing as much information as possible. The authors report positive results (Brunel, *et al.*, 2013, p. 857):

The open depth instruction elicited more 'new' correct units of information pertaining to surroundings or actions than the change of perspective instruction or a motivated recall. This suggests that this new instruction stimulates the recall of various types of information.

These, then, are the techniques that can be used in the process of cognitive interviewing, all of them designed to elicit maximum information as accurately as possible. If the researcher's interest is in the participants current beliefs, then what matters most is how they recall the events now and what they consider to be critical moments within them – moments, that is, on which hinge significant shifts in their understanding of the world. However, where the focus is on the events themselves, the nature of memory introduces complications that the researcher needs to bear in mind when interpreting the accounts provided. The next section, therefore, discusses briefly some important aspects of memory.

The problem of memory

I think (.) what I (...) remember there is going to be coloured by what there is now, (.) but I don't (...) recall there has been any significant difference. (Laura)

I'm using some of the memor- memory of my present because it's the same room. (Jessica)

These two participants in my own research using cognitive interviews seem well aware that the descriptions of past events that they are offering may be influenced by their present situation and hence are implicitly recognising the malleable nature of memory. This has long been recognised as a problem in critical incident research (see for example Tripp, 1994, p. 69) and it is important to remember that the ways in which memories are formed and transformed over time mean that an account elicited through cognitive interviewing can only ever be the best representation the respondent is capable of at the time of telling.

There is no solution to this problem and, as Cooper *et al.* (2009) have noted, research has shown conclusively that most individuals are poor at distinguishing truth from lies, whatever their professional background, so interviewers cannot rely on their own judgment in this respect. This section therefore has fairly limited aims. It will highlight two of the most common ways in which memories become distorted, identify the sort of memory on which cognitive interviews draw and comment on this with respect to cognitive interviewing as a method.

As Loftus (1979/1996, vii) notes, memories are not simply stored away in the brain for later retrieval but are susceptible to change in the light of subsequent events:

A growing body of research shows that new, postevent information often becomes incorporated into memory, supplementing and altering a person's recollection. New 'information' can invade us, like a Trojan horse, precisely because we do not detect its influence. Understanding how we can become tricked by relevant data about a past experience is central to understanding the reconstructive nature of memory.

In addition, as Roediger *et al.* (2001, p. 365) put it, 'false false memories are contagious; one person's memory can be infected by another person's errors' so where the events described have already been related many times – which is likely if they are of particular significance to the teller – the chances of distortion increase. And in professional contexts, where others may have similar experiences, the memories of one person may merge with those of another or may incorporate elements of their account (Barnier & Sutton 2008, pp. 178-179).

Unfortunately, these distortions are likely to occur in episodic memory, which enables the sort of recall on which critical incident research is based (Tulving, 2002, p. 5):

Episodic memory is a recently evolved, late-developing, and early-deteriorating past-oriented memory system, more vulnerable than other memory systems to neuronal dysfunction, and probably unique to humans. It makes possible mental time travel through subjective time, from the present to the past, thus allowing one to re-experience, through auto-noetic awareness, one's own previous experiences. Its operations require, but go beyond, the semantic memory system. Retrieving information from episodic memory (remembering or conscious recollection) is contingent on the establishment of a special mental set, dubbed episodic 'retrieval mode.'

A feature of episodic memory worth noting is that it is also bound up with the justification of beliefs since it provides the person recalling events with evidence of how they are in a position to know about these events (Hoerl, 2001, p. 323). There are also some reasons to believe that where the experience is emotional, as critical incidents may well be, techniques such as those in CI designed to recreate emotions or feelings experienced at the time may allow more detailed information to be retrieved (Sven & Engelberg, 2008, p. 69).

This short section serves as a warning against assuming that interviewee accounts are as accurate a description of incidents as they believe them to be, but this applies to all data gathered by means of an interview, of whatever type. The next section is more positive, showing how a cognitive interview can expose important elements that more conventionally framed narrative interviews may not.

An illustration: The missing dog

The example that follows has been selected because the nature of the insight generated by CI is particularly striking. It is not taken from a professional context but from a family one. Laura is the mother of two grown up daughters and the interview focuses on a critical incident in the development of one of these. It relates to a change in the daughter as she entered her teenage years and in it the mother describes how she discovers that her once very pleasant child has changed and that their relationship is now different. The example begins with a narrative account of the incident, then moves to a cognitive interview focusing on one particular scene within this.

Laura: Narrative interview

Laura begins her narrative with a description of an evening visit to her daughter's school for a parents' evening. In these evenings, parents of children in a particular year have short appointments at the school with their child's teachers at which they discuss the child's progress, prospects, behaviour, etc. Laura describes how as the evening progressed she became increasingly aware that her daughter had changed for the worse:

The reason this parents' evening really stands out for me is that when I attended the evening and I started to erm keep my appointments with with her individual er subject teachers, erm as the you know the schedule had been arranged, erm what became increasingly and kind of appallingly clear to me as the evening went on was that she was going much more off the rails than I had realised or perhaps that I had wanted to realise, and that it wasn't only erm a failure in terms of kind of production of her school work, whatever. Erm I think what was most upsetting was the realisation that the- the really lovely, easy, sweet-natured honest child that I had always known was definitely gone, or at least temporarily mislaid. And that, erm that hit me with some suddenness and some force really, and I realised that my relationship with her could not be and would not be the same again.

The narrative provides no details of the setting or participants but seeks to capture a sense of her changing perception leading to the sudden realisation that her relationship with her daughter had changed. When she returns home, she tells her daughter what the teachers have said about her conduct and is struck by the indifference with which this is received:

And really her reaction compounded what I had been told by the teachers and what I was feeling. Because she appeared m- h- completely unmoved by what I was trying to say to her about ((clears throat)) my shock and my hurt, and my, you know, my disappointment in what it- looked as if she had become or was becoming.

In view of the importance that Laura clearly assigns to the change in her relationship with her daughter, I pick up this point and ask her to say more about it:

You said that you were aware that em your relationship with her would never be the same again or at least had changed, could you say a bit more about that, that change. I mean how did you see that change, how did you feel at the end of the day different in terms of that relationship- from the way you had felt at the beginning.

((Relationship would no longer be trouble-free, but ‘perhaps even more important than that’ was loss of trust.))

I don’t just mean kind of trust in her I mean trust in my outlook on life, that if you, if you had a child and loved them and brought them up, you know, reasonably competently and capably an- and with love, that it- w- would be alright, and it clearly wasn’t going to be alright so so .hhh ehm and then t-trust in another way too because I-you know I- I- clearly learnt at this parents’ evening that, you know, trust had been broken in terms of the fact that you know I- I I (.) I I was being I must have been lied to, I must have- she must have hiding things or keeping things hidden. Which I which I hadn’t been aware of. Erm so a- again from that point of view I thought the relationship would be different because I think if you trust somebody and then realise you can’t trust them, I think that does affect how then you you- you you deal with them and you interact with them, you live with them in the future basically.

The focus in Laura’s response is on the issue of trust, which she takes to be the most important aspect of what has occurred. She begins by explaining that her loss of trust in her daughter had wider implications for her trust in her own outlook on life because she had trusted in the adequacy of competent parenting and love. However, learning that her daughter has lied to her and deceived her changes the way she will interact with her in the future. In the interview, I pick up on the point where Laura notes her daughter’s response to what she has been told about the teachers’ comments:

You talked about the evening, but noticed when you talked about coming home you’d had this realisation but until you actually sat down with her and saw her response... Was there a change there?

((Expected that when she reported the events of the parents' evening to her daughter the latter would show some awareness that she had deserved chastisement.))

I saw no recognition in her that she felt that she either had done anything wrong, or that she was in any way to blame, or that er (.) It was it was that, it was just- there was just no (.) there was no really emotion or (.) or feeling (.) or or or (.) or sadness in in in either what I had been told or how I was responding to it really. She didn't seem to care about what her teachers, I s- I suppose bottom line is (.) she didn't seem to care about what her teachers had been saying about her, and she didn't really seem to care about (...) my clearly very upset and hurt feelings [*Right*] about the situation.

Laura's response here emphasises her daughter's lack of response and her apparent indifference to both her teachers' views of her and her mother's distress.

The account provided by Laura is built around the change in the relationship with her daughter arising from a loss of trust, which represents what might be described as the theme of the story. It is one that she is likely to have told before, perhaps a number of times (albeit perhaps not in such detail), and the theme serves to unify it, from the sudden realisation that her relationship with her daughter has changed to the indifference of her daughter, which serves to emphasise the new distance between them. However, it is possible that the emphasis on trust as a theme might have obscured other factors at play in this experience. The cognitive interview provided an opportunity to discover whether this was in fact the case.

Laura: Cognitive Interview

The focus in the cognitive interview is on the encounter with the daughter and it begins with a mental reinstatement of context, one of the four techniques in a standard CI:

She is (...) as far away (.) on the sofa as (.) she could be from me but she's not (...) facing me. [*Mm hm*] She is actually sitting on the sofa (.) ehm (...) I guess as you would kind of normally sit on a sofa (.) ehm (.) with her back against the back of the sofa, [*Right*] except that (.) obviously I'm (.) I'm (.) I'm (...) I'm sitting on the sofa but I'm sitting sideways on it, so I'm (.) I'm- (.) looking at her from a sideways position, she is sitting with (.) on the sofa with her back to the sofa, ehm (.) not (...) e- (.) really engaging in much if any eye contact with me, *ehm* and of course in *that* position in the position that she took up, ehm, relatively easy not to engage in eye- contact with me, which would have been more difficult if she had mirrored (.) my (.) position on the sofa which she clearly (.) wasn't doing, and I assume didn't- I- I- assume didn't want to do.

What is immediately apparent here is the level of detail provided about their relative positions on the sofa. What had been mentioned only in passing in the narrative interview now becomes significant in terms of what is taking place because the daughter has rejected the opportunity to mirror her mother's position and is sitting next to Laura on the sofa looking ahead and thereby avoiding eye contact. The failure to take up the same position as her mother is not only important in terms of the interaction that will follow but also a symbolic rejection of her mother's example.

Laura reports to her daughter what the teachers have said and mentions the failure to do homework and hand in work, but what she particularly emphasises is how upset she was to be told, especially by a teacher whom she holds in particularly high regard, that her daughter cannot be trusted. There is no reaction from her daughter:

She didn't (.) ehm seek to explain herself, she didn't seek to (.) defend herself, (...) she didn't get (.) angry with me, but she didn't get (.) upset. Either with me, or (.) upset at the kind of (.) you know (...) failings (...) that- (.) in her own character and behaviour that I was presenting her with.

At this point Laura introduces something that she had not even mentioned in the narrative interview: the fact that shortly before this happened she and her husband had bought her daughter a dog. She explains that there is no direct connection between the two, which might explain why this was excluded from her first account, the result of what Spence (1986) has called 'narrative smoothing'. Nevertheless, in her mind there is a connection and she feels betrayed:

Apart from that shock and upset I also felt ehm quite betrayed really because not that long before (.) that, before this happened, we had actually got my daughter a dog, which was a huge decision, and you know, which had (.) which had (.) you know the decision was made for various reasons and I think the decision was made for good reasons but (.) I (.) it was (.) it was a very (.) difficult (.) decision to make to get a dog in the circumstances is which we- in the house in which we lived and the- the- you know the lifestyle that we had, and ultimately I think I we had based the decision on (.) actually this being an important thing to do for her. Ehm and so I felt very betrayed th- I know that there shouldn't have been any direct connection but in my mind there definitely was and I did feel very (.) betrayed by that. Ehm. But she she (.) was apparently totally unmoved by that.

Using the temporal shift technique, I asked Laura to work backwards and what emerges from this is that during their talk the memory of buying the dog ('that memory') is something she returns to again and again:

Throughout the conversation that (.) my memory is that's what I kept going back to because that for me was the huge thing and that for me (.) and especially in the light of her reaction or her non reaction, then that for me (.) was a point (.) was the point at which I- I realised I was facing (...) er a- a- a- a- a (.) ehm (.) a- a- a difference in in in my relationship with her because I knew it wouldn't and couldn't be the same, because I knew I couldn't conduct a relationship on the basis of the child that I thought (...) ehm (.) she still was, when she manifestly wasn't any more and I I (.) I did wonder how I was going to (.) really manage a relationship with somebody who at that point I had basically completely lost (.) trust in. (...) Ehm (.) Perhaps not completely lost faith in, but I think completely lost trust in at that point. So that was the big thing that (.) that (.) for me about that evening.

And that (.) loss of (.) trust is is th- is the turning point, is the critical thing.

The loss of trust was the ach- a- absolutely critical thing ... If she had shown some contrition or remorse for having ehm, you know, behaved as she clearly had been behaving, ehm (.) I (.) I- I don't think the trust would have been so (.) completely damaged as it was (.) after I'd finished having my talk with her in the kitchen. Because at the end of that, (.) I just- I couldn't see any way through (.) what for me was a blank mask.

This seems to be where the critical point in the incident occurs: her daughter's lack of reaction causes Laura to feel that she has 'lost' her and their relationship will never be the same. Laura's pain at this point is reflected in the difficulty she has in articulating her feelings. The frequent and sometimes extended repetitions, the false starts and the extended pauses serve to convey a sense of discomfort, almost a sense that she is still struggling to understand her response.

This is clearly a key moment in the experience, so I check whether it is in fact a critical point. At the beginning of her response Laura is referring to her daughter showing signs of remorse:

Is there any point before that where you felt (.) you know, a shifting of the ground as it were?

When she didn't, ehm (...) when she didn't, I- in a way I kind of felt I had all the ground that I (.) or was aware I was standing on at the moment kind of pulled from under my feet in terms of (.) where do I go with with with with the relationship that I I just feel no trust in. Prior to the prior to the (.) my (.) comments about the dog and

how I felt (...) I was still thinking at that point well this might fall (.) something- the- this might depending on how she reacts to this with- w- with (.) with something of an understanding or an element of remorse then, that would mean there's something inside her which would tell me that there was- there was still some part there, that I could (.) trust or hope to trust, and when that got no reaction whatsoever when she clearly (.) couldn't care less about anything to do with that, then that was kind of my last little (...) drop of hope *gone* at that point.

This time Laura explicitly identifies her comments on the dog as a pivotal moment in the talk. Up to that point she still had some hope that her relationship with her daughter might be rescued, but her daughter's indifference drains the last drop of hope from her.

Having established this as the key point in the incident, I then use perspective shift to turn attention to what the daughter's feelings might be:

At any point but particularly in the dog exchange, 'Did you (.) get any sense of how she might be feeling or (.) how her perspective might be revealing itself? Was there any sense at all.

Ehm (.) to me all I saw in front of me was a child who was ehm (...) er (...) who (.) was a child who appeared to just (.) care less about (.) anything that I was saying, ehm she was (.) I think desperately uncomfortable, (.) with ehm (.) with the whole thing, and ehm (.) e- (.)

Wh- what d'you say- how did she show the er

IE: I think because of her, her, her (.) e- a- (.) physically the way she was. She wasn't fidgeting or anything, but she was very kind of ehm (.) slouched and [mm] she was very (.) she was completely disengaged from me and (.) she had a- she had just a- a look, on her face, which was just kind of you know (.) yeah I've got to sit here and listen to this and then I just want to be out of here as soon as possible basically.

How did that make you feel then?

That made me feel pretty lousy really.

Laura's response not only describes her daughter's attitude but recalls that her posture reflects this: the sense of disengagement is almost palpable. It remained then only to check whether Laura had intended to talk about the dog or whether this was something that occurred to her only when she was talking to her daughter:

Had you (.) do you remember if you'd intended (.) to talk about the dog?

Yes. The dog for me was a huge thing. I was less in favour of getting the dog than

my husband, (.) ehm (.) and so from that point of view I'd never wanted the dog so I suppose I would (.) more naturally reach (.) to use the dog if you like as a kind of- not a bargaining chip but you know it would have been my n- (.) it would have been it would have- yes the- th- th-dog for me was a was a huge factor because we hadn't had the dog that long at that point, it may only have been a matter of months I can't remember now, it probably wasn't more than that. Ehm so for me the dog was a huge issue and the be- (.) the betrayal therefore (.) that was all tied in together. [mm] I'm sorry I can't remember what you just asked me then.

No, you di- I just asked you [yeah] if you planned to talk about the dog but clearly (.)

No- clearly, yes, *I think, yeah* absolutely I'm sure before I walked out of that school, you know, the dog was going *to* form part of it. [Yes] No, the- there will have been absolutely no doubt about that. For me that was huge and it was (.) eh you know, perhaps not directly connected but in my mind it was very relevant.

The dog, it emerges, is a 'huge factor' that she had planned to raise with her daughter but it made no appearance in the narrative interview because the theme of that and the story built around it allowed no space for it. The cognitive interview, however, brings out its importance as a contributor to the sense of betrayal felt by Laura.

This example has shown how a cognitive interview can reveal aspects of an experience that may be lost in the process of narrative smoothing that contributes to a coherent and engaging story. As in the case here, they may turn out to be critical points in the shift of understanding that is central to critical incidents and their impact on the outlook of the teller. They are therefore essential to a proper understanding of the experience and its ramifications.

(Readers concerned about the damage caused to the mother-daughter relationship by this incident will be relieved to hear that at the end of her teenage years the daughter reverted to her old self and some years later explained to her parents that she was at a loss to understand how they could have put up with her terrible behaviour as a teenager. Mother and daughter are very close.)

Critical points in the cognitive interview

Figure 1: Critical points: A tentative model

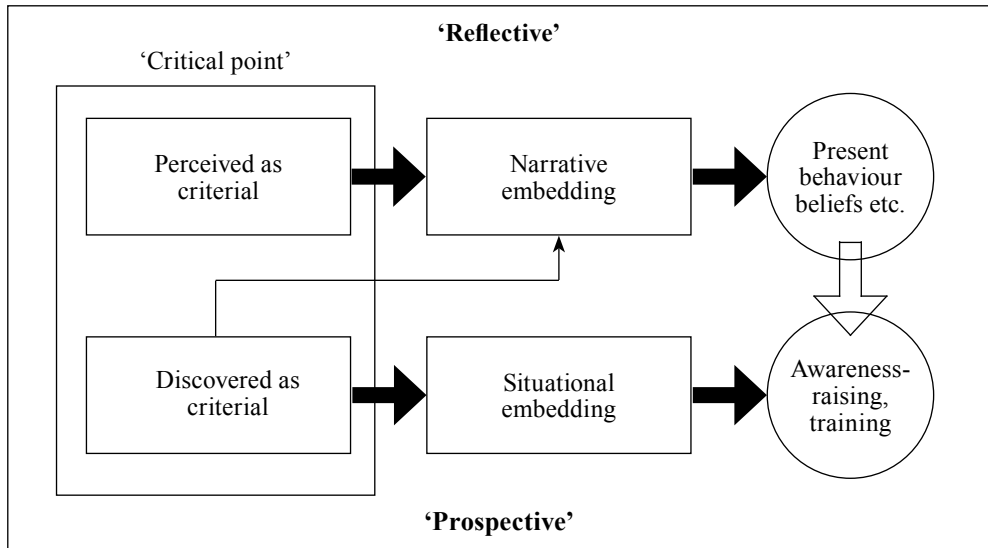


Figure 1 offers a very tentative model of how we might treat what might be called ‘critical points’ that emerge from cognitive interviews. A critical point would be an aspect of a critical event, such as the gift of the dog, which is criterial to an interpretation of the event. The model proposes two orientations: one reflective and the other prospective.

In a *reflective orientation*, the teller is already aware of the critical point as criterial and embeds it within the narrative of the event. In this perspective the representation of the critical point is determined at least in part by the narrative within which it is set and may change over time as the narrative itself evolves through changing teller circumstances. Such changes are unimportant in themselves because it is how the teller perceives the critical point *now* that is important, for it is this perception that influences current beliefs, behaviour, etc. In a different cognitive interview, for example, Jessica already recognised that the critical point in her own event, which occurred when she was a very young novice teacher, was how the class reacted to her decision to ask the student who had copied another student’s homework word-for-word to read his text to the class immediately after the student he had copied it from had read his, thus exposing the former as a cheat. From it she learned something important about relationships with students that fed

directly into her beliefs about the need for professional distance. These beliefs, and the experience(s) that gave rise to them can then be used, if required, in professional training and development.

In a *prospective orientation*, however, the teller discovers the critical point during the cognitive interview, as happened with Laura: the gift of the dog was something she was well aware of but its significance in the context of the breakdown in the relationship between her and her daughter was not something that she had appreciated before. Once the critical significance of this has been recognised, it can then be placed within the context of the critical event itself, which may be revelatory not only for the teller but also available for use as an example in awareness-raising and professional training. Of course, the discovered critical point also becomes available for incorporation into any future narratives presented by the teller, as indicated by the thin line in the diagram.

Conclusion

The main purpose of this chapter has been to introduce the cognitive interview and the techniques associated with it, showing how this can contribute to more effective elicitation of critical incidents. There is no suggestion here that current approaches are inadequate or that the cognitive interview is suitable in all contexts (though the note that follows identifies two other research contexts in which it has proved its worth), but the chapter does offer the opportunity for readers unfamiliar with this method to extend their interview repertoire. Where critical incidents are at the core of a research project, there are compelling arguments for including this method, but its potential applications are much broader than this. Any researcher interested in understanding the experiences of others or eliciting narratives from them should consider very seriously whether it should feature in their research design.

Note: other uses of the cognitive interview

Readers interested in the cognitive interview as used in this chapter can consult the standard work by Fisher & Geiselman (1992), or the very useful introductions offered by Memon & Higham (1999) and Holliday *et al.* (2009). However, for those who would like to explore its potential in other contexts, two useful guides are available online:

Shafer and Lohse (n.d.) provides a very basic introduction in which much of the advice applies to all interviews. However, it focuses on the use of cognitive interviews for improving educational materials related to nutrition and may be of interest to those wishing to improve or evaluate other educational materials.

Beatty and Willis (2007) is dedicated to using cognitive interviews to improve questions to be used in large-scale surveys. It has little if any relevance outside this, but it would be of interest to anyone involved in questionnaire design.

Transcription symbols used

- (.) Short pause of less than half a second
- (..)
- Underlining Emphasis
- Word or part of word suddenly cut off
- Italics Interviewer turns or talk overlapping interviewee's subsequent word(s)
- [Italics] Interviewer minimal responses (not overlapping)
- [Words] Interviewee minimal responses (not overlapping)
- ((Words)) Summary of talk or other information (including non-verbal actions)

References

- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education*, 14(3), pp. 429–442.
- Barnier, A. J. and Sutton, J. (2008). From individual to collective memory: Theoretical and empirical perspectives. *Memory*, 16:3, pp. 177–182.
- Beatty, P. C. and Willis, G. B. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2): 287–311. <http://xa.yimg.com/kq/groups/22882378/1893572222/name/La%20pr%C3%A1ctica%20de%20la%20entrevista%20cognitiva..pdf>
- Brunel, M., Py, J. And Launay, C. (2013). Cost and benefit of a new instruction for the cognitive interview: the open depth instruction. *Psychology, Crime & Law*, 19(10), pp. 845–863.

- Cooper, B. S., Hughes, H. and Yuille, J. C. (2009). Evaluating truthfulness: Detecting truths and lies in forensic contexts. In R. Bull, T. Valentine and T. Williamson (eds), *Handbook of Psychology of Investigative Interviewing: Current Developments and Future Directions*, pp. 301–328. London: John Wiley & Sons.
- Finch, A. (2010). Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions. *System*, 38, pp. 422–431.
- Fisher, R. P., Geiselman, R. E. and Amador, M. (1989). Field test of the cognitive interview: Enhancing the recollection of actual victims and witnesses of crime. *Journal of Applied Psychology*, 74(5), pp. 722–727.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), pp. 327–358.
- Geiselman, R. E. and Fisher, R. P. (1988). The cognitive interview: an innovative technique for questioning witnesses of crime. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 2, pp. 2–5.
- Geiselman, R. E., Fisher, R. P., Firstenberg, I., Hutton, L. A., Sullivan, S. J., Avestissian, I. and Prosk, A. (1984). Enhancement of eyewitness memory: an empirical evaluation of the cognitive interview. *Journal of Police Science and Administration*, 12, pp. 74–80.
- Geiselman, R. E., Fisher, R. P., MacKinnon, D. P. and Holland, H. L. (1986). Eyewitness memory enhancement in the cognitive interview. *American Journal of Psychology*, 99, pp. 385–401.
- Gordon, N. J. and Fleisher (2011). *Effective Interviewing and Interrogation Techniques* (Third Edition). Amsterdam, Boston: Elsevier/Academic Press.
- Hoerl, C. (2001). The phenomenology of episodic recall. In C. Hoerl and T. McCormack (eds), *Time and Memory: Issues in Philosophy and Psychology*, pp. 315–335. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, R. E., Brainerd, C. J., Reyna, V. F. and Humphries, J. E. (2009). The cognitive interview: Research and practice across the lifespan. In R. Bull, T. Valentine and T. Williamson (eds), *Handbook of Psychology of Investigative Interviewing: Current Developments and Future Directions*, pp. 137–160. London: John Wiley & Sons.
- Köhnken, G., Milne, R., Memon, A. and Bull, R. (1999) The cognitive interview: A meta-analysis, *Psychology, Crime & Law*, 5(1-2), pp. 3-27.
- Labov, W. (1977). *Language in the Inner City*. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. and Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J. Helms (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, pp. 12–44. Seattle: University of Washington Press.
- Loftus, E. (1979/1996). *Eyewitness Testimony*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B., Thomas, N. and Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice*, 7(3), pp. 367–381.

- Memon, A. and Higham, P. A. (1999). A review of the cognitive interview. *Psychology, Crime & Law*, 5, pp. 177–196.
- Roediger III, H. L., Meade, M. L. and Bergman, E. T. (2001). Social contagion of memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(2), pp. 365–371.
- Shafer, K. and Lohse, B. (n.d.) How to Conduct a Cognitive Interview: A Nutrition Education Example. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/usda/cog_interview.pdf
- Spence, D. P. (1986). Narrative smoothing and clinical wisdom. In T. R. Sarbin (ed.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*, pp. 211–232. New York: Praeger Special Studies.
- Sven, C. and Engelberg, E. (2008). Remembering emotional events: The relevance of memory for associated emotions. B. Uttl, N. Ohta and A. L. Siegenthaler (eds), *Memory and Emotion: Interdisciplinary Perspectives*, pp. 59–82. London: John Wiley & Sons
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment* (Classic Edition). London: Routledge.
- Tripp, D. (1994) Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), pp. 65–76.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 1–15.

Classroom observation of teachers: A practice in need of re-evaluation?

Amanda Howard

University of Birmingham, UK

Introduction

Classroom observation of teachers is a common practice, used throughout the world to serve a variety of purposes, whether it is for training, research, appraisal or professional development (PD). For pre-service teachers, observation data is used to assist in the development of classroom practice, but such observations are not the focus of this article, as many of us would not be where we are today without the observation and feedback that took place during our teacher training years. In contrast, for in-service teachers observation can have a multitude of purposes and results, and the impact of such data collection may have far-reaching consequences in terms of future employment and PD.

For the purposes of this paper, the following definition will be used, as it covers the range of possible functions that observation may serve in the classroom:

The purposeful examination of teaching and/or learning events through the systematic processes of data collection and analysis (Bailey, 2001, p. 114)

Observation has many functions in education (Reed and Bergemann, 2005): it can be a research tool, or it can be used to evaluate teachers, students, classrooms, schools and/or curriculum, for training teachers and for developing successful teaching skills (PD). This multiplicity of use means that there are a large number of people in the educational field who should have a good, working awareness of what is involved in classroom observation (Wragg, 1999), which include teachers, heads, student teachers, inspectors, appraisers, researchers and curriculum developers. For, as he argues, 'if lessons are worth observing then they are also worth analyzing properly' (*ibid.*, p 2), However, as a tool that is so widely used, it is very important

for educationalists to understand what observations really tell us about classroom interaction and whether or not the data collected is an accurate reflection of regular pedagogic behavior and events during lessons.

Classroom observation is a huge topic, and there is insufficient opportunity in a paper of this length to cover the myriad of different perceptions and aspects of the practice. Therefore the key purposes of teacher observation will be reviewed and evaluated with reference to published sources, as well as to the speaker's research in this area in English language teaching (ELT) classrooms. Some of the problems involved in the compilation and use of data from classroom observations will be identified and discussed, while the assumption that they are an accurate reflection of typical teacher and learner behavior will be challenged.

Observation in education

A great deal has been written about observation across disciplines, but the focus in this paper is educational observation, which is usually discussed in terms of either mainstream education (for example Danielson and McGreal, 2000; Good and Brophy, 2003; Montgomery, 1999; O'Leary, 2014; Peterson, 2000; Scriven, 1981; Wragg, 1999) or ELT (Howard, 2008; Howard and Donaghue, 2015; Powell-Davies, 2013; Randall and Thornton, 2001; Tilstone, 1998; Wang and Day, 2002). The vast majority of the literature available covers theoretical perspectives of classroom observation practice, either based in mainstream education or ELT, providing advice about what should be done in different observational contexts and how participants should behave. In terms of research into what actually happens in the classroom when a teacher is being observed, very little has been published to date, although Howard's (2008 and 2015) chapters aim to investigate observation by means of the analysis of lesson transcripts. The current paper, therefore, expands on the concepts introduced in Howard (*ibid*), and investigates the actual data that is obtained when classroom interaction, with and without an observer present, is transcribed and evaluated in order to investigate the validity and reliability of observation data.

Purposes and Involvement

Observation can have a range of purposes when carried out in the classroom, and potentially the outcome should be different for each, depending on the rationale and

the individuals involved. Beare (1989, p. 15) suggests five Models, as identified in Table 1 below. The main feature they have in common is that each Model involves an additional presence in the classroom in the form of an observer (or observers), and that person is collecting data about classroom events, depending on the requirements of the observation schedule used in that particular context.

Table 1: Summary of Beare's rationales for teacher assessment (1989, p. 15)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Objective	Teacher improvement	Teacher promotion	School improvement	Accountability	Research or professional feedback
Specific purpose	To improve teaching performance	To rank and compare teachers	To improve team skills	Efficient and effective use of resources	To improve student performance and learning
Audience	The teacher	The employer	The team or manager	The patron or owner of the enterprise	The profession
The assessor	A mentor or professional coach	An external assessor	An agent of the team	An 'auditor'	A professionally expert analyst
Nature of assessment	Advice to the assessed	Formal grading: advice to employer	A report to the team	A productivity audit, including efficiency measures	A research report, including targeted data and their analysis

In Table 1 it can be seen that Model 1 focuses on teacher improvement, which links closely with personal PD, and should therefore have a formative function. However, in order to carry out such an observation, it is necessary for another individual (the mentor) to be present in the classroom, so that suggestions can be made to the teacher about their performance. This practice is similar to that described by Randall and Thornton (2001), who advocate *critical friends* in their book about advising and supporting teachers. The *critical friend* is 'a colleague who is chosen to work with a teacher ... and, in particular, a colleague who is invited to observe lessons and provide feedback' (ibid, p. 20). Of the five models discussed, this would seem to be the least stressful for the teacher, as the observer has effectively been invited into the classroom, and the situation ostensibly has a constructive purpose.

It could be argued that Models 2, 3 and 4 are closely linked, in that they have a summative function, although 3 and 4 are more likely to use an external auditor if the educational institution is being judged as a whole. It could also be argued that a more judgmental Model 6 could be added, as teachers often undergo classroom appraisal by their supervisors for the purpose of contract renewal, which is not necessarily linked to promotion. However, in each of these three Models (2, 3 and 4) the observers, whether they are supervisors, inspectors or auditors, may well be viewed as intruders in the classroom. Exceptions only usually occur when teachers are prepared to use an observation as an opportunity to demonstrate their pedagogic skills. Scriven, writing about similar contexts, argues that summative teacher evaluation is 'a disaster' (1981, p. 244) and goes on to state:

Using classroom visits by colleagues (or administrators or "experts") to evaluate teaching is not just incorrect, it's a disgrace. First, the visit itself alters the teaching, so that the visitor is not looking at a representative sample. This defect is exacerbated by preannouncing the visit. Second, the number of visits is too small to be an accurate sample from which to generalize, even if it were a random sample. Third, the visitors are typically not devoid of independent personal prejudices in favor of or against the teacher ... Fourth, nothing that could be observed in the classroom ... can be used as a basis for an inference to any conclusion about the merit of the teaching (1981, p. 251).

To all intents and purposes, there seems to have been little change during the intervening thirty years in terms of understanding about the way in which summative teacher evaluation is carried out, as the practice described by Scriven above is still prevalent. Bennet writes of summative observation that:

...such a system turns every appraiser into a judge and jury. The appraiser decides what constitutes 'good' teaching, based presumably on their own years of experience; the appraiser selects the criteria upon which the final judgement is made; the appraiser represents the 'management' in providing a control mechanism to keep the profession in line. The appraisee's role is very much limited to teaching and awaiting judgement (1992, p. 41).

Interestingly, it seems that the way in which classroom observation affects teachers does not appear to link to the amount of teaching experience that they have, which might be thought to be the case. Bennet (*ibid*) goes on to argue that:

Classroom observation for some teachers will undoubtedly be a considerable threat. ...if...the teacher perceives that the purpose of the other's presence is to judge their effectiveness and provide recommendations for future improvement, this will make an established head of department with 35 years' experience much more nervous than a newly qualified teacher who has just spent 3 years training with regular visitors to the classroom (1992, p. 39).

This suggests that, for many teachers, the process of classroom observation is an unnerving one, especially when the stakes are high and an element of judgement is involved. But, whenever observers are employed within a classroom, they are likely to be evaluating the lesson on the basis of personal experience as a teacher and/or learner, regardless of their actual purpose for observing.

The final Model (5) suggested by Beare (1989) is defined as being that of observation for research or professional feedback. The overall aim is described as being the improvement of student learning, and the observation is carried out by a 'professionally expert analyst'. Classroom observations are a common tool for educational research, and much of what teachers know about the way in which typical lessons are structured has come from books and articles based on such research. However, it could be argued that the presence of such an observer, whatever their purpose, can and does have a significant impact on both teacher and learners in terms in the way that they behave.

The rationales for classroom observation could therefore be summarized as follows:

1. To ensure that the teacher is doing what s/he is supposed to be doing
2. To ensure that s/he is doing it effectively, and utilizing resources appropriately
3. To provide stakeholders (Ministries, managers, inspectors) with access to the learning environment
4. To demonstrate what a teacher is capable of doing
5. To enable interaction between teacher and observer

The Observer's Paradox

The purpose of classroom observation is to record what actually happens during a lesson, which, depending on the observer and/or the observation Model (Beare, 1989) is either judged to be typical of that particular teacher's pedagogic practice, or a demonstration of their repertoire of teaching skills (Howard, 2008; King, 2015).

However, this, in itself, poses a problem. Writing within the context of sociolinguistic research, Labov (1972) argues that the only way to obtain data about how people talk when they are not being observed is by observing them, and this is known as the Observer's Paradox. The presence of an observer in a data collection scenario has a direct impact on the nature of the information being gathered, and causes the participants to behave atypically. Therefore, the data that is collected is not representative of the interaction that might normally occur in that situation. Within the context of a classroom where an observer is present, this means that the teacher and learners are not providing a usual representation of their everyday behavior.

Research methodology

In order to establish what impact (if any) an observer has on the behavior of teachers and learners in the classroom, this particular research study was carried out amongst British, North American and Australasian English language teachers working in a tertiary education environment (colleges/universities) in the Middle East. The experienced teachers taking part were asked to record an observed (*model*) and a non-observed (*pedagogic*) ELT lesson which took place at approximately the same stage in the syllabus and covered the same topic area in order to facilitate direct comparison. In the *model* lessons, the observations could be carried out for any purpose, so some participants were recorded during appraisal observations, others were peer observed, whilst others were being observed by college visitors, representing a range of Beare's Models (1989). Lessons were recorded by means of small MP3 players in order to minimize the impact of the presence of recording equipment and reduce the effect of the Observer's Paradox.

Model and *pedagogic* lessons for each teacher were transcribed and compared, and the research subjects then took part in semi-structured interviews to establish their overall perceptions of observed lessons. Each recorded lesson was of 40-60 minutes in duration and each transcript was investigated and analyzed in terms of *External* and *Internal* features. The *External* features covered the aspects of a lesson that could be pre-planned by the teacher, consisting of elements such as lesson planning, classroom organization, learner interaction patterns and lesson structure and sequencing, i.e. the beginning, middle and end. The *Internal* features were identified as those which only become evident when the lesson transcript was analyzed, and, in order to establish what these were, Walsh's Self Examination of Teacher Talk (SETT, 2006) framework was used. This system was developed for the ELT envi-

ronment, and Walsh advocates its use so that teachers can identify and analyze individual events occurring in their own classrooms. However, with minor adaptations, SETT can work equally well in the analysis of any lesson, as Walsh breaks down the interaction into teacher and student turns. Each teacher turn can be allocated to one of four *Mode* categories, as defined in Table 2, below.

Table 2: L2 classroom modes (Walsh, 2006, p. 66)

Mode	Pedagogic goals	Interactional features
<i>Managerial</i>	To transmit information	A single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions
	To organize the physical learning environment	The use of transitional markers
	To refer learners to materials	The use of confirmation checks
	To introduce or conclude an activity	An absence of learner contributions
	To change from one mode of learning to another	
<i>Materials</i>	To provide language practice activities around a piece of material	Predominance of IRF pattern
	To elicit responses in relation to the material	Extensive use of display questions
	To check and display answers	Form-focused feedback
	To clarify when necessary	Corrective repair
	To evaluate contributions	The use of scaffolding
<i>Skills and systems</i>	To enable learners to produce correct forms	The use of direct repair
	To enable the learners to manipulate the target language	The use of scaffolding
	To provide corrective feedback	Extended teacher turns
<i>Classroom context</i>	To provide learners with practice in sub-skills	Display questions
	To display correct answers	Teacher echo
		Clarification requests
		Form-focused feedback
	To enable learners to express themselves clearly	Extended learner turns
	To establish a context	Short teacher turns
	To promote oral fluency	Minimal repair
		Content feedback
		Referential questions
		Scaffolding
	Clarification requests	

For example, in the early stages of a lesson a teacher is often in *Managerial Mode*, issuing instructions and establishing that the learners understand what is required of them. At the other end of the lesson, and of the scale, for many ELT teachers *Classroom Context Mode* would be ideal: teacher talk is minimized whilst the learners take responsibility for the interaction. *Mode switching* can also occur during and between turns, where interaction changes, for example, from *Managerial* to *Materials Mode*, and then back again.

Interviews with teachers, supervisors and learners were also transcribed during the research so that responses could be classified, thus allowing direct comparisons between individuals and their personal views and providing triangulation. Some of the findings of this research study are summarized in the following section.

An analysis of classroom interaction during observation

The lesson transcripts provide evidence that there are significant differences between *model* and *pedagogic* lessons, which will probably not come as any great surprise to many practicing teachers. Firstly, in terms of External features, model lessons with an observer present, appear to be carefully planned and sequenced, with each stage moving logically into the next and varied patterns of grouping, interaction and activities. Administrative tasks, such as taking the register, are notable by their absence when an observer is in the room. In contrast, the *External* features of *pedagogic* lessons seem to represent a much more flexible approach to planning than those displayed in *model* lessons and it frequently seems that the teacher needs to get through a number of (sometimes unrelated) tasks and activities, so sequencing often appears arbitrary. Lessons are teacher-fronted and administrative tasks can take many forms, thus there are significant differences between *pedagogic* and *model* lessons.

Wragg (1999) argues that lessons are usually judged by observers in terms of low-inference features, the advantage being that they are not subjective and relate to discrete activities that can be seen to take place during a lesson, comparable to the *External* lesson features. However, the *Internal* features of both *model* and *pedagogic* lessons, established by analyzing the transcripts using SETT, paint a rather different picture of the commonalities and differences between the two. One of the most easily identified differences is the fact that *pedagogic* lessons seem to be taught to a background of ongoing student conversation, whilst during model lessons learners apparently give the teacher the full benefit of their attention. However, when the

transcripts are analyzed in detail it also becomes apparent that the differences in a teacher's preferred use of the four SETT modes (Walsh, 2006) are minimal, whether or not s/he is being observed.

The three examples given below are provided by primary teachers who subsequently moved into ELT, but each has a very different approach to observation. For example, Alice favors *Managerial Mode* throughout her lessons, occasionally moving to *Materials Mode* to allow learners a degree of controlled interaction, but very rarely encouraging them to interact for themselves. Extract 1 is taken from her model lesson, but is also a representative example of Alice's teacher talk in her *pedagogic* lesson:

Extract 1:

What else have you got? No, just do the front page (8 secs) Just the front page (2 secs)
Just the weather words here (4 secs) OK, let's have a look in the top left hand corner,
there's a small box there at the top, what are the weather words in that small box there
at the top on the left?

As can be seen from this example, maintaining control over her environment is important to Alice, and this is also reflected in her other preferred choice of *Materials Mode*, where the students are encouraged to practice the target language, but within a very clearly defined structure (Extract 2).

Extract 2:

Turn 39	Alice	Yeah, the wet conditions means weather, and current means now. So the current conditions are what the weather's like in Chicago right now. (2 secs) So if we were living in Chicago and we looked out the window (1 sec) this is what we would see. (2 secs) In the box on the right hand side (1 sec) at the top, we have some more weather words. What are the (.5 secs) what is one of those weather words, Mark?
Turn 40	Student	Weather words?
Turn 41	Alice	One of the weather words from the box on the right.
Turn 42	Student	Sunny?
Turn 43	Alice	Sunny
Turn 44	Students	Cloudy?
Turn 45	Alice	Cloudy
Turn 46	Students	Rain?
Turn 47	Alice	Rain

Turn 48	Students	Windy
Turn 49	Alice	Windy
Turn 50	Students	Snow?
Turn 51	Alice	And snow. (3 secs) [writing on the board] Is that all the weather words from that part of the table?

Extract 2 has been taken from Alice's *model* lesson and the interaction with her learners frequently follows the Initiation-Response-Feedback (IRF) pattern. Initially it seemed possible that this was just the way that she behaved when being observed, but these two modes also prevail in her *pedagogic* lessons.

Beatrice, in contrast to Alice, seems to prefer to focus on *Skills and Systems*, and then *Classroom Context Mode*, giving students greater interactive freedom. In Extract 3, taken from her *model* lesson, Beatrice engages in a typical *Skills and Systems* interaction with her students:

Extract 3:

Turn 16	Beatrice	She was here Wednesday (12 secs) right then.. (3 secs) did you have a good weekend?
Turn 17	Students	What?
Turn 18	Beatrice	Did – you – have – a – good – weekend?
Turn 19	Students	Yes – no, not good
Turn 20	Beatrice	Why not?
Turn 21	Student	It's very boring! We don't know what we do, where we go – very hot!

The interaction in Extract 3 takes place near the start of the lesson, when Beatrice is establishing why certain students are absent: she encourages her learners to contribute as much to the discussion as possible, which is a common feature of her teaching. In the teacher interviews, the majority of participants confirm that they would teach a lesson which was geared to their particular observer and their perceived understanding of his/her expectations (Howard, 2008). This has implications for the type of lesson that is taught, and, as Beatrice says, speaking within the context of appraisal observations:

Extract 4:

It's not a real reflect (0.5 sec) I don't think it's a reflection on your actual ability at teaching 'cos you know it's artificial

This concept of artificiality attached to observed lessons described in Extract 4 is a recurring theme in the teacher interviews, as is the form that post-feedback meeting takes. When asked if she expects negative comments after summative observations, Alice says:

Extract 5:

Yup, because it's almost, it's almost expected because it's not (0.5 sec) just an observation (1 sec) it's an evaluation (0.5 sec) and so you more or less expect that at some point there will be at least one criticism (0.5 sec) made in a an (0.5 sec) as a way of [laughs] improving your teaching, because it's done in an evaluative way

In Extract 5 Alice seems to be suggesting that the feedback entailed in this type of observation is always going to have a negative element, regardless of what actually happens in the classroom. This seems to enhance the overall perception of artificiality during the observation process and the teachers agree that they would certainly treat observed lessons differently. When asked about the difference between her *model* and *pedagogic* lessons, a third teacher, Caroline, states (Extract 6):

Extract 6:

Well I think the biggest difference for me is that I actually put aside all administrative tasks, all the other little things that come in like emails, all the little 'to do' lists, and um I actually take time (0.5 sec) to just focus on that lesson and plan ... I start thinking about exactly how do I want to lay out every minute of the class (0.5 sec) ah thinking about what I've either done the day before or what I want to do the day before building up to it (0.5 sec) and um (0.5 sec) what things I want to normally follow up with and emphasize during that time so that an observer coming in (0.5 sec) doesn't actually just have a picture of what's happening during that specific fifty five minute period, (0.5 sec) but they sort of see what er what the students have been working towards ... So I would say that that's perhaps the biggest difference is the amount (0.5 sec) er the amount of time and the level of thought that goes into planning for that

Caroline is confirming in Extract 6 what seems to be apparent from all the lesson transcripts of *model* lessons: she puts aside administrative tasks and concentrates on her teaching and the factors that she wants to emphasize, so the observer can see what she and the students have been working towards. She is relatively unusual in the research sample as she views observation as an opportunity to demonstrate her teaching skills, but the extent of the planning process still makes the *model* lesson atypical of Caroline's normal pedagogic practice.

Discussion

As a result of the analysis of the model and pedagogic lesson transcripts, it is interesting to note that whilst the External features of *model* and *pedagogic* lessons are very different, there are many commonalities between the *Internal* features for each teacher that took part in the research. However, it is usually the *External*, or low-inference features (Wragg, 1999) which are noted by the observer, and the teacher is able to plan these in advance in order to provide the observer with an example of best pedagogic practice (Howard, 2008). Therefore, taking the Observer's Paradox into account, this suggests that a *model* lesson is almost certainly going to be an atypical example of a teacher's usual teaching behavior in the classroom. However, this is the very behavior that an observer records as being a teacher's typical classroom practice.

There are additional problems related to the observer's focus on *External* factors during *model* lessons. Wragg (ibid) records that there is a frequent danger to the profession posed by incompetent teachers who are able to present an apparently competent lesson when being observed, and it can be argued that they can do this because they know exactly what the observer is looking for. However, as the research findings in this study indicate that teachers tend to favor using the same modes whether or not they are being observed, a SETT analysis (Walsh, 2006) of the *Internal* features of *model* lessons could be utilized to provide a contrasting picture of a teacher's abilities and behavior.

As an example of this, having interviewed the participating teachers about their perceptions of *model* lessons for this research, it became apparent that Alice usually received positive post-observation feedback. Interviews with supervisors suggest that they prefer a clearly structured and sequenced model lesson, and this is what they were presented with when they observed Alice. However, an analysis of the *Internal* features of Alice's lessons demonstrates that she manages to provide structure and sequence by avoiding moving beyond *Management* and *Materials Mode*, thus maintaining continuous control over her students. Beatrice, on the other hand, expected to regularly receive post-observation feedback of a negative nature, as she is a teacher who takes risks and her lessons have the sequencing, but not the clear organizational structure, of those taught by Alice. However, an analysis of the *Internal* features of Beatrice's lessons, both *model* and *pedagogic*, shows that student interaction is a priority, and, although this is more difficult for an observer to evaluate on an ongoing basis, her transcripts demonstrate that she encourages her learners to become completely engaged in the lesson from the beginning.

The research data therefore suggests that although observers generally focus on discrete items when attending a model lesson (Wragg, 1999), they might perhaps be better employed in studying the lesson transcript if they want a more realistic representation of a teacher's behavior when teaching a class. This applies whether the observation is formative or summative, and whatever its purpose may be. At the very least, the results of the study argue for the use of high-inference observation records, which take account of events occurring in the classroom at a deeper level, and would support a post-observation conference in which the teacher would be asked to provide her/his own historic and situational perspective of the lesson.

Conclusion

It seems that there are a number of problem areas associated with classroom observation as it is currently practiced in many contexts, and that many teachers have been aware of this for some time. However, observation is viewed by many educational professionals and researchers as an obvious way to discover what happens in a classroom when a teacher is teaching. But what the observer actually sees during a *model* lesson has usually been pre-planned and is directed specifically towards the teacher's understanding of the observers perceived requirements (Howard, 2008), and/or the actual purpose of the observation. This suggests that classroom observation may not be fulfilling the purpose for which it was intended, so, to address this challenge, it seems that there are three possible alternatives at this point:

1. Retain existing systems of classroom observation for all five of Beare's Models (1989), whilst bearing in mind that a *model* lesson is not an accurate representation of the teacher's normal pedagogic behavior.
2. Cease using observation as a tool for formative and summative classroom evaluation.
3. Continue to use observation, but adapt it in such a way that the Observer's Paradox does not play a large part in classroom events, and lessons are not judged almost exclusively on *External* factors.

It is not within the scope of this paper to review the possible alternatives suggested in 3 above, but evidence does suggest that it may be unwise to use classroom observation as a universal method for understanding what happens in classrooms on a daily basis, and that a re-evaluation of the practice should be carried out.

References

- Bailey, K.M. (2001) Observation. In: Carter, R. and Nunan, D. eds. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 114-119
- Beare, H. (1989) The Australian Policy Context. In: Lokan, J. and McKenzie, P. eds.. *Teacher Appraisal: Issues and Approaches*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research: v-viii
- Bennet, H. (1992) *Teacher appraisal; survival and beyond*. Harlow: Longman
- Danielson, C. and McGreal, T.L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: ASCD Publications
- Good, T.L. and Brophy, J.E. (2003) *Looking in Classrooms*. 9th edn. Boston: Allyn and Bacon
- Howard, A. (2008) Teachers being observed: coming to terms with classroom appraisal. In: Garton, S. and Richards, K. (Eds.) *Professional Encounters in TESOL*. London: Palgrave, pp. 87-104
- Howard, A. and Donaghue, H. (Eds.) (2015) *Teacher Evaluation in Second Language Education*. London: Bloomsbury
- King, M. (2015) Evaluating Experienced Teachers. In Howard, A. and Donaghue, H. (Eds.) *Teacher Evaluation in Second Language Education*. London: Bloomsbury, pp. 169-179
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Montgomery, D. (1999) *Positive Teacher Appraisal Through Classroom Observation*. London: David Fulton
- O’Leary, M. (2014) *Classroom Observation: a guide to the effective observation of teaching and learning*. London: Routledge
- Peterson, K.D. (2000) *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Powell-Davies, P. (Ed) (2013) *Assessing and Evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning: Selected papers from the Second International Conference of English Language Teacher Educators held in Hyderabad, India*. New Delhi: British Council
- Randall, M, and Thornton, B. (2001) *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Reed, A.J.S. and Bergemann, V.E. (2005) *A Guide to Observation, Participation and Reflection in the Classroom*. 5th edn. New York: McGraw Hill
- Scriven, M. 1981. Summative Teacher Evaluation. In: Millman, J. ed. *Handbook of Teaching Evaluation*. London: Sage, pp. 244-271
- Tilstone, C. (1998) *Observing Teaching and Learning: Principles and Practice*. London: David Fulton Publishers

- Walsh, S. (2006) *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge
- Wang, W. and Day, C. (2002) Issues and Concerns about Classroom Observation: Teachers' Perspectives. *Paper presented at TESOL, Conference in St Louis, USA, 27th March 2001*
- Wragg, E.C. (1999) *An introduction to classroom observation*. 2nd edn. London: Routledge

Mapping interactional patterns: The Interactional Discourse Lab

Seongsook Choi

University of Edinburgh, Scotland

Keith Richards

University of Warwick, England

Introduction

Computational techniques and software applications for the quantitative content analysis of texts are now well established (e.g. AntConc, Wordsmith), and many qualitative data software applications enable the manipulation of input variables and the visualisation of complex relations between them via interactive and informative graphical interfaces (e.g. Atlas.ti, NVivo). Both proprietary and non-proprietary software tools are now generally available and widely used for mining text data for semantic content and identify language patterns in text with greater facility. To date, however, there is no known software tool for analysing interactional dynamics and patterns of talk. This paper introduces a new software tool, the Interactional Discourse Lab (IDLab), a programme developed using R by one of the authors. The tool is designed to map dynamics in spoken interaction and to represent them in easily accessible visual form, capturing aspects of such as the frequency and patterning of exchanges, and the distribution of turns and discourse features. It is designed to contribute, with other analytical tools such as those used in corpus analysis, to the development of *interactional topographies*: different landscapes of interaction or patterns of talk within specific domains and the distinctive interactional contours that have been developed by groups over time.

The paper begins by highlighting some features of classroom interaction and identifying patterns in talk. It then introduces procedures relevant to the application of new open source software IDLab describing its functions and visual displays the tool generates. In order to illustrate the analytical functions IDLab offers, we use data from classroom interaction.

Interactional features and identifying patterns

- Teachers ask up to four questions a minute
 - 40% of questions receive no response
 - 64% are repeats of earlier questions
 - Up to nine repetitions of the same question
- (White & Lightbown, 1984)

Classrooms are strange places, yet they do not seem so to those who inhabit them. Over thirty years ago White and Lightbown studied questioning patterns in three Canadian ESL classrooms and came up with some surprising findings, four of which are listed above. Anyone asked to reconstruct the sort of interaction exhibiting these features would in all likelihood produce something surreal, unrecognisable by the participants involved. However, as Garfinkel (1984, p. 288) noted, the everyday practices of participants in a particular setting are so taken for granted that they become to all intents and purposes invisible: ‘a setting, in the same ways that it consists of a recognized and familiar organization of activities, masks from members’ relevant notice members’ practical ordering practices’. The implications of this for researchers are spelt out by Mannay (2013, p. 94):

Interpretive research aims to investigate the invisibility of everyday life but when a researcher is working in familiar territory there is a danger that their findings will be overshadowed by the enclosed, self-contained world of common understanding.

While researchers unfamiliar with a particular setting need to find ways of understanding the local ‘strangeness’ that confronts them, the challenges they face are as nothing compared with those of insider researchers, who must engage with the formidable problem of identifying what may to them be to invisible. This challenge is particularly acute in the case of teacher-researchers, who often have extensive experience of the classroom and are involved in researching their own work or that of colleagues. For their research to be successful, they must find ways in an immensely complex context to ‘make strange social context that we [they] assume to understand by virtue of taken for granted cultural competence’ (Atkinson, *et al.*, 2003, p. 47).

A sense of this complexity can be gleaned from the six dimensions of the classroom setting identified by Doyle (1986). The first of these, *multidimensionality*, refers to the need to orchestrate classroom activities, all of which may have multiple consequences. In the case of teacher questions, for example, waiting for a student

to respond to a question can affect the student's motivation, the pace of the lesson and the attention of the rest of the class. This connects with the second dimension, *simultaneity*, which reflects the multiple events that are part and parcel of classroom life. While waiting for a pupil to respond to a question, for example, the teacher must be aware of time, monitor the rest of the class, note who else might be bidding to respond, who might be showing signs of inattention, etc. Because of the *immediacy* and *unpredictability* of classroom events, thinking time in such situations is a luxury that teachers rarely enjoy. To illustrate the implications of this, Doyle refers to research indicating that an elementary teacher has over 500 exchanges with individual students in a single day, and in a single year a primary school teacher might produce around 16,000 examples of public praise and blame. The *publicness* of classroom events must be seen in the context of a *history* in which a shared set of experiences, routines and norms evolves over time, so that routines established at the beginning of an academic year will have implications for what follows.

We might seek to understand such a world in many ways. Quantitative research will provide us with a picture of some of its general characteristics and interviews will allow us to see it from the perspective of its participants, but in order to understand the world itself it is necessary to analyse the events themselves, captured either through fieldnotes or recordings. Fundamental to this is the identification of patterns of behaviour indicative of the ways things get done and how participants orient to these. So important are these patterns that some researchers define qualitative research itself in these terms. Auerbach and Silverstein's (2003, p. 3) succinct definition is a case in point:

For our purpose, qualitative research can be defined as follows: Qualitative research is research that involves analyzing and interpreting texts and interviews in order to discover meaningful patterns descriptive of a particular phenomenon.

Researchers have used a variety of metaphors to represent the process of analysis that seeks to identify such patterns, characterising them as items such as jigsaw puzzles (Dey, 1993, p. 40), threads or trees (for a fuller list, see Richards, 2003, p. 364), and although excellent qualitative data analysis software is available, this is not a substitute for the demanding process of identifying patterns, which, as Miles *et al.* (2014, pp. 277-278) point out, depends on a form of creative insight:

When you're working with text or initial displays, you often note recurring patterns, themes, or "gestalts" that pull together many separate pieces of data. Something

jumps out at you and suddenly makes sense... The human mind finds patterns almost intuitively; it needs no how-to advice. But patterns don't just happen; we construct them from our observations of reoccurring phenomena.

In a context as interactionally complex as the classroom, it is perhaps surprising that much of the research has been dominated by a single pattern. Whether deriving from Sinclair and Coulthard's (1975) Initiation-Response-Feedback (or Follow-up) model or Mehan's (1979) triadic dialogue, the three-part-pattern illustrated in Extract 1 has dominated the landscape of research into classroom interaction for nearly 40 years.

Extract 1:

- | | | |
|----|-----|------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | T: | But the writing is on 'weekends' which tells you:: |
| 02 | S1: | When |
| 03 | T: | Whe::n. <u>Ye:::s</u> . ((To S2)) So would you like to give me the question again. |
| 04 | S2: | When do: when do you go: (.) to on:[weekends |
| 05 | Ss: | [(XXXXXXXXXX) |
| 06 | S2: | When do you (0.5) when do you go: (0.5) er |
| 07 | T: | to |
| 08 | S2: | to er (0.5) er (.) er (1.0) weekends |
| 09 | S3: | ((To S2)) °Taif° |
| 10 | T: | When do you go to <u>where</u> ? Banana Street? |
| 11 | S2: | When do you (.) when do you go (.) to Taif. |
| 12 | T: | <u>Ye:::s!</u> |

Lines 1-3 illustrate what might be described as the canonical IRF, or triadic, pattern in which the teacher initiates the sequence by inviting an answer, in this case using sound stretching to prompt completion, to which a student responds ('When?'). The teacher then provides a follow-up in the form of an evaluation (hence the alternative IRE acronym for the pattern) in line 3, repeating the item and following this with an emphatically stretched confirmation. The next sequence, which begins in the same line, is addressed to a different student, whose initial response (line 4) is incorrect. The reaction of the class (untranscribable) seems to make this clear to him and he begins another response in line 6. Following the teacher's prompt ('to') he completes his answer but this too is incorrect. The extent to which participants orient to the unstated rules for classroom interaction is clear in S3's correction in line 9: since only the nominated student has the right to reply and the provision of a correct answer, if

this is required, is the sole responsibility of the teacher or a nominated student, S3 must whisper his answer rather than claiming the floor in order to provide it. It is the teacher who provides the next 'public' turn, providing scaffolding for the student by indicating that the correct answer relates to place rather than time. When the student finally produces a correct response (line 12), the sequence that began with a teacher initiation in line 3 and has progressed through a series of re-initiations and responses, concludes with an emphatic positive evaluation from the teacher.

The prevalence of this pattern in a recent review of classroom discourse (Thoms, 2012), where it appears not only in a section dedicated to it but also in the sections that follow, is a testament to its dominance. It has provided researchers and teachers with valuable insights into the nature of classroom interaction and it has served as a valuable estrangement device for teacher-researchers, but it is nevertheless just one of many potential patterns. The classroom, as Seedhouse (2004) has persuasively argued, has an interactional architecture arising directly from the pedagogic enterprise that is its primary concern. As he has also shown (Seedhouse, 2005), conversation analysis can make a significant contribution to our understanding of this, but it is important to recognise that while its focus on sequences facilitates penetrating analysis of local construction and while associated multi-modal analysis holds out the prospect of deepening this yet further (see Sert, 2013 for an excellent example), broader patterns are not its concern. For this, we must look to models such as the one proposed by Walsh (2006, 2013) identifying and categorising different aspects of classroom talk.

What is needed, then, is a tool capable of utilising such categorisations in order to provide insights into the complex patterning of classroom interaction. It must find ways of representing such patterns that will both facilitate researcher insights and connect directly with the sort of close analysis that conversation analysis offers. Although corpus analysis, which has already established itself as an outstanding tool for identifying patterns in text, may seem at first blush a candidate for this role, it has two important drawbacks. The first is that its focus is on lexical patterns, and though these are very important in all discourse, they are less salient in spoken interaction than they are in written text; more importantly, corpus analysis is not designed to capture the interactional dynamics of talk. For this a different tool is needed, one that can represent such dynamics in a visual form that will enable researchers to identify patterns that they might otherwise miss.

The remainder of the paper is taken up with a description of such a tool and a brief illustration of how it might contribute to our understanding of classroom interaction. The tool is applicable to any spoken interaction but it works particularly well with groups, especially those meeting on more than one occasion – which makes

classrooms an ideal setting. While certain features of group interaction in particular settings will be predictable and may even be prescribed (as for example in the requirement that those in the witness box at a trial answer the questions posed to them by lawyers and refrain from asking questions except for the purposes of clarification), the precise patterning of these features will vary from group to group and some features may be unique to a particular group. The mapping of such surface patterns, reflecting underlying assumptions and orientations, will produce what we call an *interactional topography*. In the case of classrooms, our analysis and the resulting topographical features will be based on a combination of the IRF pattern (because this is ubiquitous and the elements within it are sufficiently well established to allow unproblematic coding) and Walsh's SETT model, which allows comparison across different classroom activities.

The IDLab

The Interactional Discourse Lab (IDLab) is an open source software tool that captures the interactional dynamics of talk-in-action using both qualitative and quantitative methods. It automatically generates interactive visualisations of the patterns of interactions from an input transcript that has been tagged by an analyst. The IDLab processes the tags to visualise the information using R, a statistical programming language (<http://r-project.org>). The generated visuals are then displayed in three separate panels: speakers and tags, interactions and timeline, each panel updating the relevant statistics and graphs according to the tags selected by the analyst. The tool is entirely written in R (<http://r-project.org>), a free and open-source language designed for statistics. R was chosen for a number of reasons:

- 1) It is rapidly becoming the *de facto* standard for data analysis. It is widely used by statisticians and has a vibrant community contributing open-source state-of-the-art packages.
- 2) It provides a flexible graphics package (`ggplot2`).
- 3) It provides a package (`shiny`) that creates an interactive webpage from R alone, bypassing the need for expertise on web server technology.

This visual representation produced by R gives a synaptic view of the dynamics of spoken engagement, highlighting frequent exchanges and important contributors. The frequencies themselves can be read in the associated table. Each frequency

comes with a confidence interval to convey the uncertainty attached to the measurement; frequencies calculated from a large sample will have a narrower confidence interval (May and Johnson, 2000).

IDLab is not designed to replace traditional analysis and methodologies; rather it serves to augment existing tools by offering insights into the data that are otherwise not easily accessible in non-visual text data. Discursis (Angus *et al.* 2013), a visualisation system that shows the temporal structure of a conversation by representing the time series of each speaker's turn as well as shared concepts between them, adopts a similar approach. However, while Discursis, using word frequency statistics generated by Leximancer, provides turn-by-turn visual information relating to global topic structures, IDLab focuses on patterns and dynamics of turn-taking. Both tools emphasise the importance of visual representation of conversational dynamics.

Tools such as these offer an opportunity to map patterns of talk within specific domains and are particularly valuable where the focus is on groups that have worked together over time and where distinctive interactional contours have developed. The use of *interactional topography* to describe this process is based on a number of key considerations: that there are many different landscapes of interaction, that some features of these change over time while others endure, that tools are now available to describe such terrains in sufficient detail to be analytically productive, and that the development of mapping systems is itself of interest. In what follows we demonstrate the features of IDLab using the data from classroom interaction.

Data

The transcribed data used in this paper are from the International House Teacher Training DVD series. The students' level of English is pre-intermediate (A2), the focus of the lesson is on lexis and skills, and the aim is to provide clarification and restricted use of lexical set of everyday items. Although there are 15 lessons in this series, for the purpose of illustration we concentrate on one lesson: DVD 1.

Mapping and coding

In order to map aspects of the interaction that contribute to its topography, it is first necessary to tag the data. The limitations of a priori categorisation have been well debated (e.g. Van Rees, 1992; Schegloff, 2005), so it is important to emphasise that

the aim at this point is not to develop a definitive analysis but to generate an indicative map of the relevant interactional terrain. The IDLab tool places no limit on the number of categories used, but a preliminary analysis of the classroom interaction concentrates on IRF (initiation-response-feedback) and SETT (Self-Evaluation of Teacher Talk, Walsh, 2006, 2013). Table 1 shows the codes we developed based on the features of IRF and the SETT model (see Table 2) and used for tagging the data.

Table 2. SETT framework (Walsh, 2006, p. 94)

SETT		
Man	(agerial)	
Mat	(rials)	
Sys	(skills and systems)	
Cla	(classroom context)	
IRF	Code	Definition
I	I (initiation)	Any first initiation
	II (Reinitiation)	Any second or subsequent same-initiation
R	R (esponse)	Any response in answer to the initiation
	C (check, clarify)	Response to enable understanding of the initiation
F	F (eedback)	Any feedback to the response not including explicit evaluation
	E (valuation)	Explicit evaluation (e.g. <i>good, well done</i> etc.)
Combination	RI (response initiation)	Combination of response and initiation
	FI (feedback initiation)	Combination of feedback and initiation
Other	EI (evaluation initiation)	Combination of evaluation and initiation
	PROMpt	Aims to stimulate a response but does not reinitiate (e.g. <i>Go on</i>)

Table 2. SETT framework (Walsh, 2006, p. 94)

Mode	Pedagogic Goals	Interactional Features
Managerial	<ul style="list-style-type: none"> • To transmit information • To organise the physical learning environment • To refer learners to materials • To introduce or conclude an activity • To change from one mode of learning to another 	<ul style="list-style-type: none"> • A single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions • The use of transitional markers • The use of confirmation checks • An absence of learner contributions

Materials	<ul style="list-style-type: none"> • To provide language practice around a piece of material • To elicit responses in relation to the material • To check and display answers • To clarify when necessary • To evaluate contributions 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominance of IRF pattern • Extensive use of display questions • Form-focused feedback • Corrective repair • The use of scaffolding
Skills and systems	<ul style="list-style-type: none"> • To enable learners to produce correct forms • To enable learners to manipulate the target language • To provide corrective feedback • To provide learners with practice in sub-skills • To display correct answers 	<ul style="list-style-type: none"> • The use of direct repair • The use of scaffolding • Extended teacher turns • Display questions • Teacher echo • Clarification requests • Form-focused feedback
Classroom context	<ul style="list-style-type: none"> • To enable learners to express themselves clearly • To establish a context • To promote oral fluency 	<ul style="list-style-type: none"> • Extended learner turns • Short teacher turns • Minimal repair • Content feedback • Referential questions • Scaffolding • Clarification requests

In order to map the classroom interaction, every turn is tagged with the codes in table 1. The codes are placed within the slashes; the SETT and IRF categories respectively are separated by a comma indicating the first code as the top level category, as shown in the Extract 2.

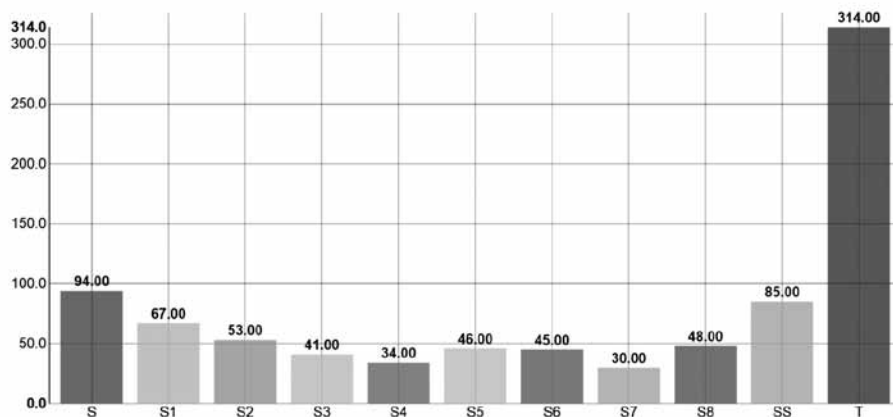
Extract 2:

01		T:	how do you pronounce this bit	/Sys, I/
02	S:		[t]	/Sys, R/
03	T:		received	/Sys, I/
04	SS:		received	/Sys, R/
05	T:		it's not [t] (.)	/Sys, F/
06	S:		[d] [d]	/Sys, R/
07	T:		[d] (.) it's a [d] sound	/Sys, F/
08	SS:		received	/Sys, R/

Once the data is tagged, it can be uploaded by browsing, and the IDLab then reads the tags and visualises the output. What emerges most strikingly from this fairly basic mapping of the two features is the extent to which it reflects features of relevant activities, orientations and relationships. The IDLab tool generates a number of outputs that can be used for analysis, but implying no specific analytical order. We begin with bar charts providing basic information about speaker participation, highlighting what is indicated by these, then move on to consider a timeline analysis that sets this basic information into a broader, developmental perspective. Finally, we consider figures providing further details about relationships between the features of SETT and IRF patterns.

Bar charts

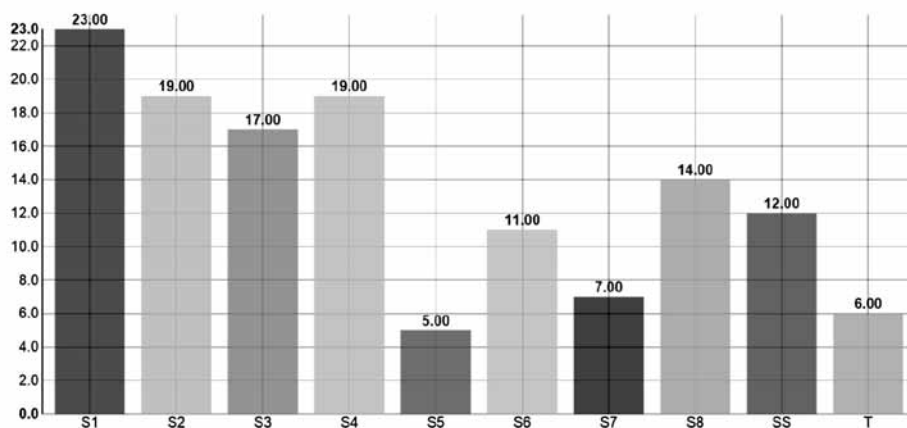
Figure 1: Speaker Participation



It is to be expected that the teacher will have more turns than any individual student, but a more important question in language teaching is whether students have adequate opportunities to contribute to classroom talk, so it is encouraging to see that in this lesson student turns make up approximately 70% of the total used (544 turns out of the total 858 turns). It is also immediately clear that the student participation in this class is fairly well balanced, leaving aside the ‘S’ turns (n94), which represent any one unidentified student and the participation of the whole class (SS). The general overview of the speaker participation in Figure 1 shows well distributed interaction between teacher and students in this class. However, to gain a better

understanding of the classroom interaction, it is necessary to look more closely at how the students' and teacher's talk is distributed in the SETT modes throughout the lesson. For the purpose of illustration, we concentrate on interactional dynamics of the Classroom Context mode in the SETT model. We have chosen this because its focus on oral fluency places the emphasis on interaction and because in this mode the teacher needs to allow the opportunity for students to participate in different ways, as opposed to merely providing answers to the teacher's questions.

Figure 2: Classroom Context Speaker Participation



In this category, the total speaker participation constitutes 133 turns (approximately 15%) out of the total 858 turns, and it is encouraging to see that teacher talk occupies a far smaller proportion of the talk than does student talk. This is not surprising because the expectation in this mode would be that the teacher talk would be mostly centered on scaffolding and extending students' talk, but it is nevertheless helpful to have this confirmed. A comparison between teacher talk in this mode and teacher talk in the lesson overall (Figure 1) is instructive and might be used to great effect with trainee teachers to highlight the important link between participation structures and lesson aims.

Looking more closely at the proportional speaker participation for each tag (Figure 3.1) and the proportional use of tags for each speaker (Figure 3.2) reveals the distribution of the tags in the classroom context SETT category. As is evident in Figure 3.1, not only is the students' use of R(espone) widely distributed but also, and perhaps more importantly, a good number of students initiate, which is indicative

of interaction in which the teacher is not taking the lead. That said, it is also evident that – perhaps not uncharacteristically – one student emerges as dominant. Although S2 provides no evaluations, Figure 3.1 indicates that he or she takes the lead, not only in initiating the most (almost a quarter of the initiations are from this student) but also in being the only student to use the FI (feedback and initiation) move.

Figure 3.2 displays the proportional use of tags for each individual speaker, i.e. how much of that speaker’s talk is taken up by each tag, indicating which of the IRF features are more commonly and distinctively used in this context. It is interesting and not surprising to see that feature R(espone) dominates in this context, but what is more interesting is the extent to which initiation features in the contributions of all students. With the exception of S3 straightforward I(initiation) features prominently in the talk of all students, and if combinations of evaluation and initiation (EI) and feedback and initiation (FI) are included the proportion for even S3 is reasonably healthy.

The above two examples illustrate how the bar chart generated by the IDLab allows the researcher to interactively manipulate the tags by selecting interesting SETT and IRF features to gain information about overall speaker participation as well as category specific speaker participation.

Figure 3: Classroom Context Speaker and Tag usage

Figure 3.1 Tags used by students

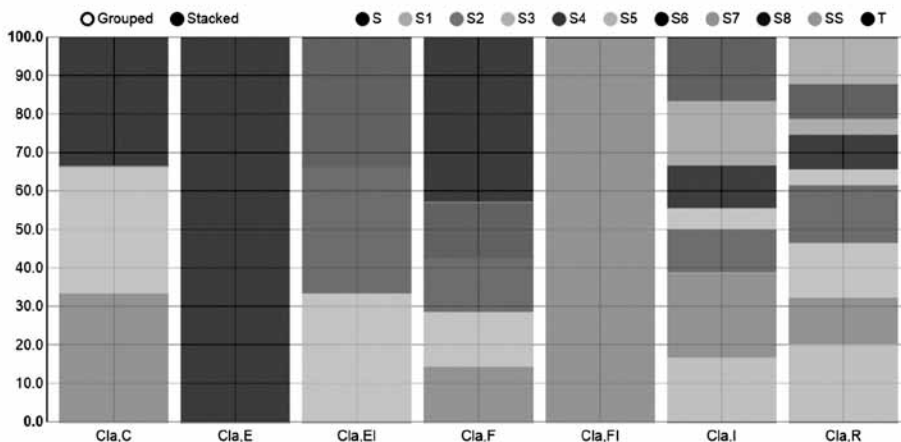
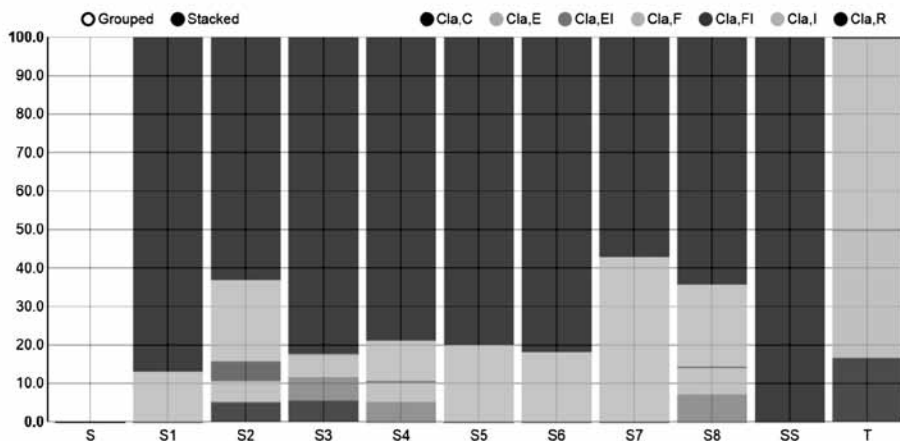


Figure 3.2 Students' use of tags



Timeline

The visuals provided in Figures 1, 2 and 3 are interesting but they are essentially static. A timeline of classroom modes (Figure 4), however, reveals a number of aspects that add important details to the map. It displays information about the developmental perspectives of speaker participation and the use of specific features in the classroom. In the timeline, the speakers are displayed at the top tier, and the bottom tier presents the tags used by the speakers. It is to be read from the left, the beginning of the class, to the right, the end of the class, allowing an instant and global view of interaction patterns of the teacher and students in a classroom and the distribution of the SETT and IRF features. In practice, specific features can be tracked across the timeline and relationships identified, and the tool allows particular stretches to be abstracted and magnified to facilitate closer analysis. However, for the purposes of this chapter we focus only on the distribution of teaching modes in the SETT model in order to demonstrate what insights even the most general overview can generate.

The pattern of the total 858 turns and a general indicative view of individual features of speakers and tags in this class are displayed in figure 4.1, which makes it immediately apparent that there are distinctive clusters of features on both tiers. The segmented aspects of the timeline in figures 4.2–4.5 highlight this by showing the distribution of the SETT modes in this class. Of the four modes, the skills and systems feature dominates throughout the class while the features the classroom

context and materials occur at different times: at the beginning, in the middle and towards the end, suggesting that they have been strategically placed as part of a well-structured plan. As expected, although the managerial mode is distributed throughout the lesson, there are distinctive occurrences – even clusters – before the start of classroom context activities. This is because the teacher gives instructions and organisational information relating to tasks the students will be engaged in. What is interesting to observe in this class, however, is that there is no managerial feature at the beginning of the class, unlike at the end, which might prompt the researcher to investigate more closely how this teacher starts the class.

Figure 4: Timeline

Figure 4.1. All



Figure 4.2. Skills and System

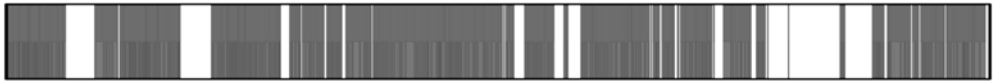


Figure 4.3. Classroom Context



Figure 4.4. Materials



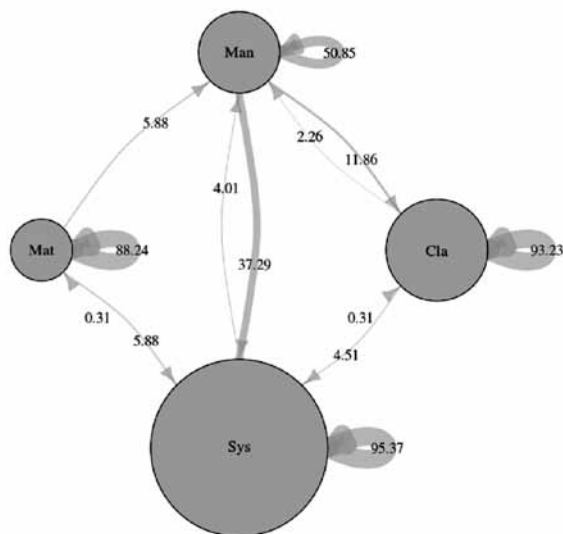
Figure 4.5. Managerial



Network

The final element in the mapping process comprises the interaction network analysis, which needs to be read in conjunction with other outputs. The size of the circles in Figure 5 represent the extent of the SETT feature use but not overall speaker participation, and while the thickness of the lines reflects the turn relationship as a percentage of overall use for the individual feature which the arrow derives, this has no implications for the number of turns involved. This output shows only consecutive (i.e. immediately adjacent) turns. For example, over half of the management turns (50.85%) are followed by other management turns, over a third (37.29%) are followed by skills and systems turns and the remainder are followed by either classroom context (11.86%) or materials (5.88%) talk.

Figure 5: SETT network

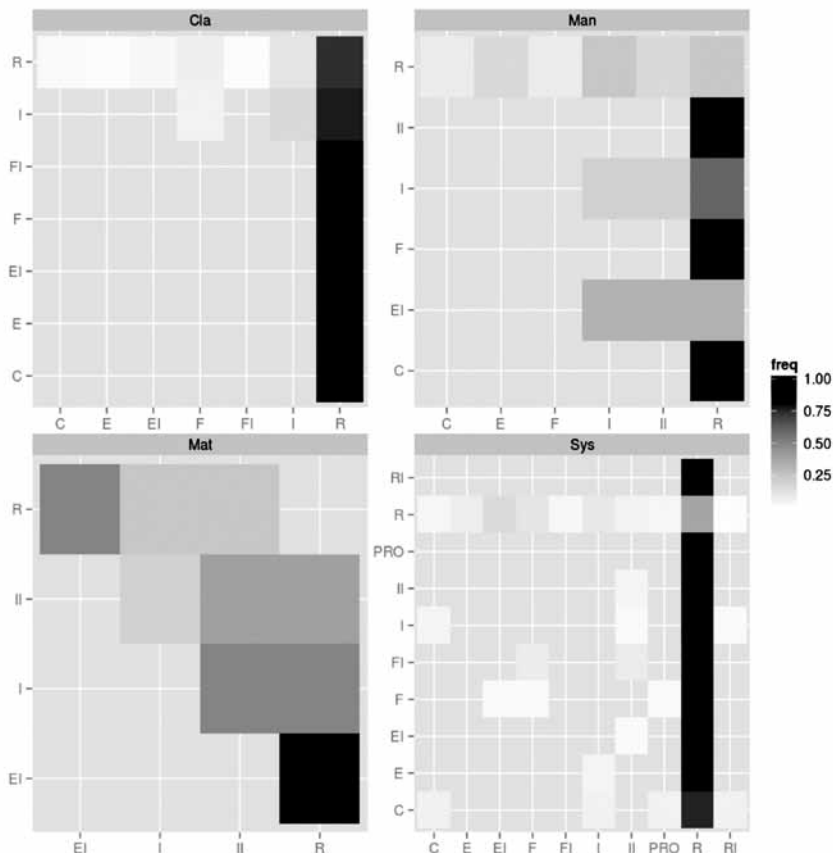


The network analysis is included here for the purposes of illustration only, since in this instance it adds nothing new to the foregoing analysis, though this would not be the case were the focus on the specific interactional relationships (for example between different sub-groups or between a manager and their team). The dominance of skills and systems talk was apparent in the timeline, as was the separation of materials and classroom context talk, hence the lack of contiguity in the latter. In any case, the network, like the timeline, is intended to be no more than indicative and it may

be that some researchers find it easier to identify potentially interesting relationships in one form of representation rather than the other.

For example, in order to better understand the relationships featuring in Figure 5, it may be helpful to consider the internal constitution of the turn-by-turn relationships tagged using the IRF features. Figure 6 displays the relationship between IRF features in each SETT category in the form of a matrix. The frequency of the features is represented by the darkness of the colour corresponding to the thickness of the arrows in Figure 5. The matrix is read from the y axis to the x axis; for example, the (Ma)terial category R is followed by EI 50% of the time and the remainder (25% each) by I and II. This is an alternative way of representing a network which is particularly useful when the number of nodes becomes large (e.g. more than 8 nodes).

Figure 6: Each category IRF matrix



Conclusion

In this chapter we have highlighted the importance of patterns in research and pointed to their particular relevance in the classroom. We have also suggested that the challenge of identifying such patterns can be particularly acute for teacher-researchers whose extended exposure to classroom norms and routines lends these an everyday taken-for-granted quality that renders them invisible. The ‘making strange’ that is required in order to expose them to analytical scrutiny can be achieved with the help of suitable tools, though to date research into classroom discourse has relied on close analysis of particular features and/or the quantitative representation of these. What has been missing up to now, we argued, is a tool that would map interactional dynamics of group interaction and generate visual representations designed to facilitate the identification of relevant patterns. The remainder of the chapter was then dedicated to the description of such a tool, the IDLab, and an illustration of how it might be applied.

The relevance of such a tool to classroom research does not need to be spelt out, so we conclude the chapter by indicating the potential uses of the IDLab in other contexts. The most important of these is teacher education, where direct access to classroom data is in the form of video recordings, observation or transcripts, all of which can yield valuable insights but none of which provides representations of wider patterns. Transcription is a time-consuming affair, but once collections of transcripts of different kinds of lesson have been built up, these can be made available to trainee teachers who can then engage in guided exploration using the IDLab to discover patterns and relationships for themselves. The IDLab makes comparisons both within and between lessons possible and can be used with whatever coding system is most appropriate. This also makes it useful for teachers – and especially novice teachers – who wish to discover more about their approach to teaching. A single transcribed lesson can be explored from numerous angles, identifying potentially problematic areas, indicating relationships that might usefully be explored, etc. And because the tool is designed specifically for use with group interaction, its use is not confined only to the classroom; it can be used in any professional contexts where meetings feature in order to better understand the interactional dynamics involved.

The IDLab is a newly created tool that is available as an open source programme (<https://github.com/aktionsart/interactionalDiscourseLab>). This means that its development is not limited to the efforts of its creator but can be distributed amongst those with an interest in it and the necessary programming skills. Its potential as an

analytical tool and its capacity for local tailoring are therefore unlimited, holding out the prospect of increasingly penetrative insights into the interactional dynamics of different groups.

Transcription conventions used

.	Falling contour
?	Interrogative contour
!	Exclamatory contour
:	Prior syllable stretched
(.)	Micro-pause
(1.5)	Pauses timed to seconds and half seconds
underlining	Underlined syllable(s) emphasised
(XXXX)	Untranscribable
((Description))	Additional information
°Word°	Delivery quieter than the surrounding talk
[Onset of overlapping talk

References

- Angus, D., D. Rooney, B. McKenna, and J. Wiles. 2012. 'Visualizing punctuated equilibria in discursive change: exploring a new text analysis possibility for management research.' *Journal of Business and Management Landscapes*, 1/1, pp. 1-16.
- Atkinson, P., A. Coffee and S. Delamont. 2003. *Key Themes in Qualitative Research*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Auerbach, C. F. and L. B. Silverstein. 2003. *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York. New York University Press.
- Choi, S. and Ladroue, C. 2014. Interactional Discourse Lab: <http://interactional-discourselab.net>.
- Dey, I, 1993. *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

- Doyle W. 1986. 'Classroom organization and management.' In M. C. Wittrock (ed.), *A Handbook of Research on Teaching* (Third Edition), pp. 392–431. New York: Macmillan.
- Garfinkel, H. 1984. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Mannay, D. 2013. 'Making the familiar strange: can visual research methods render the familiar setting more perceptible?' *Qualitative Research*, 10/1, pp. 91–111.
- May, W., L. Johnson, and D. William, 2000. 'Constructing two-sided simultaneous confidence intervals for multinomial proportions for small counts in a large number of cells.' *Journal of Statistical Software* 5/6, pp. 1–24.
- Mehan, H. 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miles, M. B., A. M. Huberman, J. Saldaña. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- R Core Team. 2014. *R. A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Richards, K. 1993. *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schegloff, E.A. 2005. 'Presequences and indirection. applying speech act theory to ordinary conversation.' *Journal of Pragmatics* 12/1, pp. 55–62.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. 2005. 'Conversation Analysis and language learning.' *Language Teaching*, 38/4, pp. 165-187.
- Sert, O. 2013. '“Epistemic status check” as an interactional phenomenon in instructed learning settings.' *Journal of Pragmatics*, 45/1, pp. 13–28.
- Sinclair, J. and R. Coulthard. 1975. *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Thoms, J. J. 2012. 'Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature.' *Foreign Language Annals*, 45/Iss. S1, pp. S8–S27.
- Van Rees and M. Agnes, 1992. 'The adequacy of speech act theory for explaining conversational phenomena: A response to some conversation analytical critics.' *Journal of Pragmatics* 17/1, pp. 31–47.
- Walsh S. 2013. *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.
- Walsh, S. 2013. *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- White, J. and Lightbown, P.M. 1984. 'Asking and answering in ESL classes.' *Canadian Modern Language Review*, 40, pp. 228–44.

III

Políticas lingüísticas

Language policies

English as a global language and the internationalization of universities

Telma Gimenez

Universidade Estadual de Londrina, Brazil

Introduction

Universities in the developing world have faced one sweeping trend that has pushed them to reconsider their mission: the internationalization of higher education as part of the globalizing processes affecting the production and dissemination of knowledge constructed by academic circles as well as the qualification of skilled workers to operate in a globalized job market. At the heart of this process is the notion of competitiveness, fueled by neoliberal policies that promote the freedom to choose in a world without borders. As Delgado-Márquez; Hurtado-Torres; Bondar (2011, p. 268) explain

Globalization drives and is driven by higher education. Higher education trains highly skilled workers and contributes to the research base and capacity for innovation that determine competitiveness in the knowledge-based global economy.

According to those authors, the close links between globalization and the knowledge economy have led to changes in the managerial attitudes of universities that have become more entrepreneurial and hence, more “business-like”, making adjustments in their program and organizational strategies in order to become global players. Also, the state has a role to play “since in a global world of higher education, most national governments want to have international universities that compete and cooperate with other universities worldwide” Delgado-Márquez; Hurtado-Torres; Bondar (2011, p. 268).

It is against this background that I will introduce the Brazilian government initiative “Science without Borders” and its ancillary program “Languages without

Borders-English” (henceforward titled “English without Borders”¹ - EwB), which is a policy strategy for the internationalization of higher education aiming at the country’s development (BRASIL, 2015). I believe this program illustrates some of the tensions generated by the global market of English and academic thinking on this language that posits its fluid and dynamic nature in multicultural contexts; therefore EwB provides a context for the contrast between the actual world of policy-making and academic thinking.

Globalization and internationalization are closely connected. The former pushes the latter. Globalization is defined as “economic, political and societal forces pushing 21st century universities toward greater international involvement” (Altbach & Knight (2007, p. 290). This involvement includes the integration of research, study abroad programs, student and research mobility, among others. It is well known that internationalization has been equated with English, leading Kirkpatrick to coin the term Englishization, as he posits:

[...] internationalization may have an invidious side in that ‘internationalization’ often results in ‘Englishization’, as universities succumb to pressure to use English as a medium of instruction in order to attract international students and staff to their campuses and courses” (Kirkpatrick, 2011, p 3).

At the heart of the debate on internationalization is the language issue, closely associated with culture and identity. On the one hand there are those who would like to acknowledge the multiplicity of languages academic mobility is increased, whereas others fear that we are dangerously approaching the motto “one language, one world” with English at the center stage. These tensions are far from being solved as this language is represented discursively in close association with internationalization and its push for standardization.

The inevitability of English is reflected not only in some academic circles (with the pressing need to publish in that language or perish under oblivion), but also by the media that brings the ordinary citizen’s voice to reinforce the belief that without English it is very difficult to survive in a globalizing world (Gimenez *et al*, 2006; Gimenez, 2014). As a result, the dominant discourse around internationalization reinforces the role of English as a global language, as more and more universities struggle to offer their specific area courses in English. In fact, English as a medium

1 When it was launched, the program was called “English without Borders”. Later, other languages were introduced and it became “Languages without Borders”. However, in this text I will keep the original English without Borders nomenclature.

of instruction (EMI) is gaining more ground as universities expand their course offerings to attract foreign students. According to a recent British Council report

There is a fast-moving worldwide shift from English being taught as a foreign language (EFL) to English being the medium of instruction (EMI) for academic subjects such as science, mathematics, geography and medicine. EMI is increasingly being used in universities, secondary schools and even primary schools. (Dearden, 2014, p.2).

Although EMI has been closely associated with internationalization and some of the leading universities in Brazil are beginning to offer courses in various areas through English, my focus is on another side of what I would call outward internationalization: a federal government policy strategy that offers scholarships for students and academics to study abroad in international “research institutions of excellence” and one that required a special program to improve the foreign language proficiency levels of the potential candidates. My purpose is to provide a critique of such a program, by bringing an academic perspective that challenges some of its assumptions.

While internationalization processes have often taken for granted a monolithic view of English, they are followed in parallel with discussions of English as a global lingua franca (ELF), in which academics have pushed for the need to move away from close association with a particular country/variety, calling for new definitions of language and new paradigms for its teaching based on language diversity (Dewey, 2014).

I would like to focus on the “Languages without Borders - English” (EWB) program because, paradoxically, it may reinforce the boundaries of language, by associating it with the American Standard variety on the premise that the majority of the students apply to American universities or that all the universities abroad demand that students prove their language proficiency through specific tests/certificates which are oriented to the American variety. Although the term “borderless” may convey the idea that attachments to particular nation-states are no longer relevant, the test strengthens those connections by favoring a variety associated with a specific country.

Another aspect that deserves attention is the role played by international tests in the process of internationalization of higher education. Insofar as this process draws on the availability of language-related products such as internationally recognized proficiency tests and teaching materials, largely dependent on the notion of a standard variety, it tends to push for homogeneity. This notion is associated with the perspective of English as a native language (ENL), in contrast with English as a

Lingua Franca (ELF), a perspective that is more open to the variability inherent in multicultural encounters.

Generally speaking, ELF refers to those contexts of language use in which speakers from diverse multilingual and multicultural backgrounds resort to English in order to communicate. Although there are many controversies surrounding the ELF concept (see, for instance, O'Regan, 2014), it seems that students abroad would benefit greatly from an ELF perspective, since the internationalization of higher education amplifies the diversity of non-English speaking students, especially in the so-called “centers of excellence”. This means that there is the probability that a great number of international students will be non-native speakers of English, for whom an ELF perspective, as interpreted here, could be of help.

This text is organized as follows: first I briefly introduce the topic of internationalization and then present the “English without Borders” program, by giving some details of its enactment and the underlying assumptions about the English language reflected in the seemingly predominance of the American variety. I then contrast that with the ELF tenets. Finally, I present some implications of considering ELF in policy decision-making in the context of the Brazilian program.

Internationalization of higher education and the English without Borders Program

The acceleration of the processes leading to what is perceived as the homogeneizing force of internationalization in universities around the developing world is provoking a heated debate. According to Knight (2003, p. 2), “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education”. Although this concept is not new, it has gained new shades as higher education “has become increasingly international in the past decade as more and more students choose to study abroad, enroll in foreign educational programs and institutions in their home country, or simply use the Internet to take courses at colleges or universities in other countries”. (Delgado-Márquez; Hurtado-Torres; Bondar, 2011, p. 269).

Interestingly, while most of the literature has adopted the perspective that under the aegis of the internationalization of higher education lie the economic interests in the global market of postsecondary education provision, in our country this debate with reference to the Science without Borders program takes another route. It is not

that our public universities are trying to attract foreign students by offering courses in English (although that is also beginning to appear²), but our concern has been in how to engage in dialogue with the international research community. According to the program official website, the Science without Borders program main goal is

to promote the consolidation and expansion of science, technology and innovation in Brazil by means of international exchange and mobility. The strategy envisioned aims to (a) increase the presence of students, scientists and industry personnel from Brazil in international institutions of excellence, negotiating the existence of support from the private sector for the payment of the fees involved or the exemption of these fees with Universities or local governments, (b) encourage young talents and highly qualified researchers from abroad to work with local investigators in joint projects, contributing to the capacitation of human resources and promoting the return of Brazilian scientists working overseas, and (c) induce the internationalization of universities and research centers in Brazil by encouraging the establishment of international partnerships and a meaningful review of their internal procedures in order to make the interaction with foreign partners feasible. (BRASIL, CNPQ, <http://www.ciencia-semfronteiras.gov.br/web/csf-eng/goals>)

Although this text invites further analysis in terms of the meanings of internationalization underlying the Brazilian strategy, I will not do so here because it would change of focus of my text. However, it is important to note that this strategy cannot be decoupled from a foreign language policy, something that a private organization has highlighted in a recent report. According to an evaluation carried out by English First (EF), our country ranks at 38th place among 63 countries in terms of English language proficiency.³ Despite the fragility of the statistical significance of the data gathered by that organization⁴, the report published in 2014 noted the following:

When the Brazilian government initiated the Science without Borders program to send 100,000 science, technology, engineering, and mathematics (STEM) students abroad, it discovered that many students could not qualify for the program due to low

2 For instance, the newspaper that circulates at Universidade de São Paulo(USP), one of the most prestigious universities In Brazil and Latin America, has announced that “colleges will start to offer optional courses in English” (Jornal do Campus, year 33, n. 443, July 2015. p.6).

3 EPI Index for 2014 informed Brazil had a low proficiency level score of 49.96.

4 The levels are established by a self-selected group of respondents who check their proficiency levels by answering online questions through the English First website.

English proficiency levels. The Brazilian Ministry of Education then implemented English without Borders, which offers online English courses to 5 million university students and free TOEFL tests to 500,000 students who want to study abroad. In the private sector, large international corporations are acquiring private schools, and they have grown Brazil's English language education market to 3 billion USD, making it the largest in Latin America (EF EPI Index, 2014, p. 11).⁵

The efforts to qualify as many students and academics as possible in English may be better understood when we look at their countries of destination. According to the statistics publicly available (www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle), 78,173 scholarships have been granted so far (July 2015), with 43,660 (i.e. 55%) to English-speaking countries: United States, United Kingdom, Canada and Australia. The United States alone received 22,064 students (28%), the largest contingent.

EwB, managed by a team of academics, is a program that aims at one level, to prepare candidates to meet the requirements of foreign universities, and at another level, increase the opportunities for English language learning in Brazilian universities in order to facilitate internationalization. Financed by the federal government, its actions include the administration of language proficiency tests, distance learning and face-to-face classes. These strategies apparently favor the American variety of English, since TOEFL ITP was the test chosen and offered free of charge (although acquired by the Brazilian government) to 500,000 students⁶. These tests are administered by the Brazilian universities involved in the implementation of the program, through specific procedures managed by a certified organization – MasterTest. The distance courses are accessed via passwords (also acquired by the Brazilian government in negotiation with National Geographic and Cengage Learning, which already supplied publications to another governmental program – ‘Portal de Periódicos’). My English Online is offered also free of charge to university undergraduate and postgraduate students and staff. It focuses on reading, oral skills and grammar. According to the website (www.myenglishonline.com.br) the learner will have access to interactive reading (sources from the National Geographic), grammar exercises (with immediate feedback), dictionaries, oral practice

⁵ I will not comment on the businesses created by the perceived demand for English, which could be the focus of another text on linguistic commodification in the age of neoliberal globalization.

⁶ The difficulty of administering computer-based tests on such a scale led to negotiations with host universities that accepted the paper-based version of the test and thus enabled thousands of undergraduate candidates to pursue their studies abroad.

and follow-up tests. The face-to-face classes are offered by 63 NuLi⁷ in federal universities and the tutors are either graduates in Languages (‘Letras’) or English language speakers with high proficiency levels. They are helped by American native speakers of English, through a partnership that brings ETAs (English Teaching Assistants), from different parts of the United States, to facilitate “immersion in the culture of English native speakers” (<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/cursos-presencial>).

Although the decisions that led to an apparent preference for a view that English is closely associated with the United States are justified in terms of the sheer number of candidates going to universities in that country, one cannot forget that 72% of the students go to universities in countries where other varieties of English exist (such as Australia or the United Kingdom) or where EMI predominates. This chapter argues that the justification that TOEFL is an internationally recognized test does not seem strong enough to reject a plurilithic view of English, a view advocated by scholars interested in developing the ELF perspective.

ELF and policy-making

ELF can be viewed as a term that tries to accommodate the variability in language use in international contexts where English is used as a means of communication. According to a leading researcher in this area, ELF refers to “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option” (Seidlhofer, 2011: 7). However, the English used in such contexts can take forms that defy the American standard variety as users may resort to all kinds of linguistic resources they have in order to communicate successfully.

Hypothetically, the academic success in universities abroad may have less to do with strict adherence to a standard variety and more with strategic maneuvering across multilingual settings, since universities are now becoming “international”. This means that there is a greater chance of having to interact with non-native speakers of English (including professors) who, from all corners of the world, attend or teach in the “research institutions of excellence”. An excessive focus on a particular variety may not be helpful in negotiating the transcultural instability of

⁷ NuLi (Núcleos de Ensino de Idiomas) were language centers created with the purpose of teaching those courses, also financed by the government.

the international university. What I mean is that given the internationalization of higher education, it is likely that academics participating in the Science without Borders program will be involved in lingua franca communication even in countries where English is a native language. Preparation for a test that does not measure to what extent the candidate can navigate among different accents, registers, genres and norms, is likely to lead to frustration when they have to interact in specific contexts.

Study abroad programs require more than just linguistic competence, they require intercultural awareness (Zhou, *et al.*, 2008). In an attempt to circumnavigate the lack of familiarity with the cultural and academic context of international universities the strategy adopted by the EwB program was to embed American native speakers of English in the NuLis, again with the argument that the majority of the students would go to American universities. Such a strategy may aggravate the problem, rather than solve it, unless those teaching assistants do the opposite of what is expected of them: suspend their own culture and open up the debate about transculturality in multilingual settings and develop intercultural awareness.

Another aspect that is important to highlight is the role of the tests in teaching, i.e. their washback effects, especially in terms of reinforcing a particular view of the language. It is important to notice that not only preparatory courses for the test can reveal washback effects; those so called “General English” courses may also show the test influence and this is one aspect that deserves further investigation in the EwB context.

TOEFL ITP, according to its supplier, are paper-based tests that use 100 percent academic content to evaluate the English-language proficiency of nonnative English speakers, assessing the students’ ability in a real-world academic setting. However, the tests assumes that academic settings are homogeneous and standardized. In a sense, it reveals one of the perverse effects of internationalization blind to the multiplicity of academic contexts: all universities are equal because they use English as a medium of instruction. The international university portrayed as an entity linguistically homogeneous does not pass the reality test, since it aims at attracting a diverse cadre of students and academics and therefore, invites diversity as students from different cultural and academic backgrounds will meet in courses, seminars and other exchange forums. In this sense, the rankings perform an important role of establishing the distinctions at other levels, with indicators such as academic reputation, employer reputation, faculty/student ration, research citations per paper, proportion of international faculty and proportion of international students (QS <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>).

The best preparation for such a context is one that does not converge to homogeneity but expands the horizons. However, this is not what the test requires. The skills needed in these contexts, according to TOEFL ITP, are in 3 areas:

- **Listening Comprehension** measures the ability to understand spoken English as it is used in colleges and universities
- **Structure and Written Expression** measures recognition of selected structural and grammatical points in standard written English
- **Reading Comprehension** measures the ability to read and understand academic reading material in English (ETS, www.ets.org)

The testing strand of the EwB program can potentially convey the idea that as long as a candidate achieves the required score he or she will be able to succeed as an academic, because in this initial assessment he or she can read or recognize “structural and grammatical points in standard written English”. Since the test focuses on receptive skills (even writing is assessed in terms of ‘recognition’), the candidate’s ability to perform productively in the international university is out of the radar screen. Therefore, the test has limitations as a measure of the candidate’s academic potential.

Surely these concerns are not considered lightly by the team responsible for the program management. In a previous text, Gimenez & Passoni (2014) have already noted that the program coordinators reported being aware of the potential washback effects of the program and constantly monitoring the program in order to make the necessary adjustments. Some initial assessments of the program have been done in terms of perceptions and potential for the education of the teachers and instructors in charge of the courses in the NuLis (Sarmiento and Kirsch, 2015).

In fact, further studies on the washback effects of the TOEFL ITP in classrooms have yet to be carried out. They will probably provide a better picture of the effects of the policy decisions on the teaching of English and on the students’ attitudes towards other varieties of English and the intercultural strategies required by contexts of lingua franca communication. In other words, washback studies may reveal whether the orientation adopted in pedagogic practices are aligned with or challenge the strict preparation for the test based on a standard American variety, although I suspect the former is stronger.

Gimenez and Passoni (2014) also noted the policy-makers’ difficulty in adopting reconfiguration-oriented policies (Park & Wee, 2014), when the internationalization of higher education depends so heavily on standardized assessment tools converted

into “products” in a global market. As a result, the ideology that associates the language to native-speakers of a particular variety of the language is reinforced by local decisions that are not immune to the external pressure of service providers who push for ENL:

Paradoxically, a world without borders (and ELF) is a discursive construction that currently finds no resonance in actual policy decision-making, largely (and understandably) dictated by practical concerns. As such, the internationalization of higher education highlights the tensions between English Native Language and English as Lingua Franca as it reinforces the varieties of English that have been more successful in creating and selling ‘products’ widely accepted as the norm. In that sense it tends to promote the varieties of English that have successfully crafted technologies (such as dictionaries, grammar books, tests, coursebooks, online courses) that can find their ways into the classroom (Gimenez, Passoni, 2014, p. 7).

The decisions adopted within the EwB program seem to be in line with what Park & Wee (2014) call accommodation-oriented policies, i.e. the ones that accept the existing structure of the linguistic market dominated by the English language in its standard American variety. According to those authors

When we focus on the specific issue of global English, however, we find that many national-level policies are highly accommodating to the dominant ideologies of the global language market. For example, we often find in language policy a privileging of the traditional native speaker or a lack of critical engagement with the assumptions of neoliberal personhood and the associations between English and economic neutrality. (Park, Wee, 2014, p. 167).

An ELF perspective, on the other hand, would favor reconfiguration-oriented policies, i.e. those that challenge or question the existing structure of the linguistic market, e.g. transform ideologies and practices:

[...] the ELF project explicitly contests the dominant ideologies of native speakerhood and standard English to legitimize the English used by those who were rejected as non-native speakers, and attempts to realize this change through specific proposals to reform English-language teaching in the Expanding Circle. (Park, Wee, 2014, p.168)

Although it is not possible to overhaul the global market completely, the proponents of ELF as a perspective to inform teaching practices believe it is possible to introduce alternatives at a local level, such as favoring an intercultural approach to teaching rather than a reliance on native speaker models. These alternative practices may, in the end, lead to transformations in the ideologies that sustain the market, as we see in the inclusion of a “World Englishes” paradigm in teacher training programs (Dewey, 2014). After all, English in a globalizing world is a language that shares of the features of our times: mobility, adaptability and fluidity. Additionally, ELF researchers emphasize that nowadays a great number of interactions are de-territorialized and that ELF usage means that the language has travelled away from native speaker’s countries and can no longer be geographically located:

the very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it. (Widdowson, 2000, p. 42).

If there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more’ and that ‘everyone who has learned it now owns it and has the right to use it in the way they want (Crystal, 2003, pp. 2–3).

Interactions in ELF are hardly predictable, and many of its features are produced online, as some researchers have already noticed:

[...] the consequence of increased mobility and the global interconnected system of social organization it gives rise to is that it has a profound effect on the way that people interact and on the cultural practices which mediate this interaction (Seargent, 2012, p. 159).

ELF involves online modification of English language resources to suit the particular communicative needs of interlocutors, resulting in innovative uses of lexicogrammatical, pragmatic and sociocultural forms (and so is a legitimate manifestation of English in its own right) (Cogo, Dewey, 2012, p.18).

The point I want to make is that the fact that English is a language with differential value in the internationalization of higher education does not automatically translate in it being solely associated with a particular native speaker variety. Although in the early stages ELF research had been associated with codification, its current developments can contribute to challenge the predominant views often reinforced by policy choices, since it focuses on contexts of use and does not propose an alternative va-

riety of English. Although it is not my intention to discuss current developments in ELF and its overlaps with other conceptualizations that adopt a practice-based perspective on language, ELF does away with the notion of variety and looks for alternative ways of conceptualizing language. In that sense it comes closer to notions such as translanguaging, as Canagarajah (2013, p. 68) asserts: “ELF has moved the field closer to a consideration of English as a translanguing practice”.

Concluding remarks

In this text I have presented a critique of a government policy initiative in Brazil that promotes the English language as it relates to the efforts for internationalization of science and technology. The EwB program, financed by the federal government, was introduced in terms of its apparent preference for a standard variety of English that associates it with ENL and reflects an accommodation-oriented policy. In contrast, I argued that a reconfiguration-oriented policy would invest in promoting an ELF perspective, which acknowledges the multiplicity of students’ linguacultural backgrounds as the internationalization of higher education gains further acceptance and elevates English to the status of a global language. An ELF perspective is relevant because academics in international universities are likely to navigate among diverse linguistic and cultural practices; therefore efforts to develop awareness of the multilingual realities they are going to face would seem more helpful.

However, large scale policy decisions related to internationalization still need to rely on standardization and therefore end up reinforcing predominant ideologies that favor native speakers and the associated linguistic products they make available in the global market.

The internationalization of higher education is exposing some of the tensions emerging from a market oriented view of education, one in which not only one language enjoys privileged status but one of its varieties has better market value because it is already commodified and accepted as the norm. In this scenario, if multilingual realities are erased by the acceptance of English as the language of internationalization, the multiplicity in English becomes invisible in policies that (intentionally or not) promote one particular variety. Alternative perspectives to the status quo of these varieties, such as ELF, face enormous challenges for they are conceptually grounded on the opposite of standardization. Further developments in this area will show whether these tensions can be resolved; at least they may give visibility to other aspects of internationalization hidden under the native speaker ideology.

References

- Altbach, P. G., Knight, J. (2007). The internationalization of Higher Education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), pp. 290–305.
- Brasil. CNPq. (2015, July 2). Painele de controle do programa Ciência sem Fronteiras. Retrieved from <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice – Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca. A corpus-driven investigation*. London, UK and New York, US: Continuum.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*, 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon – phase I. An interim report*. London, UK: The British Council.
- Delgado-Márquez, B. L.; Hurtado-Torres, N. E., & Bondar, Y. (2011). Internationalization of higher education: theoretical and empirical investigation of its influence on university institution rankings. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), pp. 265-284.
- Dewey, M. (2014). Pedagogic criticality and ELF. *Atlantis*, 36(2), pp. 11-30.
- Dewey, M. (2014). Language awareness and content knowledge among novice teachers: incorporating ELF in pre-service training. *ELF 7 Proceedings*. Athens, GR: The American College of Greece.
- Gimenez, T. (2014). O malandro é o inglês: reflexões sobre línguas estrangeiras e representações sobre seu aprendizado. In Ferreira, C.C. *Conjecturas, diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais*. Londrina, Midiograf, pp. 23-43.
- Gimenez, T., Serafim, J., Salles, M., and Alonso, T. (2006). Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino* 9 (1), pp. 251-266.
- Gimenez, T. and Passoni, T. P. (2014). Competing discourses between English as a Lingua Franca and the English without Borders program. *ELF 7 Proceedings*. Athens, GR: The American College of Greece.
- Kirkpatrick, A. (2011). Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities. *Working Paper Series 2011/003*. Hong Kong, Institute of Education Centre for Governance and Citizenship.
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 33 (Fall), 2-2.
- O'Regan, J. (2014). English as a lingua franca: an immanent critique. *Applied Linguistics* 35 (5), pp. 533-552.

- Park, J.S., Wee, L. (2014). *Markets of English – linguistic capital and language policy in a globalizing world*. London, UK: Routledge.
- Sarmiento, S., & Kirsch, W. (2015) Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto da prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*, 68(1), pp. 47-59.
- Seargent, P. (2012). *Exploring World Englishes – language in a global context*. London, UK: Routledge.
- Widdowson, H. (2000). Object of language and the language subject: on the mediating role of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, pp. 21–33.
- Zhou, Y., Divya, J-S., Topping, K. and Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), pp. 63–75.

Autonomía lingüística y social de los inmigrantes adultos en Francia

Erwan Morel¹

Universidad Veracruzana, México

Introducción

El conocimiento de la lengua francesa se convirtió, desde hace unos años, en uno de los objetivos centrales de las políticas gubernamentales de integración de los inmigrantes en Francia. Las acciones a nivel nacional y local se multiplicaron (tanto en el ámbito público como en el privado y en el entorno asociativo); si bien su eficiencia es limitada, todas apuntan a responder a demandas relativas a la formación lingüística de los inmigrantes, desde las llamadas clases de “alfabetización” en la red de asociaciones civiles o institucionales, hasta la enseñanza del idioma francés regulada por un contexto político que, desde el 2006, hace del idioma un factor de integración socioprofesional.

La didáctica del Francés como lengua extranjera (FLE) se enriqueció desde los años noventa con diversas ramificaciones emergentes y afines: Francés como lengua segunda (FLS), Francés como lengua de escolarización (FLSCO), Francés con objetivos específicos (FOS), Francés como lengua profesional (FLP), Francés con objetivos universitarios (FOU) y, desde hace poco, Francés como lengua de integración (FLI)². El FLI como rama de la didáctica de las lenguas extranjeras y, de forma más particular, del FLE, constituyó el campo disciplinar más propicio en la investigación realizada, por tener como principales finalidades la integración lingüística y ciudadana, así como la autonomía social de los inmigrantes adultos.

La primera parte de este artículo estará dedicada a los antecedentes teóricos identificados en la literatura de investigación relativa a esta área específica, y de manera más particular, a sus aspectos pedagógicos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, di-

¹ Traducción del francés al español: Benoît Longerstay

² Las siglas corresponden al nombre francés de estas ramificaciones.

dácticos y políticos. Lo importante aquí no es tanto la legitimidad del francés como lengua de integración en el paisaje didáctico contemporáneo, sino su dimensión cognitiva, en el ámbito de las teorías de referencia y de la ingeniería de formación. En una perspectiva de investigación ajena a toda polémica, se trata de someter el FLI a una batería de pruebas para justificar el anclaje teórico escogido anteriormente. La segunda parte permitirá presentar el contexto específico, las preguntas, hipótesis y parámetros metodológicos que se tomaron en cuenta para realizar encuestas entre los años 2011 y 2012, en el marco de una tesis de Maestría en Didáctica del Francés y de las Lenguas de la Universidad de París 3-Sorbonne Nouvelle, bajo la dirección de Jean-Louis Chiss y Anne Vicher. También se presentarán los resultados de estas encuestas realizadas con formadores y aprendientes. La interpretación de los análisis realizados en el campo desembocará en la formulación de propuestas didácticas con el fin de darle una base más amplia a la comprensión de la autonomía social de los inmigrantes adultos, como factor esencial para su integración en la sociedad francesa.

Antecedentes teóricos y presentación del contexto global

A nivel pedagógico: la andragogía en la didáctica de las lenguas

Los términos “andragogía”, “andragógico” así como “andragogo” siguen siendo de poco uso en Francia a diferencia de Canadá, donde corresponden al campo de la formación para adultos. La escasez de literatura sobre el tema evidencia que aún falta mucho por explorar en este campo disciplinar del área de Didáctica de las lenguas. Resulta necesario aclarar, desde una perspectiva etimológica, la terminología de este campo de intervención.

La primera aparición del término “andragogía” está relacionada con Alexander Knapp, de nacionalidad alemana, lo retomó posteriormente Eugène Rosenstock como concepto operativo en el año 1921 (Knowles, 1990, p. 64). Su etimología griega: *andros* (hombre adulto) *agogos* (guiar, conducir, elevar) le confiere a este término la especificidad de un proceso de enseñanza destinado al público de adultos, en oposición a “pedagogía”: *paid* (el arte de enseñar a los niños).

En los años 1970, Malcolm Knowles fue el primer teórico en esbozar los contornos de la andragogía en oposición a la noción de pedagogía. En primer lugar, la definición de la edad adulta propuesta por el autor coincide con una etapa psicológica específica a partir de la cual las personas “ya han tomado conciencia que son

responsables de su vida y que deben autogestionarse a sí mismas” (Knowles, 1990, p. 69). Esta idea de autogestión no se puede aplicar de forma automática para un público de aprendientes jóvenes. Asimismo, Sophie Etienne sugiere que:

El docente es quien define la pedagogía, mientras que los niños son receptores de la formación. Con el concepto de andragogía, se admite que, en el caso del adulto, lo que determina la necesidad es una obligación de actuar. Los adultos son actores y responsables de su formación (Etienne, 2004, p. 61).

De hecho, se trata aquí de un campo delimitado por unos contornos precisos dentro de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, lo cual implica una intervención didáctica igualmente específica, que tome en cuenta el contexto preciso de adquisición: el de la inmersión de los inmigrantes adultos en un entorno homoglota. A esta especificidad del público adulto, también hay que agregar la de los perfiles de los aprendientes, cada vez más diversificados, con la complejización y enriquecimiento subsecuente del marco formativo, caracterizado por un alto grado de heterogeneidad en el salón de clase: diversidad de las nacionalidades, de las microculturas nacionales, de las culturas educativas, de los sistemas lingüísticos propios de las L1, L2 y, a veces, L3 en contacto, de la edad de los aprendientes, así como de las causas de su migración (reagrupamiento familiar, migración económica, climática, asilo político, etc.).

A nivel sociolingüístico y psicolingüístico, un proceso específico de apropiación

La adquisición del francés en contexto homoglota no fue objeto de una larga tradición de investigación en didáctica de las lenguas, a la inversa del aprendizaje de las lenguas en contexto institucional heteroglota. Conforme a la descripción propuesta por Rémy Porquier (1974), un medio es homoglota si el aprendizaje de un idioma se realiza dentro del entorno lingüístico del propio idioma (lo cual corresponde a la situación de enseñanza-aprendizaje del francés para los inmigrantes adultos en Francia); y heteroglota cuando el aprendizaje de un idioma se lleva a cabo fuera de su entorno lingüístico (por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa en México). Cabe mencionar, sin embargo, la importancia de las investigaciones realizadas por Clive Perdue en el marco del proyecto translingüístico ESF (European Science Foundation) durante los años 1990, el cual analiza el proceso de interlengua a partir de producciones orales de inmigrantes adultos. La enseñanza del idioma francés para los inmigrantes se inserta en el marco de un contexto sociodidáctico específico en Francia, lo cual aleja dicho campo del FLS, ya que, en opinión de Jean-

Pierre Cuq: “(...) a mediano plazo y de forma general, el fin predecible del proceso de aprendizaje del idioma francés en el caso de los inmigrantes es el monolingüismo y la asimilación” (1992, p. 14). Este monolingüismo presentado por Cuq como horizonte del proceso de aprendizaje podría entonces aplicarse de igual forma al público de inmigrantes jóvenes escolarizados, el cual se enfrenta al francés como lengua de escolarización en un proceso que lleva desde el FLE hasta la adquisición de saberes cercanos al Francés como lengua materna (FLM por sus siglas en francés).

Si bien esta perspectiva permite una mejor aprehensión de la especificidad del contexto de formación, cabe objetar que el monolingüismo, considerado como un fin en sí, constituya el fin predecible del proceso de aprendizaje para los inmigrantes (jóvenes escolarizados y adultos), y, más particularmente, si se toman en cuenta las investigaciones existentes en el campo del plurilingüismo (Castellotti, 2001). Efectivamente, las orientaciones de los investigadores procedentes del campo de la sociolingüística y el plurilingüismo no son ajenas a esta temática sobre la autonomía lingüística y social de los inmigrantes, ya que las interacciones entre el idioma francés y la(s) primera(s) lengua(s) de socialización dentro de un grupo de aprendientes contribuyen a su riqueza identitaria y cultural, cada uno de ellos posee su propia lectura, su propia variación lingüística (incluso en francés, para los inmigrantes de habla francesa). En oposición completa a un monolingüismo anhelado en reiteradas ocasiones por ciertas políticas lingüísticas “verticales” y en sentido único, el plurilingüismo en este contexto de formación debe ser considerado como una oportunidad y un enriquecimiento pluricultural necesario para la emancipación de los valores de tolerancia y respeto en nuestras sociedades actuales.

Al igual que el FLSCO, el FLI considera el idioma francés a la vez como objeto de estudio y medio de comunicación para los aprendientes. La constante exposición al idioma de aprendizaje le confiere al proceso de adquisición algunas características específicas, marcadas por un ineludible efecto de aculturación lingüística. El proceso de apropiación del francés por estos inmigrantes “bajo la presión permanente del idioma francés” (Adami, 2008) es, por ende, muy peculiar, no sólo a nivel cognitivo sino también en el aspecto sociolingüístico:

Los inmigrantes deben enfrentarse a una situación sociolingüística que requiere de su parte una gestión cotidiana, movilizándolo sus propios recursos, usando procedimientos empíricos, estrategias de elusión, “tácticas” (...). De modo que implementan tácticas de comunicación y de aprendizaje empíricas y epilingüísticas, en estrecha dependencia con los contextos de comunicación, circunstancias y locutores nativos con los cuales mantienen interacciones exolingüísticas (Adami, 2008, p. 13).

En este contexto específico, la interacción aparece como el modo privilegiado para adquirir la lengua meta y por lo tanto, como un elemento de análisis muy productivo para entender la construcción de la interlengua. Hervé Adami propuso, en el campo de la aculturación lingüística de los inmigrantes, el concepto de “formas alteracionales” de comunicación (Adami, 2012, p. 70). Se trata de la exposición de los inmigrantes adultos a un tipo de comunicación omnipresente y multifacético; cita el autor entre otros ejemplos la prensa escrita y oral, los mensajes de voz, los anuncios en los espacios públicos, la señalización escrita y los anuncios publicitarios en el medio urbano. Si bien estos tipos de comunicación no suponen verdaderos intercambios directos en interacción, contribuyen a ampliar el repertorio lingüístico de los inmigrantes.

La constancia de ciertas características como la hipótesis de una reflexión metacognitiva (aprender a aprender) fundada en la experiencia que se tiene de la primera lengua en la edad adulta hace de la apropiación del francés un proceso específico en el campo del FLI. Los aprendientes jóvenes no experimentaron su primera lengua de una forma tan significativa como los adultos, sin contar que también los limitan los aspectos relativos a la reflexión metalingüística. Pese a estas diferencias, ambos públicos de aprendientes son objeto de confusiones recurrentes, en particular en los intentos para determinar (y comparar) los procesos cognitivos implementados en la construcción lingüística de los inmigrantes adultos. Desafortunadamente, se suele observar que varias asociaciones o incluso organismos de formación de formadores se siguen apoyando en metodologías y soportes destinados a un público infantil para enseñar a un público adulto.

Asimismo, se trata de un proceso verdaderamente específico de adquisición lingüística que se diferencia de otros contextos observables en un entorno homoglota. Además, los principios de utilidad y necesidad no se perciben con la misma intensidad en el caso de un estudiante en una estancia de verano para aprender el francés de manera temporal en un centro de idiomas, que en el de un inmigrante adulto que planea una integración duradera en Francia y desea insertarse a la brevedad en la sociedad francesa, a través del aprendizaje de su lengua y cultura por motivos migratorios y/o socioprofesionales.

En el área de la psicolingüística, las investigaciones plantearon como postulado inicial demostrar la existencia de una reflexión metacognitiva en los inmigrantes a través de la toma de consciencia de sus estilos y estrategias de aprendizaje para lograr autonomizar sus prácticas de aprendizaje del francés. Hay que esperar hasta los años setenta para que la psicología cognitiva empiece a ser valorada en didáctica de las lenguas por su objeto de estudio: el cerebro humano, como sistema de proce-

samiento e interpretación de informaciones nuevas, en función de las anteriormente almacenadas en la memoria. El surgimiento de este nuevo paradigma coincide con una evolución en las prácticas educativas: la responsabilización del aprendiente requiere un mayor conocimiento de sí mismo para apuntar a la autoevaluación; a este respecto, Flavell (1987) considera que la metacognición es:

El conocimiento que tiene uno de sus propios procesos cognitivos, productos y todo lo relativo, por ejemplo, las propiedades pertinentes para el aprendizaje de informaciones y datos. La metacognición se relaciona entre otras con la evaluación activa, la regulación y la organización de estos procesos en función de los objetos cognitivos o datos que afectan, generalmente al servicio de una meta u objetivo concreto (Flavell, en Noël, 1991, p. 8).

Por consiguiente, la reflexión y activación de un control se refieren a los saberes declarativos (¿aprender qué?), procedimentales (¿cómo aprender?) y condicionales (¿cuándo y por qué aprender?). La clasificación de Paul Cyr (1998) es, en esta medida, pertinente. Este investigador se apoya en los conjuntos de J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990), quienes se fundamentan en las teorías de la psicología cognitiva (estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias socioafectivas).

El concepto de “estilo de aprendizaje” estriba en la teoría según la cual existen distintas categorías de aprendientes (auditivos/visuales, dependientes/independientes de campo, globales/analíticos, etc.), que se deriva a su vez de la teoría de una pluralidad de inteligencias (Gardner, 1996). Si bien se usan a diario distintas técnicas de aprendizaje, cada uno de los aprendientes prioriza, una forma de apropiación individual, sin perder de vista que los contextos escolares y culturas educativas pueden tener un papel mayor en la construcción de un estilo de aprendizaje a nivel personal (Beacco, J. -C., Chiss, J. -L., Cicurel, F. & Véronique, D., 2005). Es a veces el caso de las escuelas coránicas por ejemplo, que sustentan el aprendizaje en la memorización de los saberes, a diferencia de otras tradiciones educativas.

En los aspectos político y didáctico

Para entender de qué manera el FLI emerge como un nuevo campo disciplinar, resulta pertinente cuestionar la historia, con el fin de entender mejor cómo se generó una política lingüística enfocada en la necesidad de conocer el idioma francés para vivir e integrarse en Francia.

Dicho principio está presente en la Constitución francesa, artículo 2 del título 1 Soberanía: “La lengua de la República es el francés” (Constitución de la Quinta República – Constitución del 4 de octubre de 1958 – fracción que se anexó por refrendo al Artículo 2 en 1992). Más allá de las polémicas que esto puede generar, es un hecho: la lengua francesa posee este estatus para usos públicos, tal vez más en Francia que en otros países. Se puede identificar el origen de dichas orientaciones en materia de política lingüística en el siglo XVI, cuando el rey Francisco I pronunció la Ordenanza de Villers-Cotterêts en 1539, con la finalidad de que el idioma francés accediera al rango de única lengua oficial escrita, en contra del latín y los “dialectos”. Este esfuerzo tuvo continuación y cobró aún más fuerza durante la Revolución francesa, que privilegió el estatus oficial del francés, única lengua en contener los valores heredados de la Ilustración, marcando así el inicio de un genocidio lingüístico defendido entre otros por el abad Henri Grégoire y por Bertrand Barère. Durante el siglo XIX, el esfuerzo de alfabetización de la población francesa se mantuvo de forma continua, independientemente del régimen político: los trabajos de Condorcet después de la Revolución francesa y creación de varias escuelas de élite (*Grandes écoles* en francés); la creación del examen de Bachillerato (*Baccalauréat* en francés) bajo Napoleón I; la Ley Guizot de 1830 sobre la obligación de cada municipio de abrir una escuela (época de la Restauración de la monarquía); las Leyes de Jules Ferry en 1882-83 bajo la Tercera República con un inicio de masificación escolar exclusivamente en francés. En todos los casos, el aprendizaje del idioma francés escrito y oral ha constituido un eje medular de la política educativa del país desde el momento en que se consideró que la escuela, encargada de la enseñanza de la lengua francesa, era el “cimiento de la unidad nacional”. Este aprendizaje vino acompañado de la defensa de los valores de la República, ya que desde el punto de vista político e ideológico, se consideró al francés como la lengua de la libertad y de la democracia, lo cual, pese a no ser mencionado en las Constituciones (habría que esperar hasta 1992), constituye hasta la actualidad una convicción republicana en Francia. Desde hace poco tiempo, Francia valora las demás lenguas en uso en su territorio y entre ellas, las de los inmigrantes, así como lo hace constar la firma en 1999 (pero aún sin ratificación) de la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias.

Esta política lingüística a nivel nacional fue fortalecida por iniciativa de Charles de Gaulle después de la Segunda Guerra Mundial y, a partir del 2003, se consolidó con la experimentación e implementación del Contrato de Recepción e Integración (CAI por sus iniciales en francés), verdadero contrato firmado por los inmigrantes recién llegados, apuntando a:

Facilitar la recepción y la integración de los inmigrantes que llegan al territorio francés, con el fin de permitirles entender mejor la vida en Francia, facilitar su acceso a la información sobre los dispositivos y estructuras que les pueden ayudar y, finalmente, acceder a formaciones lingüísticas adaptadas (Galligani, 2005).

Se considera que la enseñanza del francés es “la primera etapa constituyendo una fase crucial en el proceso de integración” (Consejo Superior de la Integración, 2006) y, por primera vez, se convierte en una condición necesaria para una integración duradera en Francia: de tal forma, la expedición de los permisos de residencia para los inmigrantes en Francia se ve legalmente condicionada por la firma del CAI, la formación lingüística gratuita y obligatoria (350 horas máximo) y la obtención del Diploma inicial de lengua francesa (DILF, por sus siglas en francés) o, en su defecto, por un resultado aprobatorio en el examen diagnóstico de lengua al llegar en Francia. Este nivel A.1.1 requerido para tramitar el permiso migratorio representa de cierta manera una especialidad francesa en materia de evaluación certificativa, ya que no está registrado entre las especificaciones iniciales del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCERL). Al igual que Alemania u Holanda por ejemplo, el nivel requerido a los inmigrantes para aspirar a la naturalización en Francia es el DELF B1. Sin embargo, el peso de la lengua tiene un tinte político más marcado en Francia que en los demás países europeos, en la medida en que se encuentra elevada al rango de valor republicano, al igual que la democracia, la laicidad, los derechos y obligaciones cívicos y la instrucción pública.

El FLI nació en este contexto evolutivo, instituido por un marco legislativo implementado y adoptado entre octubre y noviembre de 2011. Se expresa en términos didácticos y de ingeniería de formación a través del *Referencial FLI* (Vicher, 2011). Dicho texto, redactado por profesionales del campo e investigadores con amplia trayectoria en este ámbito, está ligado a la creación del sello de calidad FLI® (para los organismos de formación) y de la validez oficial FLI® (para las asociaciones de voluntarios) con la finalidad de dotar a la enseñanza del francés para los inmigrantes de un control de calidad, formalizando las buenas prácticas en materia de intervención pedagógica.

No tardaron en surgir críticas en el mundo universitario francés en contra de esta denominación FLI que algunos tacharon de “Francés como lengua para una integración controlada” (FLIC)³ cuestionando un modelo asimilacionista en el que la lengua y el conocimiento de los valores republicanos son los factores esenciales de

3 En francés, “flic” es uno de los términos populares para designar a los policías, similar a “poli” en México (N. d. T.)

integración, poniendo en tela de juicio la imposición de valores “universales” y de la norma lingüística estándar, así como la ideología política manifiesta en la injerencia del Estado en cuestiones didácticas mediante su dependencia institucional, la Dirección de Recepción, Integración y Ciudadanía (DAIC por sus iniciales en francés).

Pese a las polémicas que culminaron entre los años 2011 y 2012, el FLI se impone progresivamente en el paisaje didáctico francés con la aparición de un mercado editorial (publicación de libros de texto) y el surgimiento de un campo de formación (maestrías y títulos universitarios en Ciencias del Lenguaje con orientaciones FLI), respondiendo a una demanda creciente de profesionalización en este sector educativo. Las dificultades relativas a esta profesionalización siguen siendo objeto de ásperos debates en cuanto a los papeles asignados a cada uno de los actores y a los medios financieros a ejercer para apoyar un dispositivo tan complejo. Aun así y, a sabiendas de que requerirá mejoras para volverse más operativo, el proceso de reflexión ya está en camino. Más allá de estas interrogaciones fundamentales que alimentaron los debates, el FLI reactualiza la pertinencia de la autonomía social y de las competencias clave (competencia lectora, cálculo, saberes numéricos, etc.)⁴ en el marco de la formación a lo largo de la vida valorada por la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea desde los años noventa: el individuo ya no es el único en tener que producir esfuerzos, la sociedad también tiene un papel que asumir para motivar y facilitar el acceso a la lengua escrita y a los saberes básicos en un sentido amplio. En esta perspectiva, la Unión Europea preconiza entre otras siete competencias clave, la del aprender a aprender, entendida como: “competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles”⁵.

Asimismo, aprender a aprender es parte de las competencias clave y ha constituido, en este sentido, un punto de partida pertinente para llevar a cabo las investigaciones de campo, con el objetivo de autonomizar las prácticas de aprendizaje y, de esta manera, alcanzar la autonomía social.

4 Las competencias clave o competencias básicas emanan de las reflexiones del Informe Mundial de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento* recordando que actualmente “con la rapidez de los progresos técnicos, las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. *Aprender a aprender* significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento”. Recuperado el 21 de septiembre de 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

5 Competencias clave para el aprendizaje permanente, *Leyes de la Unión Europea*, recuperado el 21 de septiembre de 2015 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11090>

De la metacognición a la autonomía lingüística y social, una investigación de campo

Contexto específico

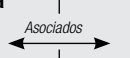
La ciudad de Beauvais en el norte de Francia fue seleccionada como campo de investigación al constituir un entorno propicio para la observación de la integración lingüística de los inmigrantes adultos a escala regional: existen pocos estudios realizados al respecto en la región de Picardie, en la periferia de París. La selección de este contexto urbano se fundamentó en la siguiente observación inicial: si bien esta ciudad no recibe la misma concentración de inmigrantes que la ciudad de París, su proximidad con la capital confiere a este sitio características pertinentes para la investigación propuesta. Efectivamente, con un saldo migratorio a la alza, a pesar de una reducida actividad económica a nivel nacional, Beauvais recibe cada año más inmigrantes: junto con las ciudades de Creil y Méru, concentran una proporción importante de los inmigrantes que se instalan en esta región con una demanda significativa en materia de formación lingüística durante los últimos años, en particular en el contexto de la implementación del CAI desde hace 10 años. La terminal “Eurodac”⁶, para la llegada de quienes solicitan el asilo en el norte de París, está ubicada en Beauvais, haciendo de la ciudad un centro migratorio de primera importancia.

Por motivos prácticos y con el afán de evitar la dispersión de los datos, se seleccionaron a seis aprendientes en cada uno de los cuatro organismos de formación que participaron en las encuestas. La muestra permitió explorar distintos parámetros y escoger las siguientes variables: el género (tres hombres y tres mujeres); la edad de los aprendientes (incluida globalmente entre 25 y 55 años); la duración de la estancia en Francia (variable en función de los aprendientes – siendo posible que un inmigrante recién llegado demuestre un nivel de francés equivalente al de una persona con varios años de residencia en el territorio nacional); las nacionalidades de los aprendientes así como sus proyectos migratorios, sus idiomas de origen, su grado de plurilingüismo, sus actividades (incluyendo su área profesional en su país de origen) y su escolaridad (generalmente hasta la preparatoria o a veces hasta el nivel superior, tomando en cuenta que numerosos casos no tenían escolaridad previa).

Asimismo, se seleccionaron cuatro organismos de formación para las entrevistas:

6 Base de datos de la Unión Europea equipada con un sistema automatizado de reconocimiento de huellas digitales de los candidatos para el asilo, en apoyo al convenio de Dublín (N. d. T.)

Perfil de los organismos de formación en Beauvais⁷

	Organismo de formación Coallia	Greta del Beauvaisis	El organismo de formación ITINER'AIR	La UTAB (Universidad para todas las edades de Beauvais)
				
Acción de formación	Programa lingüístico (gratuito)		Formación lingüística (gratuita)	Taller de francés como lengua extranjera (150 € por aprendiente para 60 horas de clase)
Marco institucional	Política de la ciudad del Beauvaisis (CUCS) Plan local para la inserción y el empleo del Beauvais (PLIE)		Oficina francesa de la inmigración y la integración (OFII)	Universidad Picardie Jules Verne
Financia	Pôle Emploi (Agencia Nacional de Empleo) Fondo Social Europeo (FSE)		Fondo Social Europeo (FSE)	Dirección de la educación permanente (DEP) – Rectoría de Amiens
Público interesado	Inmigrantes adultos, inserción profesional y social. Participantes del PLIE procedentes de barrios marginales, niveles muy heterogéneos, fuera del CAI		Inmigrantes adultos que firmaron el CAI (preparan el DILF A1.1) o no	Inmigrantes adultos inserción profesional y social, niveles A1 A2, fuera del CAI

El cuestionario de encuestas se entregó a un público más avanzado que el nivel A1.1 (DILF), en la perspectiva de la “lengua-horizonte” del referencial FLI, es decir, una interlengua sumamente evolutiva, conforme a la exposición, contactos e interacciones con la lengua y la cultura meta. Los descriptores del nivel A2 del MCERL correspondieron a una voluntad de integración sociolingüística más avanzada:

⁷ Coallia es una asociación que se dedica a promover la autonomía social de los inmigrantes adultos, en lo particular en el ámbito de la formación lingüística. Los GRETA son organismos de la Educación Nacional en Francia que se dedican a la formación profesional de los adultos en general, también reciben a inmigrantes. Itinér'air es una asociación implantada en los barrios prioritarios de la ciudad de Beauvais, dedicada a la inserción social y lingüística de los adultos, en su gran mayoría son inmigrantes que firman el contrato CAI. UTAB (por sus siglas en francés): remite a la Universidad para todas las Edades de Beauvais (Université Tous Âges de Beauvais), departamento de formación continua de la Universidad pública de Picardie Jules Verne.

al interesarme en los niveles superiores comparados con el DILF (A1, A2 y público fuera de CAI de ITINÉR'AIR), procuré ubicar el nivel de los aprendientes en la perspectiva de la “lengua-horizonte” enunciada en el referencial FLI.

Preguntas de investigación, hipótesis iniciales y objetivos

Cuestionamiento inicial de tipo empírico-inductivo: ¿Qué propone la ciudad de Beauvais para apoyar a los públicos en dificultad, particularmente en materia de integración social y profesional? ¿Cuáles son los organismos de formación y a qué públicos reciben? ¿Influye la competencia plurilingüe en la capacidad de aprender el francés en autonomía, así como en la capacidad de aprender a aprender y en la autonomía social?

Una hipótesis central de tipo hipotético-deductivo: ¿Permitirán el aprendizaje en autonomía del francés (aunado a la formación presencial) con fines de integración y la reflexión metacognitiva sobre el aprender a aprender, que el migrante adulto alcance una autonomía lingüística (en la perspectiva de una lengua-horizonte) ayudándolo a progresar hacia una autonomía social en la sociedad francesa?

En cuanto a los objetivos generales de la investigación, apuntaron, por una parte, a identificar las características específicas de cada organismo de formación y de la acción docente con su público de aprendientes; por otra, a detectar las dificultades de los docentes y aprendientes en el desarrollo de la autonomía. De forma más específica, los objetivos se centraron en la formulación de pistas concretas y propuestas didácticas en pro de una integración de la reflexión metacognitiva hacia la construcción paulatina de una autonomía lingüística y social de los inmigrantes adultos.

Postura metodológica, presentación de las encuestas

Se adoptó el enfoque de la investigación-acción, con la voluntad explícita de contribuir a la transformación del medio (Barbier, 1996), a partir de un proceso de análisis cualitativo y cuantitativo de datos. Este enfoque buscaba dar cuenta de la complejidad de las correlaciones entre las distintas variables del campo de observación (Morin, 1990), y con los aprendientes y los formadores, en función de las características propias de cada organismo de formación.

Para la primera parte de la ingeniería de formación, se justificó la modalidad de la entrevista semidirectiva dirigida a los coordinadores y responsables de los organismos de formación, con un enfoque claramente etnográfico y cualitativo para la recopilación de información relativa a los datos sistémicos observables.

Se recopilaron datos sobre los tipos de público, los perfiles de los formadores, el número de grupos, el número de aprendientes por grupo, el número de horas y los tipos de dispositivos, el papel de los organismos que prescribían las formaciones, los financiamientos y el equipo disponible. Los formadores fueron entrevistados acerca de:

- su manejo de la autonomía en el salón de clase con los aprendientes,
- de los referenciales,
- de las metodologías y los soportes utilizados,
- de los objetivos de aprendizaje,
- de su conocimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC),
- de su interés por el plurilingüismo y estrategias para valorarlo,
- de la importancia que le daban en el salón de clase a la inmersión de los aprendientes en su vida cotidiana,
- la forma en que explotaban esta característica,
- de la importancia que le atribuían al desarrollo de la autonomía social de los aprendientes en su vida cotidiana,
- de las estrategias que usaban para desarrollar esta autonomía en el salón de clase y fuera del contexto de la formación.

Siendo yo mismo formador en la Universidad para todas las edades de Beauvais (UTAB por sus siglas en francés) durante el ciclo 2011-2012 con una parte de la población seleccionada, realicé observaciones participantes en los cuatro organismos de formación, con el fin de entender las estrategias de enseñanza-aprendizaje vinculadas con el desarrollo de la autonomía lingüística y social.

En el aspecto metacognitivo relativo al aprendizaje del francés y a la autonomía, los aprendientes entrevistados procedían de los organismos de formación seleccionados para las encuestas. El cuestionario integrado en su mayor parte por preguntas cerradas facilitó la recopilación de datos con un tratamiento cuali-cuantitativo de análisis, gracias al uso de la escala de *Likert*. Se retomó ampliamente la clasificación de las estrategias de aprendizaje establecida por O'Malley y Chamot (1990) y reestructurada por Paul Cyr a fin de integrar los cuestionarios, en particular las estrategias metacognitivas y socioafectivas.

Tratándose de lo metacognitivo, fue necesario determinar si los aprendientes: reflexionaban en sus procesos de adquisición del francés (en el salón de clase y fuera del contexto de la formación), reutilizaban en el salón de clase conocimientos adquiridos en otros contextos de aprendizaje (profesional, asociativo, personal, etc.),

efectuaban autoevaluaciones, se fijaban objetivos a corto y mediano plazo para aprender el francés o si llevaban una bitácora o un portafolio.

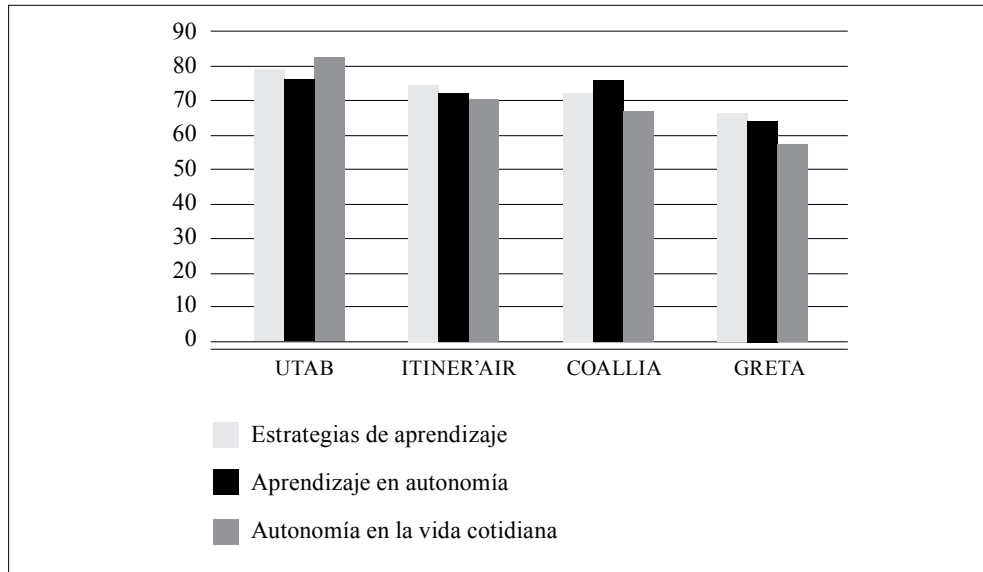
A nivel socio afectivo, se trataba de determinar si los aprendientes:

- pedían ayuda cuando se enfrentaban a ciertas dificultades,
- tenían la impresión de estar aprendiendo el francés cuando hablaban con sus amigos, colegas y vecinos,
- disfrutaban trabajar en grupo para cooperar con los demás,
- necesitaban que otras personas (familia, amigos, docente, etc.) les animaran para estudiar francés,
- tomaban fácilmente riesgos al expresarse en francés,
- deseaban entender todos los contenidos del programa de formación,
- se mostraban ansiosos y estresados en el salón de clase,
- tenían dificultades para seguir con la formación y de qué tipo eran (económico, familiar, la falta de tiempo, el problema de transporte, la motivación, etc.).

En cuanto al plurilingüismo, el cuestionario buscaba determinar si los aprendientes: hablaban varios idiomas, hablaban francés en casa, hablaban francés en sus intercambios cotidianos, usaban conocimientos de su(s) lengua(s) de origen para aprender el francés, aprendían otros idiomas y si esto les ayudaba para el aprendizaje del francés. Vinieron a completar estos ítems algunas preguntas relativas a su integración en Francia y su grado de autonomía en la esfera personal (hablar de sí mismos en situación informal/formal con el médico, por ejemplo, o llenar un formulario administrativo), en la esfera social (actos de palabra indispensables en su vida cotidiana, establecer un contacto social con los vecinos, colegas, amigos) y, finalmente, en la esfera ciudadana (ubicarse en el espacio público contactando a los servicios adecuados y conectándose con los sitios oficiales en la red, entender los trámites administrativos comunes en Francia, participar en la vida asociativa y cultural de su barrio/municipio, darle seguimiento a la escolaridad de sus hijos, buscar un empleo en función de sus competencias, o conocer sus derechos y obligaciones).

Resultados de las encuestas, análisis e interpretación de los datos

Los datos recopilados se clasificaron en función de las variables en la siguiente tabla para que se pudieran visualizar con más facilidad los resultados obtenidos por los aprendientes en cada organismo de formación:

Balance general de los cuatro organismos de formación

La hipótesis inicial consistió en una interrogación central sobre la correlación entre la reflexión metacognitiva, el aprendizaje de la autonomía y el desarrollo personal de una autonomía social en Francia. Resultó imposible establecer una relación lógica y exacta de causa/efecto entre estos tres campos de investigación para cada uno de los organismos de formación.

Dentro de la complejidad de los resultados, se identificaron tendencias marcadas y la hipótesis se vio confirmada con cierta homogeneidad para los aprendientes de la UTAB que obtuvieron resultados del 81%, 78.3% y 84.4% respectivamente para las variables seleccionadas. La importancia que se le dio a la reflexión metacognitiva tuvo una incidencia sobre el aprendizaje en autonomía así como una influencia positiva sobre el desarrollo de la autonomía social. No resultó igual en el caso del organismo ITINER'AIR donde, por los resultados relativamente elevados de nuestras encuestas, no apareció una progresión hacia la autonomía en la vida cotidiana: pese a las estrategias de aprendizaje empleadas y recomendadas por la formadora, los aprendientes mencionaron experimentar dificultades a la hora de sentirse socialmente autónomos, particularmente en la esfera social y ciudadana.

Cabe mencionar que, para la totalidad de las encuestas realizadas con los organismos de formación, los resultados arrojados fueron globalmente significativos en cuanto a la reflexión metacognitiva: la desviación estándar de los datos observada

entre los organismos fue de sólo el 12.3%, lo cual le dio a la metacognición una importancia considerable, ya que correspondió a más de la mitad de los inmigrantes adultos en formación lingüística (un mínimo del 67.7% para el GRETA). También resultó de las encuestas que el interés por el plurilingüismo fue más elevado entre los aprendientes que entre los formadores, los cuales no siempre sabían cómo explotar esta riqueza en su salón de clase: consideraban que los idiomas representados en un mismo grupo eran demasiado distintos (por ejemplo entre los locutores de árabe, de wolof, de chino y de turco). Los formadores manifestaron la necesidad de un conocimiento, por elemental que fuera, de los sistemas lingüísticos presentes y se sintieron, a veces, incapaces de proponer un abordaje plurilingüe en la clase.

El aprendizaje en autonomía fue más importante para la UTAB y COALLIA pero, en el caso de este último, se trató principalmente de un proceso cognitivo adoptado por los participantes durante las horas de formación. En este caso también, pese a la variación de los porcentajes, estos permanecieron elevados y mostraron una vez más que los inmigrantes adultos eran capaces de implicarse por iniciativa propia en un aprendizaje autónomo sin depender directamente del formador. Manifestaron en diversos grados aprender de forma autónoma, movilizand o estrategias diversas (en el campo socioafectivo, mediante Internet y libros consultados en la biblioteca o en la universidad, impregnándose del contexto de inmersión, etc.), apuntando todas ellas hacia un objetivo común: un aprendizaje más allá del marco estricto de la formación, que les permitió realizar progresos significativos en el dominio de la lengua para integrarse más fácilmente a la sociedad francesa.

La hipótesis inicial se vio confirmada en la UTAB ya que los aprendientes, adoptando una actitud reflexiva (gracias al portafolio que elaboramos, entre otros dispositivos) se mostraron globalmente autónomos en su aprendizaje y en la vida cotidiana. Pero esta misma hipótesis resultó parcialmente inválida en los demás organismos de formación. Las implicaciones didácticas fueron esenciales para la construcción de la autonomía lingüística y social y las prácticas docentes desempeñaron un papel esencial en dicho proceso. Se comprobó, sin embargo, que el análisis de la autonomía social (producto deseado al final del proceso de investigación) suponía una construcción mucho más compleja que la de una simple relación causa/efecto entre las variables seleccionadas.

Límites de los resultados obtenidos

Pese al acompañamiento pedagógico propuesto, las respuestas escritas de los aprendientes no fueron totalmente confiables, en la medida en que, por más que la lengua

francesa se volviera constantemente más familiar en un contexto de aprendizaje en un medio homoglot, seguía siendo una fuente de dificultades para la expresión y la comprensión, y más particularmente a la hora de responder a una investigación universitaria centrada en una cuestión tan precisa (y a veces desconocida) como la metacognición. También resultó difícil tomar distancia de las declaraciones de los inmigrantes (sobre sus prácticas de aprendizaje) y de los formadores (sobre sus prácticas docentes): se tuvo que asumir su parte de subjetividad al igual que la mía, en particular en el marco de las observaciones participantes. Las prácticas lingüísticas de los aprendientes requirieron cierta prudencia en la interpretación, debido a sus L1, L2 o L3 a veces no declaradas, al no ser valoradas o siendo objeto de representaciones negativas por situaciones de diglosia en su país de origen. Finalmente, la complejidad propia del campo de las encuestas, ligada a la fuerte heterogeneidad observada en los organismos de formación, entorpeció considerablemente el proceso de análisis, a la hora de seleccionar las variables más pertinentes.

Propuestas didácticas

A raíz de la investigación, se formularon algunas propuestas didácticas que, sin duda, requerirán una experimentación en otros contextos geográficos de este campo de intervención para validar su pertinencia y fiabilidad:

- desarrollar las competencias clave (competencia lectora, saberes numéricos y tecnológicos);
- implementar una mediación andragógica, preparar a los formadores para la pedagogía diferenciada y tomar más en cuenta las características individuales de los aprendientes;
- acompañar la reflexión metacognitiva de una lúcida valoración del plurilingüismo;
- implementar un enfoque por tareas (microtareas en autonomía / macrotareas co-construidas) y una perspectiva co-accional para formar a los aprendientes en los valores de la cohesión social (lo que se entiende en francés por la expresión “vivre-ensemble”, Puren, 2011);
- explotar el potencial que representa el contexto sociolingüístico de la formación: crear más vínculos entre el contexto formal en el salón de clase y el entorno natural de aprendizaje;
- promover los laboratorios y centros de autoacceso dentro de los organismos de formación;

- promover y desarrollar la autonomía en el marco de una integración social y ciudadana.

Conclusión

Al finalizar esta investigación, es pertinente y constructivo enunciar algunas recomendaciones didácticas, pero éstas deberán necesariamente ajustarse con los actores en el terreno y, a la vez, permanecer sensibles a lo que está en juego ideológicamente y políticamente en este campo exploratorio de intervención. Si bien la reflexión propuesta se inserta sobre todo en los contextos plurilingües de inmersión, los resultados arrojados pueden de igual manera suscitar un interés didáctico actualmente en los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en medios heteroglotas, tomando en cuenta los análisis en torno a la autonomía lingüística y social, la metacognición y la andragogía. Para este fin, convendría que la mediación andragógica propuesta para potenciar la reflexión metacognitiva tomara más en consideración las representaciones de los aprendientes (en función de las culturas educativas) y de los docentes en cuanto a la formación lingüística de manera global. Esta postura permitiría fomentar una acción didáctica contextualizada, abierta a la diversidad, más sustentable, respetuosa de las trayectorias migratorias complejas, de las limitaciones materiales institucionales de un campo profesional actualmente en construcción. Se enfocaría, asimismo, en desarrollar la autonomía de los inmigrantes en el sentido amplio de la palabra (cognitiva, lingüística, social, ciudadana), condición esencial para su integración en las sociedades contemporáneas.

Referencias

- Adami, H. (2008). L'acculturation linguistique des migrants: des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde. En C. Extramiana & J. Sibille (Coords.), *Migrations et plurilinguisme en France, Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (pp. 10-15). París: Didier.
- Adami, H. & Leclercq, V. (Eds.). (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. París: Anthropos.
- Beacco, J. -C., Chiss, J. -L., Cicurel, F. & Véronique, D. (Eds.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. París: PUF.

- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Cuq, J.-P. (1992). Français langue seconde, un point sur la question, *Études de Linguistique Appliquée* 88, pp. 65-84.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Etienne, S. (2004). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère: la formation de base* (Tesis doctoral). Université d'Aix-Marseille.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Galligani, S. (2005). L'étranger d'ici venu d'ailleurs et ses langues face à la politique d'accueil des étrangers en France: l'exemple du Contrat d'Accueil et d'Intégration. *Revue du GERFLINT*, 4, pp. 178-183.
- Gardner, H. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Haut Conseil de l'Intégration. (2006). « Propositions d'amélioration du CAI », *avis à Monsieur le Premier Ministre*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de http://www.hci.gouv.fr/IMG/pdf/AVIS_CAI.pdf
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Editeur.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruselas: De Boeck.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (1993). *ESF Project, Adult Language acquisition, cross linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porquier, R. (1974). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones* (Tesis doctoral). Université de Paris 8.
- Puren, Ch. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles), exemples de validation et d'application actuelles*. Recuperado el 20 de mayo de 2012 de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris: Gallimard.
- Vicher, A. (2008). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants: Un choix politique et didactique. *Synergies Sud-Est européen*, 1, pp. 31-44.
- Vicher, A. (Coords). (2011). *Référentiel Français Langue d'Intégration*. Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC). Recuperado el 14 de octubre 2015 de: www.immigration.interieur.gouv.fr/content/.../file/FLI-Referentiel.pdf

La planeación y la política de las lenguas extranjeras en el Porfiriato (1876-1910)

María Magdalena Hernández Alarcón

Nora M. Basurto Santos

Anaís Elsa Cabrera Loranca

Universidad Veracruzana, México

Introducción

La planeación y la política que han prevalecido en el campo de las lenguas extranjeras (LE) han recibido, hasta el momento, escasa atención. A lo largo de la rica y amplia historia de la educación, hemos aprendido sobre la enseñanza de las LE; los aspectos poco conocidos de esta área nos motivaron a iniciar una investigación que permitiera encontrar los elementos que han orientado las políticas educativas en torno a la impartición de los idiomas en el estado de Veracruz. La actividad se centró en la localización de documentos, la obtención y la articulación de datos y la sistematización de la información que aportara conclusiones acerca de la enseñanza de las LE durante el Porfiriato¹ en el período comprendido entre 1876-1910.

A pesar del largo período recorrido desde que se incluyera por primera vez el aprendizaje de las LE en las escuelas², este proceso sigue siendo un fenómeno lleno de complejidades que representan un reto tanto para las autoridades como para quienes se involucran en él. Poco se habla de los problemas de planeación y política lingüísticas y del efecto que éstas tienen dentro de las aulas. Es escasa la información documentada en el área de las lenguas extranjeras que justifique y explique la

1 Se denomina Porfiriato a un periodo de 35 años de la historia de México durante el cual gobernó el General Porfirio Díaz. Este período coincide con una notable influencia económica sobre México de países como Gran Bretaña, Alemania y Francia. En las dos últimas décadas del régimen el 38% de las inversiones extranjeras eran ya de capital norteamericano (García, 2002).

2 La enseñanza de las LE hace su aparición en 1551, con la creación de la Real Pontificia Universidad de México. En el currículo se integraron cursos de leyes, medicina, latín, español, náhuatl, italiano y francés (Álvarez, 1989). De acuerdo con la Legislación Educativa de Veracruz, ya desde 1874 era un requisito poseer fluidez en inglés, francés y latín para convertirse en abogado en el estado de Veracruz.

inclusión y/o la exclusión del estudio de las LE así como la evolución que la enseñanza-aprendizaje de éstas ha tenido dentro del sistema educativo público mexicano, particularmente en Veracruz. Por lo anterior, de manera exploratoria buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Existía una política lingüística en el Estado durante el Porfiriato? ¿La legislación propiciaba el desarrollo del aprendizaje de las LE? Nos referiremos al Porfiriato al periodo comprendido entre 1876 y 1910.

Los objetivos propuestos:

1. Revisar la legislación educativa emitida entre 1876 y 1910 que contribuya a la comprensión de la enseñanza-aprendizaje de las LE.
2. Identificar la planeación y la política educativa del momento y su relación con las LE así como el enfoque metodológico.

Metodología

Para responder a las interrogantes recurrimos a una investigación exploratoria que permite obtener nuevos datos y acercarnos a un tema hasta ahora poco trabajado. Es necesario revisar qué se dijo o qué se registró respecto a la educación y particularmente sobre las lenguas extranjeras en la legislación estatal en ese periodo. Es preciso indagar sobre las ideas pedagógicas que circularon, el tipo de educación que se ejercía y conocer cómo impactaba en la enseñanza de las lenguas extranjeras así como saber quiénes eran los personajes determinantes en ese momento en el sistema educativo de Veracruz.

Respecto a lo legislativo, encontramos que el estudio puede hacerse por periodos cortos ya que los cortes gubernamentales y sus consecuencias políticas lo permiten, así como también lo permite la tendencia o la norma jurídica. Los enfoques pueden ser cuantitativos, cuando se estudia la serie de múltiples disposiciones legislativas, o cualitativos si se consideran sus contenidos. Las leyes se analizan tomando en cuenta varios factores, el concepto que se tiene de instrucción, las características que definen la educación, la diversidad de conocimientos, el emisor de la ley, el ámbito de su aplicación, los niveles educativos que incluye, entre otros (Zamora, 2002).

En este caso se abordará un período corto que presenta características definidas en materia educativa y que presenta también un contexto particular proclive al aprendizaje de las LE. Tomando en cuenta que la organización del país estaba centralizada en la capital, se incluyeron leyes educativas del centro que estaban vigentes

y, a partir de eso, se revisaron las leyes específicas de Veracruz; el acercamiento, entonces, fue más bien por norma jurídica y su contenido. Para el análisis de la información se establecieron tres categorías: 1) La inclusión de las LE en los planes de estudio, 2) Los métodos, 3) La formación de los profesores.

Revisión de la literatura

Existe la preocupación de contar con información sistematizada en la problemática de las LE, esto ha sido ya expuesto por académicos de la disciplina en las diferentes universidades que ofrecen la formación en este campo³. Los investigadores en el área de LE en nuestro contexto han orientado sus estudios a aspectos tales como la enseñanza-aprendizaje del inglés en secundarias y bachilleratos (Basurto Santos, 2010), la formación de profesores de lenguas extranjeras (Lengeling, 2010), aspectos metodológicos de la investigación en el contexto mexicano (Basurto Santos y Buseniers, 2012), el uso de la lengua materna en las clases de inglés y francés (Mora *et al.*, 2011), el papel de las emociones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Méndez, 2012), la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en universidades públicas en México (Encinas & Sánchez, 2013), la motivación (Dörnyei, 2001; 2006), los aspectos metodológicos (Richards & Renandya, 2002) y las actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de los hablantes nativos del inglés (Chasan & Phyllis, 1995), las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990), la política lingüística y el futuro del francés en México (Hernández, 2005), y la adquisición de lenguas en edades tempranas (Muñoz, 2006), entre otros. Sin embargo, se ha dejado de lado el análisis del efecto que tiene una planeación desligada o desvinculada del contexto real donde habrá de llevarse a la práctica y aplicarse la legislación propuesta y aprobada.

Para recabar los datos pertinentes se revisaron los documentos en el archivo del estado de Veracruz y el de la Escuela Normal Veracruzana, se analizaron documentos oficiales, tales como programas de estudio, libros de textos, tesis doctorales, fuentes impresas y electrónicas y se hizo una revisión de la literatura relacionada con el tema.

³ Para ilustrar mejor lo antes mencionado, aconsejamos revisar el libro coordinado por José Luis Ramírez Romero (2007), *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*.

Contexto histórico-educativo

El periodo que nos ocupa está permeado por movimientos armados, en 1810 se inicia la Guerra de Independencia, movimiento revolucionario que buscaba un cambio en la sociedad colonial de México y que concluye en 1821 con una contrarrevolución que no perseguía cambios reales. Esta situación determinó que la Independencia no resolviera los más serios conflictos sociales del país (Bolaños, 2002, p. 14). La guerra de Independencia no modificó la jerarquía social que existía y no se planteó un reordenamiento de las clases sociales aunque sí se buscó plantear reformas jurídicas que disminuyeran las diferencias entre los individuos.

Ornelas (1995, p. 209) menciona que, según ciertas estimaciones, “en 1910 más del 85% de la población adulta y más del 78% de la población total era analfabeta”. Estas cifras son importantes porque muestran que la educación permeaba poco al pueblo. No obstante la distancia evidente entre el pueblo y la escuela, las autoridades del país no buscaron modificar o modernizar el modelo de institución de educación superior proveniente de la época colonial (Márquez, 2002).

A pesar del panorama que prevalecía en el país, la generación liberal se empeñó en construir un México moderno y para ello emitieron leyes que dieron paso a un marco jurídico dentro del cual debía desenvolverse la educación pública y revisaron conceptos y principios de las teorías pedagógicas para obtener la renovación de la educación mexicana. Hacia 1870 se empezaron a divulgar los esfuerzos que, en materia educativa, habían realizado distinguidos maestros del país; en este nuevo contexto surgieron preocupaciones relacionadas con el método didáctico, la enseñanza objetiva y la educación integral (Bolaños, 2002, pp. 33-34). En la capital del país, se organizaron congresos educativos donde se abordaron diferentes aspectos relacionados con los libros de texto, los útiles escolares, los métodos de enseñanza, los horarios, la distribución del trabajo escolar según las diferentes edades de los escolares y la falta de capacitación de los profesores. El objetivo era mejorar el sistema de educación de forma integral (Moreno, 2001, p. 70). Para 1882 ya eran notables los resultados de la aplicación de la reforma iniciada.

En este período, en el estado de Veracruz se llevó a cabo la reforma pedagógica encabezada por los maestros Carlos A. Carrillo, Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen. En Orizaba se fundó en 1883 la primera escuela moderna de México, allí se pusieron en práctica los principios de la enseñanza objetiva. Se fundó en 1886 La Escuela Normal Veracruzana de Xalapa.

Jiménez (2007, p. 249) nos dice que el último tercio del siglo XIX fue un momento favorable para la educación y las ciencias mexicanas. La apertura a los extranjeros y

la movilidad de la clase acomodada que tiene lugar durante el siglo XIX en el país, permitieron el acceso y el contacto con las publicaciones y los adelantos europeos, ya fuera de manera directa o indirecta. Continúa señalando que “la visión de lo moderno implicó en el siglo XIX un cosmopolitismo que impulsó la difusión de las artes, la ciencia, la tecnología y las costumbres” (p. 236). Este cosmopolitismo despertó el interés por los idiomas.

Contexto legislativo-educativo

En México, después de la Independencia, fue el Estado quien estableció y promovió las leyes que mejor convenían al país. Desde 1828 se habilitó a los presidentes con facultades extraordinarias para legislar y afrontar emergencias. En la segunda mitad del siglo las iniciativas tuvieron que pasar por el congreso pero el 28 de mayo de 1890 se promulgó un decreto que autorizó nuevamente al presidente legislar en materia educativa (Zamora, 2002).

La historia jurídica en México presenta una serie de leyes sin la consideración popular, se decretaban las leyes generalmente después de un enfrentamiento armado para legitimar alguna posición de la minoría. La costumbre fue legislar después de la violencia, sin elementos consensuales; éstos irán apareciendo con el tiempo, por ello los estudiosos de la historia señalan que todas las constituciones mexicanas proceden de un movimiento armado (Zamora, 2002). En el siglo XIX el Estado mexicano empieza a dar los primeros pasos para responsabilizarse de la organización y de la promoción de la instrucción pública. La importancia de la educación en la construcción del México nuevo y moderno era incuestionable y la numerosa legislación educativa del momento refleja la atención que le prestaron.

Contexto disciplinario en México: Planeación y política lingüísticas

El hecho de que para los españoles haya sido una preocupación la implantación de su lengua es muestra de que México fue uno de los primeros países en el mundo en poner en práctica una política lingüística. La heterogeneidad lingüística del país exigió durante varios siglos la intervención de la Corona española para buscar la aceptación del español entre los mexicanos. A través del tiempo, el conflicto lingüístico con el español determinó la política y el público en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

extranjeras, pues en las zonas rurales y campesinas se enseñaba el español y, en las ciudades, se enseñaban otras lenguas europeas como el francés, el latín, el griego y el inglés (Velasco, 1981).

A partir de la emancipación económica y política de México en el siglo XIX, el país buscó reorganizar un territorio vasto y heterogéneo e intentó crear un Estado más moderno, más homogéneo y más uniforme con una sola religión y una sola lengua nacional, el español. Para obtener la unidad nacional, el gobierno mexicano instituyó una política de castellanización lingüística, cultural y étnica (Díaz-Couder, 2001, citado por Hernández, 2005). El Estado consideraba que los autóctonos se beneficiarían de esta política ya que tendrían acceso a las leyes del Estado y se integrarían a la sociedad obteniendo un estatus de igualdad.

En el campo de las lenguas, paralelamente a la exclusión de las lenguas autóctonas de todo uso oficial y público entre 1842 y 1910, la escuela se convierte en el marco donde la política lingüística del Estado tomará forma bajo una tentativa de unificación de la educación nacional que se desarrollará durante todo el siglo XIX. Es la educación pública, una vez centralizada por el gobierno liberal, la que dota en 1890 a las escuelas primarias de la enseñanza del español, nominado desde ese momento como lengua nacional (Pellicer, 2002, citado por Hernández, 2005). Es el Estado el que, por medio de la política educativa, en el marco de la política general de la nación, determinará la política lingüística.

Las lenguas extranjeras en la educación pública

Antes de abordar la legislación consideramos pertinente definir sucintamente qué entendemos por LE y hacer una breve semblanza de éstas en el sistema público educativo en México. La lengua extranjera es una lengua que no se reconoce como lengua materna y en la que el proceso de apropiación generalmente es voluntario. En un sentido limitado y rudimentario, la lengua extranjera es toda lengua que no es la primera lengua (Weinrich, 1989). Se puede decir que toda lengua no materna es lengua extranjera. Dentro del sistema educativo mexicano la lengua extranjera se conoce como lengua adicional al español e incluye principalmente el estudio del inglés y, en un porcentaje menor, el aprendizaje del francés.

Las LE siempre han estado presentes en el sistema educativo: ya en el siglo XVI la enseñanza del latín se llevaba a cabo en las universidades, porque se consideraba “útil para el desarrollo de la inteligencia y la excelencia moral, diferenciándolas de los conocimientos meramente útiles o prácticos” (Brambila, Prieto & Sule, 2007,

p. 9). En la época colonial, en México, los documentos muestran la presencia del aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo, pero no se menciona la oferta ni las modalidades de las mismas. En 1869, durante el gobierno de Benito Juárez, se funda una escuela secundaria, una para varones y otra para señoritas y en sus planes de estudio se incluyen la enseñanza del francés, el inglés y el italiano (Weinrich, 1986, p. 11). En el currículo de 1867 se conserva: “entre las lenguas vivas el francés, por ser humanístico y porque la cultura gala era civilizadora e ilustrada. El idioma inglés y el alemán constituían, además, vías de acceso a los avances tecnológicos de la época” (Soto, 1997, p. 256).

En la enseñanza impartida por el Estado que se dividía en tres niveles (elemental, secundario o superior, y estudios mayores), se mantenía la enseñanza de LE como el francés, el alemán, el inglés y el italiano, además del latín y las raíces griegas (Soto, 1997, p. 257). En 1874, en Veracruz, aparecen ya las LE consignadas en la Ley de Educación del Estado, como parte del currículo (Hermida, 1990, p.188).

En Veracruz, el Reglamento general de instrucción pública (1821), dispuso que se fundara en Orizaba una universidad de provincia, donde se impartirían cátedras de segunda y tercera enseñanza, y es probable que las LE formaran parte del currículo. Sin embargo, el acuerdo no cristalizó por la situación política del país. En 1824, el congreso local decidió crear en Orizaba el Colegio del Estado Veracruzano; éste abrió sus puertas en 1825. Era un proyecto más realista y, en lo tocante a las lenguas, incluyó solamente las cátedras de Gramática castellana y latina (Márquez, 2002). En 1874, en Veracruz, aparecen ya las LE consignadas en la Ley de Educación del Estado, como parte del currículo (Hermida, 1990). Vemos que los planes de estudio incluyen el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero el esfuerzo del gobierno en las zonas rurales estaba dirigido a difundir principalmente el aprendizaje de la lengua española.

Las autoridades educativas procuraron seguir un modelo europeo que era el referente en el mundo académico. La legislación no solamente buscaba integrar el estudio de las lenguas que los europeos hablaban, también había que seguir sus métodos de enseñanza y sus materiales didácticos, aunque no siempre se contaba con los materiales recomendados. Aún si en las circulares y las leyes educativas promovidas, las justificaciones para integrar a las LE en los planes de estudios eran casi inexistentes, es claro que su aprendizaje era importante en la formación de los jóvenes de la época y que los métodos aconsejados eran actuales y respondían a los cambios metodológicos que estaban teniendo lugar en ese momento en Europa.

Análisis de la legislación educativa en Veracruz en el período 1876-1910

Durante el Porfiriato se promueven varias leyes en Veracruz que versan sobre la educación en general: aunque estas leyes son las que nos ocupan, tomamos en cuenta la legislación nacional que amparaba a la del estado de Veracruz y también revisamos la legislación que seguía vigente y que había sido aprobada antes del periodo establecido para el estudio. A continuación mencionamos las principales leyes y circulares emitidas:

1. Ley Orgánica de Instrucción Pública, No. 123, del 14 de agosto de 1873, Landero y Coss.
2. Ley Orgánica de Instrucción Pública y Plan de Estatutos Preparatorios Generales y Especiales de 1874. En ese año la educación se dividió en primaria elemental y superior.
3. Circular del 16 de febrero de 1878.
4. Reforma educativa realizada por Juan Enríquez en 1885.
5. Circular del 23 al 28 de abril de 1887, se presenta el programa de estudios de instrucción primaria elemental y superior dirigida a las escuelas cantonales.
6. Plan de estudios y reglamento para la admisión de estudiantes en la Escuela Normal, 18 de noviembre de 1886.
7. Circular 30, 25 de octubre de 1897, establecimiento de las Escuelas Municipales.
8. Ley 49 del 18 de diciembre de 1897. Reformas a la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el estado de Veracruz-Llave.
9. Ley 2 del 13 de mayo de 1907. Reforma del Plan de estudios preparatorios en el estado de Veracruz-Llave.
10. Ley 21 del 30 de octubre de 1908. Reforma del Plan de estudios y la organización de las escuelas de enseñanza superior para señoritas.

En este período el gobierno establece, mediante la legislación, una educación para todos los públicos, urbanos y rurales. De la legislación aprobada resulta particularmente importante el capitulado y las circulares pues allí se establecen el procedimiento y las recomendaciones de cómo aplicar la ley. Esos apartados muestran aspectos relacionados con la didáctica y conceptos pedagógicos del momento. Para nuestro estudio recuperaremos parte de esos apartados y, como se menciona en la metodología, se abordará el análisis a partir de tres categorías, la inclusión de las LE en los planes de estudio, los métodos y la formación de los profesores.

La inclusión de las LE en los planes de estudio

Este apartado toma en cuenta la inclusión de las asignaturas de lenguas extranjeras de manera obligatoria y legislada por las autoridades que aprueban los planes de estudios en los diferentes niveles de aprendizaje. Se conservan solamente las partes de la legislación donde se mencionan directa y concretamente las asignaturas y recomendaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de los idiomas.

Ley Orgánica de Instrucción Pública, No. 123, del 14 de agosto de 1873, Landero y Coss

Título IV, Capítulo 1, artículo 64.- La Instrucción primaria superior que se imparte en las escuelas comprenderá el conocimiento perfecto de la formación elemental y también las:

- 1.- Nociones generales de Física y de Historia natural, siempre de acuerdo a las necesidades familiares de la vida,
 - 2.- Principios de Geometría y sus aplicaciones, las más comunes,
 - 3.- Elementos de Contabilidad y Lengua francesa,
 - 4.- Prácticas de Dibujo natural y lineal.
- Artículo 65.- La enseñanza superior para señoritas comprenderá:
- 1.- Higiene de la casa y primeros auxilios,
 2. Ciencias físicas y naturales aplicadas a la vida de la casa,
 - 3.- Conocimientos teóricos y prácticos de máquinas y aparatos para la costura, para lavar, etc.
 - 4.- Economía de la casa,
 - 5.- Lengua francesa o Lengua italiana, o las dos al mismo tiempo,
 6. Música vocal o instrumental.

Capítulo III de la Instrucción secundaria. De esta ley conservamos el Plan de estudios de la Escuela Preparatoria General y Especial del Estado de Veracruz y la lista de lenguas extranjeras que se enseñaban:

Artículo 66.- La Instrucción secundaria comprenderá los estudios generales y los estudios preparatorios especiales. Los estudios generales para las licenciaturas literarias profesionales son las siguientes: Latín, Raíces griegas, Ideología, Lógica y psicología, Matemáticas, Cosmografía y geografía, Elementos de física, Química, Elementos de cronología, Nociones de historia natural, Historia universal y particular de México, Lengua francesa, Elementos de economía política, Dibujo natural y lineal.

En el primer año se enseñaba: Latín (formas lexicográficas de la lengua latina; ejercicios de traducción de autores fáciles de entender, las clases debían alternarse),

Francés (reglas de pronunciación, elementos de gramática; ejercicios de lectura y traducción, las clases debían alternarse). En el segundo año: Latín (conocimiento gramatical de la lengua latina; ejercicios de traducción y sujeto, las clases eran diarias), Francés (estudio de la gramática francesa, versión español-francés, ejercicios prácticos de conversación y escritura, las clases debían alternarse). En el tercer año: Latín (ejercicios de traducción de autores clásicos con la exposición del profesor; esto servía de complemento para la enseñanza de historia de la literatura latina; raíces griegas, las clases debían alternarse), Inglés (utilización del método Robertson). En el quinto año se estudiaba Inglés utilizando el método Robertson y ejercicios de traducción.

Artículo 67.- Los estudios generales para las licenciaturas que no son científicas son los mismos que señala el artículo 66, con la excepción de Latín y de Psicología.

Circular del 23 al 28 de abril de 1887, se presenta el programa de estudios de instrucción primaria elemental y superior dirigida a las escuelas cantonales.

VII.- En el año de 1887, los alumnos de las escuelas cantonales trabajarán en el curso de francés con una guía autorizada por el director para cubrir la falta de libro de texto. (Título IV, Capítulo 1)

Ley 49 de diciembre del 18 de diciembre de 1897

En el artículo 6, Teodoro A. Dehesa (Gobernador del estado de Veracruz Llave-Veracruz en el periodo de 1892-1911) estipula que los estudios preparatorios en el estado comprenderán las materias siguientes: Aritmética, Álgebra, Geometría plana y en el espacio, Trigonometría rectilínea, Geometría analítica de dos dimensiones y de elementos de cálculo, Cosmografía precedida de nociones de geología, Historia general, América y Patria ; Sociología general, Psicología y moral, conferencias sobre la historia de los principales descubrimientos geográficos y sobre historia de la astronomía, de física, de química y de biología, fisiología e higiene, moral e instrucción cívica, dibujo y canto.

Para el segundo periodo estudian: Lengua francesa / primer curso: todos los días. Para el tercer período: Lengua francesa / segundo curso: todos los días (una modificación en el empleo de tiempo). En el cuarto periodo: Inglés / primer curso: todos los días. Para el quinto periodo: Inglés / segundo curso: todos los días (con una modificación en el horario). Raíces griegas y latinas: todos los días.

Ley 2 del 13 de mayo de 1907

El gobernador promueve un cambio de materias de estudios preparatorios, es decir, se reforma el Plan de estudios preparatorios en el estado de Veracruz-Llave. Este plan entra en vigor en 1909 en las escuelas preparatorias de Veracruz, Xalapa, Orizaba y Córdoba.

En el artículo 1 del Plan de estudios, el Gobernador, Teodoro A. Dehesa estipula para los estudios preparatorios las materias siguientes: Aritmética, Álgebra, Geometría plana y en el espacio, Trigonometría rectilínea, Nociones complementarias (nociones de suma y resta) Trigonometría esférica, Geometría analítica de dos dimensiones, Elementos de cálculo, Cosmografía precedida de nociones mecánicas, Física, Química y nociones de Mineralogía, Botánica, Zoología y Elementos de anatomía, Fisiología humana, Lengua nacional, Francés, Inglés, Raíces latinas y Raíces griegas y latinas, Geografía, Historia general especial de México, de física, de química y mineralogía y de inglés, y ejercicios físicos y militares; entre todos esos cursos, Latín y Contabilidad no eran obligatorios para los estudiantes.

Las lenguas extranjeras se estudian del primero al quinto año. Primer año: Lengua francesa (primer año de francés): cinco cursos por semana. Segundo año: Lengua francesa (segundo año de francés): cinco cursos por semana. Tercer año: Lengua inglesa (primer año de inglés): cinco cursos por semana. Cuarto año: Lengua inglesa (segundo año de inglés): tres cursos por semana. Quinto año: Academia de Inglés: tres cursos por semana.

Ley del 21 de octubre de 1908 (Reforma del Plan de estudios de las escuelas de enseñanza superior para señoritas). Esta ley habla de materias aptas para el género femenino y Francés es una de las materias que se recomiendan.

Se observa que en las leyes educativas promovidas y en las circulares que las acompañan, las justificaciones para integrar a las LE a los planes de estudio son casi inexistentes, pero su inclusión y el tiempo que dedican a su aprendizaje muestran que es un aspecto importante en la formación de los jóvenes de la época. Es claro que las LE ocupan un lugar preponderante en los planes de estudio de las escuelas primarias superiores, de las escuelas preparatorias y de las profesionales. Si bien las leyes eran generales, había diferencia entre las materias que se impartían en las escuelas rurales y las urbanas. En las escuelas rurales el gobierno fomentaba el aprendizaje del español y no incluía las LE, éstas se concentraban en las zonas urbanas. También se observa en la legislación que en la instrucción femenina se recomienda el aprendizaje de las LE.

El tiempo dedicado al aprendizaje de las lenguas vivas durante los estudios preparatorios era de cinco horas a la semana durante el año escolar lo que nos daría aproximadamente unas 300 horas para francés en los dos años que le dedicaban y 390 horas para inglés, a lo largo de tres años que lo estudiaban. El hecho de que el número de horas de estudio que dedicaban a las lenguas fuese elevado, nos hace suponer que los estudiantes adquirirían un nivel de lengua intermedio.

La política de modernizar al país y lograr el progreso se hizo en gran parte por medio de la educación, y los inmigrantes jugaron un papel importante para alcanzar el objetivo, en especial los franceses, ya que abrieron escuelas privadas donde el aprendizaje del francés devino una actividad (Munguía, 2010). Los educadores franceses se dispersaron a lo largo del país y la acogida en las clases acomodadas de México fue muy favorable.

El método

El término “método” puede emplearse de dos maneras: una, el material que se utiliza para la enseñanza-aprendizaje de una lengua y que toma en cuenta los materiales de apoyo y el o los libros del profesor, del estudiante y el libro de trabajo; otra, el conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, de manera razonada y científica, lo que obliga al profesor a recurrir a los principios teóricos metodológicos (Billières, 2015). En la legislación que estudiamos a continuación se señalan las materias que conforman los planes de estudio y se indica cómo enseñar y que métodos utilizar.

Ley Orgánica de 1873. Título V, Capítulo 1, Métodos de enseñanza y sistemas de premios y correcciones. Capítulo III de la Instrucción Profesional:

Método de enseñanza, Título V, Capítulo 1: Los métodos de enseñanza y sistema de premios y correcciones.

Artículo 76.- Las personas encargadas de la enseñanza de los niños o de los jóvenes deben aplicar, en el curso, el método explicativo. Los profesores, durante la enseñanza, deben privilegiar el espíritu sobre la letra.

Artículo 77.- Con el objeto de facilitar el método de enseñanza en las escuelas de instrucción secundaria, los estudiantes recibirán, con anticipación, el programa de materias que seguirán durante el año escolar.

Artículo 78.- Los profesores de la universidad de lenguas extranjeras empujarán a los estudiantes a aplicar sus estudios en la vida diaria, por supuesto en la medida de lo posible.

En la circular del 16 de febrero de 1878 aparece una lista de libros de texto aprobados y aconsejados a los directores de las escuelas y a las autoridades municipales, sobre las lenguas extranjeras. Los libros de texto para enseñar francés en las escuelas de enseñanza elemental serán *El Método Robertson* y *El traductor francés*; para enseñar inglés, *El Método Robertson-Wicar of Wakefield*.

VII.- En el año de 1887, los alumnos de las escuelas cantonales trabajarán en el curso de francés con una guía autorizada por el director para cubrir la falta de libro de texto. (Título IV, Capítulo 1).

Artículo 4.- Del Plan de estudios de la Escuela Preparatoria. La enseñanza en las escuelas preparatorias revestirá un carácter teórico-práctico y se ofrecerá simultáneamente a todos los estudiantes en una clase: la enseñanza debe hacerse lentamente y tomando en cuenta la duración del curso y el tiempo disponible. Hay que respetar y recapitular frecuentemente los conocimientos adquiridos para memorizarlos. Primer año: Latín (Formas lexicográficas de la lengua latina; ejercicios de traducción de autores fáciles de entender), Francés (reglas de pronunciación, elementos de gramática; ejercicios de lectura y traducción, las clases). Segundo año: Latín (conocimiento gramatical de la lengua latina; ejercicios de traducción y sujeto, las clases eran diarias), Francés (estudio de gramática francesa, versión español-francés, ejercicios prácticos de conversación y escritura). Tercer año: Latín (ejercicios de traducción de autores clásicos con la exposición del profesor ya que servía de complemento para la enseñanza de historia de la literatura latina; raíces griegas), Inglés (utilización del método Robertson). En el quinto año se estudiaba Inglés (utilizando el método Robertson y ejercicios de traducción).

Artículo 17.- En los cursos de lenguas vivas, es necesario que los estudiantes se hagan entender cuando se les escucha y cuando leen. Hay que hacer que los estudiantes hablen en clase. El método que se utilizará es el método directo. Las Academias de Inglés se esforzarán para que los estudiantes perfeccionen las conversaciones, reproduciendo las actividades cotidianas de un hombre en la sociedad.

En el artículo 2 del Plan para la Escuela de enseñanza superior para señoritas se señala: La enseñanza de la lengua inglesa y de la lengua francesa será sobre todo práctica y los profesores buscarán que las señoritas adquieran gradual y metódicamente un vocabulario lo más completo posible, serán también capaces de construir frases comunes en situaciones de la vida social y del hogar.

Los cursos de idiomas impartidos a las señoritas en las zonas urbanas a lo largo de los cuatro años de formación eran, en promedio, de 360 hrs. para inglés y 330 hrs. para francés. El número de horas que dedicaban al aprendizaje del inglés y del francés era muy parecido al de los estudiantes de preparatoria y también se

recomendaba la producción oral en ciertos contextos basados en el método directo. No obstante, en la práctica se percibe que la enseñanza tradicional de gramática-traducción estaba presente.

Los métodos aconsejados eran actuales y respondían a los cambios metodológicos que estaban teniendo lugar en ese momento en Europa. Así vemos que los consejos didácticos para el aprendizaje de los idiomas eran, para las lenguas muertas, “ejercicios de traducción”; éstos respondían perfectamente al método tradicional o de gramática-traducción que, hasta entonces, había prevalecido y seguía prevaleciendo. Pero también había otros métodos que eran producto de una nueva concepción sobre el aprendizaje de las lenguas vivas, producto de la “Tentativa de Reforma⁴” que tiene lugar en el último cuarto del siglo XIX en Europa.

El método que se recomendaba para el aprendizaje de las lenguas vivas era el Método Robertson⁵, método muy popular en Europa. Debido a que el libro sobre este método no se encontraba fácilmente, se podían utilizar otros métodos, por ejemplo el estudio escrito por Mathieu de Fossey intitulado *Método natural para aprender el francés y para enseñarlo*. Los métodos modernos orientaban el aprendizaje hacia la conversación y es probable que en algunos salones de clase se viviera la mezcla de métodos, pero es claro que el aprendizaje de la gramática-traducción, la memorización de las reglas gramaticales y la lectura prevalecían en el aula.

En la circular para la Escuela Normal no se señala un método particular que llevar, pero las disposiciones que incluye aconsejaban utilizar el método directo. En los archivos de la Escuela se encontró una carta explicativa sobre un método de inglés. El creador de este método, Leonardo Pintado, dirige una carta al gobernador de Veracruz y le señala que había elaborado un método orientado a resolver nuestras necesidades especiales que incluía diálogos sobre asuntos prácticos de la vida; el profesor Pintado agrega que su método era utilizado en todos los colegios particulares. No se encontró oficio de respuesta del gobernador.

La competencia lingüística que se aconsejaba desarrollar de manera general era la comunicativa pues debía privilegiarse la práctica en la vida cotidiana, pero los métodos con los que trabajaban estaban orientados la gramática-traducción, lo que respondía a los fundamentos establecidos en el Preámbulo de la Escuela Preparato-

4 Son tentativas que buscaban destronar el método de gramática-traducción y dar paso a métodos que privilegiaran la vida cotidiana. En estos nuevos métodos se considera que la necesidad de aprender las lenguas segundas o extranjeras viene de la necesidad que tienen los seres humanos de hablarse y comprenderse, de intercambiar sus ideas y los productos de sus actividades.

5 El *Méthode Robertson*, llamado así por su autor Théodore Robertson, es un método para la enseñanza de las lenguas extranjeras. El método Robertson se utiliza para enseñar las lenguas francesa, alemana, inglesa, italiana y española, aún el latín.

ria, en su Plan de estudios de 1867. Allí se recomendaba asegurar la comprensión de los textos extranjeros, pues de esa manera los estudiantes podrían consultar las obras en otros idiomas sin esperar a que se llevara a cabo la traducción del texto. Si bien esto contradecía de alguna manera las indicaciones prescritas en los articulados, las autoridades se aseguraban de que la lectura de comprensión de textos se realizara sin olvidar el manejo de las raíces griegas y el estudio del latín, estudiándolos todos los días o tres veces por semana.

Aunque hubo adelantos educativos importantes no pudimos obtener evidencias de acciones de seguimiento y evaluaciones que nos permitieran ahondar más en los resultados del aprendizaje de las lenguas; no obstante, se puede constatar que las lecturas de varios manuales y libros de texto de diversas disciplinas se consultaban en la lengua original, por lo que podemos deducir que los estudiantes, si no hablaban el idioma, sí lo comprendían. Recordemos que lo que se exigía era traducir y leer correctamente. Entre las pocas valoraciones que se encontraron sobre el aprendizaje de idiomas podemos mencionar a Fossey quien, citado por Munguía, comenta que:

...tanto en Francia como en México veía una tendencia a aprender mejor, a fondo, a familiarizarse con un número mucho más extenso de materias. Sin embargo, la enseñanza no era tan completa como era de desear, ya que en ninguno de estos dos países se prestaba la atención merecida a los idiomas modernos. Los alumnos franceses, por ejemplo, estudiaban alemán e inglés pero terminaban sus cursos sin poder hablar ninguno de los dos, en México por lo general no se hacía ni el intento (Munguía, 2010, p. 12).

Los archivos de la Escuela Normal de Veracruz ubicada en Xalapa muestran, en un periodo comprendido entre 1888 y 1898, que hay muy pocos alumnos reprobados en Francés y ninguno en Inglés; por ejemplo en 1888, de un grupo de 36 alumnos, nadie reprueba Francés y así consecutivamente; solamente en 1898 se señala que hay seis alumnos reprobados en Francés, pero nadie reprueba Inglés. Se reportan que las razones por las que los alumnos de la Escuela Normal se dan de baja no tienen que ver con la reprobación de una materia específicamente, sino con la calificación sumatoria, es decir el alcance o no de puntos para pasar año de acuerdo al reglamento. En los archivos se señala que en 1886 ingresan 25 alumnos de los cuales 18 eran pensionados y provenían de diferentes cantones, es decir que dependían de la ayuda económica que les prestaran las autoridades de los cantones. Cuando se revisan los nombres de los alumnos dados de baja, la mayoría son pensionados, sin embargo no se hace referencia a alguna dificultad económica de los estudiantes; por las lecturas

podemos constatar que los apoyos financieros a las escuelas dependían de la situación económica de cada cantón.

La formación de los profesores

En 1875, José Díaz Covarrubias, educador veracruzano que fue Secretario de Justicia y de Instrucción Pública, presentó un diagnóstico donde advertía la falta de un profesorado debidamente capacitado para su actividad y, al mismo tiempo, hacía ver lo mal retribuidos que estaban. Se menciona que, de 8,000 maestros que había, 6,000 carecían de preparación específica para la docencia. Esta falta de profesores capacitados impulsó la creación de las escuelas Normales que tuvieron como uno de sus objetivos principales la formación de cuadros capacitados para la enseñanza, no solamente de materias disciplinarias sino también de lenguas extranjeras. Para responder a esa demanda se incluyeron los capítulos referentes a la educación profesional. Se observa en el articulado la inclusión de los cursos de idiomas en el Plan de estudios, con un número importante de horas.

En la enseñanza de los idiomas, como en el resto de la enseñanza en México, el déficit de profesores era generalizado. En los periódicos como *El Oriente* de Xalapa y *El Mercurio* de Veracruz se pueden encontrar anuncios de extranjeros que ofrecían sus servicios como profesores de francés o de inglés, entre otros idiomas, principalmente para señoritas (Galí, 1998). Se trataba de clases particulares para gente de clase acomodada y no para estudiantes de escuelas públicas. La misma autora nos dice que es probable que las clases particulares en francés hayan tomado un impulso importante dada la presencia de los extranjeros y la enorme cantidad de libros en francés que circulaban en el país. Esta actividad se llevaba a cabo en los colegios religiosos particulares y también en los colegios fundados por franceses en ciudades como México y Puebla a mediados del siglo XIX (Galí, 1998).

No se encontraron evidencias sobre profesores extranjeros en las escuelas públicas para enseñar idiomas, pero sí se confirmó que, entre los educadores extranjeros, hubo algunos que fueron muy exitosos con sus cursos particulares y sus métodos de enseñanza, como Mathieu de Fossey. Esa fama hizo que tanto las escuelas públicas como las privadas depositaran sus expectativas en los educadores extranjeros (Munguía, 2010).

Para poder ir dando solución a esta problemática, los responsables de la educación incluyeron, en la legislación, los capítulos referentes a la educación profesional. Es probable que la formación de los profesores que daban LE correspondiera a la

capacitación de la Escuela Normal, éstos seguían un curso de tres horas por semana lo que haría un promedio de 320 horas a lo largo de los cuatro años de formación en LE en la Normal. Es probable también que fueran exalumnos de los profesores extranjeros.

Ley 49 del 18 de diciembre de 1897. Reformas a la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Estado de Veracruz-Llave.

Capítulo III de la Instrucción Profesional

Artículo 69.- El objetivo de la instrucción profesional es el de instruir a las personas en las escuelas y que obtengan un diploma que certifique su aptitud en toda la República. La instrucción profesional comprenderá las materias señaladas, para cada profesión, en el Plan de estudios establecido en México.

Título VI, Capítulo 1: De los responsables directos de la enseñanza de los profesores en general.

Artículo 100.- El estado establecerá una Escuela Normal para la formación de buenos profesores de instrucción primaria. Su organización será objeto de una ley especial.

En el Plan de estudios y en el Reglamento para la admisión de los alumnos en la Escuela Normal del 18 de noviembre de 1886 se señalaba que las lenguas extranjeras para formar profesores de instrucción primaria elemental eran las siguientes: en el primer año, Francés, tres horas por semana, en el segundo año, Francés tres horas por semana, en el tercer año, Inglés (primer año) tres horas por semana. En esta circular no se indica qué método deben seguir los profesores en los cursos de lenguas vivas.

Conclusiones

Los documentos oficiales y de la legislación educativa muestran que las LE mantuvieron una fuerte presencia en las diferentes propuestas educativas en el período que nos ocupa. Si se piensa en el número de horas, de años de estudio y el número de LE que se incluyen en los diferentes currículos en el país, se da uno cuenta que ocupan un espacio cuantitativamente considerable sin que medie una justificación explícita para ello. Hay que subrayar que se menciona que el aprendizaje del francés responde a la percepción de prestigio cultural que proyectaba Francia, y el aprendizaje del inglés y el alemán al conocimiento técnico de Alemania y Estados Unidos.

El Estado mexicano desarrolló en el Porfiriato una política educativa y una política lingüística, esta última a favor del español, pero el aprendizaje de los idiomas

era importante en la formación de los estudiantes de todos los niveles. Aunque el Estado contó con Secretarios de Instrucción Pública notables que se ocuparon de hacer las propuestas legislativas, difundirlas y propiciar espacios como congresos para promover la aceptación de las leyes y la aplicación de su articulado, no hubo mecanismos para evaluar la recepción que tuvo esta propuesta educativa en la población. En este sentido, es difícil imaginar que se contara con una población receptora y preparada para entender y responder a las líneas directrices de las políticas educativas del país.

Debido a que las propuestas legislativas eran elaboradas por intelectuales preparados, muchos de los cuales estaban a la vanguardia en cuestiones pedagógicas y filosóficas, seguramente sus propuestas eran poco comprensibles para una población en su mayoría analfabeta y poco convencida de la necesidad de educarse. En el aprendizaje de idiomas la metodología recomendada era el método directo que respondía a las posturas más actualizadas sobre el aprendizaje de idiomas. Sin duda los profesores no estaban preparados para aplicar un método moderno y, además, tampoco contaban con los recursos didácticos para utilizarlo, a excepción de algunos extranjeros, principalmente franceses.

Finalmente podemos decir que sí constatamos la presencia de una planeación y una política educativa tanto en el Estado mexicano como en el estado de Veracruz durante el Porfiriato en el período comprendido entre 1876-1910 que amparaba, sin explicitarlo, una planeación y una política lingüística. Los articulados revisados en este trabajo dan muestra del esfuerzo que se realizaba para que las leyes emitidas se aplicaran de la mejor manera y revelan que, en el Porfiriato, las LE eran una parte importante de la formación de los estudiantes en los diferentes niveles. No obstante este esfuerzo, la vasta distancia que mediaba entre la preparación académica de los planeadores y los educadores que ponían en práctica las propuestas impidió que el aprendizaje de las LE pudiera ser más eficaz.

Referencias

- Álvarez, E., Brambila-Rojo, O. & García, A. (1989). *La Enseñanza del francés en las escuelas secundarias diurnas; diagnóstico, análisis y perspectivas*. México: Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México.
- Basurto Santos, N. M. (2010). *Transition in EFL from Secondary to Preparatory in Mexican State Schools*. Xalapa: Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana.

- Basurto, N. M. & Busseniers, P. (2012). Investigating English Language Classrooms in Mexican Schools: The Issue of Entry and Access. *Porta Linguarum*, 17(1), pp. 95-109.
- Billières, M. (2015). Au son du fle. Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de <http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/>.
- Bolaños, R. (2001). Historia de la educación pública en México. En F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (Coords.) *Historia de la educación Pública en México* (2ª. ed.), pp. 11-40. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- Brambila, F., Prieto, L. & Sule, T. (2007). *La enseñanza de lenguas en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chasan, M. & Ryan, Ph. (1995). Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de los nativo hablantes del inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 13(21/22), pp. 11-26.
- Díaz-Couder, E. (1997). *Plurilinguisme et Etat-Nation au Mexique*. Divers Cité Langues. En ligne. Vol.II. Disponible en <http://www.uquebec.ca/diversité>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation (Applied Linguistics in Action)*. Harlow: Pearson.
- Encinas F. & Sánchez, V. (2013). Investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En Ramírez, J. L. (Coord.). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México (2000-2011)*. México: Pearson Educación.
- Galí, M. (1998). Lo francés en las pequeñas cosas: la penetración del gusto francés en la vida cotidiana. En Pérez J. (Coord.), *México-Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX*. (Tomo II). (pp. 377-402). Puebla: Benemérita Autónoma Universidad de Puebla.
- García Diego, J. (2002). De la reforma a la Revolución (1857-1920). En Vázquez J. (Coord.), *Gran Historia de México Ilustrada*, México: Planeta De Agostini.
- Hermida, A. (1990). *Legislación educativa en Veracruz. Ámbito universitario*. México: Universidad Veracruzana.
- Hernández, M. M. (2005). *La Politique Linguistique et l'avenir du français au Mexique: étude du cas de l'Université de Veracruz* (Tesis doctoral). Aston University, Inglaterra.
- Jiménez, J. (2007). *El discurso político de la modernización. Un estudio de las ideas políticas en el porfiriato y su repercusión en el Estado de Veracruz* (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana, México.
- Lengeling, M. M. (2010). *Becoming an English Teacher. Participants' Voices and Identities in an In-Service Teacher Training Course in Central Mexico*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

- Márquez, J. (2002). La educación pública superior en México durante el siglo XIX. En *Diccionario de Historia de la Educación en México. Siglos XIX y XX*. Recuperado de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>.
- Méndez, M. G. (2012). *The emotional experience of learning English as a foreign language: Mexican ELT students' voices on motivation*. México: Mandala.
- Mora, I., Lengeling, M., Rubio, B., Crawford, T. & Goodwin, D. (2011). Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico. *PROFILE*, 13(2), pp. 113-129.
- Moreno, S. (2001). El Porfiriato, primera etapa (1876-1901). En Solana F., Cardiel R., Bolaños R. (Coords.). *Historia de la Educación Pública en México* (2ª. ed.), (p. 70), México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
- Munguía, E. (2010). Fossey: francés transmisor de ideas y saberes en el México decimonónico. En Rey E. & P. Calvo (Coords.), *Actas del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Santiago de Compostela, 15-18 de septiembre de 2010* (pp. 1298-1315). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle ELT.
- Pellicer, D. (2002). "Le droit à la langue nationale face à la globalisation de l'économie : le cas mexicain » en Línea, La langue nationale et mondialisation : enjeu et défis pour le français : actes de séminaire. <http://www.clfgouv.qc.ca/pubfl149ch5html>.
- Ramírez, J. L. (Coord.). (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soto, M. R. (1997). *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1887*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velasco, J. (1981). *Cien años de educación en Veracruz*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Weinrich, H. (1986). Les langues, les différences. *Le Français dans le Monde*, 228, pp. 187-204.
- Zamora, M. P. (2002). Legislación Educativa. En *Diccionario de Historia de la Educación en México. Siglos XIX y XX*. Recuperado el 1 de octubre de 2012 de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>.

IV

Alternativas para fomentar el aprendizaje de lenguas

Options to enhance language learning

Choice and agency for student engagement

Irlanda Olave

Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

Universidad Autónoma de Chihuahua, Mexico

Introduction

Educational institutions should provide learners with options and opportunities for agency to engage them in self-regulatory learning processes in and outside the classroom (Kuh, 2009; Krause and Coates, 2008; Cleary and Zimmerman, 2004). Pozo and Monereo (2002) for example, argue that schools must prepare students to become actively involved in processes to learn inside and outside the confines of the classroom. These authors also point out that the knowledge that institutions can provide for students has an expiration date. The reason behind this claim is that technological and scientific knowledge is constantly expanding and no one can predict what students will have to know in the future to meet changing social demands. The education system cannot specifically prepare students to meet each of these demands but it can prepare students to become flexible, effective and autonomous learners. Teachers should not only worry about their students gaining specific knowledge that soon would become obsolete, but should structure situations in which learners can become actively engaged in their learning. Schools have to rethink their role to face these new challenges.

Getting students engaged in processes that will help them construct self-regulatory learning processes, is perhaps the main challenge that educational institutions face. The concern for quality often goes hand in hand with studies on the causes of school failure. There are several reasons why students do not complete their education. According to Vries, Leon Romero, and Hernandez (2013) educational failure is the result of a process involving personal, institutional, social and economic factors. One of the personal factors that could prevent students dropping out of school pre-

maturely says Tinto (1989) is engagement. The engagement process, according to this author, begins when the student adopts the values, norms and university practices. Under these conditions we believe that the work of teachers should focus on the use of appropriate strategies for engaging students to their own learning processes so that education becomes the true promoter of their development.

We present in this paper a study that evaluated choice-making and agency as possible interventions for increasing learners' engagement in an L2 literature course at the Universidad Autónoma de Chihuahua. Findings from our study suggest that choice-making is likely to improve learner's task engagement.

The study was conducted at a Lengua Inglesa Major that offers a four-year Bachelor Degree program for future teachers of English as Foreign Language. The BA is offered at the Facultad de Filosofía y Letras from the Universidad Autónoma de Chihuahua. Before entering the major, students should pass a state exam and a written and oral English examination, administered by the Faculty of the major. They are required to possess at least a B2 level of English (according to The Common European Framework of Reference for Languages) to enter. Classes are held in the English language and students in the program take courses on TESOL Methodology, Linguistics, British and American Literature, among others. In Literature courses learners are typically required to read novels, stories and poems before class, and complete assignments such as essays. It is sometimes difficult to get students to read the short stories and poems included in our literature anthologies and we believe that part of the reason is that for students, most academic reading and writing assignments are not particularly motivating or engaging.

We believe that as educators we need to construct effective learning scenarios to reach our students' interests and engage them in the classroom. Many researchers argue that providing students with choice and agency over their own learning is an effective means of engaging them (Kuh, 2009; Krause and Coates, 2008; Cleary and Zimmerman, 2004), also according to Gilbert 2007 and Claxton, 2007, there is a need for more empirical and action research that includes the voices of teachers and students. Based on these premises, we wanted to provide Lengua Inglesa learners with choices concerning instructional activities in an L2 Literature course and we aimed to establish learning scenarios where students could take control over their own learning and thus we decided to carry out the present study. The following questions helped us achieve our research objectives: 1. What kinds of activities do students report as being the most engaging? and 2). How do students respond when these activities are included in lessons?

Literature review

Researchers suggest that giving students choices and opportunities for the agency on their own educational initiatives is a way to connect their interest to academic tasks. (Brozo, Shiel, and Topping 2008; Cleary and Zimmerman, 2004)

The interest of students to participate in the learning process in the classroom seems to be activated if they are offered participation choices. Fredericks, Blumenfeld and Paris (2004) identified three dimensions of student participation, as explained below:

1. Behavioral engagement

Learners who are behaviorally engaged would act in accordance with school norms such as consistent attendance and punctuality, and would demonstrate involvement in class for example by voluntarily participating in class and by turning in assignments on time. They would also typically participate in nonacademic school activities such as athletics or school governance.

2. Emotional engagement

Learners who engage emotionally would have a positive disposition towards school and would experience positive emotional reactions to their education such as: identification, enjoyment, sense of belonging to school, and would seek success in school-related outcomes. These students' positive emotions would be directed toward academic content, their friends, and/or the teacher or teachers.

3. Cognitive engagement

Cognitively engaged students would participate in self-regulatory processes, that is, they would adopt learning rather than performance goals, would be actively involved in their learning process and would seek to go beyond the requirements.

Trowler (2010) added to these definitions by explaining that engagement dimensions can have a positive and negative pole, and created a table showing examples of what she called learners' positive engagement, non-engagement and negative engagement.

Table 1: Examples of positive and negative engagement by Trowler, 2010

	Positive Engagement	Non-engagement	Negative Engagement
Behavioral	Attends classes, participates with enthusiasm.	Skips classes with no excuse or arrives quite late.	Boycotts or disrupts the class.
Emotional	Interest	Boredom	Rejection
Cognitive	Exceeds assignment requirements	Turns in assignments late or rushed.	Absent assignments.

As noted by Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2004), the dimensions of engagement incorporate several aspects that may be difficult to research. For instance, behavioral engagement refers to doing the work, following the norms of school and becoming involved in extra-curricular activities; emotional engagement includes learners showing interest and positive emotions towards the learning process, their teachers, and/or their peers; and cognitive engagement incorporates motivation, effort, and strategy use. These authors warn us that some of the definitions overlap almost completely with prior literatures, and that the frontiers of these dimensions have not yet been well limited, however, we believe that studies like the present one are necessary for creating interventions that target specific aspects of the three dimensions, even when they may need more construction. The hope is that such interventions can benefit students so that they can later meet the challenges of an ever changing society.

Methodology

The research methodology used in this study was qualitative. According to Hernández, Fernández, y Baptista (2006) qualitative research is based on an inductive process, that is, the researcher explores, describes, and then generates theoretical perspectives, ranging from the particular to the general. In education, Sandín (2003) explains, qualitative research is a systematic activity aimed at understanding in depth educational and social phenomena, and changing practices and scenarios, to aid teachers in their decision-making processes and also to help researchers in the discovery and development of an organized body of knowledge.

Thus, we chose to use the qualitative method in this research because we considered it was an appropriate means to explore and describe what happened when learners were presented with choices and became agents of their learning processes. Although we were familiar with the context and research subjects, we wanted to know whether an educational scenario where we offered students choices and opportunities for agency could favor the gradual engagement of this group of learners. Therefore, in this study we aimed to establish learning scenarios where learners could become behaviorally, emotionally and cognitively engaged in their own learning process.

Participants in this study were twenty one students in the sixth semester taking an L2 literature course at the Lengua Inglesa Major from the Universidad Autónoma de Chihuahua. These informants have taken literature courses on the third, fourth, and fifth semesters, and they are familiar with authors and works from American Literature from the 19th and 20th Century. In a first phase of the study we interviewed students about past British and American literature courses, and collected their feedback concerning which activities best engaged them in those classes.

Based on student responses, on the second phase of the study, we tailored the learning scenario on an L2 Twentieth Century British Literature course to replicate activities that informants expressed as most engaging. We used qualitative data. First we analyzed the students' responses and tailored the learning scenario based on their feedback, later we observed and documented the informants' classroom behaviors.

Researchers suggest a correlation between student choice and student engagement, hence we used student feedback from a survey we designed to guide our intervention in creating the learning scenario. The interview included a variety of questions concerning what activities students found most engaging. For example for behavioral engagement we asked students to tell us about their adherence to classroom rules, attendance rate, homework, in- class and extracurricular participation. For emotional engagement we asked students questions about what made them feel happy or anxious about school and what made them feel they had supportive or positive relationships with professors and other students. For cognitive engagement we asked students to tell us about their learning goals, their future aspirations and about their learning strategies to understand the material in their L2 literature courses and we observed them in class and took notes on their behavior.

Findings

In the first phrase of the study informants expressed that in Literature courses, they wanted to have a chance to decide how to be evaluated and how to obtain extra credit. They also told us that they preferred classes where they could ask and answer questions.

Most students told us that they read the work sent home regularly, especially when their teacher announced the homework verbally; when discussion was done in class, students clearly preferred that the teacher asked them directly instead of when the teacher asked for volunteers to participate in class. About receiving feedback, students told us that they preferred to be corrected right away. They told us that they wanted to receive clear instructions from the teacher about activities in class. As regards the evaluation, most of the students told us they preferred continuous assessment through partial examinations instead of a final exam. Students also preferred short questions or multiple choice quizzes over essays. The following are examples of some of our informant's responses:

Informant 5: I don't like writing essays; I don't think there are necessary.

Informant 6: I prefer multiple choice quizzes than writing essays.

Informant 7: Sometimes I don't have time to read the stories at home.

Informant 8: The teacher does not always give us a chance to improve our grades, I think that is unfair because you are supposed to know a lot in a final exam.

Informant 12: What I do not appreciate are those classes where the teacher talks and talks for the whole fifty minutes.

Informant 14: I think that essay assignments are too difficult to complete.

Informant 15: I like it when the teacher asks me to participate in class.

Informant 22: I like the classes of Frank, because he always asks us questions and listens to our answers.

Informants expressed that they sometimes did not read the selections before class: "I don't have time to read the stories at home" and that writing an essay was either too difficult or too irrelevant: "I think that essay assignments are too difficult", "Essays are not necessary". They told us that they wanted to have more opportunity to participate in class discussions even if their comments were simple so that they could receive feedback from their teacher and they could connect with the content of stories and poems to what they already know to make sense of the material on the literature anthologies: "I like the classes of Frank because he asks us questions and listens to our answers".

Knowing the students perceptions of their learning scenarios is important not only to find out what they think is engaging for them (clear instructions, immediate feedback, continuous assessment, choices for evaluation) but also to get an idea of what causes them aversion. Examples of such aversion are writing essay after essay, listening to lectures, not participating in class, not receiving immediate feedback.

Crafted choices

In the second phase of the study, based on the student responses, we tailored the learning scenario to replicate activities that literature students expressed as most engaging. We gathered data using the learners' responses to our survey and informal observations of student engagement. To indicate students' motivation, we documented their behavior in the classroom after analyzing their survey responses. We used qualitative data analysis.

We wanted a classroom where students could make connections between texts and their life experiences. Before assigning a piece of text to be read, we made sure that students understood the purpose for reading, and regularly asked informants to discuss in class similarities and contrasts between their own life experiences and what they were reading in the class selections. Informants were also told that in every unit they could choose between presenting a fifteen question quiz and writing a two page essay on a topic proposed by the teacher. Here is a sample of such tasks:

Table 2: Sample Essays for 20th Century British Literature Course

Author/ Work	Essay Description
James Joyce's Araby.	Explain a situation from your life where the opposite of what you had expected occurred. Make sure you define the term "epiphany" in your essay and reflect on what happened to Araby's protagonist in the story.
Katherine Mansfield's Miss Brill.	Explain to what extent you agree with the statement that even the smallest remark may inflict damage if our words are not well-chosen. Make sure you define the term "dramatic irony" in your essay and reflect on what happened to the protagonist in the story.
Doris Lessing's No Witchcraft for Sale.	Explain to what extent you agree with the statement that society erects barriers among people that need to be overcome. Make sure you reflect on what happened to the protagonist in the story.

Virginia Woolf's The Death of the Moth.	Explain to what extent you agree with the statement that we are constrained by the restrictions of time and aging. Make sure you define the term "allegory" in your essay and reflect on what happened to the moth in the essay.
W.H. Auden's Funeral Blues and Musee Des Beaux Arts	Not much is worse than feeling all alone in the world, feeling like no one cares or understands. Every detail of "Funeral Blues" and "Musee Des Beaux Arts" by Auden drips in loneliness and solitude. These poems, so similar in theme, leave the audience with a feeling that human beings are in complete and total desolation. Auden knows how to use his words to convey the intense feelings in the poems, write about the topic of loneliness in these poems. Support your statements by specific references to the poems.

Informants were also told that they could choose whether to obtain extra credit or not, by posting on the internet a "selfie" in a background related to a story or poem read in class and a caption that explained their understanding of each selection. With these activities we wanted students to become part of an outside community of learners who would see each other posts and would be able to analyze each other texts and to edit one another's writing assignments. By being able to share online posts we thought students would be able not only to connect with other learners but also to appreciate different ways of approaching the same texts analyzed in class. Here is a sample of such tasks:

Table 3: Sample extra-credit assignments for 20th Century British Literature

Author/Work	Essay Description
James Joyce's Araby.	Post a photograph (not for internet, but one you've taken) of a teenager shopping in a supermarket or a mall, then write a caption that is related to your understanding of James Joyce's short story.
Katherine Mansfield's Miss Brill.	Post a photograph (not for internet, but one you've taken) of an old woman sitting on a bench in a park, then write a caption that is related to your theme of Katherine Mansfield's short story.
Doris Lessing's No Witchcraft for Sale.	Post a photograph (not for internet, but one you've taken) of a Tarahumara selling something, what is the theme of Lessing's story.
Virginia Woolf's The Death of the Moth.	Post a photo (not for internet, but one you've taken) of a fly on a window. What is the theme of Woolf's essay?
W.H. Auden's Musee Des Beaux Arts	Post a selfie in front of a painting. Write what is the theme of the poem: "Musee des Beaux Arts"

Our informants' responses after giving them choices and agency focused on the following main points:

Behavioral engagement

Informant 17: The teacher gave us the opportunity to choose whether to write an essay or to present an exam in order to be evaluated in each unit. Sometimes I wrote the essay and sometimes I presented the exam. When I did write essays I put all my effort into it. I researched and edited my paper knowing that I was doing it because I wanted to.

Informant 17 was behaviorally engaged when she acted in accordance to class norms, turning in essays and exams on time, and when she expressed that she “put all her effort” into the task.

Emotional engagement:

Informant 1: At the beginning I felt happy when the teacher occasionally forgot to take the role in our class. I said to myself that it was going to be one of those classes... but then I became irritated that some of my classmates did not come to class and they did not receive any punishment. I believe that the teachers should call the role.

Informant 3: I liked this literature class, it is the first time that I am asked what I prefer to do, instead of doing what the teacher wants me to do.

Informant 20: it is the first time that I enjoy a literature class.

Informants were emotionally engaged when they expressed that they “felt happy” and they “enjoyed” their class.

Cognitive engagement:

Informant 15: I want to learn as much as possible in school, and want to do all I can to become a successful professional.

Informant 15 was cognitively engaged when she expressed that she had learning goals, rather than performance goals, when she expressed that she wanted to “become a successful professional”

We also observed that seven of the informants who participated in this study went beyond the requirements of the course, that is, they presented both the essay and the exam. Even though they obtained good grades in some units they presented the extra-credit assignment, showing their engagement to the class.

We believe that learners engaged to the L2 literature course for the following reasons: A) teachers were clear in their expectations about what the students needed to do b) teachers provided consistent support and feedback, c) students could choose between two clear options who to be evaluated, d) students could become members of a learning community by posting photographs on internet, e) students could complete the assignments as they were not too difficult nor too easy to complete. These findings are consistent with Kraus and Coates (2008), who consider that: “Developing knowledge in collaboration with peers plays an important role in individual knowledge construction”. And with Fredrick’s, Blumenfeld, Friedel, and Paris (2002) who found that students’ perceptions of work norms were positively correlated with behavioral, emotional, and cognitive engagement. And with Jankowska and Atlay (2008) who advise teachers to design spaces where students can be creative to promote their engagement with the learning process.

Limitations

There are a number of limitations to the current study. The first and most important limitation is that the study was conducted with informants at an institution that is not necessarily representative of all institutions in Mexico. Furthermore, students who choose to be Lengua Inglesa majors are a specific bilingual population unto themselves, with characteristics that may not match the characteristics of other students in higher education. The study needs to be replicated with informants from more other academic majors. Another limitation is the engagement interview. We did not follow a script and many of our observations come from our deep knowledge of the students gained after being their teachers for several years, in other courses.

Conclusions

Learners believe that a classroom environment which enhances learning is one that provides them with choices, accepts different ideas, boosts self-confidence, and focuses on their strengths and interests. On the other hand, learners believe that they are less engaged in an environment which inhibits their creativity, one where their ideas are ignored, and the teachers are always controlling what happens in the classroom. However it is not the responsibility of the teacher or of the student alone to become engaged, we believe that engagement relies on the contributions and efforts

of everybody involved in the learning process: students, teachers, and administrators. As Harper and Quaye (2009, p.6) explained:

“... students should not be chiefly responsible for engaging themselves ... but instead administrators and educators must foster the conditions that enable diverse populations of students to be engaged”.

To structure these learning environments, teachers should be aware that learning is an active process, in which the subject is given the opportunity to take initiative and construct his or her own learning. In this sense, what the students learn depends on what they do, on the activities that we ask them to do. Learning is a constructive process; the activities in class should lead individual and social construction of reality. Our study helped us realize that the work of teachers is essentially a permanent strategic planning of engaging scenarios so that students can become agents of their learning processes.

What is left to be said is that the results obtained in this study refer exclusively to the student population of the Lengua Inglesa Major of the Universidad Autónoma de Chihuahua, however, it may be possible to extrapolate the results to other populations that could be considered similar to the case study.

References

- Brozo, W.G., Shiel, G., & Topping, K. (2008). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51 (4), pp. 304-315.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*. 55(2), pp. 1-20.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), pp. 537-550
- Frederick's, J., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Gilbert, J. (2007). Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. Education Canada, 47(3), pp. 4-8. *Canadian Education Association*. www.cea-ace.ca
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Mc Graw Hill.

- Jankowska, M. and Atlay, M. (2008) Use of Creative Space in Enhancing Students' Engagement. *Innovations in Education and Teaching International*. 45 (3), pp. 271–279.
- Kuh G.D. (2009) What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development* 50, pp. 683–706.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), pp. 493-505.
- Harper, S. R., & Quayle, S. J. (Eds.). (2009). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Pozo, J.I. & Monereo, C (2002). Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 11-25). Madrid: Aula XXI/ Santillana.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. España: McGraw-Hill.
- Trowler, V (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: Higher Education Academy. Available online: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/StudentEngagementLiteratureReview_1.pdf
- Tinto, V (1989). *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES-SEP. México
- Vries, W., León, P., Romero, J.F., Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, XL (4), n.160, pp. 31-49.

Apropiación tecnológica de recursos educativos abiertos para la enseñanza del español

Joselyn Yépez Enríquez
Universidad Veracruzana, México

Introducción

Cuando se integran recursos y tecnologías en un ambiente de aprendizaje, la conceptualización de apropiación tecnológica se torna relevante de analizar. La apropiación tecnológica “es considerada como un proceso gradual en el cual los participantes exitosamente llegan a ser eficientes en el uso de las herramientas en una práctica social” (Jonsson, 2004:12). En este proceso de apropiación se detectan diferentes niveles que van desde el conocimiento básico, hasta la integración y modificación.

El diseño de ambientes de aprendizaje es señalado como un medio por el cual los miembros de estos espacios o lugares participan y se involucran. Son aspectos que no se ven físicamente, son considerados intangibles, los cuales dan una peculiaridad o sentido al aula (Rodríguez y Salazar, 2011). Uno de los componentes de los ambientes de aprendizaje son los materiales. Los recursos educativos abiertos (REA), por ejemplo, son todos aquellos materiales, o información educativa, presentada en formatos digitales, diseñados por autores que permiten modificaciones, traducciones o simplemente ser utilizadas en cualquier momento de forma libre (Schmidt, 2007).

Las herramientas tecnológicas son empleadas para diversos propósitos en el ámbito educativo y su integración depende del contexto y la planificación de procesos educativos en los ambientes de aprendizaje, por ejemplo, los docentes latinoamericanos implementan estrategias, técnicas y recursos diferentes a los países asiáticos. El estudio que aquí se presenta fue desarrollado en China, un país comunista moderno con miras a establecerse en uno de los países más poderosos del mundo, cuya economía ha crecido a través de los últimos años. Para competir con las grandes potencias en el futuro, China se ha interesado en integrar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los currículos universitarios, tal como inglés, francés, japonés, ruso y español. El estudio se enfocó en la enseñanza del español como segundo idioma, ubicada

en una Universidad de Chongqing, China, tomando como base la escasa información de apropiación tecnológica de los REA en los profesores de español en países asiáticos, así como los limitados recursos REA para la enseñanza del español como segundo idioma. Desde esta perspectiva, la pregunta que guió la investigación fue: ¿Cómo ocurre la apropiación tecnológica en profesores extranjeros que incorporan Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza del español?

Marco contextual y naturaleza del problema de investigación

Las universidades a nivel mundial están interesadas en nuevos mecanismos para la implementación de innovaciones educativas. La meta de las casas de estudios es crear individuos competentes para el mejoramiento de su país a nivel internacional. Por ejemplo, en los últimos años, la República Popular China se distingue por su crecimiento económico, dando como resultado la importancia de renovar sus reformas de educación (Ryan, 2011).

Además de ser una nación moderna y socialista con ideologías de Confucio, creció el interés en la impartición de lenguas extranjeras a partir del tratado de Organización Mundial del Comercio del 2001 y los juegos olímpicos del 2008. La inserción de los idiomas en los programas educativos destacó al inglés como una lengua extranjera, seguido por japonés, francés, español y ruso (Feng, 2007).

Debido a los nuevos cambios en China, el estudio se realizó en una universidad pública en la ciudad de Chongqing de dicho país. La universidad con un enfoque internacional, incluye en sus programas académicos el aprendizaje de idiomas tales como inglés (materia obligatoria), ruso, japonés y español. Este estudio fue desarrollado en el área de español como segundo idioma, donde la clase de español es asignada como una lengua opcional para los alumnos, esta materia no es un curso oficial y no hay registrado un programa educativo del plantel.

Con referencia al espacio de enseñanza, la institución donde se llevó a cabo el estudio, cuenta con aparatos electrónicos como computadoras, proyectores, micrófono, audio e internet. El acceso a redes sociales, blogs y otras páginas de internet están restringidas en China, como por ejemplo: *Facebook*, *Blogger*, *Youtube* y *Yahoo!*. La razón principal que enuncian sobre este bloqueo es para evitar la circulación y divulgación de información referente a la pornografía, violencia u otros fines que afecten al gobierno y población China.

En este entorno se trabajó con la pregunta ¿Cómo ocurre la apropiación tecnológica en profesores extranjeros que incorporan Recursos Educativos Abiertos (REA)

para la enseñanza del español? Y las preguntas subordinadas son: ¿Qué factores deben considerar los profesores al utilizar recursos educativos abiertos para la enseñanza del español? y ¿Cuáles son las dificultades que presentan los profesores al incorporar recursos educativos abiertos para la enseñanza del español?

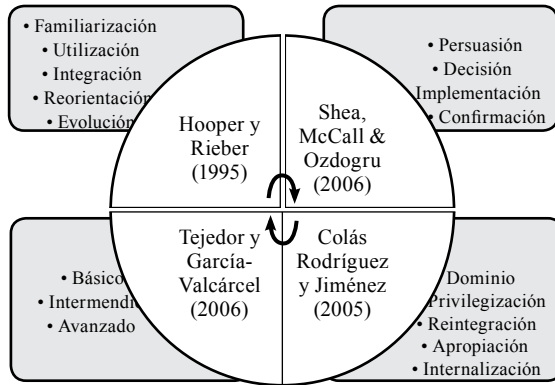
El objetivo general de la investigación fue analizar el proceso de apropiación tecnológica de cuatro profesoras extranjeras al incorporar recursos educativos abiertos para la enseñanza del español. Y los objetivos específicos fueron: identificar las fases de apropiación tecnológica en los profesores extranjeros; describir cómo ocurre el proceso de apropiación tecnológica en los profesores que incorporan REA en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior; identificar barreras y beneficios en la incorporación de los REAS; identificar estrategias de diseño instruccional que faciliten el proceso de apropiación de los REA.

Revisión bibliográfica: Apropiación tecnológica

La apropiación tecnológica contempla la experimentación de una herramienta, donde un individuo puede atravesar por un proceso que va desde familiarizarse, hasta el hacer que la tecnología se pueda aplicar en diferentes situaciones. Por lo general, las tecnologías pueden llegarse a manipular durante una práctica social o debido a la popularidad de una herramienta tecnológica, las personas tienden a imitar hasta lograr adaptarlas (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010; Jonsson, 2004; Overdijk and Van Diggelen., 2006; Salovaara, 2006; Simoes and Gouveia, 2011).

El proceso de la apropiación tecnológica es dividido por fases, algunos autores (Colás, Rodríguez y Jiménez, 2008; Hooper y Rieber, 1995; Shea, McCall, Stacey & Ozdogru, 2006, Tejedor y García-Valcárcel, 2006) las enlistan con conceptos diferentes, pero lo relevante es como el individuo sin conocimiento, va dominando la herramienta hasta ser un experto en su uso (Figura 1).

Figura 1. Distribución de fases de apropiación tecnológica que un profesor enfrenta al incorporar recursos en sus clases, presentado por diferentes autores (elaboración propia)



Hooper y Rieber (1995) dividen las etapas en cinco (y esta clasificación fue la base para el estudio que aquí se presenta):

- Primera fase: Es el acercamiento del profesor con una nueva aplicación tecnológica por primera vez, esto es considerada como familiarización.
- Segunda etapa: Es llamada utilización, ya que es la incorporación de la innovación en los ambientes educativos, sin suficiente experiencia.
- Tercera etapa: Conocida como integración, la cual es la adopción del nuevo recurso dentro de la planeación de clases.
- Cuarta etapa: En la reorientación es cuando se muestra la participación activa del estudiante en su aprendizaje al aplicar una nueva tecnología.
- Quinta etapa: La evolución es la explotación de los recursos nuevos en todos sus ámbitos que han servido para el desarrollo del aprendizaje y enseñanza.

Ambientes de aprendizaje

Espacios de formación donde confluyen métodos, estrategias, teorías, libros, recursos y/o lo relacionado con procesos de enseñanza aprendizaje, cuyo propósito es establecer un lugar para la construcción de conocimiento, a esto se le denomina ambientes de aprendizaje o educativos. Además, existen elementos adicionales que pueden estar, o no, presentes en estos espacios como los elementos materiales, cul-

turales y sociales, de tiempo y contenidos de aprendizaje o plan de estudios (Burgos y Corbalan, 2006; Duarte, 2003; Rodríguez y Salazar 2011; Woolfolk, 2006). Estos componentes confluyen de manera diferenciada en los diversos ambientes de aprendizaje, como son los ambientes denominados: presencial, *e-learning*, multimodal, *b-learning* y *m-learning* (Ramírez, 2012).

La tecnología puede apoyar el desarrollo de enseñanza-aprendizaje cuando se integra en la planeación como un elemento para mejorar el aprendizaje y motivar la interacción entre los participantes y la información. Con la tecnología se realizan innovaciones o se perfeccionan las estrategias o técnicas tradicionales por algo mejorado (Keefe, 2003). Las nuevas tecnologías propician aulas significativas, constructivas, personalizadas y reflexivas (Adell, 2004).

Recursos educativos abiertos (REA)

Los REA son materiales de información digital con libre acceso en el contexto educativo y su función principal es facilitar el aprendizaje de los alumnos (Atkins, Brown y Hammond, 2007; Celaya et al., 2010; Morales y Ortiz, 2010). Burgos (2010:3) explica que “un REA puede ser estudiado como un objeto digital que provee información y/o conocimiento, así como también puede ser visto como un objeto de aprendizaje digital”.

Las características de los REA son: la subjetividad, realidad, historicidad, complejidad, comunicabilidad, reusables, etc. (Ramírez, 2007, pp. 7-10). Al diseñar los REA es necesario establecerlos dentro de un marco teórico, el cual es apoyado por las taxonomías de aprendizaje de Bloom, taxonomías de Gagne, taxonomía de objetos de aprendizaje (Koohang y Harman, 2007). Por otro lado, Burgos (2011) diseñó una rúbrica de evaluación de los REA para conocer su calidad, los cuales contemplan los siguientes puntos: a) calidad del contenido; b) motivación; c) diseño y presentación; d) usabilidad; e) accesibilidad, f) valor educativo, g) valoración global.

Investigaciones relacionadas

En evidencias científicas se pueden analizar experiencias donde se detecta el nivel de conocimiento de los profesores en el tema de los REA, la forma en que los emplean en clase, en que los seleccionan, haciendo, o no, modificaciones, para aprender vocabulario y cultura (Celaya *et al.*, 2010; Bush, 2007).

Los hallazgos relacionados con la apropiación tecnológica en diferentes investigaciones analizadas, dan cuenta de que la gran mayoría remarca que algunos profesores están familiarizándose con la tecnología, mientras que otros son expertos en sus usos. Otros aspectos importantes de detecta en la influencia de la personalidad, actitud, motivación y conocimiento para llegar a una apropiación adecuada de las tecnologías (Leko y Brownell, 2011; Montes y Ochoa, 2006).

Otros estudios relacionados se puede enunciar, uno de ellos referente a un repositorio de REA, donde los investigadores demostraron que los docentes tenían suficiente conocimiento para la selección y uso del material en diferentes situaciones (Celaya *et al.*, 2010). En otra investigación, se evidenció que el apoyo de los REA ayuda a mejorar la comprensión lectora y auditiva en el aprendizaje del inglés (Malagón, Rojas y Solórzano, 2010). Con respecto al aprovechamiento de chats colaborativos entre universitarios de Estados Unidos y Puerto Rico, se evidenció motivación para aprender inglés, más que otro idioma opuesto (español) y acerca de otras culturas (Darhower, 2008).

Metodología

Para dar respuesta al planteamiento del problema se seleccionó el paradigma cualitativo de estudio de casos. Este método ayuda al investigador a descubrir y recolectar información real, natural, directa y transcendental. Además se realizan análisis profundos de los casos seleccionados (Giroux y Tremblay, 2009; Lincoln y Guba, 1985; Merriam, 2009).

Se trató a cada maestra como un caso porque cada situación educativa era en sí una situación especial para analizar, realizar una descripción detallada, ahondar en el tema de estudio y analizar un sistema o sistemas relacionados (Merriam, 2009). Otro autor, Yin (2003, p. 2) comenta que un caso de estudio “permite a los investigadores guardar las características holísticas y significativas de evento de la vida real”.

La selección de casos fue dirigido a las cuatro únicas docentes de español de la universidad de Chongqing en cursos de nivel básico. Dos de las profesoras eran de nacionalidad mexicana y las otras dos de nacionalidad China. Se seleccionaron a tres alumnos por cada maestra, el cual suma un total de 11 alumnos, como muestra aleatoria. A pesar de ser una muestra pequeña, diversos teóricos argumentan que no existe un límite máximo o mínimo en la selección de casos, lo importante es recabar información necesaria que demuestre el fenómeno de búsqueda (Erlandson, Harris, Skypner y Allen, 1993; Klenke, 2008; Stake, 1999).

Técnicas de recolección de datos

La revisión literaria fue fundamental para identificar las categorías. No obstante que en la investigación cualitativa lo típico es obtener las categorías de los datos recolectados, existen posturas que avalan el trabajar con categorías preestablecidas de la teoría de Creswell (1994). Las categorías que fueron también consideradas para el diseño de los instrumentos fueron: 1) situación educativa, 2) apropiación de aprendizaje, 3) ambientes de aprendizaje y 4) recursos educativos abiertos.

En la primera categoría se describe los datos personales, objetivo de la materia, descripción del REA aplicado en clase y diseño del REA. En la segunda categoría, se obtuvo información acerca de cada uno de los pasos que un docente debe de afrontar para apropiarse de los REA. En esa categoría se tomó en cuenta el proceso de apropiación tecnológica, según Hooper *et al.*, (1995) identificados como la familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución. En la tercera categoría se analizó la interacción entre los alumnos y maestros con la aplicación del REA en el salón de clase. Ramírez y Burgos (2011) consideran que la interacción comunicativa, objetivos educativos, contenidos informativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación son fundamentales en los REA.

Se diseñaron y aplicaron los instrumentos: una guía de entrevista en español para los docentes, una guía de entrevista para los alumnos en inglés (y a su vez esta misma fue traducida en chino para los alumnos que no comprendieran los términos) y una bitácora para la recolección de datos. Estas aplicaciones son necesarias para lograr información sustancial empleando un sistema de recolección originada al momento de las observaciones (Yin, 2006).

Se realizó una prueba piloto con los instrumentos en un grupo pequeño a profesores que aprenden español. Después, fue conveniente reestructurar y traducir las entrevistas dirigidas a los alumnos en chino. Posteriormente, el investigador sugirió una lista de links con REA para integrarlas en las clases observadas. Los contenidos de los temas de los REA fueron Países y Nacionalidades, La familia, Profesiones y El Clima.

La captura y análisis de datos se iban enlazados entre sí, esto significa que al irse recopilando los datos, de forma inmediata se analizaban y se hacían las descripciones. No existe una fecha u hora exacta para realizar los análisis de los instrumentos, todo surge al momento para interpretar los sucesos (Merriam, 2009; Stake, 2007). Otro paso a seguir fueron las observaciones llevadas a cabo con cada una de las maestras. Se reportaron ideas generales que ayudaron a enfocar la atención en ciertos sucesos a la hora de observar. Al término de cada clase se aplicaban las entrevistas

tas a los alumnos y docentes con la ayuda de una aplicación de grabación integrada en el iPad. El llenado de bitácora y análisis de documentos se plasmaron después de aplicar todos los instrumentos. La aplicación de los instrumentos ayudó para la triangulación de la información, obteniendo juicios y percepciones, el cual da una validez y confiabilidad del contenido de esta investigación (Gay, Mills y Airasian, 2006, p. 405).

Presentación de los resultados: Apropiación tecnológica

Los resultados fueron ubicados en las cinco fases de apropiación tecnológica. En la etapa de *familiarización*, se analizó el desconocimiento del término Recursos Educativos Abiertos entre los profesores observados. Los maestros implementan la paquetería básica de Microsoft y el Internet, lo cual facilitó al docente en adaptarse al momento que se le presentaron los REA.

En la fase de *utilización*, se encontró que el contar con pocos REA para la enseñanza de español ibérico o latinoamericano, se dificultaba a los docentes de enseñanza de lenguas extranjeras el utilizarlos en diferentes tipos de ambiente de aprendizaje.

En *integración*, el uso de REA puede motivar a profesores para incluirlos en sus programas curriculares. En realidad, tres de las cuatro profesoras no habían incursionado en este tipo de recursos, pero desean implementarlos en el futuro. En la fase de *reorientación*, No siempre se identifica a los REA como generador de un rol activo en los estudiantes. Los beneficios que aporta el REA para el aprendizaje de español como segundo idioma abarca desde el vocabulario hasta el trabajo por equipo o individual

En la última fase de *evolución*, los REA pueden impactar a los profesores como una innovación para incorporar en sus cursos. En general, para llegar a la evolución se encontró que el docente no solamente sabrá como manipular, integrar los REA, sino que los diseñará y aprovechará en cualquier momento en su práctica docente.

Recursos educativos abiertos

Se analizó que en los REA hay una *interacción comunicativa*, es decir, la interacción de los estudiantes con los REA puede apoyarlos para la apropiación de su con-

tenido. De esta forma se puede apreciar que el REA cumple su propósito, el alumno interactúa y aprende conocimiento nuevo. Otro hallazgo importante fue el rol del REA, el cual apoya al cumplimiento de los objetivos, no solamente de la clase, sino del programa educativo. En cuanto a los *Contenidos informativos*, se debe cuidar las indicaciones de los REA ya que es sustancial para apoyar los programas formativos. Los temas de los REA deben ser presentados en diferentes formas para lograr que el alumno se enfrente a diferentes situaciones.

Por otro lado, es relevante acompañar de aspectos pedagógicos cuando se usen los REA, incluir técnicas y estrategias. Los REA ofrecen una serie de oportunidades para que el alumno mejore sus habilidades de comprensión, siempre y cuando el profesor implemente distintas estrategias. En la *evaluación*, los estudiantes buscan variedad de estímulos en los REA. Esto, permite al docente evaluar al alumno de forma cualitativa.

Ambientes educativos

En los *elementos materiales*, un ambiente educativo favorable tendría que contemplar tanto la infraestructura como los *elementos culturales, sociales* y contenidos acordes al plan de estudio. De acuerdo con los resultados recabados acerca de los elementos culturales y sociales, existen diferencias culturales y sociales como barreras que dificultan el aprendizaje de un segundo idioma. Los alumnos entrevistados consideran necesario incluir en los REA su lengua materna para tener mayor seguridad en involucrarse en los recursos.

El contenido de aprendizaje o plan de estudios, para REA enfocados a la enseñanza de un idioma se requiere que los ejemplos se orienten a su propia cultura. Hablar un idioma es aprender funciones, estructuras y cultura, para lograrlo es necesario apoyarse de recursos ricos en temas que interesen al alumno para que lo digiera fácilmente. En Figura 2 se presenta la interacción de los participantes con los REA.

Figura 2. Ejemplo de interacción con los REA (imágenes de autoría propia)



Discusión, conclusiones y recomendaciones

Ante la pregunta ¿Cómo ocurre la apropiación tecnológica en profesores que incorporan Recursos Educativos Abiertos (REA) en el extranjero para la enseñanza del español? se encontró que debido al conocimiento básico del uso de la tecnología, los docentes lograron familiarizarse y utilizar los REA durante las clases. Sin embargo, esto no indicaba que los profesores de español conocieran el concepto de REA. Los hallazgos aportaron evidencia de que la apropiación ocurría en los primeros niveles (familiarización, utilización) donde los docentes estaban familiarizados con la tecnología básica, lo cual facilitó el uso y la aplicación de los REA, pero, había desconocimiento del concepto REA lo que dificultaba la fase de apropiación de integración.

La fase de integración no había sido alcanzada, ya que era una innovación en la cual los maestros estaban recién involucrados en este campo. Siendo así una oportunidad tanto para los académicos y la universidad para estructurar un programa adecuado, integrando los REA que fueron un éxito durante su aplicación. De igual forma, el tema de la accesibilidad que era limitada en China, apoyó el dato de que el diseño de materiales en idioma español se presenta como una oportunidad para su enseñanza como segundo idioma y con ello poder avanzar en los tres últimos niveles de apropiación tecnológica (integración, reorientación y evolución).

El camino que deben recorrer los profesores extranjeros para enseñar español en un país extranjero es todavía largo, sin embargo la apropiación tecnológica de los REA puede superarse a partir de que expertos y que el propio sistema de educación haga cambios en cuanto al ambiente educativo y los propios recursos educativos abiertos.

¿Qué factores deben considerar los profesores al utilizar recursos educativos abiertos para la enseñanza del español? Los cinco factores son: (1) los REA pueden ser implementados durante la planeación de clase. (Introducción, práctica o producción); (2) los docentes deberían comparar el objetivo del REA con los objetivos del programa o tema de la clase; (3) La presentación del REA deberá ser rico en actividades, imágenes significativas y adecuadas para alumnos universitarios y el español ideal para enseñar; (4) los REA pueden permitir al docente desarrollar diferentes actividades para diversas habilidades de conocimiento, así como también crear trabajo colaborativo e individual y, (5) los REA pueden ayudar a estimular, aprender, memorizar y pronunciar el español, asimismo, considerar que den una retroalimentación inmediata.

¿Cuáles son las dificultades que presentan los profesores al incorporar recursos educativos abiertos para la enseñanza del español? Con base en la pregunta, se detectó lo siguiente: (1) los equipos y las redes electrónicas deberán ser actualizadas; (2) las instrucciones del REA pueden ser traducidas a un segundo y tercer idioma; (3) los REA son solamente enfocados en español ibérico; (4) no existen suficientes REA para la enseñanza de cultura y costumbres de los países hispanohablantes; (5) las imágenes de los REA no son visibles y adecuados para las diferentes edades; el uso de la ñ y acentos son limitantes para el uso de los recursos.

Los beneficios del uso de REA para la enseñanza del español son: la presentación de los temas son reales y animados; el docente presenta los contenidos de manera directa; la evaluación es rápida, instantánea y directa; los contenidos son coloridos y dinámicos; sirven de apoyo en la enseñanza del vocabulario, gramática, pronunciación y actividades auditivas; los procesos son respaldados por actividades integrados con REA; un buen REA facilita el entendimiento de la información, sin necesidad de implementar la lengua materna o inglés.

Con base en esta experiencia se sugieren varios caminos de investigación para seguir abonando en este campo del saber: difundir los REA entre los docentes de español y de lenguas extranjeras para motivarlos a integrarlos dentro del currículum escolar y analizar los resultados de esa integración, vinculada con factores culturales. Otro aspecto recomendable es crear repositorios de REA exclusivamente para la enseñanza de lenguas y analizar los niveles de apropiación vinculados con diversos ambientes de aprendizaje. Un último aspecto es analizar el diseño de recursos con variantes en signos o letras (como la ñ) donde se analice el rol de los diseñadores vinculados con los factores socio- culturales diversos. Finalmente, el acercamiento en los procesos de enseñanza vinculados con presentaciones gráficas como fotografías, videos, postales, artículos de revistas para establecer situaciones reales, para

analizar si el tipo de apoyo gráfico de los REA se vincula con el aprendizaje de la cultura y la lengua.

Queda con este escrito una invitación a visualizar las potencialidades de este tipo de materiales para acercar aprendizajes y pensar en que un REA puede ser un libro abierto que crea conocimiento y modifica pensamientos.

Referencias

- Adell, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 200, pp. 25-29. Recuperado de http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Comunicacion_y_Pedagogia_def.pdf
- Atkins, D., Brown, J., & Hammond, A. (2007). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges and new Opportunities*. San Francisco, CA, USA: The William and Flora Hewlett Foundation.
- Burgos, D. y Corbalan, G. (2006). Modelado y uso de escenarios de aprendizaje en entornos b-learning desde la práctica educativa. *Open University of The Netherlands*. Recuperado de http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/716/1/BURGOSandCORBALAN_15June2006_Review.pdf
- Burgos, J.V. (2010). Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con recursos educativos abiertos (REA). *Revista digital La educ@ción*, 143, 1-14 Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/reavladimirburgos.pdf
- Burgos, J. V. (2011). *Rubrics to evaluate Open Educational Resources (OER)*. Recuperado del sitio Web Temoa del ITESM en: http://www.temoa.info/sites/default/files/OER_Rubrics_0.pdf
- Bush, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of pictures in the classroom. *Foreign language Annals. ProQuest Education Journal*, 40(4), pp. 727-745.
- Celaya, R., Lozano, F. G. y Ramírez, M. S. (2010). Apropiación Tecnológica en profesores que Incorporan Recursos Educativos Abiertos en Educación Media Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 487-513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012507007>
- Colás, P. y Jiménez, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*, 346, pp. 187-215. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_07.pdf
- Colás, P., Rodríguez, M. y Jiménez, R. (2005). Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la educación y Cultura en la Sociedad de la Información Monográfico*:

- Estado actual de los sistemas e-learning*, 6(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021055003.pdf>
- Creswell, J. W., Plano, V. L., Guttman, M. L., & Hanson, E. E. (2003). Advanced mixed methods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darhower, M. A. (2008). The Role of Linguistic Affordances in Telecollaborative Chat. *CALICO Journal*, 26(1), 48-69.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógico (Valdivia)*, 29, 97-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007
- Erlanson, D. A., Harris, E.L., Skipper, B. L., & Allen S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newsbury Park, CA, USA: Sage Publications.
- Feng, A. (2007). *Bilingual education in China: practices, policies and concepts*. Clevedon, England: Multilingual matters.
- Gay, L.R., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ, USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2009). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hooper, S. & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice* (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Recuperado de <http://www.colorado.edu/MCDB/MCDB6440/Hooper-Rieber-Tech.pdf>
- Jonsson, L.E. (2004). *Appropriating technologies in educational practices: studies in the contexts of compulsory education, higher education, and fighter pilot training*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.[Doctoral Thesis]. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10515/1/gupea_2077_10515_1.pdf
- Keefe, T. (2003). Using technology to enhance a course. The importance of interaction. *Educause Quarterly*, 26(1), 24-34. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0314.pdf>
- Klenke, K. (2008). *Qualitative Research in the Study of Leadership*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Koohang, A. & Harman, K. (2007). *Learning objects and instructional design*. Santa Rosa, CA, USA: Informing Science Press.
- Leko, M. & Brownell, M. T. (2011). Special education preservice teachers appropriation of pedagogical tools for teaching Reading. *ProQuest Education Journal*, 77(2), 229-251.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA, USA: Sage Publications.

- Malagón, P., Rojas, T. y Solórzano, M. E. (2010). El impacto que el uso de REA tiene en el proceso de enseñanza de un idioma extranjero. En M. S. Ramírez y J. V. Burgos (Eds.), *Recursos Educativos Abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología. Innovación en la práctica educativa* (pp. 148-163). Monterrey, Nuevo León, México: Tecnológico de Monterrey.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Montes, J. A. y Ochoa, S. (2006). The appropriation of information and communication technologies in university courses. *Revista acta colombiana de psicología*, 9(2), pp. 87-100. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000200009&lng=en&nrm=iso
- Morales, D. y Ortiz, B. (2010). Apropiación tecnológica en los profesores que incorporan recursos educativos abiertos en la clase de moral. En M. S. Ramírez y J. V. Burgos (Eds.), *Recursos Educativos Abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología. Innovación en la práctica educativa* (pp. 69-84). Monterrey, Nuevo León, México: Tecnológico de Monterrey.
- Overdijk M. & Van Diggelen W. (2006). Technology Appropriation in Face-to-Face Collaborative Learning. In E. Tomadaki & P. Scott, (Eds.). *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL 2006 Workshops proceedings* (pp. 89-96). Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/25104>
- Ramírez, M. S (2007). Administración de objetos de aprendizaje en educación a distancia: experiencia de colaboración interinstitucional. En A. Lozano y J.V. Burgos (Comps.), *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 351-376). Distrito Federal, México: Limusa.
- Ramírez, M. S. y Burgos, J. V. (2011). (Coords.). *Transformando ambientes de aprendizaje en educación básica con recursos educativos abiertos* [eBook]. Monterrey, México: Lulú editorial digital. Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/393>
- Ramírez, M. S. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores* (eBook). Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Rodríguez, J. y Salazar A. (2011). Utilidad de los recursos educativos abiertos en educación básica y su impacto en el ambiente de aprendizaje. En M. S. Ramírez y J. V. Burgos (Ed.), *Transformando Ambientes de Aprendizaje en la Educación Básica con Recursos Educativos Abiertos* (pp. 35-50). Monterrey, Nuevo León, México: Tecnológico de Monterrey.
- Ryan, J. (2011). *China's Higher Education Reform and internationalization*. New York, USA: Routledge Press.
- Salovaara, A. (2006). Studying appropriation of mobile technologies. In Mobile HCI. Recuperado de <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/66851830/salovaara-mobilehci2006-doctoral-consortium.pdf?version=1&modificationDate=1337327081000&api=v2>

- Schmidt, J. P. (2007). *Recursos educativos abiertos: estrategia para apertura y desarrollo social de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1106>
- Shea, P., McCall, S., & Ozdogru, A. (2006). Adoption of the multimedia educational resource for learning and online teaching (MERLOT) among higher education faculty: Evidence from the State University of New York Learning Network. *Journal of Online Teaching*, 2(3), pp. 136-156. Recuperado de <http://jolt.merlot.org/vol2no3/shea.htm>
- Simoes, L. (2011). Social Technology Appropriation in Higher Education. *Romanian Journal of Social Informatics*, VIII, 21-34. Recuperado de http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2012/01/ris16_portugalia.pdf
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da. ed.). Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos* (4ta. ed.). Madrid, España: Morata.
- Tejedor, F. J. y García, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 223, pp. 21-44.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study research. Design and Methods*. Newbury Park, CA, USA: Sage publications.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). USA: Routledge.

El componente ideológico en el aprendizaje del idioma inglés

Liliana Sosa Dorantes

Universidad Veracruzana, México

Introducción

Dentro de las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el nivel universitario, la literatura tradicionalmente hace referencia, en primer lugar, a los aspectos actitudinales y motivacionales de los estudiantes y, en un orden indistinto, a la influencia de las experiencias previas, las pocas horas de instrucción, el carácter de obligatoriedad de la LE dada su imposición en los currículos universitarios, el déficit de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes en la lengua materna y la carencia de presencia del idioma en su quehacer diario, entre otros; sin embargo, valdría la pena considerar si el componente ideológico forma también parte importante de estas problemáticas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no es neutral y está cargado de una serie de implicaciones no sólo psicológicas sino culturales, sociales, históricas, políticas: en consecuencia, ideológicas. Bajo un enfoque cualitativo, se reportan los resultados de algunas categorías provenientes de una investigación sobre el aprendizaje del idioma inglés a nivel universitario desde un planteamiento ideológico-lingüístico.

Contexto y metodología de la investigación

La presente investigación es de tipo exploratorio explicativo, dentro de la tradición de estudio de caso; dado que se centra en las ideologías, se utilizaron técnicas de entrevista, revisión de documentos oficiales y bitácoras de campo y análisis. Se utilizó una muestra variada, bajo una estrategia por conveniencia, en la que se integraron estudiantes de diferentes áreas de la Universidad Veracruzana zona Xalapa, en la

modalidad presencial (escolarizada); áreas tales como Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades, Área Técnica y Biológico-Agropecuaria. Los participantes en la etapa de recolección de datos se encontraban cursando el segundo nivel de inglés del Área de Formación Básica General, la cual funciona como un tronco común a todas la áreas disciplinares.

Como ya se mencionó, dentro de la literatura relacionada con la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, es posible encontrar factores de influencia comunes, que a continuación se explican brevemente.

Experiencias previas

El idioma inglés ha sido por muchos años una materia requerida para secundarias públicas y privadas (Hess, 1978). En México, como en muchos países, continúan encontrándose con que sus alumnos de recién ingreso a instituciones de educación superior no son lo suficientemente competentes en el uso del idioma inglés (Harmer, 2012). Y es así, en mayor o menor grado, en Perú, Brasil, Chile, Corea, China, Indonesia, Tailandia, Irán, Egipto, etc. (Davies, 2007). Rogers (citado por Johnson, 2008) ejemplifica esta situación con el caso de Etiopía, país en el cual el nivel de inglés de los estudiantes universitarios de primer año era muy bajo, no obstante llevar 10 años aprendiendo el idioma. De igual manera, en México, los resultados de esta instrucción no han sido satisfactorios; al llegar a la universidad, la mayoría de los estudiantes ingresan con un nivel de inglés equivalente a principiantes o básico, después de 6 años de clases de inglés (Davies, 2008). Es evidente que los estudiantes, conforme fueron progresando de un año a otro en la secundaria y preparatoria, solo experimentaron una serie de repeticiones que no generaron una cantidad mínima de inglés y que provocaron resistencia a una posterior instrucción en el idioma (Hess, 1978).

Así, tenemos que la expresión “no tengo facilidad para los idiomas”, una de las más citadas, comúnmente proviene de una experiencia de aprendizaje escolar poco satisfactoria. Tal vez lo que la persona recuerda son los malos resultados en sus exámenes. Esto quizás no refleje más que la típica ruptura generacional en la relación maestro-adolescente (Crystal, 1997), pues debemos considerar que, para muchos de nuestros estudiantes dentro del sistema educativo público mexicano, el primer contacto de aprendizaje del idioma inglés se da en la secundaria (Sosa, 2014). Por lo tanto, la experiencia que el estudiante tenga en este nivel determina su actitud hacia el idioma en los siguientes años de su vida (Gómez, 1978). Aunado al hecho de que las

ideologías justifican y determinan el comportamiento de grupos humanos (López, 2007), esas experiencias pueden, en un momento dado, marcar las apreciaciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma inglés ya en el nivel medio superior; asimismo, pueden tener repercusiones en los cursos de inglés en la universidad, o conllevar una predisposición negativa de los estudiantes hacia la LE (lengua extranjera) manifiesta en sus actitudes en clase o en la postergación de los cursos dentro de sus trayectorias escolares.

Las experiencias pasadas determinan, en cierto grado, la concepción de aprendizaje futuro y pueden, en consecuencia, proyectar éxito medianamente. Bandura (1977) indica que una persona predice el resultado de su conducta a partir de las valoraciones que tenga sobre sus propias capacidades; es decir, genera expectativas de éxito, o de fracaso, dado que suele proyectar el futuro, fundamentado en lo pasado. De allí precisamente, la importancia de las primeras experiencias de aprendizaje en un segundo idioma (Sosa, 2014).

Obligatoriedad

La mayoría de estudiantes del mundo que estudian una lengua lo hacen porque forma parte de su currículo escolar, les guste o no (Harmer, 1998). El idioma no es necesariamente bienvenido para quienes han sido obligados a estudiarlo y para algunos que ven ese aprendizaje como una actividad no placentera, pero tristemente necesaria (Pennycook, 1998 citado por Harmer, 2012). Este carácter de obligatoriedad de la LE ejerce un efecto importante entre los estudiantes dada su imposición en los currículos universitarios. La elección de aprender una segunda lengua no es una decisión voluntaria pues rara vez los estudiantes deciden aprender un idioma, más bien lo hacen porque el contexto, de alguna manera, ve el aprendizaje de ese idioma como algo práctico (Bourdieu citado por Cortez, 2006). El hecho de que el alumno no elija una lengua por gusto muestra las presiones asociadas con una lengua, las cuales con el tiempo producen barreras que impiden u obstaculizan la adquisición de ésta (Ryan, 1998, p. 102). Dado que el aprendizaje de una LE no se logra fácilmente, mucho menos como consecuencia de programas obligatorios, el estudio operativo del idioma suele ser más productivo que el estudio obligatorio (Davies, 2007, p. 20).

Lectoescritura

Davies (2008) señala que los cursos de inglés general no han sido exitosos, pues no han cubierto las necesidades ni de los estudiantes, ni de los graduados del nivel superior. Vera añade que, aunque los cursos de comprensión lectora requieren de menos tiempo que los de lengua general, hay claros ejemplos de que es posible aprobarlos sin que por ello el estudiante pueda leer por su propia iniciativa y aproveche sus lecturas (Vera, 2010). Aunque, por otro lado, Vera (2010) también señala como problemática de estudio de lenguas a nivel superior el déficit de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes en su lengua materna, lo cual no apoya la adquisición de sus equivalentes en la LE.

Carencia de presencia de la LE

En el contexto de educación superior, por alguna circunstancia, muchos estudiantes logran aprobar sus materias sin necesidad de leer textos en otros idiomas, lo cual nos hace cuestionarnos si el requisito de la LE es un medio para mantenerse enterado en el área disciplinar o solo un trámite formal de titulación. Al no haber suficiente comunicación entre las carreras y las lenguas, es posible aprobar tanto la licenciatura, como una LE y aun así no poder integrarlas para el desarrollo profesional y personal del estudiante (Vera, 2010).

Debemos considerar que los estudiantes no tienen acceso a una comunidad angloparlante real (Cortez, 2006) y que en los procesos de aprendizaje y, sobre todo, en la adquisición de la LE entre los estudiantes, el inglés no cuenta con una presencia en su quehacer diario (Lasagabaster, 2004) o con una presencia nula o mínima más allá del salón de clase, como ocurre en países como Brasil, Indonesia, Egipto y Kenia (Bruthiaux, 2010).

En relación con este último punto, Canagarajah (2000) menciona que en Sri Lanka cada universidad establece el currículo de manera independiente, y señala que aunque las materias se imparten en el idioma nacional, los catedráticos reconocen la importancia de tener al menos una competencia mínima en lectura de material de referencia; añade que, mientras el idioma inglés está valorado en la política de la universidad, en la práctica ocupa un lugar restringido dentro del campus y en los salones de clase pues los estudiantes mencionan que casi ningún catedrático solicita la lectura de material de referencia en inglés o que empleen el idioma en su enseñanza.

Como resultado de las pocas posibilidades que tienen los estudiantes de relacionar lo aprendido con su contexto sociocultural y con sus necesidades lingüísticas, los estudiantes le ven muy poco sentido a los cursos, más allá del ritual académico de aprobar los exámenes y satisfacer los requisitos de la institución (Canagarajah, 2000; Davies, 2008). Por esta razón se pueden considerar los cuestionamientos que Freedman (1987, pp. 95-96) señala respecto del idioma: ¿Qué tan necesario es en verdad? ¿Con qué frecuencia hablarán con gente en inglés? ¿Cuántos leerán en inglés en sus trabajos o estudios? Estas necesidades de aprender inglés pueden resultar, de acuerdo con Freedman, en un mito de la necesidad del inglés (aunque los alumnos realmente no estén necesitados del idioma); en el caso mexicano, este mito surge de la dependencia que existe entre México y Estados Unidos.

Motivación

Si bien existe un sinnúmero de factores que influyen en el éxito o fracaso de los estudiantes, la motivación es, según Harmer (1998), uno de los que más influyen en el éxito del aprendizaje. Aunque la recompensa económica es un incentivo importante para motivar a un individuo a aprender un idioma (Cooper & Seckbach, citado por McKay, 1992); quienes aprenden una lengua con una motivación integrativa, por ejemplo, con la finalidad de convertirse en miembro de la comunidad de la lengua extranjera, aprenden ésta mejor que aquellos con una motivación funcional (instrumental) solo por razones prácticas de tipo comercial y educativo (Appel & Muysken, 1996).

En este marco se encuentra la creencia generalizada de que el inglés proporciona una ganancia social y material, como la lámpara de Aladino, abre las puertas a los negocios internacionales, ciencia y viajes, es decir proporciona poder lingüístico (Kachru, 1986, citado por McKay, 1992), independientemente de si el manejo del idioma resulta en una ganancia social y económica mayor, la sola creencia constituye un incentivo importante para aprenderlo (McKay, 1992).

David McClelland, John Atkinson, Clark y Lowell (1953, citado por Woolfolk, 1990) fueron los primeros en centrarse en los estudios de la motivación de logro, la cual hace referencia a los individuos que buscan alcanzar sus metas por la sola satisfacción que produce el mismo hecho de conseguirlas. Posteriormente, Atkinson (1964) agregó a esta teoría la variante de necesidad de logro por evitar el fracaso. Dicha variante señala algo que es muy común: si un estudiante está motivado por el logro, obtendrá mejores resultados que un estudiante motivado por evitar reprobar un curso.

Componente ideológico

De acuerdo con Pennycook:

La industria de la enseñanza del idioma inglés no es ni cultural, política, social o económicamente neutral, y en la esfera internacional del inglés como lengua extranjera, esta industria juega un rol muy poderoso en la construcción de roles, relaciones e identidades... (1994 citado por Duff, 1997).

El idioma inglés trae consigo ideas y es un canal de valores sociales, culturales e interpersonales, por lo que tiene una función ideológica (Phillipson, 1992).

Delimitación del término ideológico

Siguiendo a Van Dijk (2003) las ideologías tienen con frecuencia una dimensión evaluadora, hacen referencia a temas relevantes para un grupo y no tienen que ver con aspectos triviales de la vida cotidiana. Sobre todo, se asocian a nociones de identidad y posición en la sociedad.

Otro rasgo importante de la aplicación del término ideológico es que no todo es ideológico, ni todo es político (Eagleton, 1997). En este punto también coincide Van Dijk (2003) al señalar que no todo el conocimiento o todas las creencias son de índole ideológica; según este autor, las creencias del “fundamento común”, en otras palabras, las creencias que generalmente no se cuestionan dentro de una cultura, no son creencias ideológicas, ya que no son conflictivas y no generan oposición o resistencia. Sin embargo, el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera es uno de los aspectos que tradicionalmente ha generado resistencia y diferencias de opinión dentro del sistema educativo mexicano, por lo que no se puede considerar como una creencia del fundamento común, sino como ideología.

Van Dijk (1999) menciona que cuando ciertos actores sociales mantienen ciertas creencias piensan que éstas son verdaderas. Asimismo, nadie afirmarí­a que su pensamiento es ideológico, pues la naturaleza de una ideología es la de disimular su naturaleza de ideología (Reboul, 1986).

De igual manera, Eagleton (1997) y Gramsci señalan que las ideologías no son homogéneas, pues suelen ser formaciones internamente complejas y diferenciadas. Así, un estudiante puede admirar y gustar de los productos culturales de un país de

habla inglesa y, al mismo tiempo, revelar un desprecio hacia él, con lo que podríamos decir que tiene ideas mutuamente contradictorias.

Eagleton (1997) menciona que la ideología no sólo es cuestión de lo que yo pienso sobre una situación sino que está inscrita de algún modo en esa misma situación. Así, por ejemplo, podemos tener a un estudiante que, por un lado, abiertamente expresa la importancia que tiene el idioma inglés en su vida profesional pero que, por otro, pospone el mayor lapso administrativamente posible el cursar el idioma.

Ideología como sistema de creencias

La definición básica de ideología en “las ideologías son ideas básicas”, “creencias fundamentales de un grupo” (Van Dijk, 2003, p. 14, el énfasis es mío). Lo que coincide con el sentido descriptivo de ideología dado por Geuss: sistemas de creencias característicos de ciertos grupos” (citado por Eagleton, 1997); también, con el sentido sociológico, más neutro, de Jacques Ellul: complejo de ideas y creencias; ideas que vienen a nutrir a ciertas creencias (Reboul, 1986).

Ideologías lingüísticas

En términos concretos sobre ideologías del lenguaje, éstas se conciben como “un conjunto de creencias acerca de la lengua, las cuales son articuladas por los usuarios, como un medio de racionalización o justificación del uso mismo de la lengua.” (Silverstein, citado por Woolard, 1994, p. 57).¹

Las ideologías lingüísticas no representan solamente el lenguaje sino que exhiben los lazos íntimos que lo unen a nociones tales como identidad y comunidad, nación y estado (Woolard, 1998 citado por Del Valle, 2007).

Nacionalismo

La lengua es un fenómeno complejo y multifuncional que liga a un individuo a otros individuos, a comunidades y a culturas nacionales (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, 2007); ya es por demás sabido que “la ecuación lenguaje y

¹ La traducción es mía.

nación no es un hecho natural sino más bien un constructo histórico o ideológico” (Woolard, 1998, p. 16).

De acuerdo con Smith (1997) el nacionalismo incorpora tanto elementos de la ideología, como del lenguaje y el simbolismo de una nación. El nacionalismo es, para este autor, “un movimiento ideológico para lograr y mantener la autonomía, unidad e identidad de una nación” (1997, p. 68), y el papel del lenguaje para el nacionalismo está demostrado históricamente (Zimmermann, 2009). Lastra menciona que “la creencia en que la nacionalidad está ligada a la lengua ha sido una fuerza política en los últimos siglos” (1997, p. 374).

Por otra parte, de acuerdo con Smith (1997) la metáfora de la familia es indispensable para el nacionalismo, pues se describe a la nación como una gran familia que utiliza su lengua materna; así, “la familia de la nación está por encima y sustituye a la familia individual, pero produce sentimientos de lealtad igualmente sólidos... donde el lenguaje y el simbolismo de la nación hacen valer su prioridad” (Smith, 1997, p. 72). Esto lo podemos ver reflejado en lo expresado por María y Pepe:

María: “...yo amo México y no pienso... no cambiaría mi nación por otra, menos por una extranjera, con otras costumbres, con otro lenguaje...” [M. 19.10.12. 344-347].²

Pepe: “...hay que fomentar la cultura nacional antes que la extranjera, por desgracia se están perdiendo las tradiciones de nuestro país... y lo mismo pasa con el idioma... se está perdiendo” [P. 21.11.12. 211-214].

A su vez, estas expresiones nacionalistas se encuentran íntimamente vinculadas con cuestiones identitarias.

Identidad

No existe un indicador más íntimo y sensible a la identidad de una persona que la lengua, pues ésta es uno de los medios más importantes que muestran a dónde pertenecemos y qué distingue a un grupo social de otro (Crystal, 1997). “La lengua es un marcador simbólico de la identidad sociocultural, mediante el cual el individuo

² Los extractos de entrevistas se identifican de la siguiente manera. La “M” por ejemplo, representa la letra inicial del seudónimo del participante. 19.10.12 es el día, mes y año en que se llevó a cabo la entrevista y 344-347 son las líneas correspondientes a la transcripción donde se encuentra la cita.

puede sentirse miembro de un grupo...” (Lastra, 1997, p. 371). En conclusión, la lengua está unida a la identidad (Harmer, 2012).

La elección de un idioma tiene implicaciones políticas debido a las convicciones de los hablantes de que el uso de un idioma involucra la lealtad política y la identidad (Gal, 1995 citado por Wortham, 1999). Así, la identidad de un pueblo es importante y uno de los factores de esa identidad es la lengua (Ávila, 1993).

Por otro lado, la identidad hace referencia a deseos, como por ejemplo deseos de reconocimiento, deseos de pertenencia y de seguridad (West, 1992 citado por Norton, 2000). A este respecto, sabemos que el idioma inglés funge, en cierto modo, como un instrumento generador de prestigio social y que los deseos de pertenencia y seguridad vinculados con la identidad también forman parte de las necesidades de los seres humanos, desde el punto de vista humanista.

Respecto del concepto de mexicanidad, en los años cuarenta, esta identidad se representaba como una cadena donde la hispanidad era igual a catolicismo y éste igual a mexicanidad. La identidad mexicana era, en esencia, religión española y lengua española (Buenfil, 2004). Citando parte de un editorial de Excélsior de 1941, podemos ver la fuerte relación existente entre la lengua materna y la identidad, relación en la cual la hispanidad era considerada equivalente a la mexicanidad:

...Por *la lengua*, las costumbres... por la categoría que nos dio España... Deber nuestro es... lo auténticamente nuestro a los *absurdos de importación que nos vuelven inferiores* y que nos prostituyen... pues la hispanidad, cuya parte viva somos, es el Bien en acción contra las fuerzas del Mal (citado por Buenfil, 2004, p. 184. El énfasis es mío).

El contenido de esta cita de la década de los cuarenta al parecer muestra vigencia y se refleja en lo dicho por Juan Carlos en el 2012: “El inglés no desplaza *nuestro* idioma... pues el español es nuestra lengua madre, de ahí *nos distinguimos*” [P.17.01.12:171-173; el énfasis es mío]. En una oración tan pequeña podemos observar que los marcadores como “nuestro”, “nuestra”, “nos”, no sólo marcan un territorio físico sino mental que denota la intención de diferenciarse del otro.

Prejuicios lingüísticos

Existen creencias más específicas que dependen o se organizan alrededor de las ideologías, como por ejemplo los prejuicios (Van Dijk, 2003). En el sentido general del término:

un prejuicio es un acto de precipitación, una expresión atolondrada, y que la persona que incurre en él, actúa sobre la base de indicios insuficientes, tal vez sólo imaginados; se dice es un acto de simpatía o de aversión, y tiene como causa la falta de conocimiento fiable (Tusón, 2003, p. 27).

Un prejuicio lingüístico, según Tusón, puede entenderse como una desviación de la racionalidad que, casi siempre, toma la forma de un juicio de valor, o bien sobre una lengua o bien sobre los hablantes de una lengua; así que los prejuicios lingüísticos son una subclase de los prejuicios generales que inciden sobre las lenguas (Van Dijk, 2003, p. 27).

En relación con estos mitos o etiquetas dadas a los idiomas, Swadesh (1966) menciona:

ante las diferencias que existen entre lengua y lengua, algunos se preguntan cuál de ellas es la mejor y, por lo general, concluyen que es la suya... Otros tratan de definir campos de supremacía y dicen, por ejemplo, que para la filosofía es superior el francés; el alemán para la ciencia; el inglés para el comercio, y el español para el amor (Swadesh, 1966, citado por Ávila, 1993, p. 89).

Así, podemos ver que es imposible que estos campos se desarrollen solamente en un idioma y que, al no existir un conocimiento fiable que sostenga estas aseveraciones, se convierten en ejemplos de prejuicios lingüísticos muy arraigados y difundidos, incluso en la actualidad.

De acuerdo con Lastra, “La gente tiene ideas categóricas sobre algunas pautas lingüísticas y éstas afectan sus juicios sobre los individuos y las oportunidades que les brindan” (1997, p. 391). En el caso de México y los EU, la situación intercultural está marcada por relaciones disimétricas y de dominación, razón por la cual, para el grupo mexicano, es mayor la tendencia a la protección de la identidad. Los estudiantes mexicanos de inglés muestran en sus discursos una tensión que se manifiesta mediante juicios estereotipados negativos sobre los hablantes de esa lengua, en particular sobre los norteamericanos y esta tensión comprende sentimientos ambivalentes (Gómez de Mas & Ryan, 2000, pp. 358-361). En sus testimonios, Yadira e Isaías dan muestra de esta tensión:

Isaías: “...no cierro mi criterio, pero simplemente no me agrada tomar una cultura que no es mía.” [I. 21.11.12:299-301].

Yadira: “...creo que tenemos más cultura nosotros que los norteamericanos...” [Y.13.01.12:154-155].

Conclusión

Cualquier pedagogía diseñada para los estudiantes deberá tomar en cuenta el deseo de dominar el idioma, pero también los temores hacia la hegemonía ideológica/lingüística (Canagarajah, 2000, p. 174). La enseñanza de idiomas tiene un aspecto social e incluso uno político (Johnson, 2008); por lo tanto, si los maestros se vuelven sensibles a las percepciones de los estudiantes hacia la cultura de los angloparlantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse enriquecido (Chasan & Ryan, 1995).

Hay pocos profesores de idiomas que estén conscientes del impacto que tiene su labor sobre toda la sociedad; de acuerdo con Terborg, en su mayoría tratan de resolver los problemas en el micronivel (2000, p. 281). Todas las áreas relacionadas con la lingüística y también algunas disciplinas que no son consideradas afines a ella tienen que ver con la enseñanza de los idiomas, por lo que hay que evitar, de acuerdo con este mismo autor, la reducción del campo a cuestiones didácticas o gramaticales, aun cuando la relevancia para el aula no sea tan obvia (2000, p. 281). La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés es un fenómeno complejo donde los componentes ideológicos también ejercen su influencia.

Referencias

- Appel, R. & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. España: Ariel.
- Ávila, R. (1993). *Lengua y cultura*. (1ª. ed.), México: Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Buenfil, B. (2004). *Argumentación y poder. La mística de la revolución Mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés.
- Bruthiaux, P. (2010). World Englishes and the Classroom: An EFL Perspective. *TESOL Quarterly*, 44(2), pp. 365-369.
- Canagarajah, A. S. (2000). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. (2nd impression). Hong Kong: Oxford University Press.
- Cortez, R. N. (2006). Learning English is No Neutral Choice: Contributions of Critical Perspectives to Classroom EFL in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 30(2).
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Chasan, M. & Ryan, M. P. (1995). Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de nativo-hablantes del inglés. *Estudios en Lingüística Aplicada*. 13(21/22).

- Davies, P. (2007). La enseñanza del Inglés en la escuelas primarias y secundarias públicas de México. *MEXTESOL Journal*. 31(2).
- Davies, P. (2008). ELT in Mexican Higher Education should be Mainly ESP, not EGP. *MEXTESOL Journal*, 32(1).
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispanico. En J. del Valle (Ed.), *La lengua ¿patria común?: Ideas e Ideologías del español*. (pp. x-x). España: Vervuert.
- Duff, A. P & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL Classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3).
- Eagleton, T. (1997). Ideología. Una introducción. España: Paidós.
- Freedman, J. (1987). Aprender Inglés: ¿Por qué? y ¿Para qué? *Estudios en Lingüística Aplicada*, 5(7).
- Gómez de Mas, Ma. & Ryan, P. (2000). Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 17(30/31).
- Gómez, M. B. (1978). The Teaching of English in the Federal Secondary School System. En *English Teaching in Mexico*. México: Instituto Mexico-Norteamericano de Relaciones Culturales.
- Harmer, J. (1998). *The Practice of English Language Teaching*. (12th impression). Malaysia: Longman.
- Harmer, J. (2012). *The Practice of English Language Teaching*. (4th edition. 7th impression). China: Pearson.
- Hess, R. F. (1978). The Foreign Language Requirement in Mexican Secondary Schools: Some Problems and Possible solutions. En *English Teaching in Mexico*. México: Instituto México-Norteamericano de Relaciones Culturales.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: Una introducción*. México: Fondo de cultura económica.
- Lasagabaster D. (2004). Un análisis de actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 22(40).
- Lastra, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos: Una introducción*. México: El Colegio de México.
- López, G. A. (2007). Ideologías de la lengua española: realidad y ficción. En J. del Valle (Ed.), *La lengua ¿patria común?: Ideas e Ideologías del español*. (pp. x-x). España: Vervuert.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007). Foreign Languages and Higher Education: New structures for a changed world. *Profession*, 1-11. Recuperado de http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf
- McKay, L. S. (1992). *Teaching English Overseas: An Introduction*. Hong Kong: OUP.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning, Gender, Ethnicity and Educational Change*. Singapore: Pearson.

- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Hong Kong: OUP
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e Ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ryan, M. P. (1998). Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 16(28).
- Smith D. A. (1997). *La Identidad Nacional*. Madrid: Trama Editorial.
- Sosa, Dorantes, L. (2014). La importancia de las experiencias previas a la universidad en el aprendizaje del idioma Inglés. *De linguis. En torno a las lenguas*. Revista digital de idiomas, 14.
- Terborg, R.(2000). ¿Y esto qué tiene que ver? Algunas reflexiones acerca de la interrelación entre la enseñanza de lenguas y campos no afines. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 17(30/31).
- Tusón, J. (2003). *Los Prejuicios Lingüísticos*. (2^{da} ed.). España: Octaedro.
- Van Dijk, A. T. (1999). *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*. En Parodi, Sweis & Giovanni (Eds). Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Van Dijk, A. T. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Vera, L. B (2010). Problemas centrales del estudio de lenguas a nivel superior. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28(51), pp. 63-80.
- Woolfolk, A. E. (1990). *La motivación en el salón de clases. Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Woolard, A.K, Schieffelin B. (1994). Language Ideology. *Annual Reviews Anthropology*, 23, pp. 55-82. Recuperado el 22 de octubre del 2011 de www.annualreviews.org/aronline
- Woolard. A. K. (1998). Language Ideology as a Field of Inquiry. En Language Ideologies. *Practice and Theory*. USA: Oxford University Press.
- Wortham, S. (1999). Review of Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard, and Paul Kroskity, *Language Ideologies: Practice and Theory*. Recuperado de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=gse_pubs
- Zimmermann, K. (2009). Lingüística e identidad nacional, algunas reflexiones. *Estudios en Lingüística Aplicada*, 27(50).

La competencia cultural: Implicaciones didácticas en el aprendizaje de lenguas-culturas

Celia Cristina Contreras Asturias

Universidad Veracruzana, México

El enfoque por competencias en nuestros días es una respuesta a las necesidades que plantea la nueva sociedad del conocimiento y la comunicación humana es eminentemente cultural, por lo que resulta indispensable preguntarse ¿Qué es la cultura? ¿Qué importancia reviste en la enseñanza de lenguas? El término cultura no siempre resulta fácil de definir y puede asumir diversas acepciones, Sapir, (1966, p. 247) señala que “cultura es aquello que una sociedad hace y piensa” Tylor, explica que la cultura es: “...aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre.” Coseriu (1991) dice que “Cultura es el hombre mismo”. Por su parte Claxton, (2001, p. 205) comenta que “es el hombre quien a través del lenguaje, describe al mundo tal como lo experimenta y que a esto contribuye el lenguaje que ha aprendido a hablar”. El autor añade que la forma en la que el lenguaje se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir con esas estructuras, incluyendo las emociones dependerán de la cultura en que crece.

Para Bowers (1992) la cultura es el patrimonio de memorias, metáforas, máximas y mitos compartidos. En cambio la definición que nos proporciona Alptekin (1993) refuerza la idea de que la cultura no se reduce sólo a la “civilización”. El autor afirma que los conocimientos adquiridos socialmente son organizados de acuerdo con esquema propios de cada cultura que constituyen la trama de nuestra percepción de la realidad, por lo que por lo general definimos al mundo a través del filtro de nuestra visión de ese mundo.

En cuanto a la competencia cultural para Byram (1995)¹ incluye el saber ser es decir un cambio de actitud; un saber, es decir la adquisición de nuevos conceptos y saber-hacer el aprendizaje a través de la experiencia

La competencia cultural puede describirse, de manera general, como la capacidad para interpretar hechos culturales y para comprender las redes de significación implícitas en estos en una comunidad determinada. Dicha capacidad se desarrolla mediante procesos de observación y reflexión sobre los hechos culturales, tanto explícitos como implícitos. En el campo de la didáctica de lenguas-culturas extranjeras, el desarrollo de la competencia cultural debe o debería ser prioritario, para desarrollar en el futuro profesional de lenguas-culturas extranjeras, el conjunto de actitudes y aptitudes que le permitan observar al otro, encontrarse con el otro e interactuar con el otro desde una perspectiva de apertura y comprensión, sin prejuicios ni etnocentrismo.

En cambio Le Berre (1992), define la competencia cultural como:

“(...) Un conjunto de aptitudes que permiten explicitar las redes de significación implícitas, a partir de las cuales se mide la pertenencia a un comunidad cultural dada. La competencia cultural no es entonces la capacidad para producir conocimientos, sino saber distanciarse de los discursos dominantes producidos sobre una cultura. En ese sentido la competencia cultural no tiene que ver con la cultura extranjera o materna, sino con aptitudes por interpretar, que no están estrictamente correlacionadas con un conjunto cultural preciso.

El desarrollo de la competencia cultural

El desarrollo de la competencia cultural en el individuo impacta en su desarrollo personal y profesional, y le permite acercarse a los cuatro pilares de la educación que define Delors (1997, que son: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, a fin de que cada persona, durante toda la vida pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

El autor señala que hay *que aprender a conocer* combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar en los conocimientos. Lo que supone aprender a aprender y aprovechar las posibilidades que ofrece la educación para toda la vida. *Aprender a hacer*, que permite al individuo a hacer frente a situaciones de

¹ Byram, M. (1995), “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories”, en L. Sercu (ed.) Intercultural Competence Vol. I. Hall, E. T. (1987): La dimensión oculta, México, Siglo Veintiuno Editores.

trabajo y aprender a trabajar en equipo. *Aprender a vivir juntos*, al comprender al otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo y la comprensión mutua y *aprender a ser* para que florezca lo mejor de cada personalidad y estar en condiciones de actuar con autonomía y responsabilidad. (pp. 102-103).

La competencia cultural no depende propiamente de la apropiación de saberes sino del desarrollo de actitudes y aptitudes, dentro de una dinámica de interacción social con el medio. De esta manera, la interacción social permite construir y reconstruir la realidad en de un proceso de construcción arbitraria del mundo, reconociendo la diversidad y las coherencias al interior de cada comunidad (Cf. Gumperz, 1989). Así, en la lengua-cultura materna, la competencia cultural se desarrolla dentro de un proceso de adquisición (inconsciente), el individuo reconoce y se reconoce como parte de una comunidad determinada en función de la asimilación de las redes de significación implícitas en su actuar y el actuar de los otros en su comunidad, en función de la asimilación de las reglas de funcionamiento de su lengua-cultura de origen.

En lengua-cultura extranjera, el reconocimiento de las redes de significación explícitas o implícitas de una determinada comunidad, se favorece mediante el proceso de aprendizaje (consciente), con el apoyo del facilitador de aprendizajes o mediante un proceso de descubrimiento por observación en interacción social.

“Así la percepción del otro se construye a través de un prisma que deforma la competencia cultural de origen. El otro no está nunca disponible a través de su realidad objetiva. Es una imagen, es decir, una representación” (Le Berre, 1992, p. 55).

Los aportes de las ciencias humanas en el desarrollo de la competencia cultural

Independientemente de los valiosos aportes de la didáctica de lenguas-culturas extranjeras sobre los materiales, su uso y pertinencia para el desarrollo de competencia cultural, los enfoques antropológico, sociológico y semiológico juegan un papel primordial para su desarrollo.

Cabe destacar que la formación en antropología cultural como eje en la formación de docentes de lenguas extranjeras, tiene su origen en Francia, en 1982, gracias a la iniciativa de Louis Porcher como responsable de una comisión del Ministerio de Educación Nacional en Francia (Cf. Le Berre 1992, p. 51). La formación en antro-

pología cultural en la didáctica de lenguas-culturas tiene como objetivo favorecer la descentración del individuo con respecto a su propia cultura, promoviendo enfoques metodológicos mediante la observación y reflexión para desarrollar la capacidad de relativizar sobre los hechos culturales y evitar generalizar y reforzar estereotipos. De esta manera, se busca que el individuo tome consciencia de su propia realidad e identidad social como parte de un todo diverso, pero coherente dentro de esa diversidad.

De acuerdo con Rockwell, (1997) la antropología contribuyó a la dinámica cultural de la escuela con la idea de una sociedad plural, compuesta de grupos con culturas propias que pueden ser incompatibles con la cultura dominante.

La sociología propone conceptos y metodologías para desarrollar en el individuo la capacidad de percibir, identificar, comprender los implícitos culturales mediante un proceso de distanciamiento del individuo con respecto a su propia cultura; con la finalidad de comprender e interpretar hechos culturales. El enfoque sociológico, busca las leyes generales que expliquen la cultura, la concibe como un todo abstracto, un todo global.

La semiología, por su parte, permite decodificar los signos que forman parte de la vida en sociedad, permite reconocer y comprender los simbolismos en las distintas manifestaciones culturales de una comunidad (rituales de la vida cotidiana, costumbres, tradiciones, transiciones por influencias de otras culturas, etc.). Permite desarrollar la capacidad de comprensión del funcionamiento de las reglas implícitas o explícitas de una comunidad determinada.

Estudiar la lengua desde la semiótica nos permitirá reflexionar sobre los contenidos culturales que se expresan a través de ella. La carga cultural no sólo se refleja en determinadas expresiones, especialmente connotadas, sino que toda la lengua, en su globalidad, «informa» de ese contexto cultural, y esto se evidencia tanto en el plano léxico, como en el morfosintáctico y el textual.

De esta manera, podemos ya distinguir algunas diferencias de funcionamiento entre la competencia cultural de la cultura de origen (adquirida) y la competencia cultural desarrollada en situación de aprendizaje (consciente):

Competencia cultural de la lengua-cultura de origen	Competencia cultural de las lenguas-culturas extranjeras
Proceso de asimilación inconsciente desarrollado en la vida cotidiana	Proceso de aprendizaje o descubrimiento consciente en interacción social
Desarrollada en la vida cotidiana	Desarrollada en función de hechos culturales precisos

Relacionada con una visión del mundo dentro de un todo coherente para el individuo (sistema de valores)	No necesariamente relacionada con la visión del mundo del individuo
Construcción arbitraria de la realidad	Construcción a partir de una toma de consciencia de la relatividad
Construida con un sistema de reglas implícito	Identificación de las reglas de funcionamiento de los hechos culturales, implícitas o explícitas (descentración, distanciación, observación, decodificación de signos, comprensión de simbolismos)
El individuo juega un rol activo: actor social	El individuo juega un rol de observador
La expresión de sentimientos y emociones está ligada a la visión del mundo	La expresión de sentimientos y emociones pasa por un proceso de comprensión e interpretación
Necesidad (inconsciente) de pertenencia a un grupo	Toma de consciencia de la propia identidad.
Visión subjetiva de su propia cultura	Visión neutra de su propia cultura y de la cultura del otro.

Implicaciones didácticas

En clase de lenguas-culturas extranjeras, es necesario considerar los niveles en el desarrollo de la competencia cultural, de acuerdo con los objetivos que persiga el aprendizaje de las lenguas-culturas. A este respecto, consideramos importante citar los componentes de la competencia cultural, propuestos por Christian Puren (2013):

- *“Transcultural: capacidad del ser humano para reconocer a su semejante : Reconocer*
- *Meta-cultural: capacidad para movilizar los conocimientos culturales adquiridos [o aprendidos] y extraer nuevos conocimientos culturales a partir de documentos auténticos”*
- *Identificar, analizar, interpretar, extrapolar, reaccionar, juzgar, comparar, transponer*

- *Inter-cultural* : capacidad para gestionar los fenómenos de contacto entre culturas diferentes en situaciones específicas de comunicación con extranjeros
- *Encontrarse con el otro, descubrir*
- *Pluri-cultural* :capacidad para gestionar culturalmente el vivir juntos en una sociedad multicultural
- *Co-habitar*
- *Co-cultural* : Capacité para adoptar y/o crear una cultura de acción común con personas de culturas diferentes que deben llevar a cabo un proyecto en común
- *Co-actuar* »

Aprender a relativizar

Aprender a relativizar es desarrollar capacidades de comprensión sobre el hecho de que cada cultura posee su propia coherencia y lógica internas (Cf. Gumperz, 1989). Así, el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera lleva al individuo a adoptar un rol activo de reflexión, observación y comprensión de las semejanzas y divergencias con respecto al funcionamiento de las reglas implícitas o explícitas de los hechos culturales. Sin duda, las propuestas metodológicas de comparación permiten al aprendiente una mirada hacia el interior y exterior de su lengua-cultura. Así, se hace consciente de la diversidad de sistemas que operan en las coherencias de la diversidad y desarrolla la sensibilidad necesaria para superar el etnocentrismo y sus efectos.

La toma de conciencia de la identidad

Se trata de un proceso complejo que inicia con el desarrollo consciente de la capacidad para observar y observarse, tomando distancia con respecto a los prejuicios y discursos dominantes sobre una cultura determinada. Este proceso busca adoptar una mirada objetivada de sí y del otro, para identificar lo particular de lo general; de tal manera que las culturas son vistas y vividas como complejos sistemas de referencias compartidos o no.

El enfoque intercultural : las representaciones

De acuerdo con Abdallah-Preteuille (1996): « *Las representaciones son acciones que traducen el estado de un sistema de interrelaciones, así como el estado psicológico y sociológico de los grupos que las producen* ». Así, en ese encontrarse con el otro, en ese intercambio de comunicación entre interlocutores extranjeros, aún cuando se comparta el mismo código lingüístico, la realidad será percibida de diferente manera, en tanto que los signos y los simbolismos están ligados a la interpretación de los interlocutores, de acuerdo con su visión limitada del mundo. Por lo anterior, las ideas que se tienen o las ideas que el individuo se hace sobre sí y sobre los otros permiten reconocerse o reconocer a los otros, desde una visión limitada del mundo y de las cosas. Por lo anterior, en didáctica de lenguas-culturas, se trata de aprender a desaprender, de formar para percibir los signos y simbolismos desde otra perspectiva. Es por ello que es necesario comprender los mecanismos de la percepción social y la complejidad que suponen en el proceso de aprendizaje.

Trabajar en el proceso de percepción del otro, es considerar, como punto de partida, que esa percepción del otro se construye o se ha construido con base en los conocimientos previos, en las vivencias y en la influencia del contexto socio-cultural. En situación de comunicación con extranjeros se desarrolla un intercambio de percepciones, un complejo juego cruzado de miradas. Es en ese juego cruzado de miradas que el aprendiente debe evitar:

- Generalizar su percepción con respecto a una primera impresión.
- Intentar buscar semejanzas o diferencias en aspectos psicológicos, deduciendo las causas del comportamiento del otro.
- Considerar al interlocutor extranjero como el único representante de la lengua-cultura.

Se trata de evitar malos entendidos y choques culturales y liberarse de estereotipos sobre lenguas-culturas que conllevan a emitir opiniones sin fundamento, comunes y generalizadas. Se trata de aprender a relativizar y a entender al otro como individuo, individual; miembro de una comunidad de pertenencia, dentro de una coherencia de la diversidad.

Consideraciones en el proceso de desarrollo de la competencia cultural

- Considerar las lenguas-culturas como el producto de interacciones sociales diversas entre individuos y grupos.
- Reconocer la propia subjetividad como un punto de partida para construir una mirada objetivada.
- Considerar las representaciones sobre una cultura como puntos de partida para aprender a relativizar.
- Adoptar una actitud reflexiva con respecto a los hechos culturales, más que una actitud descriptiva.
- Saber expresar y distinguir una opinión de un juicio sobre hechos culturales.
- Aprender a observar para desarrollar una mirada crítica y cruzada (cultura de origen / cultura extranjera) sobre un hecho cultural.
- Adoptar una actitud crítica y constructiva sobre el funcionamiento de las lenguas-culturas como parte de las coherencias de la diversidad.
- Tomar consciencia del etnocentrismo y sus efectos para permitir al aprendiente acceder a la descentración con respecto a su cultura de origen.
- Tomar distancia con respecto a los discursos dominantes sobre las lenguas-culturas.
- Enfrentar al aprendiente al uso de documentos auténticos cuyo contenido lingüístico sea comprensible, adaptado a su nivel, pero cuyo contenido socio-cultural se presente de manera implícita, para permitirle descubrir las reglas de funcionamiento implícitas de un determinado hecho cultural.
- Preparar al aprendiente para tomar conciencia de manera progresiva sobre su propia identidad, sobre su cultura de pertenencia.

Conclusión

El desarrollo de la competencia cultural en clase de lenguas extranjeras está directamente ligado a la visión del mundo construida y reconstruida por el aprendiente. La competencia cultural es así, una competencia de comprensión que requiere, para su desarrollo, de los aportes conceptuales y metodológicos de las ciencias humanas que intervienen en el proceso. Permite al aprendiente liberarse de sus prejuicios y tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural de su universo.

Es necesario reconocer que la lengua y la cultura son indisolubles, porque la lengua siempre estará impregnada de la cultura de la que proviene, por lo que resulta

indispensable reflexionar en un plan de estudios con un enfoque cultural e intercultural que se elabore pensando en problemas de fondo como el contexto de enseñanza, la cultura de los estudiantes, el objeto de estudio, los objetivos que se persiguen, los contenidos y sobre todo la finalidad de la didáctica de las lenguas-culturas.

Enseñar a los estudiantes que aprender una lengua significa poder hablar y vivir con el otro, con el extranjero y con su cultura, porque se reconozca o no, la enseñanza aprendizaje de lenguas siempre persigue un objetivo cultural y no podría ser de otra manera, porque es un espacio en donde la cultura de origen y la cultura meta sólo pueden convivir si se recurre a un enfoque metodológico contextualizado que sea capaz de llenar las necesidades culturales que los estudiantes de una lengua-cultura requieren para comunicarse de manera adecuada.

Referencias

- Abdallah-P, M. et al. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF, Coll. L'Éducateur.
- Claxton, G. (2001), *Aprender*. Barcelona: Paidós.
- Coseriu, E. (1991), *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Degache, Ch. (1992). *Approche cognitive de l'acquisition des langues étrangères*. France: CNED Institut de Poitiers-Futuroscope / Université Stendhal Grenoble 3.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO, correo de la UNESCO.
- J. Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion : L'Harmattan.
- Le Berre, M. (1992). *Compétence culturelle et didactique des cultures*. France: CNED Institut de Poitiers-Futuroscope / Université Stendhal Grenoble 3.
- Puren, Ch. (2013). *Modèle complexe de la compétence culturelle* (composantes historiques, trans, méta-, inter, pluri, co-culturelles) Exemples de validation et d'application actuelles ». www.chrstianpuren.com
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Amelia Alvarez (coord.). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Sapir, E. (1966), *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tylor, E. (1975). *La ciencia de la cultura*. En: Kahn. J.D. Comp., España: Anagrama.

V

Asuntos curriculares en lenguas extranjeras

Curricular issues in foreign languages

El diseño curricular: crítica al programa de portugués lengua extranjera del CELE

Arturo Ramírez Hernández

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras,
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El presente trabajo constituye un análisis crítico al *Programa de estudio de la asignatura de Portugués Lengua Extranjera*, distribuida en seis niveles, de un semestre cada uno, el cual se desarrolló en el Departamento de Portugués del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE-UNAM)¹. Su principal propósito es el de promover una reflexión sobre la pertinencia del plan de estudios en el contexto universitario actual, reconociendo sus aciertos y fortaleciendo sus áreas de oportunidad, a través de una propuesta analítica concreta, la cual considera también la experiencia docente para el desarrollo de aprendizajes significativos en el salón de clases, a fin de promover usuarios competentes de Portugués Lengua Extranjera (PLE) en contextos familiares y formales, considerando las circunstancias de aprendizaje de lenguas en el centro donde se implementa.

Primero se presenta un breve marco teórico, donde retratamos brevemente la realidad curricular de las lenguas extranjeras, concretamente en nuestro país; también, presentamos la pertinencia del plan objeto de nuestro análisis, considerando su desarrollo institucional, la visión de lengua que promueve, una definición de los actores involucrados conforme el enfoque y la definición de los perfiles académicos e institucionales.

Una segunda parte será la de describir *grosso modo* el programa de estudios respondiendo a tres simples preguntas: ¿Qué componentes tiene el plan? ¿Qué tipo de contenidos contempla? y ¿Cuál es el enfoque promovido? Con ello se podrá hacer un análisis que servirá en una tercera parte para ponderar los aciertos que el plan

¹ El programa de estudios referido se desarrolló en el marco del proyecto de renovación de programas de estudios, el cual inició en 2008 y concluyó en 2014.

de estudios tiene en torno a la enseñanza del PLE, además de las áreas de oportunidad que aún es necesario fortalecer para promover una implementación integral, así como una vigencia capaz de incorporar las necesidades de comunicación que presentan los aprendientes.

Finalmente, como cuarta parte, este trabajo intentará hacer, a manera de conclusión, un balance sobre la pertinencia del plan y su impacto a corto, mediano y largo plazo en el centro universitario donde se implementa.

Fundamentos teóricos y contextuales

Cuando hablamos de la enseñanza de lenguas extranjeras cabe igualmente reconocer la existencia de una serie de enfoques y métodos diferentes para promover el aprendizaje y la comunicación de la lengua meta; al mismo tiempo, en la medida en que se desarrollan tales propuestas metodológicas, éstas determinan y condicionan el acercamiento y tratamiento pedagógico a un elemento vivo, la lengua, recurso que permite la comunicación y el intercambio entre diferentes humanos y sus respectivas culturas.

Para aprender una lengua es necesario responder a las preguntas: ¿Por qué quiere un sujeto estudiarla? y ¿En qué contexto reales va a usarla? Igualmente es necesario hacer una evaluación de las habilidades y las competencias con que cuenta para recuperar y promover nuevos aprendizajes, ponderando aquellas que aún deba desarrollar y fortalecer. Al mismo tiempo se debe hacer una evaluación de sus experiencias previas de aprendizaje en lenguas extranjeras, los filtros afectivos involucrados y la forma en la que fueron resueltos problemas y tareas durante el proceso. Todas estas respuestas deberían determinar la manera de abordar aprendizajes pertinentes y significativos de una lengua extranjera, orientando al alumno a conducirse competentemente en lo lingüístico y en lo cultural. No obstante, el enfoque sobre lo que se quiere enseñar no ha obedecido hasta ahora a una reflexión profunda de quehaceres y competencias pertinentes, como son la experiencia de aprendizaje que el alumno tiene, el papel jugado por el proceso de adquisición de su lengua materna y la aproximación a una lengua extranjera cuando es el caso, y buen número de ellos no rescatan estas experiencias previas que el alumno trae consigo como base para la aplicación de su procedimiento estratégico de aprender una nueva lengua. Tampoco se rescata la capacidad de producir en actos de habla determinados y el desempeño lingüístico del aprendiente considerando los diferentes contextos involucrados. De igual modo, en las acciones de aprendizaje difícilmente se han atendido las necesi-

dades institucionales de enseñanza, las necesidades de los docentes y/o los objetivos de aprendizaje de los alumnos desarrollando un programa que satisfaga la progresión en una o varias asignaturas.

En las propuestas metodológicas desarrolladas durante el siglo XX en el campo de las lenguas extranjeras, como es el caso del enfoque audiolingual, no se habían considerado ni la realidad de aprendizaje de la lengua meta ni las necesidades de aprendizaje del público que se acerca a la misma. También se desconocen las circunstancias particulares que implica aprender una lengua, pues muchas veces los modelos curriculares adoptados han sido producto de la “tropicalización”² de modelos externos, basados en un material hecho desde la descontextualización a la realidad mexicana. Tales situaciones reducen la enseñanza de la lengua extranjera al estudio de una serie de formas gramaticales y formas situacionales limitadas, más orientadas a observar la regla (la gramática) y no a la norma (el uso)³, dejando fuera el actuar del docente como un agente de innovación en la elaboración de materiales e instrumentos de evaluación, así como investigador de los problemas derivados de su quehacer cotidiano.

Ante tales circunstancias, llama la atención el trabajo desarrollado en el Departamento de Portugués del CELE, cuyo programa de estudios de la asignatura expone un enlace pedagógico particular y alternativo al quehacer de enseñar una lengua extranjera. Primero porque el programa reconoce a la lengua como un instrumento de carácter interactivo, con una carga social, y que está vinculada con los usos reales de la comunicación (Herrera *et.al*, 2015, p. 17), sea del cotidiano, sea de contextos formales y profesionales.

Segundo, porque dicho programa posee una visión incluyente, donde se permite que el foco de la enseñanza sean los procesos comunicativos en los cuales el alumno podrá enfrentarse a la realidad lingüística del portugués, promoviendo un aprendizaje real y significativo, aplicable a su contexto personal y profesional, siendo consciente del curso y discurso de los actos de habla, además de las competencias, habilidades y herramientas que necesita para llevarlos a cabo (*ibidem*, p. 16-17), confiriéndole así un importante grado de autonomía y reflexión sobre sus aciertos y áreas de oportunidad, situaciones que muchas veces el trabajo centrado en el uso de un manual no es capaz de promover.

2 Entendemos por tropicalización al hecho de adecuar variables sociales, políticas, psicológicas y de aprendizaje, entre otras, con respecto a una cultura, generalizando las características de ambas culturas, sin atender a las diferencias o particularidades de aplicación.

3 Definimos a la regla como la convención lingüística que todos los usuarios deben atender, la cual está alejada de su realidad de realización; mientras que la norma es todo aquello fijado social y tradicionalmente en el habla.

Tercero, porque durante el proceso de elaboración de la propuesta se tuvo sumo cuidado de incorporar la visión educativa del centro de trabajo, la cual refiere que “el CELE aspira a ofrecer rigor académico en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la formación de docentes y asesores de Mediateca, en la certificación y en la profesionalización del ejercicio de la traducción en México a través de la formación de traductores” (CELE, 2009), y de la institución al cual éste pertenece. Por ello, sus objetivos están estrechamente vinculados con la misión de la Universidad Nacional, permitiendo desarrollar desde la lengua portuguesa a sujetos que pueden ser “actores del cambio social para mejorar las condiciones de vida de su comunidad” (Herrera *op.cit.*, p. 8). Asimismo, se plantea el papel crítico y reflexivo desde la figura del profesor de lengua extranjera, cuya participación va más allá de ser un mero transmisor del conocimiento para pasar a ser un sujeto facilitador de estrategias de producción y de comprensión comunicativas.

A partir de lo anterior, alumnos y profesores serán los actores sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, serán ellos quienes participan estrechamente en el diseño de las actividades que promuevan el aprendizaje de la lengua meta de manera pertinente y significativa, partiendo primero de una desconstrucción de las representaciones estereotípicas y lingüísticas que el alumno posee sobre el propio portugués, además de las representaciones sobre la forma eficaz para aprender tal lengua y el método más pertinente de hacerlo considerando la tipología proxémica que aparentemente existe entre la lengua materna y la lengua meta (Moriondo & Maia González, 1999)

Finalmente, cabe resaltar que el programa establece la pertinencia de definir perfiles ideales sobre el docente capaz de ejecutarlo, y del alumno candidato a usuario de la lengua en los contextos ya referidos (*vid. supra*). Cabe señalar que ambos perfiles se encuentran estrechamente vinculados, y por ello es necesario promover una actualización del docente que pueda ejecutar dicho programa en el contexto del CELE; tal actualización gira en torno a problemáticas como son: la noción de lengua, la noción de aplicación didáctica, el método de estudio, el papel del profesor como facilitador de procesos y la noción de tarea.

Del mismo modo, en lo que toca al aprendiente, el perfil deseado del alumno, según el programa de portugués, corresponde a un “usuario que se desarrolle académica y laboralmente, en contextos plurilingües y multiculturales, con una sensibilidad y conciencia que le permitan responder, de una mejor manera, a las necesidades de la sociedad mexicana” (Herrera, *op.cit.*, p. 27) ejerciendo, como fue mencionado, un alto grado de autonomía, autoaprendizaje, reflexión sobre su aprendizaje a través del uso de instrumentos como portafolios, rúbricas y otros ejercicios de reflexión,

con sus respectivas tareas, además de la reflexión ante la semejanza y ante la diferencia entre ambas lenguas, entre otros.

Por ello resulta necesario, a continuación, hacer un recuento de la estructura del programa, con el fin de reconocer sus pros y contras y, del mismo modo, presentar los aciertos que el mismo tiene en lo que atañe a la enseñanza de lenguas extranjeras tipológicamente próximas (Ferreira, 2000), haciendo hincapié en los retos a través de observaciones y sugerencias que nos permitan fortalecer y retroalimentar el propio plan, con el único fin de coadyuvar a la consolidación de un objeto curricular sólido, claro, pertinente y actual que pueda ser implementado en el centro de trabajo donde se desarrolló, así como también en otros centros donde se trabaja con portugués como lengua extranjera/lengua adicional.

El plan de estudios de portugués: una radiografía descriptiva

El programa de portugués del CELE propone una estructura que integra el aprendizaje de la lengua a través de 47 tareas, divididas en seis niveles centrales. La distribución por tareas corresponde a una progresión pertinente que considera un grado de dificultad para cada nivel, quedando los niveles 1, 4 y 5 con un total de 8 tareas, de igual modo los niveles 2 y 3 con nueve tareas, y finalmente el nivel 6 con 5 tareas, considerando que estas últimas promueven en el alumno aprendizajes específicos de la lengua, obedeciendo a una progresión más autónoma en el salón de clase.

Conforme a lo anterior la congruencia de los autores del plan, en lo que corresponde a la progresión de los contenidos, es la de proponer acompañar al alumno en el aprendizaje de la lengua para su uso y producción en contextos sociales que le resultan próximos, pasando por el diseño de la lengua para la comunicación en contextos académicos y laborales, donde el grado de formalidad es mayor, llegando a la producción en lengua meta con propósitos comunicativos más libres, donde la competencia cultural también acompaña a las competencias comunicativas y discursivas de la lengua (Herrera, *op.cit.*, pp. 26-27).

De acuerdo con el análisis hecho por Tyler (1998), en lo que toca a la organización de un programa de estudios, un elemento que llama la atención es la organización presentada en nuestro documento, debido a que no obedece a situaciones cronológicas del aprendizaje ni anecdóticas, sino a la sinergia del compromiso de aprendizaje del alumno y de la experiencia del profesor para abordar cada una de las tareas descritas, desde lo lingüístico, lo social, lo pragmático y lo cultural, entre otros componentes. Esta organización resulta ser menos arbitraria y permite al

aprendiente reconocer aquellos nexos y relaciones que la lengua guarda en los diferentes contextos a los cuales el alumno se va enfrentar en situaciones reales de comunicación (Díaz Barriga, 2005 b).

Obedeciendo a los criterios de continuidad, secuencia e integración que Tyler comentaba, mediante los cuales proponía la constitución de la serie de orientaciones básicas para la elaboración de cualquier plan de estudios, este programa presenta, por cada tarea, un descriptor general (*ver figura 1*) “representado en un panel, cuyo hexágono central describe *grosso modo* el nombre de la tarea y el número de la misma (...) Alrededor de este primer hexágono, describen las seis competencias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha tarea” (Herrera, *op.cit.*, p. 45).

Figura 1. Panel de Competencias en Herrera et.al., 2015



Como apoyo al descriptor general o panel, aparecen de manera inmediata los descriptores de las competencias de aprendizaje, donde, conforme a sus autores, “se ahonda en la descripción de las competencias que un alumno debe desarrollar durante el proceso de aprendizaje promovido en el aula” (Herrera, *ibidem.*). El conjunto de ambos permite entender el planteamiento de las seis competencias involucradas en el aprendizaje de una lengua extranjera, facilitando la comprensión de la tarea como un mapa general de actuaciones del alumno en la lengua, entendiéndola como un instrumento de comunicación en el contexto de la globalización (Porras, 2015).

La ilación de estas competencias desarrolladas en el programa permite promover en el alumno una compleja producción tanto oral, como escrita; además de que le facilitan los elementos de reflexión necesarios como son las formas y métodos para emprender un nuevo conocimiento procedimental (competencia metacognitiva) y

la capacidad de contrastar, evaluar y capitalizar la lengua materna –en la mayoría de los casos español– con la lengua meta (competencia metalingüística) desde muy particulares aristas y necesidades.

Con la presencia de ambos descriptores encontramos un poco tradicional el principio de coherencia para estructurar un plan de estudios, considerando que otras experiencias reconocen al plan de estudios como un listado de situaciones gramaticales que se deben desarrollar en el salón clase; dicho plan de estudios resulta bastante simbiótico con la realidad del aprendiente y la realidad docente, permitiéndonos de esta forma entender el enfoque que los autores proponen, la progresión del mismo, los objetivos de aprendizaje y el abordaje lingüístico, cultural, la libertad de metodología en el salón de clase y el principio de evaluación, contrastando lo que ya adelantaba Álvaro García Santa-Cecilia en “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas” (1999), al respecto de desarrollar visiones más integradoras y holísticas para constituir una propuesta curricular en lenguas extranjeras.

Por lo que respecta al planteamiento metodológico y didáctico del documento, los autores justifican el enfoque basado en tareas para la enseñanza de PLE; la razón de la elección de tal enfoque obedece al hecho de permitir responder de forma positiva a las necesidades académicas, laborales y de uso que el público meta tiene cuando aprende portugués, permitiendo abordar de manera incluyente las necesidades multiculturales de la lengua, reconociendo que tal constructo se encuentra esparcido en los cinco continentes, donde culturas y actuares son tan diferentes (Herrera, *op.cit.*, p. 21).

El enfoque por tareas, aparecido en la escena de enseñanza de lenguas extranjeras y de la investigación en torno a la adquisición de lenguas extranjeras en la década de 80, permite una reflexión continua en torno a la lengua, promoviendo profundizaciones en las necesidades comunicativas de la misma, a partir de reconocer los contextos comunicativos y no las estructuras que permiten la comunicación pues, como ya lo adelantaba David Nunan (Cerezal, 1997, p. 69), en el salón de clases tenemos una pieza de trabajo que permite a los alumnos la comprensión y la manipulación en lengua meta, centrando la atención en el significado y no en la forma; dicho elemento tiene, de acuerdo a los autores del programa, una estructura pedagógica adecuada, que permite la intervención activa y la aportación personal del alumno, facilitando el acercamiento a la construcción de lengua (Herrera, *op.cit.*, p. 22).

Por lo anterior, para quien se aproxima al modelo por primera vez le llama la atención la ausencia de una gramática explícita a manera de lista de contenidos lingüísticos, y también una definición formal de los contenidos a enseñar, ya que la

noción de tarea es más compleja y mucho más general, como puede constatarse a lo largo del texto. Debido a ello, aparecen los descriptores generales y de competencias, donde se explican los actuares y las respuestas actitudinales que el alumno tendrá que desarrollar para declararse un usuario competente de la lengua. Asimismo, son estos descriptores los que ayudan a planear las actividades a partir de la experiencia del docente y desarrollar diferentes instrumentos de evaluación, como son: “portafolios, diarios, rúbricas entrevistas individuales o grupales, autoevaluaciones o heteroevaluaciones” (*ibidem.*, p. 28), que concuerden con el espíritu del programa, incorporando actividades e instrumentos de proceso y resultado de forma integral.

Ante este escenario, son los propios autores los primeros en estar conscientes de la complejidad del instrumento que presentan; por tal motivo sustentan el enfoque reconociendo que es importante comprender los procesos necesarios para adquirir una lengua extranjera e, igualmente, la necesidad de entender los procesos de aprendizaje dentro de un concepto cognitivo-constructivista (*ibidem.*, p. 22), permitiendo en el alumno el desarrollo cognitivo en el plano intelectual a través de la incorporación de nuevos aprendizajes escolares, que le resulten significativos, poniendo atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones, y a la incorporación de modalidades de aprendizaje diversas, alternativas y novedosas, donde haya una interacción directa entre el docente y el aprendiente (Díaz Barriga y Hernández, 1999, p. 14), considerando que la construcción del aprendizaje obedece a una participación diferente de los actores involucrados.

Debido a esta visión, el programa busca promover en el alumno la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, haciendo reconstrucciones del conocimiento preexistente tanto en la sociedad como en el propio aprendiente; echando mano de un nuevo modelo de docente, el cual facilita el enlazar de los procesos cognitivos del alumno con el saber colectivo (*idem.*), haciendo alumnos cada vez más autónomos y profesores cada vez más comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es necesario hacer señalamientos que correspondan a una profundización de las fortalezas que el documento tiene, contrastando con las áreas de oportunidad necesarias a discutir y fortalecer. Dicho análisis resulta pertinente debido a que toda experiencia curricular puede ser perfectible, considerando que su experiencia siempre tiene como punto de partida un hecho arbitrario institucional que no siempre corresponde con el espíritu y/o preparación de toda la planta docente que implementará dicha propuesta.

El programa en perspectiva: Aciertos y áreas de oportunidad

Hasta ahora hemos denotado las singularidades del programa de estudios del Departamento de Portugués del CELE, dando particular atención al espíritu del mismo, su abordaje y programación, así como su inserción en el panorama actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en México como un agente de innovación y contextualización, que rescata la experiencia docente en el salón de clases, dando cuenta que su fórmula no tiende a dar soluciones sino a reconocer la complejidad envuelta en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, todo programa de estudios atiende a un proyecto educativo institucional en particular, a una realidad geográfica, cultural y temporal, haciendo que su acción se restrinja, generando con ello abordajes parciales y limitados de la materia de estudio objeto del programa.

En nuestro caso de análisis, llaman la atención ciertos puntos recalcados por los mismos autores, haciendo énfasis en aquellos que fueron considerados en la elaboración del documento. Primero, el programa se define como un documento transversal donde se integran los conocimientos lingüísticos con la sociedad, haciendo énfasis en las necesidades comunicativas de cada esfera⁴, atendiendo a la visión del centro de trabajo donde se implementará el documento. Segundo, se reconoce una forma de trabajo flexible, que permite el abordaje libre, conforme a los intereses y las necesidades de los agentes involucrados en el salón de clase, lo cual permite abordar las tareas conforme a la experiencia del profesor de manera secuencial, dos tareas al mismo tiempo, o dando prioridad a una conforme a las necesidades de los alumnos. Tercero, se entiende que el programa tiene una articulación entre sus componentes, creando una armonía con la acción formativa global, reconociendo a la lengua portuguesa como una lengua de importancia mundial con presencia en todos los continentes. Cuarto, corresponde al acercamiento de la visión de lengua con los elementos de lengua y cultura, destacando la necesidad de promover un diálogo entre las representaciones de los docentes y aprendientes y los contextos normativos de la lengua meta, incluyendo una visión de lusofonía más incluyente, donde el polo no es ni Brasil ni Portugal, sino los diferentes países que han adoptado esta lengua como medio de comunicación oficial. Quinto, se destaca la necesidad de una formación integral y crítica que permita al alumno el poder promover diálogos interculturales y metalingüísticos, donde el acercamiento de la lengua no corresponda al estereotipo sino a la integración de elementos que permitan reconocer ejercicios de alteridad

4 Reconocemos que el alumno usará la lengua en las esferas académicas, laborales, científicas, familiares, etc. al momento de comunicarse en la lengua meta.

más objetivos, asimismo las particularidades de la lengua frente al español. Finalmente, se hace énfasis en la idea de autonomía como parte de las necesidades de aprendizaje del alumno, tomando éste un rol activo dentro y fuera del salón de clases mediante de la búsqueda de la información en sitios especializados y el tratamiento de elementos de aprendizaje aparentemente ajenos al salón de clase para el desarrollo de la tarea (Herrera, *op.cit.*, pp. 15-16).

Así, esta propuesta requerirá una realidad de trabajo muy diferente a aquella que aún permanece, no sólo en el CELE sino en todos los centros que trabajan con PLE como lengua extranjera. Primero, porque la visión de lengua que se reconoce en la mayoría de los docentes y manuales en curso en nuestro país tienen una idea más orientada a desarrollar la lengua como una construcción idealizada y normativizada, descrita por una tradición gramatical, muchas veces construida con base en los usos de un grupo no muy amplio de usuarios (Bagno, 2012, p. 31). En segundo lugar, porque el profesor, al no tener una preparación y un espíritu docente diferente al modelo tradicional, difícilmente puede capitalizar ambas tablas de descriptores a modo de alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, aunque se haya partido del reconocimiento de la práctica docente, de sus desafíos y reflexiones. Y finalmente, porque la tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras obedece a replicar el método de traducción, desde el foco en la forma y no el foco en el significado y en los contextos de uso la lengua; por ello uno de los desafíos es la visión de aprendizaje que el propio alumno tiene de lo que debe ser aprender una lengua, el enfoque que espera y la guía programática que muchas veces cree necesitar.

Si no se atienden a estos problemas rápidamente, el programa corre el riesgo de aplicarse de manera mecánica y puntual, sin considerar las adaptaciones necesarias que se requieren ante un público meta determinado (Díaz Barriga, 2005 a, p. 58). Tal vez la propuesta parezca ser muy sencilla, sin embargo ello implica una movilización de recursos económicos y humanos que la institución deberá hacer. Se debe atender a la implementación real de la propuesta por parte de toda la planta de profesores, considerando que por su novedad hay algunos que aún no la implementan. De igual modo, se deberá continuar con la tarea de acompañamiento de los profesores, a través de observaciones de clase, retroalimentación y entrevistas, como sucedió en la etapa de pilotaje con los cuatro profesores que implementaron la propuesta (conviene revisar la introducción del documento para mayor referencia). Por último, será necesario promover la formación continua y la profesionalización del docente de PLE, con el propósito de fortalecer sus capacidades para atender a los intereses de este nuevo enfoque con el objetivo de proveer herramientas para una nueva concepción de enseñanza de lenguas.

Otra limitación del enfoque propuesto por los autores corresponde al material físico que traduzca en actividades los objetivos del propio programa. Hasta ahora no existe ningún libro de texto⁵ que cumpla con tales características. Primero, porque los manuales en el mercado difícilmente entran en comunión total con el espíritu del programa al ser elaborados para otro público meta o en otros contextos y realidades, así como no abarcar todo el concepto de lusofonía; de la misma forma, éstos desatienden a la definición de destinatarios que los autores hacen al considerar otros contextos de aprendizaje a través del reconocimiento de los diferentes alumnos que convergen en esa realidad. La recomendación sería poder desarrollar un nuevo macroproyecto institucional que permita la edición de una serie de materiales dentro del enfoque abordado, donde se involucre a los propios profesores del departamento en la confección de tales materiales, hecho que permitirá hacer actividades con enfoques encaminados a promover el aprendizaje por tareas, con el componente de promoción de trabajo en autonomía por parte del alumno.

Otro acierto inherente dentro del programa es la definición teórica y metodológica de las competencias necesarias para desarrollar una lengua extranjera. En el documento se entiende a la lengua como una construcción plástica que tiene aspectos lingüísticos, discursivos, estratégicos y sociolingüísticos. Hasta aquí no aparece nada nuevo fuera de lo propuesto por Canale & Swain (1981) respecto a los componentes de la competencia comunicativa involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera, salvo que los autores de la propuesta plantean que junto con estos aspectos es necesario incorporar dos competencias más: la metacognitiva⁶ y la metalingüística⁷, considerando que estamos frente a una proximidad lingüística que puede ser interpretada de forma diferente por el alumno. Por tales razones, reiteramos la importancia de promover la formación continua de los docentes, de tal modo que correspondan al perfil que se requiere para la ejecución de la propuesta. Por lo que respecta al aprendizaje de lenguas, pocos docentes están formados para promover de manera efectiva la interacción entre estas seis competencias, principalmente porque no todos tienen una formación sólida en temas de didáctica, didáctica de las

5 Definimos libro de texto al manual adoptado por la institución para desarrollar las distintas tareas por medio de actividades significativas para la lengua.

6 La competencia metacognitiva corresponde a la capacidad del alumno para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos cuando está ante un problema de aprendizaje planteado por las actividades o ejercicios en la clase.

7 La competencia metalingüística corresponde a la capacidad del alumno para hacer evaluaciones, planificaciones y regulaciones en su propio aprendizaje de la lengua meta a través de la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas.

lenguas, lingüística aplicada, entre otros aspectos. Nuestra propuesta reconoce que es importante promover una figura docente más completa, que no solamente tenga las habilidades estructurales para comunicar en la lengua (código), sino que también pueda reconocer las necesidades y desafíos implicados en el aprendizaje de PLE. Debe apostarse por un docente que se muestre crítico y reflexivo de su quehacer diario y que sea capaz de promover soluciones, fortaleciendo su práctica en futuros contextos. Debemos dejar de lado las relaciones verticales en el aprendizaje, el ejercicio del poder y el estudio de la lengua donde se privilegia el código y la permanencia del alumno con acciones para su entretenimiento, como tradicionalmente ha ocurrido en la enseñanza de lenguas.

La anterior propuesta corresponde a una preocupación inherente a la implementación del plan de estudios. Serán tres los actores involucrados en dicho ejercicio y cada uno parece tener una responsabilidad específica que debe cumplir. Primero la institución debe proporcionar las herramientas suficientes para favorecer una renovación en las prácticas pedagógicas en el salón de clases de PLE en las cuales se concrete el éxito del enfoque propuesto. Segundo, las autoridades, que de acuerdo al CELE son Directivos, Jefes de Departamento y Responsables pedagógicos, deberán establecer un diálogo entre las necesidades docentes y las necesidades institucionales, a manera de promover el cumplimiento del enfoque en el salón de clases. Finalmente, el desafío del docente será el atender al cumplimiento del programa de estudios en el salón de clase, promoviendo las estrategias necesarias para que cada uno de los alumnos atiendan al paradigma de enseñanza propuesto, fortaleciendo sus instrumentos, permitiendo una vigencia, determinada por la autocomposición y la autoreflexión de profesores y alumnos.

El último punto necesario que nos interesa abordar está el de los procesos de evaluación de docentes y aprendientes, que pueden aportar argumentos a favor de nuestra hipótesis. Llama la atención que en el apartado destinado a explicar el punto, los autores se detienen simplemente a explicar la evaluación como un elemento continuo y formativo de procesos, más orientada al alumno que a evaluar también al docente. En este sentido, su apuesta es porque “el alumno lleve un registro de las evidencias (portafolios, diarios, rúbricas, entrevistas individuales o grupales, autoevaluaciones o heteroevaluaciones...)” (Herrera, *op.cit.*, p. 28) como evidencia del cumplimiento de las actividades. No obstante no se presenta una propuesta metodológica sobre el privilegio de instrumentos de evaluación por tarea, ni las recomendaciones metodológicas que se deben seguir para desarrollarlos en caso de ser responsabilidad del profesor, a partir de las necesidades del salón de clase. Lo anterior puede significar un riesgo latente para deconstruir un perfil docente tan bien

marcado e idealizado, así como provocar en el alumno una falta de rumbo sobre su propio aprendizaje y el de sus colegas. Del mismo modo es un desafío en el sentido de la incorporación de nuevos profesores a la planta docente, ya que muchas veces el espíritu evaluador no es el mismo que el de la institución y, si bien es cierto que se está partiendo de un principio de libertad y autonomía, el desarrollo de los objetivos para un fin común también debe ser analizado y colocado en la mesa de discusión.

El tener un parámetro para la evaluación ayuda al cumplimiento de las diferentes tareas, asimismo ayuda al cumplimiento de objetivos personales, sociales e institucionales cuando se trata de aprendizaje. Por lo que respecta a lenguas extranjeras, el parámetro ayuda además a determinar que se obedezca al enfoque, al espíritu de la institución y también a la determinación de promover una profesionalización del quehacer docente como uno de los tres ejes centrales para la construcción del conocimiento.

Conclusiones hacia una reflexión crítica

Hablar de un programa de estudios es hablar de un mapa complejo donde se conjuntan el aprendizaje, las necesidades e interacciones que se articulan al momento de implementar un trabajo en el salón de clases, a través de una representación de lo que significativamente tiene que aprenderse. La problemática parte desde el momento en que se responde la pregunta sobre los contenidos, la metodología de enseñanza y el orden de los mismos, y continúa durante su implementación mediante el trabajo en el aula y termina con la evaluación de la propuesta tras su ejecución.

No todos los actores sociales, cuando se hace una propuesta vanguardista, aceptan tan fácilmente el documento, llegando a cuestionarlo de forma tal que puede generar discusión, pues implica siempre salir de la zona de confort de un grupo determinado de colegas o evidenciar la desactualización en la que podemos caer durante la práctica docente.

Sin embargo, sí es importante reconocer que cuando se presenta un programa que rompe a primera vista con el canon establecido, tiene desde sus actores sociales un grado de crítica mayor, porque en él se acentúan más las áreas de oportunidad, que los aciertos que el equipo de trabajo pudo haber tenido. Al mismo tiempo, son los mismos actores sociales los que desconocen el espíritu del programa, ya que cuando la crítica no es constructiva es difícil poder mirarse en un espejo, siendo entonces un punto defectivo más de la propuesta curricular. Es claro que el cambio curricular nunca es bien recibido y siempre será criticado por uno o varios actores

involucrados porque exige un replanteamiento de la práctica y de las herramientas necesarias para llevarlo a cabo, a fin de cumplir con la exigencia institucional y las necesidades siempre cambiantes del público meta.

Por lo que respecta al programa de portugués hemos identificado fortalezas que lo hacen único como propuesta de trabajo. Estas fortalezas, a nuestro parecer, no dejan totalmente de fuera la experiencia previa que existe en el aprendizaje de lenguas extranjeras; al contrario, a través del documento podemos ver cómo se recuperan diferentes abordajes y metodologías, engarzándolas en un producto ecléctico que permite un grado plástico mayor para acercarse al objeto de estudio. Igualmente ofrece a la institución, los docentes y los aprendientes mayores recursos para responder a las necesidades de aprender el PLE, otorgándoles las herramientas necesarias para desarrollar día a día su trabajo.

Al mismo tiempo se debe reconocer que, como cualquier trabajo, su estudio tiene puntos que deben ser desarrollados y fortalecidos para que se pueda hablar de un instrumento educativo de éxito. El documento debe prestar atención a la realización del programa desde los materiales, la docencia y la evaluación. Es muy probable que desde la perspectiva del banco de materiales sea imposible encontrar uno que le ayude al 100%, por lo que el equipo de trabajo tendrá que atender al desarrollo de un material propio, que le permita concretar el proyecto en unidades prácticas y metodológicas. En lo que atañe a la docencia, también será competencia del equipo de trabajo el promover cambios paulatinos y significativos en el quehacer docente de la planta de trabajo de la institución; ello favorecerá la incorporación de un proyecto interdisciplinario y mayor, que permita una vigencia y continuidad a posteriori del equipo de trabajo original. La apuesta debe ser en la formación continua de docentes mediante talleres, observaciones en el salón de clases y constantes retroalimentaciones que permitan no sólo guiar al alumno sino también al docente, quien puede encontrar en la experiencia una oportunidad para apostar por su reflexión crítica.

En lo que toca a la evaluación, todo parece indicar que el proyecto aún está en una fase primaria, la cual obedecerá a sus tiempos y momentos específicos, para que los instrumentos desarrollados concuerden con el espíritu innovador del proyecto. Por ello, será necesario el incorporar, a corto, mediano y largo plazos, una guía que sugiera posibles instrumentos de evaluación para cada tarea y para cada nivel. Asimismo desarrollar guías que contengan descriptores de evaluación que coloquen en el plano de la realidad aquello que ya promueven los descriptores generales y de competencias.

Finalmente es de suma importancia atender a la vigencia del plan no solamente con los puntos expuestos, sino también a través de la constante retroalimentación,

la revisión del programa en un tiempo determinado y la funcionalidad de las tareas, frente a las actividades. Este elemento podrá permitir que el proyecto pueda cumplir una vida útil funcional y que no desfase su contenido con las necesidades de aprendizaje que puedan ir surgiendo a lo largo de los años venideros, como ya ha sucedido en otras ocasiones.

Un proyecto así merece ser tomado en cuenta como aportación a la profesionalización del profesor de lenguas extranjeras, y al mismo tiempo, como punto de partida para la modernización de enfoques de trabajo, mediante de enfoques específicos que obedezcan a las necesidades ontológicas del deber actuar en una lengua extranjera como medio de comunicación e interacción, no importando los contextos pero sí dando énfasis a las soluciones de los desafíos de comunicación que el alumno puede enfrentar, cuando se asume como usuario de una lengua.

Referencias

- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2009). Misión y Visión [Versión electrónica]. Recuperado de <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=154>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1-47
- Cerezal Sierra, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 6, pp. 55-78.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- _____ (2005) a). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona. México: Ediciones Pomares.
- _____ (2005) b). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Ferreira, I. (2000). Português/espanhol. Fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. En Cunha, M.J. y Santos P. (comps.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Universidade de Brasília.
- García Santa-Cecilia, A. (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas, Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/garcia01.htm

- Herrera González, L., Suárez Galicia, V. P., Briseño Ramírez, F. M., y Ramírez Hernández, A. (2015). Programa de portugués. México: CELE-UNAM.
- Moriondo Kulokowski, M. Z., y Maia González, N. T. (1996). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, (IX), pp. 11-19.
- Porras Pulido, J. “Comentarios al programa de portugués del CELE”, en Presentación del Programa de Portugués, México: Casa de las Humanidades-UNAM, 19 de marzo de 2015 (Mesa redonda)
- Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Troquel.

El libro didáctico de español en Brasil: Logros y dificultades en la formación ciudadana y crítica del alumno

Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

Universidade de São Paulo, Brasil

Introducción

El objetivo de este artículo es promover una reflexión sobre los logros y dificultades que se han observado en la elaboración de libros didácticos para la enseñanza de español a brasileños, en lo que se refiere a propiciar al alumno una formación ciudadana y crítica. Para ello partiré de una breve descripción del contexto actual de la enseñanza de este idioma en Brasil, y luego discutiré algunos presupuestos teórico-prácticos señalados en dos documentos oficiales que orientan el trabajo con la disciplina Lengua Española en el currículo escolar de la Enseñanza Básica: el apartado Conocimientos de Lengua Extranjeras / Conocimientos de Español presente en las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media - OCEM (Brasil, 2006), y algunas directrices dispuestas en la convocatoria del 2015 del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), ambos elaborados por el Ministerio de Educación.

Tomando como base dichos documentos, presentaré una muestra de análisis de dos libros didácticos publicados en Brasil a fin de discutir algunos desafíos que todavía se advierten en el cumplimiento de presupuestos relacionados con la formación ciudadana y crítica del estudiante.

El español en Brasil: el contexto actual

En el momento justo en que me dedico a redactar este artículo se celebran los diez años de la aprobación de la ley 11.161 por el entonces Presidente de la República de Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, el 05 de agosto de 2005. La ley tornaba obligatorio el ofrecimiento de la disciplina Lengua Española en la Enseñanza Media, y estable-

cía que su curso era facultativo para los alumnos. Asimismo, determinaba que era facultativo la oferta de dicha asignatura en los dos últimos años de la Enseñanza Fundamental.

A lo largo de estos 10 años, desde la aprobación de la ley, no han sido pocos los tropiezos y dificultades encontrados por las más diversas instituciones de Enseñanza Básica del país para la adaptación curricular necesaria a la inclusión de la disciplina en su malla curricular. También han sido enormes los retos enfrentados por las Instituciones de Enseñanza Superior, que se han visto ante la necesidad de ofrecer nuevos cursos de formación inicial y continuada de profesores que puedan atender a la demanda emergente y urgente de preparar a docentes capacitados para enseñar el idioma en todo el país. Si bien pasados los diez años desde la implantación de la ley la temática de las dificultades y desafíos encontrados por estas instituciones no se ha agotado y aún merezca atención, no me ocuparé de ello en este momento. Opto por rescatar dos iniciativas de orden político que se han sido implementado en el período del 2005 al 2015 y que han sido evaluadas positivamente en la implantación del español en el currículo escolar del país. Se trata, por un lado, de la inclusión en las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media - OCEM (Brasil, 2006), de un apartado específico que trata de los Conocimientos de Lengua Extranjeras / Conocimientos de Español, y por otro, de la inclusión de las lenguas extranjeras y específicamente del español en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), a partir del 2011.

El primero de los mencionados documentos presenta una serie de presupuestos teórico-prácticos que ofrecen directrices –más que pautas y procedimientos didácticos específicos- para la enseñanza del idioma a alumnos de la Enseñanza Media (entre los 15 y los 17 años, aproximadamente). El segundo se trata de una convocatoria abierta a las editoriales para que sometan a evaluación las obras didácticas de enseñanza de español a extranjeros, también de acuerdo a presupuestos teórico-prácticos previamente definidos en función del perfil formativo que se desea alcanzar con la enseñanza del idioma tanto en el segundo ciclo de la Enseñanza Fundamental (estudiantes de 11 a 14 años) como en la Enseñanza Media¹.

Se observa una afinidad teórica entre los dos documentos, ya que ambos parten de presupuestos coherentes con una visión socio-interaccionista del lenguaje

¹ Las convocatorias del PNL D específicas para estos dos segmentos de la Educación Básica se abren alternadamente, en general cada dos años. Las obras evaluadas y seleccionadas por equipos de especialistas designados por la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación son posteriormente elegidas por los profesores y directores de las escuelas públicas del país. Luego el Ministerio de Educación las adquiere y las reparte gratuitamente a los estudiantes.

y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje se entiende como proceso o forma de interacción y la lengua como sistema semiótico de construcción de sentidos en la interacción, según lo señalan Dantas, Yokota y Miguez (2013)². De ahí se deriva también la comprensión del aprendizaje como una experiencia social que resulta de las interacciones del sujeto con el medio y con el otro a través del lenguaje y la acción, visión también coherente con la perspectiva vygotskyana (Vygotsky, 1930/1998; 1934/1999).

Al tomar dichos presupuestos teóricos como base, los documentos oficiales mencionados empiezan a definir de manera clara la orientación que se le quiere dar a la enseñanza del idioma extranjero en la escuela regular y al papel que consideran que esta debe ejercer en la formación del estudiante. Se trata, ciertamente, de un rol bastante diverso del asumido por los institutos de idiomas y libros didácticos pensados para el alumno extranjero en general. En el caso de los institutos de idiomas, está claro que suele existir una mayor preocupación por la enseñanza instrumental de la lengua, vale decir, para fines más bien comunicativos, orientados al desarrollo de alguna(s) si no todas las destrezas lingüísticas (producción y comprensión oral y escrita). En este ámbito, la organización de los cursos suele darse de acuerdo al agrupamiento y clasificación de los contenidos lingüísticos y comunicativos en niveles básicos, intermedios o avanzados (o de acuerdo a la sistemática más recientemente sugerida por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): A1, A2, B1, B2, C1, C2. Una orientación similar rige la elaboración y organización de los libros didácticos utilizados en dicho contexto de enseñanza. Se trata, en general, de libros que pueden utilizar alumnos de las más diversas partes del planeta, hablantes nativos de los más variados idiomas.

Sin embargo, las OCEM y las convocatorias del PNLD establecen directrices bastante diferentes a las que acabo de exponer, al considerar, por un lado, que el papel de la enseñanza de una lengua extranjera va más allá de la instrumentalización del alumno para hablar, escribir, leer o comprenderla oralmente, y, por otro, al entender que existen especificidades en el aprendizaje del español por brasileños que deben ser consideradas tanto en la definición como en el abordaje de los contenidos que se propone enseñar.

De inicio, ambos documentos consideran que, además de enseñar contenidos lingüísticos, es función primordial de la enseñanza de la lengua extranjera contribuir a la construcción de la ciudadanía del estudiante, lo que se puede lograr

2 Metodologia do ensino de E/LE: Referenciais e modelos teóricos. Conferencia presentada durante la Capacitación APEESP/SEE, SP, 2013. Recuperado de <http://pt.slideshare.net/Valrf/metodologia-do-ensino-de-e-le-1>.

de varias maneras. Destaco en este momento el importante rol de la enseñanza de la lengua extranjera en el desarrollo de la conciencia crítica del alumno respecto a su heterogeneidad y diversidad sociocultural y lingüística. De este modo, se le quiere dar a la lengua extranjera un lugar diferenciado al entenderla no sólo como una asignatura más a ser aprendida, sino como una disciplina con función educacional y formativa, que permite, asimismo, construir una visión más amplia del aprendizaje de la lengua, en la que esta no se reduzca a su función comunicativa ni tampoco a la simple expresión de contenidos lingüísticos ya que dicha perspectiva “oblitara a realidade de que falar uma língua estrangeira envolve deslocamentos de posições e, até mesmo, novas identificações do sujeito” (Grigoletto, 2003, p. 231).

Frente a las particularidades que demarcan el escenario de la enseñanza de español en la escuela regular de Brasil, me detendré a continuación en una descripción más detallada de las disposiciones presentadas por ambos documentos.

Orientaciones para enseñar una lengua extranjera: El foco de las OCEM y del PNLD

Conforme se discutió anteriormente, es bastante particular la concepción de aprendizaje de lengua extranjera que marca las OCEM y las convocatorias del PNLD. El primer punto que queda en evidencia es el objetivo de exponer a los alumnos a la lengua mediante una óptica menos instrumental y más formativa. Las OCEM señalan claramente el deseo de ayudar al alumno a que se constituya como sujeto a partir del contacto y la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad y de la heterogeneidad en el uso del lenguaje³. Asimismo, destacan que el aprendizaje de lenguas extranjeras puede contribuir a que el estudiante comprenda que existen diversas maneras de organizar, categorizar y expresar la experiencia humana y de realizar interacciones sociales por medio del lenguaje (Brasil, 2006, p. 92). Finalmente, dicho aprendizaje puede colaborar a que el alumno desarrolle una mayor sensibilidad lingüística en cuanto a las características de la lengua extranjera en relación a su lengua materna y a los usos variados de una lengua en la comunicación cotidiana. Todos estos aspectos se relacionan directamente con el objetivo mayor de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Media: atribuirle un

3 Los textos que comprenden la obra de Barros & Costa (2010) presentan importantes reflexiones relacionadas con los puntos aquí mencionados.

valor educacional a través de la formación ciudadana que se quiere alcanzar. Dicho objetivo se fundamenta en el entendimiento de que

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (Brasil, 2006, p. 91)

Los documentos divulgados por el PNLD en sus diferentes ediciones también se muestran coherentes con esta visión, y refuerzan el deseo de que el libro didáctico contribuya a que el estudiante viva una experiencia de comunicación humana mediante el uso de una lengua extranjera en lo que se refiere a nuevas y diversificadas maneras de expresarse y de ver el mundo. Además, señala la importancia de que éste reflexione sobre las costumbres o maneras de actuar e interactuar en diferentes situaciones y culturas en relación a las formas propias del universo cultural para promover así una visión plural y heterogénea del mundo y hacer que se entienda el papel de cada uno como ciudadano a nivel local y global. De este modo, se busca que el alumno reconozca que el aprendizaje de una lengua extranjera posibilita el acceso a legados culturales de la humanidad construidos en otras partes del mundo y construya una conciencia lingüística y crítica de los usos que se hacen de la lengua extranjera que está aprendiendo. Se suma a estos retos el objetivo de que el estudiante utilice la lengua extranjera como fuente de información, de fruición y como vehículo de comunicación, en diversas prácticas sociales de lenguaje. De este modo, el libro didáctico debe favorecer el acceso a conocimientos sobre la diversidad de lenguajes, sus múltiples funciones en la constitución de valores compatibles con la construcción de la ciudadanía (MEC/FNDE/SEB, 2013, p. 47).

Frente a estas orientaciones, no es fácil establecer el camino ideal hacia la construcción de una propuesta didáctico-pedagógica que logre conciliar al mismo tiempo los contenidos lingüísticos con los formativos/educativos en un nivel más amplio. Sin embargo, de las muchas posibilidades que se abren, se vienen consolidando algunas propuestas teórico-prácticas que buscan garantizar un trabajo que tome en cuenta algunos presupuestos básicos, entre los que destacamos:

- el uso de insumo lingüístico contextualizado, vinculado a situaciones de producción pertinentes a la realidad del alumno;

- el uso de muestras lingüísticas relacionadas con prácticas discursivas auténticas, por medio de la inclusión de textos que circulen en el medio social y favorezcan el acceso a la diversidad cultural, social, étnica, etaria y de género, manifestada en la lengua extranjera;
- la atención a una diversidad significativa de géneros discursivos en el trabajo con textos orales y escritos que propicie el trabajo con el lenguaje verbal, no-verbal y verbo-visual;
- el trabajo con una amplia diversidad de variedades lingüísticas como forma de acceso a la producción de diferentes comunidades que se expresan en la lengua extranjera;
- el desarrollo de estrategias dirigidas hacia la formación del lector crítico, que propicien una efectiva interacción texto-lector, por medio del desarrollo de propuestas de comprensión lectora construidas en base a actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura;
- la implementación de propuestas didácticas coherentes con el desarrollo de una postura reflexiva del alumno;
- el trabajo de la gramática desde una perspectiva inductiva y reflexiva.

Los efectos de dichos presupuestos en la elaboración de libros didácticos para la enseñanza de español a brasileños se han hecho notar en los últimos años. Interesadas en aprobar sus obras en el proceso evaluativo promovido por el PNLD, las editoriales –brasileñas y extranjeras asentadas en Brasil- han desarrollado proyectos de elaboración de libros didácticos que buscan cumplir con las exigencias establecidas en los documentos oficiales orientadores de la enseñanza de idiomas en la escuela regular. Algunos de ellos han tenido éxito en la evaluación mientras que otros todavía demuestran tener que superar algunas dificultades en la concepción de una obra que cumpla mayormente con los requisitos establecidos. Tomando como punto de partida la convocatoria lanzada el 2013, abierta a la inscripción y selección de obras que se repartirían a las escuelas en el plazo de dos años (PNLD, 2015) para el segmento de la Enseñanza Media, comentaré algunas muestras retiradas de dos obras destinadas a la enseñanza de español a brasileños a fin de ilustrar, desde mi punto de vista, algunos logros y dificultades que estas presentan en el cumplimiento de las directrices descritas anteriormente.

Una reflexión sobre dos libros didácticos de español publicados en Brasil

El proceso de elaboración de un libro didáctico constituye una tarea ardua y delicada. Ardua por el hecho de que demanda un trabajo y estudio atento y minucioso que requiere mucha investigación de parte de los autores; delicada por la necesidad de cumplir de forma coherente con los más variados requisitos establecidos por los documentos oficiales, sin dejar de ser creativo y original en la propuesta⁴. La decisión de someter una obra a un proceso evaluativo en los moldes establecidos por el PNLD le añade otro componente de dificultad: la incertidumbre sobre eventuales diferencias en el proceso evaluativo debido a que en cada edición del Programa cambia el equipo que analiza las obras⁵.

El ejercicio analítico que me propongo realizar en este texto no tiene la pretensión de juzgar las obras, sino de señalar algunos aspectos que, desde mi punto de vista, ameritan un trabajo más atento a fin de que estas se acerquen más a los objetivos establecidos para la formación crítica y ciudadana de los estudiantes. Para ello, tomaré las siguientes obras:

1. el libro *Síntesis*, de Ivan Martín, publicado por la editorial Ática, aprobado en la edición del PNLD 2013;
2. el libro *Enlaces*, de autoría colectiva de Soraia Osman, Priscila Reis, Neide Elias, Sonia Izquierdo y Jenny Valverde, publicado por la editorial MacMillan, aprobado en las convocatorias del 2012, 2013 y 2014 del PNLD.

A fin de ilustrar los logros y dificultades que presentan en el cumplimiento de las directrices descritas anteriormente, tomaré de ambos libros algunos ejemplos puntuales de actividades y los comentaré en función de los siguientes aspectos: a) el abordaje de los textos; b) el abordaje de la gramática; c) la atención a la heterogeneidad lingüística y la diversidad cultural.

4 En los últimos años estos han sido temas de discusión por parte de investigadores y profesores del área de la enseñanza y formación de profesores de español en Brasil. Cito particularmente las reflexiones presentadas por Elzimar G. M. Costa en su ponencia “Leitura e escrita nos livros didáticos de espanhol: PNLD 2014 e PNLD 2015”, presentada en Mesa-Redonda durante el III GEPPELE/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola, en Fortaleza, Ceará, junio, 2015.

5 Aunque exista una pauta común para el análisis de los libros, se han notado discrepancias en el resultado final de diferentes procesos evaluativos (hay casos en que una determinada obra aprobó una convocatoria cuyo análisis estaba a cargo de un equipo de especialistas y la reprobó en otra con un equipo distinto).

El abordaje de los textos

Las OCEM señalan la importancia del desarrollo de la lectura, la comunicación oral y la escritura como prácticas culturales contextualizadas (Brasil, 2006, p. 111). En lo que se refiere específicamente a la lectura, destacan su papel en el desarrollo de prácticas culturales y críticas de lenguaje, “un componente esencial para la construcción de la ciudadanía y para la formación de los educandos” (p. 111). Asimismo, refuerzan la idea de que esto se logra a partir de una comprensión del trabajo de la lectura en una perspectiva del letramento y multiletramentos, lo que la distancia de la visión tradicional de la lengua como un fin en sí misma. De este modo, el desarrollo de la comprensión (oral y escrita) se debe entender como una forma de aproximación al otro, que permita ir más allá de la simple decodificación de los signos lingüísticos (acústicos o gráficos). Se trata, en síntesis, de promover una reflexión sobre lo que está dicho y lo que está implícito en el texto, promoviendo así una interacción con el texto, el autor y el contexto. La base de esta perspectiva es que el sentido de un texto “nunca está dado, sino que es necesario construirlo a partir de las experiencias personales, del conocimiento previo y de las interrelaciones que el lector establece con él” (Brasil, 2006, p. 152).

Tomando dicha perspectiva como orientación para el análisis de los libros seleccionados para esta discusión, es posible observar que existe aún cierta dificultad en cumplir con estos objetivos. La ausencia de actividades de pre-lectura o pre-audición y el uso de textos no auténticos en el trabajo de lectura y comprensión de textos orales se revelan como claras deficiencias dentro de la propuesta de letramento crítico. Para ilustrarlo, observemos este ejemplo retirado del libro *Síntesis*:

Figura 1: Síntesis, vol. 3, capítulo 7, pp . 120-121

The figure consists of two main parts. The top part is a page from a didactic book titled 'LA literatura y la historia'. It features a 'DIALOGO' section with a conversation between Manolo and Juliana about a story. Below the dialogue are activities under the heading 'PARA OIR Y COMPRENDER'. Activity 1 asks students to listen to a dialogue and identify affirmations. Activity 2 asks them to verify if they performed the previous activity correctly. Activity 3 asks them to answer questions about the dialogue. Activity 4 asks them to write an opinion. The bottom part of the figure shows a student reading a book in a library, with bookshelves visible in the background.

Por lo que se advierte en el trabajo propuesto para el alumno, hay una mayor concentración de actividades dirigidas a la comprensión del texto en su nivel más superficial: la identificación de informaciones explícitas (actividades 1 y 3). El texto de audio, transcrito en la actividad 2, no es auténtico, y se nota que ha sido elaborado con vistas al trabajo de las expresiones de gustos y preferencias, conforme el objetivo lingüístico establecido para la unidad. Aunque se lo pueda considerar verosímil, el diálogo en cuestión no constituye una muestra real de una práctica discursiva, lo que limita las posibilidades para un trabajo en la perspectiva del letramento.

No obstante, se observa un esfuerzo por promover alguna reflexión del alumno en las orientaciones dadas al profesor y en las propuestas de la actividad 4: “pregúntales a tus alumnos si consideran que la literatura y la música son importantes para su equilibrio emocional (...)”. Esta reflexión, empero, se sitúa en el nivel de la experiencia personal del alumno y no establece un vínculo directo con el texto que se le presenta. En el caso específico de las preguntas que figuran en el apartado “Ahora habla de ti”, aun cuando tratan del tema de la literatura y promuevan una reflexión sobre el valor de la literatura en la constitución del ser humano, se observa

que ninguna de ellas requiere la retomada del texto que se escuchó anteriormente para ampliar la comprensión de este en un nivel más profundo.

Estas consideraciones nos llevan a concluir que el camino hacia el trabajo con el texto aún necesita ser más explorado en sus entrelíneas, a fin de promover una mayor interacción entre el estudiante y el texto y contribuir a la construcción de sentidos en un nivel más profundo. Sin embargo, vale recordar que esto solamente se hace posible si los textos seleccionados para la lectura efectivamente se abren a la reflexión y colaboran a la ampliación de la visión de mundo del alumno, conforme lo que se establece como propuesta educativa en las OCEM.

Otro aspecto relacionado con el abordaje del texto se refiere al trabajo con el género. Las OCEM entienden que el individuo se apodera del lenguaje/lengua para construir sentidos y decir algo a alguien en un contexto determinado y con un objetivo específico. En esta perspectiva, el documento propone la enseñanza de la lengua a partir de un abordaje social en el que se considera el lenguaje como un signo mediador que posibilita la interacción entre los interlocutores y que permite construir textos que se materializan en géneros discursivos.

Si bien las investigaciones que sostienen la propuesta de trabajo en la perspectiva del género (discursivo o textual⁶) han avanzado expresivamente en los últimos años (Ramos, 2004; Marcuschi, 2003, Rojo & Barbosa, 2015, entre otros), se nota aún cierta dificultad para colocarlas en práctica, como lo recuerdan Arruda & Petroni (2009) y Corrêa & Silva (2014), y como se puede verificar en el análisis de las dos obras tomadas aquí como referencia.

Si por un lado el libro *Síntesis* se preocupa de exponer al alumno a una variedad expresiva de géneros (canciones, poemas, cuentos, cómics, ensayos y otros) que circulan en las prácticas sociales en que participa, por otro se observa aún la ausencia de un trabajo explícito que le permita reflexionar y tomar conciencia de su contexto de producción, contenido temático, estilo y forma composicional (Bakhtin, 1999; 2003).

Por otra parte, la obra *Enlaces* presenta algunas evidencias de trabajo con la estructura composicional del género, aunque se la presente al estudiante de manera más bien informativa (ver Figura 2), sin propiciar una reflexión personal y constructiva sobre los elementos que conforman el género. Desde mi punto de vista, se pierde aquí la oportunidad de que el propio alumno saque sus conclusiones sobre el proceso de construcción del texto y la conformación del género, lo que podría contribuir al desarrollo de su capacidad de lectura crítica.

6 Debido a los objetivos establecidos para este texto, no abordaremos las particularidades que distinguen teóricamente las perspectivas de género discursivo y género textual.

Figura 2. Enlaces, vol. 2, p. 55



El abordaje de la gramática

El tratamiento de la gramática de una manera menos tradicional y más vinculada a los usos y construcción de sentidos es otro de los aspectos enfatizados por las OCEM. Su preocupación reside en que se revise críticamente la tendencia a entender la gramática como sistema abstracto, código fijo y descontextualizado (Brasil, 2006, p. 110). La dificultad de avanzar en una perspectiva de enseñanza de la gramática coherente con las OCEM se manifiesta especialmente en la tendencia de los libros a promover la práctica gramatical de manera contextualizada. Como se verá en los ejemplos que se presentan a continuación, esta tendencia aún conoce arraigo a los modelos tradicionales, caracterizados por el énfasis en los ejercicios estructurales (con predominio de las prácticas de transformación y elaboración de frases sueltas, descontextualizadas, como lo muestra la Figura 3), y en textos (no auténticos, como los de los ejercicios 4 y 5 de la Figura 4) que se prestan solamente a la ejercitación de completar huecos, prescindiendo de una reflexión apropiada

sobre el uso y la construcción de sentidos que un determinado elemento gramatical pueda favorecer .

Asimismo, vale destacar que aunque en ciertos momentos se observe la intención de contextualizar una determinada propuesta de actividad, todavía persiste la visión tradicional de ejercitación gramatical, como lo revela la actividad 2 de la Figura 4.

Figura 3. Síntesis, vol. 3, Capítulo 7, p. 130

2 Escribe las frases en discurso indirecto haciendo las modificaciones necesarias:

Juan dijo: Raquel, mi hermano está cerca de aquí.
Juan le dijo a Raquel que su hermano estaba cerca de allí.

a Carlos dijo: Helena, no estoy satisfecho con tu trabajo.
Carlos le dijo a Helena que no estaba satisfecho con su trabajo.

b Javier dijo: Pepa, estás muy bonita hoy.
Javier le dijo a Pepa que estaba muy bonita aquel día.

3 Además de decir, se suelen emplear también otros verbos para introducir el discurso indirecto. Utiliza los datos entre paréntesis y pasa las frases en estilo directo al estilo indirecto:

Todos están dispensados del examen. (Rosa / comunicar)
Rosa comunicó que todos estaban dispensados del examen.

a Mañana habrá buen tiempo. (la radio / informar)
La radio informó que mañana habrá buen tiempo.

b ¿Queréis ir al cine? (Carolina / preguntar)
Carolina preguntó si querían ir al cine.

c No me parece una canción bonita. (Angustias / comentar)
Angustias comentó que no le parecía una canción bonita.

d Volved temprano. (nuestro padre / ordenar)
Nuestro padre ordenó que volviesen/volvieramos temprano.

e Niños, salgan inmediatamente. (Rute / mandar)
Rute mandó que los niños salieran/saliesen inmediatamente.

f Se sirve helado. (la receta / aconsejar)
La receta aconseja que se sirva helado.

g Hagan dos copias del contrato. (el abogado / sugerir)
El abogado sugirió que hicieran/hicieran dos copias del contrato.

4 Escribe en discurso directo:

a Dijo que llegó temprano.
¿Dijo algo más?

b Preguntó si se los resultados del examen.
¿Sabes los resultados del examen?

c Comentó que no le parece conveniente viajar este fin de semana.
No me parece conveniente viajar este fin de semana.

130

Figura 4. Enlaces, vol.2, pp. 52-53

Unidad 3

PRÁCTICA

1. Escribe los participios de los siguientes verbos en las columnas que les corresponda.

tener ir decir escribir volver hablar beber estar poner quedar
abrir hacer ofrecer morir romper comer ver entregar

Regulares	Irregulares
comer, dar, hablar, morir, poner, romper, escribir, abrir, entregar, beber, estar, ir, tener, ver	abrir, beber, comer, morir, poner, quedar, romper, escribir, tener, ver, volver

2. Acaba de terminar la semana. Mira la agenda de Paula y escribe en las columnas correspondientes qué cosas ha hecho esta semana y qué cosas todavía no.

	Ya lo ha hecho	Todavía no lo ha hecho
Lunes Ir al gimnasio. ✓	Ha escrito un cuento en la biblioteca. ✓	No ha ido al cine. ✓
Martes Hacer el trabajo de historia. ✓	Ha hecho el trabajo de historia. ✓	No ha ido al teatro. ✓
Miércoles Ocultar con sus amigos en la biblioteca. ✓	Ha hablado con el profesor de física. ✓	No ha ido al cine. ✓
Jueves Ocultar la biblioteca. ✓	Ha escrito un cuento. ✓	No ha ido al teatro. ✓
Viernes Ver a sus amigos por la tarde. ✓	Ha ido a un gimnasio. ✓	No ha ido al cine. ✓
Fin de semana Salir con sus amigos. ✓	Ha hablado con el profesor. ✓	No ha ido al teatro. ✓
Volver a casa. ✓	Ha ido al cine. ✓	No ha ido al teatro. ✓

3. Completa con una de las expresiones de tiempo del recuadro.

alguna vez (1) nunca ya varias veces todavía no una vez

a) —¿Has hecho _____ el examen de Español?
—No, _____ Es la próxima semana.

b) —¿Han probado _____ la comida india?
—No, _____ porque no nos gusta la comida picante.

c) —¿Has llegado tarde _____ a un sitio?
—Sí, _____ no soy nada puntual.

d) —¿Han actuado _____ en una obra de teatro?
—Sí, pero sólo _____ en el cole.

4. Completa el texto con los verbos del recuadro en pretérito perfecto.

volver desayunar pasar llevar ir sonar llegar tener (1) ducharse querer coger poner

Hoy _____ un día difícil. Primero el despertador no _____ que hacer las cosas corriendo: _____ en cinco minutos y no _____ al autobús, que por cierto estaba lleno, y _____ al Instituto justo a tiempo. Los profes nos _____ muchos trabajos. Al terminar las clases _____ por la biblioteca para dejar algunos libros. _____ a casa para comer y luego _____ a la oficina de mi padre para dejarle unos informes que se le habían olvidado en casa. Por la tarde, _____ a mi perro a dar un paseo por la calle, luego no _____ hacer nada más, sólo descansar.

5. Completa el texto con las palabras del recuadro.

que (1) del que por las que en que de las que con la que

El grupo de teatro _____ nos apuntamos está dirigido por la profesora _____ nos enseña literatura. Ella es muy buena. En clase nos lee las obras de los autores _____ tenemos que estudiar; bueno, algunos párrafos. En el taller de teatro leemos las obras _____ ella nos trae; hacemos improvisaciones sobre un tema _____ hemos hablado antes; inventamos escenas imaginarias _____ tenemos que subir; buscamos una pareja _____ tenemos que hacer un diálogo sin preparar; nos divertimos muchísimo con todas las cosas _____ hacemos... Mis amigos de siempre, _____ al principio se burlaban de mí por hacer teatro, ahora quieren apuntarse; vinieron a una clase para ver si las cosas _____ yo les hablaba eran ciertas y les encantó. Creo que el teatro es la cosa _____ quiero hacer de mayor.

Como se pudo constatar, el trabajo con la gramática desde una perspectiva más reflexiva, que establezca una estrecha relación entre uso y forma, constituye otro importante reto a ser alcanzado por quienes se dedican a la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. En los ejemplos destacados anteriormente es posible observar que las actividades no contribuyen a que el estudiante comprenda en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, actuar y pensar de aquel que los produce y de las condiciones discursivas, sociales e históricas en que lo hace. Por lo tanto, considerando aún lo dispuesto en el documento del PNLD, se hace necesario trabajar cuestiones relacionadas con la gramática para resaltar que las opciones que se hacen en relación al uso de una determinada forma o estructura son fundamentales para la construcción y producción de sentido y no son simplemente el resultado de las exigencias normativas.

Atención a la heterogeneidad lingüística y la diversidad cultural

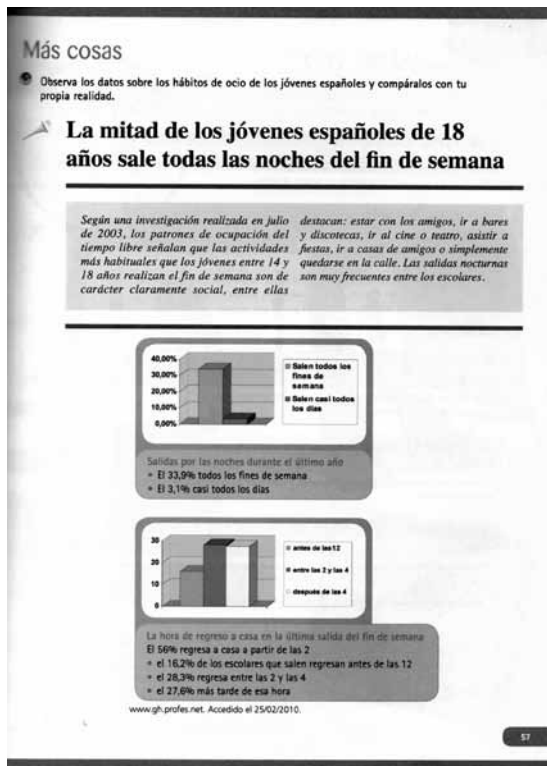
El último de los aspectos que me propuse abordar en este texto es el análisis del lugar que los libros didácticos le dan al trabajo de la heterogeneidad lingüística y la diversidad cultural.

La reflexión sobre las costumbres o maneras de ser, actuar e interactuar en diferentes situaciones y culturas para promover en el estudiante una visión plural y heterogénea del mundo es uno de los más importantes objetivos establecidos para la enseñanza de la lengua extranjera en las OCEM y en el documento del PNLD. En este último se destaca que el libro didáctico para la enseñanza de lengua extranjera necesita traer, siempre de manera contextualizada y adecuada a la temática abordada, insumo (oral y escrito) que represente una extensa variedad de manifestaciones de la lengua que le permitan al alumno acceder a producciones culturales y a interactuar con hablantes de regiones, países, culturas, etnias, edades y niveles socio-económicos diferentes. Asimismo, según el documento estas variedades no deben ocupar un espacio marginal en la obra, sino que tienen que ser tratadas de forma contextualizada, como elemento constitutivo de la lengua.

Del mismo modo, se espera que el libro adopte un abordaje similar al tratar de la cultura, a fin de que el profesor y el alumno se den cuenta de la diversidad socio-cultural que caracteriza el mundo y el propio contexto de vida del estudiante. Para ello, se hace necesario tratar de temáticas y situaciones que representen diversos territorios, espacios y momentos relacionados con los pueblos que hablan el idioma, así como diferentes grupos sociales, étnico-raciales, etarios, etc.

Con respecto a este punto, es posible observar que en las obras analizadas hay preocupación por el desarrollo de un enfoque intercultural, ya que en varios momentos buscan que el alumno reflexione sobre la cultura del otro y la suya (ver Figura 5), partiendo de temáticas que son coherentes con sus intereses y edad.

Figura 5: Enlaces, vol. 2, p. 57



No obstante, no es difícil percibir que en las obras analizadas hay un predominio de textos concentrados en referencias a España y Argentina, lo que tiende a limitar la reflexión del estudiante sobre otros contextos lingüísticos y culturales de circulación y uso del castellano. Considerando el fácil acceso que nos brinda hoy Internet a la producción lingüística y cultural de los más diversos rincones del planeta, ésta ya no debería ser una condicionante en la selección de textos orales y escritos para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al contrario, tenemos a mano un vasto repertorio de textos (orales y escritos, verbales y no-verbales) representativos de una amplia variedad lingüística y cultural que pueden ayudar a la conformación de propuestas didáctico-pedagógicas que propicien una formación lingüística, ciudadana y crítica del estudiante.

Consideraciones finales

A lo largo de este texto he buscado reflexionar sobre los logros y dificultades que se han observado en la elaboración de libros didácticos para la enseñanza de español a brasileños en lo que se refiere al abordaje de los textos, la gramática y la forma de atender la heterogeneidad lingüística y la diversidad cultural que es propia de los países hispanohablantes.

Las muestras seleccionadas para el desarrollo de dicha reflexión evidencian algunas características de las obras que aún necesitan ser mejor trabajadas a fin de favorecerle al alumno una formación ciudadana y crítica más plena.

Observamos que los libros didácticos aún necesitan desvincularse de modelos y propuestas de prácticas de lenguaje/lengua tradicionales, descontextualizadas y poco significativas para los alumnos para así evitar las incoherencias teórico-metodológicas que resultan de la mantención de prácticas vetustas en un discurso nuevo.

Referencias

- Arruda, S. A. R. & Petroni, M. R. (2009). Gêneros discursivos em sala de aula: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA - Ensino Médio. *Cadernos do Aplicação*, UFRGS, v. 22, n. 1. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/9016>
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1979/2015) (6ª ed.). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, C. S. & Costa, E. G. M. (coord.). (2010). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vol. 1*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Corrêa, D. V. P.; Silva, M. C. (2014). Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira. En A. S. M. Aparício & S. R. Silva (orgs.) *Gêneros textuais e perspectivas de ensino* (pp. 145-168). Campinas, SP: Pontes.
- Farias-Marques, M. S. A. (s.f.) Leitura e produção textual em aulas de língua. Recuperado de <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos09/maria.pdf.pdf>
- Grigoletto, M. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. En M.

- J. Coracini (Org.), *Identidade e discurso. Discursos sobre e na sala de aula* (pp. 223-235). Campinas, SP: Ed da UNICAMP / Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária.
- Marcuschi, L.A. (2003). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena.
- Martin, I. (2011). *Síntesis. Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, vol. 3.
- MEC/FNDE/SEB. (2013). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=7772:pnld-2015-edital-de-convocacao-01-2013-cgpli>
- Osman, S., Reis, P., Elias, P., Izquierdo, S. & Valverde, J. (2010). *Enlaces*. São Paulo: MacMillan, vol. 2.
- Ramos, R. C. G. (2004). Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPecialist*, vol. 25, n° 2, pp. 107-129.
- Rojo, R.; Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola.
- Vygotsky, L.S. (1930/1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1934/1999). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VI

Facetas de la profesión docente

Facets of the teaching profession

Transnational teachers of English in Mexico: Becoming professionals

Irasema Mora Pablo
Isaac Frausto Hernández
Natalie Rangel Gamiño
Universidad de Guanajuato, Mexico

Introduction

This study reports on how former transnationals shape their identity and decide to become English teachers in Mexico. The participants are six students currently undertaking a BA in TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages) at a public university in central Mexico. In order to know their present, it is necessary to look at their previous experiences as transnationals, going back and forth between Mexico and the United States and how these experiences have influenced their decision on becoming English teachers now that they have returned to Mexico. Findings from autobiographies and in-depth interviews, following a narrative approach, show how the family plays an important role when making a decision on what to study and also how their previous experiences they have in the United States are a catalyst for becoming English teachers in Mexico. Many themes emerged from the data; however, for the purposes of this chapter, we will focus on how participants' migratory status, the labels they were given at different moments in their lives and the community support they had (or not), influenced their decision on becoming English teachers in Mexico. In the following lines we will describe the terms identity and transnationalism.

Identity

Identity refers to how a person understands his/her relationship to the world, how such relationship is constructed across time and space, and how the person is able

to understand possibilities for the future (Norton, 2000). Also, Skeggs (2008) denotes that identity may be simultaneously a category, a social position, and an effect. Therefore, identity is not a static concept, it evolves with the human being and it is not a term that can be defined in isolation. Park mentions that it is “an inherently social product that is jointly created by interactants, rather than as a pre-determined, psychological construct that is lodged within each individual’s mind” (2007, p. 341). The location of identities is “in constant negotiation, both by ethnic group members themselves as well as by outside observers” (Nagel, 1994, p. 153). This negotiation is of their own socio-cultural identities, building bridges in order to connect their past experiences and their current situations, going back and forth between their American and Mexican identities, forming a hybrid identity that enables them to become professionals. Transnationals face challenges of engaging in a hybrid identity struggle between their American self and their rooted Mexican, often falling into a struggle in the middle of both, constantly shifting from one to the other depending on who they are with. According to Hamann (2001), what seems to be the key in exploring the construction of identity of transnationals is to try to understand whether transnationals are caught *between* two worlds, or whether they become *of* the two (emphasis in original). In this situation of growing up in two countries without legal status in one, children can start experiencing a sense of inferiority, based on the disadvantageous position in relation to the American citizens. “These disadvantages, coupled with a troubled history of relations between the U.S. and Mexico, fuel antagonism toward Mexican immigration and encourage anti-Mexican stereotypes” (Gutierrez, as cited in Williams *et al.* 2002). For these immigrant children, having a sense of fragmented identity becomes the norm and this includes feeling part of the community or feeling rejected (Mora *et al.*, 2015). However, with the years, they realize they have an important cultural and linguistic capital they can use to their advantage once they are back in Mexico, as it will be discussed in the following lines.

Transnationals using their linguistic capital to become English teachers

Petron (2003) describes transnationalism as “the outlook, life strategies, and processes of identity formation among individuals, families, and communities whose members have spent substantial periods of time in different national and/or cultural spaces” (pp. 284, 285). In the case of the participants of this study, they keep ties with their community of origin but they are also developing new bonds with their new community. Petron (*ibid*) describes transnationals as:

“those individuals who have considerable life experiences on both sides of the U.S.-Mexico border. This definition includes objective factors such as years spent on both sides of the border and subjective factors such as both sides ‘feel like home’.” (2003; p.6).

Sanchez (2009) states that transnationals, “are afforded an entirely different host of socio-cultural resources from which to draw, including but not limited to the ways they speak, construct identity and develop their worldviews” (p. 279). It is precisely these resources that place these transnationals in a different position when they return to Mexico, as their linguistic proficiency in English give them an edge over their counterparts. Petrón (2009) suggests, these transnationals are “immediately classified as native speakers of English because of their fluency and native or native-like pronunciation” (p. 118). This is when they start to be questioned as not being Mexican enough. As they have spent most of their lives in the United States, when they return to Mexico, an accent is perceived in the Spanish fluency and this immediately categorized them as foreigners, starting to develop again a sense of fragmented identity as they are not recognized as members of their community. As they face new challenges, opportunities seem to appear then they show their English proficiency and become English teachers. Furthermore, transnational English teachers most often rely on their “transnational cultural capital” which can be referred to as the linguistic and cultural knowledge acquired as a result of transnational experiences. These transnationals “[...] have been able to trade their transnational cultural capital for both economic and social advancement” (Petrón, 2009, p. 118). Transnational identities are fluid, flexible and dynamic, but also attach to specificity and particularity of places and times. The emphasis is on interconnectedness across borders (Yeoh et al, 2003, p. 213). This is what happens with these English teachers, they have been embedded in more than one society. A transnational English teacher is seen to have a high proficiency level in the English language according to other education officials (Petron & Greybeck, 2014), and can talk about almost anything in English, and are valued for the fluency and communicative proficiency they possess (Petron, 2009). In the case of the participants of this project, they find themselves in a group of BA students where “they can make more sense of who they are and their language and cultural skills give them a plus in their process of becoming language teachers in Mexico” (Mora Pablo *et al.*, 2015).

Methodology

In order to approach this research, we decided to follow a narrative approach. The reason was that we were looking at people and their life experiences, therefore a narrative approach fit the purposes of our research. Clandinin & Connelly (2000) state that:

“An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in this same spirit, concluding the inquiry still in the midst of living and telling, reliving and retelling, the stories of the experience that make up people’s lives, both individual and social. Simply stated...narrative inquiry is stories lived and told”. (p. 20).

A life history is not only a collection of past memories, or a fiction, it is a reconstruction from the present in relation to a future trajectory. In this case, we looked at the participants’ previous experiences, in the United States and in Mexico, and the how it was that they return to Mexico to start a new life and how they portray themselves for the future.

The following questions guided our research:

- 1) What experiences did participants have in Mexico and the United States as transnationals?
- 2) What are the reasons why they want to become English teachers in Mexico?

Context and Participants

The participants taking part in this study include six transnationals university students, four males, and two females, between the ages of 20 and 30. They were all born in Mexico and at a very early age they migrated to the United States with their families. After a number of years and due to many different reasons, they returned to Mexico. Some of the reasons were: family issues, deportation or the desire to pursue university studies that they knew they could not afford in the United States. At the moment of the research, they had been living in Mexico between three to eight years. This research took place in a large public university in central Mexico, where participants were studying a BA in TESOL.

Data collection and analysis

In order to collect the data, first we asked our participants to write an autobiography where they could tell us their first experiences, when they went to the United States for the first time, how they learned English and if they maintained Spanish, their legal situation, among other aspects. Then, we analyzed their autobiographies and prepared follow up questions to ask in their individual interviews. We transcribed the interviews and in order to analyze the information, we looked for similarities in the data and then created categories. Barkhuizen (2013) mentions that “Thematic analyses follow the paradigmatic procedures of coding for themes, categorizing these and looking for patterns of association among them” (p. 11). It is important to mention that the data presented in this chapter is part of a larger study of return migration and their incorporation into the Mexican educational system at the university level. The themes we will discuss in this chapter are participants’ migratory status, name calling or labeling, differences between USA and Mexico, and becoming an English teacher.

Results and discussion

An initial issue that was faced by some participants was their migratory status. Some participants had confusion about their legal permanency in the United States in regards to their migration status. Myriam provides her experience regarding her migration status.

“My migratory status was never fixed. Laws were about to change and it was said that if you had been in the States for five years then you could start with the documents and all that... but when we were about to have our five years in the States, then the law changed, and it was seven years now... and so on. And when we finally were starting with the documents and everything, my dad’s boss died and his daughter took control of the business and we had to start all over again. Then my mother’s mom died and my dad’s mother got sick... that’s when he decided that it was better for us to come back to Mexico”.

Myriam seemed to be aware of her migratory status. She was informed about the modifications made to the law in which she could have the opportunity to become a legal U.S. resident. Once she began with the process of becoming legal, several

incidents arose, which ended up with the decision of her parents to migrate back to Mexico.

Similar to Myriam's case of migrating back to Mexico is Nestor's. Unlike Myriam, Nestor had a wrong idea regarding his citizenship. He provides an experience in which he found out about his citizenship:

“It was a shock. I was about to start my university studies and I was in a fair, where many universities had come to announce their programs. I was interested in one and they told me “You can get a scholarship. Why don't you give us your social security number and we start the process”... I said “Yes, let me go to my house and get the number and I'll come back”... When I went to my house, I asked my parents and then they told me. I was not an American citizen... All my life I had thought I was American... then they sent me to Mexico to live with my grandmother. They knew this was going to happen at some point, and they had already arranged everything”.

Throughout his life, he thought of himself as an American citizen until he reached a university level. He was offered a scholarship which required his social security number. He was shocked when he found out that he did not have a social security number and was not a legal American citizen. He then was sent back home with his grandmother believing it was something that had previously been arranged by his parents.

Being labelled

For some participants, a difficulty became present as they had to adapt to the place they were at and were given a name or were labeled due to the way they spoke. Myriam presents an experience of her adapting back to Mexico and being called a “gringa”:

“It was a big change... I found it difficult to adapt because I had lived in the States for 16 years... and now, I had to learn new words in Spanish, new expressions. I thought I knew Spanish but when I was with family or friends, they didn't understand what I wanted to say or they said that I spoke funny. I was called “gringa”, even when they knew me and they knew I was born in Mexico”.

When adapting back to Mexico, she was called “gringa” due to the way she spoke. Though being born in Mexico, she was called as such because of the use of Spanish

she had. Similar to Myriam is Samuel who was not only labeled in Mexico, but in the United States as well in regards to the way he spoke. He provided the following:

“In the States I was labeled as Chicano... I think because I speak both languages... [but in Mexico], where I live at, I intend to speak Spanish but according to them, the local people, I speak Spanish “mocho” or I speak it with an accent”.

Samuel is aware of the labels he was given in both places; being labeled a “Chicano” in the United States for speaking both English and Spanish, and being labeled as speaking “mocho” Spanish due to speaking it with an accent. Similar to Myriam and Samuel is Ian, who was also signaled out due to the way he spoke. He provided the following:

“[back in Mexico] it definitively was different than like the Spanish that was here basically and I think the main factor was my accent they were like “Oh hablas bien chistoso” [“Oh, you have a weird accent] and you speak different to everybody else and they would just tell me ok just say this just to make fun o’ me. I didn’t really see like that they were making fun of me but... they just wanted to hear me speak”.

Ian was aware of the accent he had when speaking Spanish once being back in Mexico. He seems to have thought about it as having a weird or a funny accent, as to which he was asked to speak or say certain words so he could be heard.

Social contact and sharing

The community support is a very relevant aspect to consider, when the identity of an individual is being formed. If the individual feels and gets the support from the community, more likely, the individual will experience a sense of belonging. Although, when there is no support provided by the community, it seems to create a sense of confusion on the individual about his or her own identity.

“...the first time I came here to Mexico I liked like Romita, the small little city, and I had my cousins. They were living like right next to where we were living so we would always get together and I started meeting friends and we would go out and play and in the States they were always asking: “Oh, how’s Mexico?” We can move back to the same place so I have the same friends... always surrounded by the same people...there were always experiences to share with both, when I would go to the

States and share all the experiences about Mexico, and coming back to Mexico sharing all experiences about the States”.

Fortunately for Ian, his experience was a positive one. He experienced the acceptance and belonging in both countries, thanks to the support of family and friends. Although, this ideal situation it is not always the case for all returnees who sometimes experience discrimination, because of their skin color, traditions, not knowing the language etc.

Comparing ways of living

In regards to their experiences as transnationals, some participants could not seem to avoid comparing the lifestyles of both the United States and Mexico. Samuel provided the following to refer to a comparison he made between both countries:

“In the States it is more, more rapid, more...everything is... you gotta be with, against time, as opposed here in Mexico it’s more relaxed, it’s more ...it takes things step by step, as opposed to n the States it’s everything uh 1,2,3, let’s go”!

Samuel seems to compare the lifestyle of the United States as being more rapid than the lifestyle here in Mexico. He refers to living a more calm and relaxed lifestyle here in Mexico.

Making a decision

What these participants had in common apart from being a returnee, was that they decided to study a BA to become an English teachers, and that the experiences that they had as returnees and knowing the language, appear to have influenced on their decision.

For instance, because of knowing the language, Ian used to help his classmates while being in preparatory school, and the experience appears to make him consider becoming an English teacher a good option for him.

“I was like yeah I know English and since the experiences I’ve had helping my classmates I was like it’s maybe something I wanna do and so yeah I took the exam and I

passed, and yeah at first I was like well, let's give it a shot you know and see what it's like and throughout the course of the BA throughout the phases first, second, third semesters I figured out that yeah it is something I really wanna do, something I feel good with. It's something that I can identify myself with, something I can do for a living and yeah I think it was a good decision".

As the semesters passed, Ian seemed to be more convinced that it was a good decision for him to study that BA in English teaching.

Reasons for becoming English teachers

Samuel seems that he decided to take advantage of his knowledge of English, even when at the beginning he appears to not having a clear idea on what to study.

"I came here [Mexico] to study at the university but I didn't know what, but then I took a year off. Then I started to think well, the only thing that I'm good at this in school and I feel comfortable within the school. Then my aunt told me: -Well, why don't you just go to be a teacher".

The decision of becoming a teacher for Samuel, appears to be a consequence of his prior knowledge and experience as a returnee.

Furthermore, Samuel seems to recognize his weak strength points (weaknesses) as a teacher in terms of language, when he makes the comparison of a person who learned the language in the States and a person who did in Mexico.

"...an advantage could be that I lived in the States twenty years, so twenty years is good because I reached two years of university in English. So in a way I'm good in English, but also I've seen throughout the years, I've seen that even though you were born there, it doesn't mean you are the greatest [...] I believe that some Mexican students that learn English have a greater advantage over me cause I learned it through acquiring the language, so grammar was not an important factor in my learning of English or my acquiring of English. I don't remember in my English classes ever talking about big grammar points. I feel like English was learning vocabulary or chunks, or things like that [...] A disadvantage would be that maybe being more in Chicago, I can have a greater ability to speak or vocabulary, but regarding grammar I cannot explain most of the grammar points that some of the Mexican students can..."

By making this comparison, of the native and non-native speaker, Samuel seems to be recognizing the room for improvement, and also acknowledging the weeks and strengths of non-native teacher.

Becoming a teacher

Mathew experienced some trouble, while learning English, and this experience appears to have made him consider being an English teacher, so that he can help others learn the language.

“I decided to become an English teacher because I thought that was the only thing I was good at... and I wanted to help others so they didn’t experience the same as I did when I was in the States, struggling with a new language”.

Mathew also appears to have taken advantage of his knowledge of the language and his personal experience, at the moment of deciding on what to study.

In Noelia’s experience, she actually had on mind becoming a teacher of children, although it appears that it was not to become an English teacher in specific. Once again the decision appears to have been influenced by her knowledge of the language.

“I feel like if I hadn’t had the experience of being a returnee, I wouldn’t have the interest for the language. I don’t think I would be here... I think this was the way to combine the two things: the language and that I had already the idea of being an English teacher of kids. If I hadn’t had this experience (of being a returnee), maybe I would have been a teacher, but not an English teacher”.

The knowledge of the language and the experiences of the participants appear to have opened the possibility for these returnees to become English teachers.

Conclusions

Returnees’ phenomena point to a world of intensified migration across political states—such as Mexico and the US, but also migration across states of mind, personal and family practices, school traditions, etc.

Transnationalism is strongly tied to constructing/reconstructing one's identity depending on factors such as the setting and who one engages with. As a transnational, many factors are involved in relation to how one constructs/reconstructs one's own identity (time spent in a given country, environment one is surrounded by, feeling of attachment/sense of belonging towards a particular nation, desire to lean towards a particular culture, etc.). The participants' undergo a fused nature of experiences that provide them with a unique view of life, with special sensibility to certain personal and professional areas of interest. Being a transnational, one has knowledge about both the Mexican and the American culture due to having direct contact with both. This knowledge and the process of transnationalism may lean towards becoming an English teacher.

References

- Barkhuizen, G. (Ed.). (2013). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutierrez, R. A. (1987). Unraveling America's Hispanic past: Internal stratification and class boundaries. *AZTLAN*, 17(1), pp. 79-101.
- Hamann, E. T. (2001). Theorizing the sojourner Student (With a Sketch of Appropriate School Responsiveness). In M. Carol Hopkins & N. Wellmeier (Eds.) *Negotiating Transnationalism: Selected Papers on Refugees and Immigrants*, Vol. IX (pp. 32-71). Arlington, VA: American Anthropology Association.
- Mora Pablo, I., Rivas Rivas, L. A., Lengeling, M. M. & Crawford, T. (2015). Transnationals becoming English teachers in Mexico: effects of language brokering and identity formation. *GIST Education and Learning Research Journal*, 10, pp. 7-28.
- Nagel, J. (1994). Constructing ethnicity: creating and recreating ethnic identity and culture. *Social Problems*, 41 (1). *Special Issue on Immigration, Race, and Ethnicity in America*, pp. 152-176.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Essex, UK: Pearson Education.
- Park, J. E. (2007). Co-construction of nonnative speaker identity in cross-cultural interaction. *Applied Linguistics*, 28 (3), pp. 339-360.
- Petron, M. A., & Greybeck, B. (2014). Borderlands epistemologies and the transnational experience. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8(1), pp. 137-155.

- Petrón, M. (2009). Transnational teachers of English in Mexico. *The High School Journal* April/May, pp. 115-128.
- Petron, M.A. (2003). I'm bien pocha: Transnational teachers of English in Mexico. (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 2003). *Dissertation Abstracts International*, 64, p. 4323.
- Sanchez, P. (2009). Even beyond the local community: A close look at Latina youths return trips to Mexico. *The High School Journal*, 92(4), pp. 49-66.
- Skeggs, B. (2008). The Problem with Identity. In Lin, A. M. Y. (Ed.), *Problematising identity: Everyday struggles in language, culture and education*. (pp. 11-35). New York. Lawrence Erlbaum Associates.
- Yeoh, B. S. A, Willis, K. D. & Abdul Khader Fakhri, S. M. (20013). Introduction: Transnationalism and its edges. *Ethnic and Racial Studies* 26(2), pp. 207-217.

El perfil del profesor de español lengua extranjera en el contexto colombiano

María Claudia Nieto Cruz

Ligia Cortés Cárdenas

Melba Libia Cárdenas

Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en Colombia es una actividad académica que goza en el momento de buena acogida por parte de instituciones de educación superior y de entidades gubernamentales. Algunas de las primeras han incluido dentro de su oferta académica estudios para formar docentes en el área y/o cursos destinados para los extranjeros que desean aprender español en el contexto colombiano. El gobierno adelanta estrategias a nivel nacional y local que buscan posicionar a Colombia como un turismo idiomático importante en América Latina. Por ejemplo, el periódico *El Espectador* informa que el gobierno de Bogotá destaca el turismo idiomático de la ciudad como uno de los productos de mayor crecimiento en los últimos años (Redacción Bogotá, 2015). Esto se debe, en buena parte, al prestigio del que goza el español capitalino.

La Universidad Nacional de Colombia es una de las 27 instituciones educativas del país que ofrece un programa de ELE desde finales de los 90, a través de su Programa de Extensión que beneficia a una población de aproximadamente 300 estudiantes al año. Los cursos de ELE tienen una duración de 80 horas, cuentan con 6 niveles dependiendo de la demanda y se imparten en horarios de 4 a 6 de la tarde. Con más de 20 años de trayectoria, la incomodidad reiterada entre nuestros profesores viene justificada en gran parte por el uso del material pedagógico utilizado. En efecto, los libros empleados, sobre todo al inicio del Programa, se elaboraron en España y por lo mismo no se ajustaban a la variante colombiana ni a los contextos situacionales ni culturales de Colombia. También se han empleado textos hechos en España pero con la inclusión de aspectos lingüísticos y dialectales de América

Latina como por ejemplo el libro *Prisma Latinoamericano*. Recientemente la serie *Enlace* (Ariza Herrera, 2014) creada para el Centro de Español para Extranjeros CEPEX, de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, ha sido también usada en el programa de ELE. Esto dicho, la pregunta que desde hace años surge es ¿por qué motivos la Universidad Nacional no ha publicado un manual propio contando con todos los elementos para hacerlo? En este contexto la idea de hacer una publicación propia fue cobrando sentido y se hizo necesario ahondar en el contexto para que se respondiera, en gran medida, a las expectativas y necesidades de nuestro público en nuestro propio contexto.

La creación de un texto guía requiere pasar por una serie de etapas, siendo la primera la evaluación de los factores situacionales donde se inscribe el programa. Siguiendo los parámetros sugeridos por Dubin y Olshtain (1986, p. 6), la evaluación de estos factores inicia con una etapa de búsqueda de información básica que dará respuestas a preguntas como: ¿Quiénes son los profesores? ¿Quiénes son los estudiantes? ¿Cuál es el currículo?, etc. Asimismo, y para el caso de ELE, consideramos pertinentes los planteamientos de Byram, Nichols y Stevens (2001), quienes advierten que muchos programas y lineamientos curriculares se refieren a la importancia del aprendizaje cultural y, recientemente, a la competencia intercultural. Sin embargo, se requiere brindar mayor atención tanto a las buenas prácticas educativas como a la atención que requiere la dimensión cultural o intercultural en la formación docente y en los procesos curriculares. El propósito del presente texto es describir el perfil del profesor de ELE en el contexto de los cursos de español para extranjeros.

El grupo de investigación LEXI (Lenguas Extranjeras e Investigación) adelantó entre 2014 y 2015 un estudio de caso exploratorio tendiente a analizar los factores situacionales que dentro del programa de Español Lengua Extranjera de los cursos de Extensión de la Universidad Nacional podrían resultar determinantes al momento de elaborar un manual de español que tenga en cuenta el contexto y la cultura colombiana. Para ello se planteó la construcción del perfil del /de la docente de ELE o español como segunda lengua (L2) en el contexto colombiano. En este texto se presentan los resultados de una encuesta contestada por 38 docentes del país, que permiten la caracterización de los profesores tendiente a la descripción de su perfil. Se destacará la formación académica de los participantes, su trayectoria en el campo del ELE y sus competencias en la enseñanza de español en el contexto colombiano.

Marco teórico

Para la definición del perfil del profesor de ELE se tendrá en cuenta la discusión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, el estatus de ELE en Colombia y las competencias de un(a) profesor(a) de ELE.

La enseñanza de ELE

El titular de una importante publicación colombiana señala: “Este [el español] será el idioma del futuro, y no es inglés ni mandarín” (“Este será el idioma del futuro”, 2015). Esta predicción se hace con base en el informe desarrollado por el Instituto Cervantes (2015) que indica que el español es lengua oficial en 24 países, hablado por aproximadamente 470 millones de personas, co-oficial en doce estados y es lengua extranjera estudiada en 30 países. El estudio plantea que existen 559 millones de usuarios potenciales del español, quienes cuentan con diferentes niveles de desempeño. Es tan popular el español que, según el estudio, es la segunda lengua más hablada del planeta. No sorprende entonces que existan más de 21 millones de personas que estudian el español como lengua extranjera.

Según el mismo estudio, los 21 millones de estudiantes de español se ubican en orden descendiente en los Estados Unidos, Brasil, países europeos, Filipinas y China. Los estudiantes toman la asignatura como lengua extranjera en la educación primaria, secundaria y formación profesional mayoritariamente y en menor escala en la educación universitaria.

Ya desde 1997 Crystal anunciaba que el español tendría muchos seguidores debido a la proximidad de los Estados Unidos con países de habla hispana y a los altos niveles de inmigración. Crystal no informa si el español será una lengua que los niños necesiten aprender para usar en su vida adulta pero sí que es una lengua con estatus internacional. Encontramos además en un informe del Departamento de Estado de los Estados Unidos de 1985 en el mismo Crystal (1997) que es una de las lenguas dentro de las 169 consideradas como “críticas” en el sentido de que su conocimiento promoverá importante crecimiento científico o representará intereses de seguridad de tipo nacional o económico.

ELE en Colombia

La enseñanza del ELE ha sido llevada a cabo en Colombia por instituciones de educación superior, academias privadas y por profesores en clases privadas. Bogotá concentra más del 70% de la oferta de programas de español como lengua extranjera en Colombia (Redacción Bogotá, 2015).

Las universidades bogotanas con mayor trayectoria en la enseñanza de ELE han sido la Pontificia Universidad Javeriana a través del Centro Latinoamericano CLAM (Zambrano, Espejo y Flórez, 2008) y la Universidad Nacional de Colombia a través del Departamento de Lenguas Extranjeras (Rodríguez y Agudelo, 2007). Otros proyectos más recientes se encuentran en universidades como los Andes, el Externado de Colombia, la Sabana, la Escuela de Administración de Negocios y la Universidad Sergio Arboleda (Zambrano *et al.*, 2008).

Según García, García y Buitrago (2011) el campo del ELE se encuentra en expansión. Existe interés de instituciones educativas en fomentar tanto su enseñanza como la inclusión de esta línea de investigación en los diferentes currículos de formación de docentes. Por su parte, el gobierno colombiano en años recientes se ha sumado al interés en el área de ELE y ha hecho esfuerzos por hacer de Colombia un destino idiomático que esté en capacidad de competir con mercados idiomáticos tan renombrados como el mexicano, el argentino o el ecuatoriano. El gobierno del Presidente Santos lo incluyó en su plan de trabajo 2010-2014. La agenda gubernamental le apuesta a la variante colombiana ya que el español del país de los mil ritmos, como también se conoce a Colombia, goza de buena reputación entre los extranjeros. Bogotá atrae porque allí se fundó la primera real academia americana de la lengua española (1872), por la corrección gramatical y lo claro y musical que resulta su acento para el oído de los extranjeros.

El *Programa ELE Colombia* (Ministerio de Educación Nacional, 2013) busca la participación de estamentos públicos y privados en la meta de posicionar a Colombia como destino idiomático. Para tal fin ha promovido el estudio de la lengua española a través de becas completas con el programa que se conoce como FOCALAE (Foro de Cooperación América Latina-Asia del Este). A la fecha, tres cortes de estudiantes entre los que se encuentran guías turísticos y periodistas han tomado parte en cursos de español en diferentes universidades colombianas.

Otra estrategia del gobierno para dar a los interesados información sobre las instituciones públicas y privadas que ofrecen la enseñanza del español se encuentra en el portal <http://www.spanishincolombia.gov.co/es/>. El portal también da cuenta de otras instituciones que apoyan la iniciativa como son el Instituto Caro y Cuervo y el Ministerio de Cultura.

A nivel de la ciudad de Bogotá existe la iniciativa del Instituto Distrital de Turismo (IDT). Esta se denomina *Learn Spanish in Bogotá* que es un tipo de turismo idiomático que “representa el desarrollo de la enseñanza del idioma español y su cultura como valor turístico, además de económico y cultural” (IDT, s.f., párr. 1). Esta estrategia trata de articular variables que en combinación harán de Bogotá un destino idiomático atractivo para los extranjeros y proyectivo para los locales que trabajen con y para ellos. El proyecto pretende armonizar tres sectores, dos económicos y uno académico a saber: los hoteles y las agencias de viajes por un lado y las instituciones educativas que ofrecen español.

El español para extranjeros en Colombia: ¿Lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2)?

En el lenguaje académico internacional se usa el término *Español como lengua extranjera* (ELE) para referirse a la enseñanza del español para hablantes no nativos de esta lengua. El término ELE fue acuñado en la década de los 80 del siglo XX y hoy se utiliza comúnmente para referirnos al área del conocimiento relacionada con el aprendizaje y la enseñanza del español en una situación en que el español no es lengua materna. Precisamos sin embargo diferenciar entre español lengua extranjera (LE) y español segunda lengua (L2).

Crystal (1997) define una “lengua extranjera” como “cualquier lengua que no es la materna de un país” (p. 372). Podemos observar como en esta definición entra en juego el término país, que hace referencia a un lugar geográfico, a un sistema de valores compartido entre un grupo de personas, a un estado entendido como un sistema de gobierno específico. El mismo autor indica que una “lengua extranjera” es una lengua no materna o no nativa que se enseña en la educación básica y media pero que no tiene el estatus de medio regular de comunicación en el país. Es el caso de la enseñanza del inglés y otras lenguas en un país como Colombia, la enseñanza de francés en los Estados Unidos o la enseñanza de español en Brasil.

El término de “segunda lengua” es entendido por Crystal (1997) como una lengua no materna o no primera, usada como medio de instrucción oficial en la educación, en el gobierno y en los negocios. Este sería el caso del estatus del inglés en India donde existen muchas lenguas maternas pero el inglés se impone como la lengua de interacción en ámbitos educativos y formales como el gobierno y los negocios. También sería el caso del inglés para los hispano-parlantes en los Estados Unidos como también del francés para los inmigrantes que llegan a Francia y que acceden a una formación para adultos (Cuq, 2003). Es el caso igualmente del espa-

ñol que aprenden los extranjeros en Colombia quienes se encuentran inmersos en un contexto donde la lengua de comunicación e intercambio en todos los aspectos es el español.

Las competencias del profesor de español como lengua extranjera

Un(a) profesor(a) de ELE o L2 se define como aquel profesional de la lengua española que imparte conocimientos sobre la misma a personas cuya lengua materna no es el español y que en su quehacer se desempeña también como hablante intercultural que sirve de mediador entre las diversas culturas presentes en el aula multilingüe y multicultural que es característica del aula de ELE o L2. Analizaremos dos competencias que se desprenden de la definición inicial: la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa involucra tres grandes competencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Siguiendo el modelo de Bachman (1990) la competencia lingüística, equivalente a la competencia gramatical, está relacionada con aquellas habilidades relacionadas con el control de las estructuras formales de la lengua para producir o reconocer oraciones gramaticalmente correctas. La competencia gramatical involucra el conocimiento y dominio del vocabulario de la lengua, su morfología, sintaxis y su sistema fonológico y grafológico.

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Tiene en cuenta los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro (reconocer si el registro es formal o informal), el dialecto y el acento (la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional).

La competencia pragmática se refiere al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan (“competencia discursiva”); para esta competencia el/la docente debe manejar la cohesión y la organización

retórica que incluyen el conocimiento y uso de relaciones semánticas como la referencia, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica utilizada en situaciones específicas.

- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (“competencia funcional”);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (“competencia organizativa”) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). En cuanto a la competencia organizativa, esta tiene que ver con el entendimiento y uso de componentes textuales tales como el establecer, mantener y finalizar conversaciones con micro competencias como el nombramiento del tema, su desarrollo y el poder mantenerlo respetando el uso de los turnos que se dan en una comunicación efectiva.

La competencia comunicativa intercultural

Si bien el conocimiento y manejo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática son elementos fundamentales en la transmisión y recepción de un mensaje, no son suficientes para asegurar el entendimiento profundo de la cultura meta o la comparación y la reflexión entre dos o más culturas. La cultura siempre ha estado presente en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Byram y Fleming (2001) resaltan que

un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma[. . .] Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada: la comprensión incluso de palabras básicas, y expresiones básicas (por ejemplo las que hacen referencia al horario de comidas) puede ser parcial o aproximada y pueden que los hablantes o correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor. (p. 12)

La cultura se ha trabajado desde diferentes perspectivas. La tradicional ha tomado un enfoque informativo que pretende sobretodo proveer al estudiante con una serie de conocimientos sobre la cultura de la lengua meta y es más o menos una lista de datos que pretende dar una visión única, hegemónica y unilateral de una realidad específica. Esta mirada ha sido retada por un enfoque formativo que busca más bien el encuentro de dos o más mundos en el aula de clase, donde se privilegie la reflexión, la investigación, la curiosidad sobre el otro como una manera también de acceder y de reflexionar sobre la propia cultura. No se trata sólo de aportar información, sino

de formar al estudiante para dotarle de las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre otras culturas (Areizaga, 2001). Se trata también de dotarlos de una capacidad de interactuar de forma responsable y constructiva hacia cualquier forma de alteridad (Goullier, 2013)

Según Byram, Gribkova y Starkey (citado en Areizaga, 2001), la competencia comunicativa intercultural se da en una serie de saberes, habilidades y actitudes. Los saberes están relacionados con el conocimiento que el individuo posee respecto a grupos sociales, sus prácticas, y a procesos generales de interacción individual y grupal. Las habilidades están conectadas con interpretar, relacionar, implicarse, evaluar, descubrir e interactuar. Las actitudes o el saber ser (*savoir-être*) relativizan lo propio, valoran lo ajeno y abren una ventana a la alteridad.

En consecuencia, reconocemos que “permitir que los estudiantes se desarrollen como hablantes interculturales significa alentar a los profesores a verse a sí mismos también como agentes que operan entre culturas de toda clase” (Byram y Fleming, 2001, p. 37). Además, “reconocer la diversidad cultural no es un hecho nuevo en sí. El elemento sin duda nuevo es la manera de integrar esa diversidad cultural a la Pedagogía” (Abdallah-Preteille, 1996, p. 152).

Marco metodológico

El estudio que presentamos está enmarcado en el paradigma cualitativo con el fin de interpretar el fenómeno seleccionado a partir de sus características. Al seguir un proceso inductivo tratamos de llegar a generalidades sobre el objeto de estudio, en nuestro caso, las características de los profesores de ELE pertenecientes a un contexto. Así, con los datos recabados se espera llegar a conclusiones que permitan una aproximación a participantes similares en contextos similares. Como se ve, buscamos una “comprensión global de los fenómenos y situaciones” (Del Rincón y Arnal, citado en Domingo, 2008, p. 33).

El alcance que tiene el presente estudio es exploratorio ya que tiene como meta “indagar acerca de un fenómeno poco conocido, sobre el cual hay poca información” (Barrera, 2007). Si bien la enseñanza de ELE en Colombia es un campo que tiene ya un camino recorrido, no tenemos aún una sistematización sobre quiénes y cómo son sus profesores.

Optamos por un estudio de caso, entendido como una “situación particular” donde el foco de atención es un fenómeno específico que para la presente situación estudia a profundidad una pequeña comunidad, cuya complejidad pretendemos

captar. Además consideramos que “ciertos hallazgos podrían ser generalizados mediante una lógica inductiva a todos los otros casos que comparten circunstancias o situaciones similares” (Ander-Egg, 2003, p. 314).

Diseñamos una encuesta semi-estructurada con el propósito de recoger información que permita construir el perfil del profesor de ELE (Anexo 1). La encuesta consta de cinco partes: información personal, información académica, experiencia laboral, materiales usados para la enseñanza de ELE y sus idearios sobre lo que significa ser profesor de ELE y las expectativas sobre sus estudiantes.

Los participantes en nuestro estudio fueron 38 profesores. El formulario se envió por correo electrónico a más de 120 individuos que sabemos se desempeñan en el área de ELE y se remitió en más de una ocasión. Las voces de los profesores se incluyen de la manera expresa como ellos lo informaron en el cuestionario.

El perfil del profesor de ELE

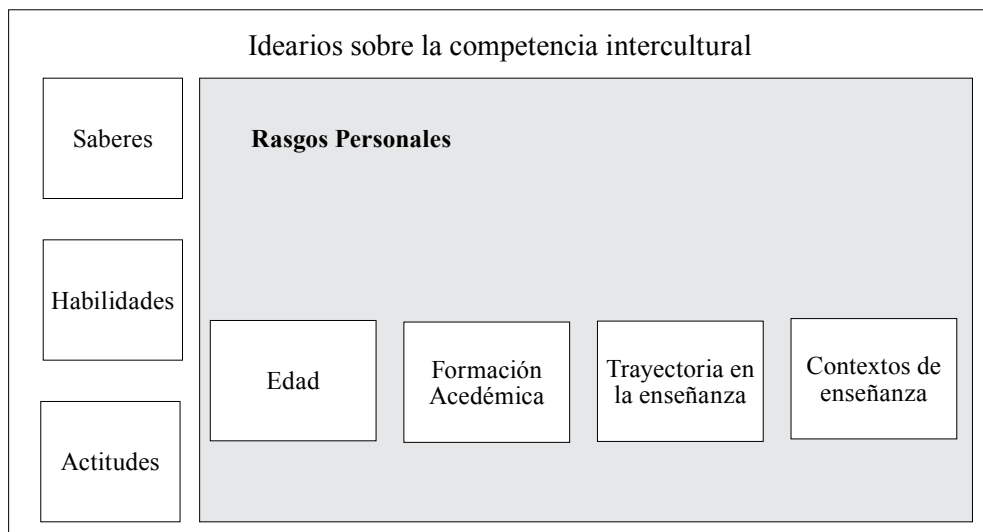
Mucho se habla hoy sobre el perfil laboral o profesional. Normalmente se define como un sumario de las competencias de un individuo, los aspectos destacables de su formación académica y su experiencia laboral. Se otorga especial atención a las habilidades demostrables del sujeto y a los logros alcanzados. Así, partimos de Hawes y Corvalán (2005) y concebimos perfil profesional como “el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como ‘tal’ profesional, pudiéndosele encomendar tareas para que se le supone capacitado y competente” (p. 13).

Los resultados de la encuesta que empleamos para elaborar el perfil del docente de ELE nos muestran no solo los atributos y capacidades por las cuales preguntamos en el cuestionario. Las respuestas de los participantes nos llevan a agrupar los elementos constitutivos del perfil en los planos de la edad, la trayectoria en la enseñanza de lenguas, los contextos donde han laborado y sus imaginarios o idearios respecto a lo que significa ser profesor de ELE (Ver Figura 1). Y si bien los describimos y detallamos en los siguientes apartados, uno tras otro, el lector podrá apreciar conexiones entre los distintos rasgos, yuxtaposiciones e incluso repeticiones que reflejan la complejidad que encierra su labor profesional.

El perfil del docente de ELE está marcado por sus trayectorias tanto personales como profesionales y por una gran apertura a mundos culturales, por *la otredad* (Castro, 2002). Los participantes expresan en reiteradas ocasiones su reconocimien-

to del *Otro* como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad propia y, en consecuencia, reconocen su papel preponderante como mediadores y facilitadores para que sus estudiantes se acerquen no solo a la lengua española, sino a nuestra cultura (Ver Figura 1). Asimismo, encontramos que sus imaginarios o idearios respecto a lo que significa ser profesor de ELE incluyen una serie de saberes, habilidades y actitudes, esenciales para el éxito profesional.

Figura 1: El perfil del profesor de ELE



Los testimonios de los encuestados permiten inferir que sus trayectorias profesionales han dejado improntas respecto los marcos de referencia que consideran determinantes para ejercer como profesores de ELE. En tal sentido, y como se observará en los siguientes apartados, la competencia comunicativa intercultural se presenta como un elemento transversal que expresa la conciencia del docente de ELE por cumplir con dicho papel. A este respecto Byram *et al.* (2001) subrayan que, hasta cierto punto, enseñar la dimensión intercultural implica aprovechar las oportunidades, ser sistemático en el actuar frente a ellas y evaluar los resultados a la luz de criterios claros y explícitos. Los autores sugieren que esto puede ser posible, por ejemplo, basándonos en teorías que guíen nuestro accionar.

La competencia comunicativa intercultural en el quehacer pedagógico permite entender reacciones de los alumnos provenientes de culturas muy diferentes a las nuestras. Sin el entendimiento y el ejercicio de la dimensión intercultural, el ámbito

de la clase sería afectado. El discurso en clase, el actuar del docente y los alumnos se verían perjudicados. En este sentido la profesora Isabel cuenta:

Tuvimos una familia de diplomáticos . . . empezaron en nivel. Estaban los padres con una joven y un joven. Llegados los exámenes finales, la niña obtuvo mejores resultados que los dos varones. . . La chica rompió en llanto y le rogaba a su profesora para que, por favor, le pusiera una nota inferior a la de ellos. . . También era normal que el joven dejara al padre copiar su examen.

Rasgos personales

Edad

Los 38 profesores de ELE fueron clasificadas en cuatro categorías, así: entre 20 y 30 años (5 maestros), entre 31 y 40 años (11), entre 41 y 50 años (12), entre 51 y 60 años (9) y más de 60 años (1). Por otra parte, podemos notar que las maestras superaron en un 10% al número de maestros.

Estudios

Con respecto a los estudios de pregrado, un 87 % de los maestros cursó una licenciatura, que prepara a los futuros profesionales que se van a desempeñar en el campo de la educación, bien sea esta en la básica, media o superior. Los títulos obtenidos corresponden a la enseñanza de idiomas, mayoritariamente en la lengua inglesa, en combinaciones de lenguas como el francés y el inglés e inclusive una en español, francés e inglés. El 13% restante tiene estudios en otras áreas como la filosofía, el mercadeo nacional e internacional, la lingüística, la psicología y la antropología. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Ochoa y Cueva (2014) quienes afirman que un profesor de ELE suele ser un egresado de un programa de idiomas o de español, o ser un profesional que por “azar” llegó al campo de la enseñanza del español.

Un 97 % cuenta con estudios de posgrado (6 con especialización, 30 con maestría y 2 con estudios de doctorado o posdoctorado didáctica de la lengua y literatura) y algunos tienen más de una especialización, diplomado o maestría. Las áreas de especialidad de los participantes son: formación en ELE (46%), maestrías en español y literatura (4%), maestrías en lenguas diferentes al español (26%) y maestrías en áreas diferentes a los idiomas (24%).

La formación posgradual en ELE incluye mayoritariamente maestrías en su enseñanza, seguidas de los diplomados. Estos involucran una profundización en el área disciplinar pero no tienen el rasgo investigativo de las maestrías. El 50 % de los diplomados o maestrías se centran en la enseñanza del ELE mientras que un 40% centró sus estudios en la lingüística aplicada al ELE. El restante 10 % adelantó estudios de formación continua para profesores de ELE.

En las maestrías en lenguas diferentes al español, los maestros enfocaron sus estudios en una profundización de la lengua extranjera de su pregrado en combinación con aspectos importantes en la enseñanza de las lenguas extranjeras que tienen que ver con la lingüística, la traducción y la docencia. Se presentó un caso de un/a maestro/a con maestría en redacción y corrección de estilo.

Lenguas enseñadas en el ejercicio profesional

En su carrera profesional en las lenguas extranjeras los maestros se han desempeñado en una o varias lenguas: un 13% lo ha hecho únicamente en inglés, un 5% en francés y un 36% en español (Ver Figura 2). Cuando combinan lenguas, el escenario es el siguiente: español/inglés con un 26%, español/francés con un 2% y la combinación inglés/francés con un 5%. Hay maestros que inclusive enseñan 3 lenguas así: español/francés/inglés con un 10% y una última combinación de español/inglés/portugués con un 3%. Estos hallazgos concuerdan con Ochoa y Cueva (2014) quienes informan que la experiencia de enseñanza de una lengua extranjera da herramientas que en algunas ocasiones pueden transferirse a la enseñanza de español como lengua extranjera. Este es el caso de quienes al inicio de su carrera laboraron como profesores asistentes de español en países monolingües como Francia o Reino Unido.

Figura 2: Lenguas enseñadas en el ejercicio profesional



Años de experiencia

El tiempo de experiencia de los docentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras se resume en la Figura 3:

Figura 3: Años de experiencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras



Como podemos observar, la mayoría de los respondientes tiene pocos años de experiencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras si los comparamos con los que tienen entre 21 y 25 años de servicio. La población que cuenta con una experiencia de entre 10 y 20 años dobla a la que tiene más de 25 años de experiencia en la docencia.

La experiencia docente en la enseñanza de ELE se muestra en la Figura 4. Inferimos que la distribución de los años de experiencia podría estar relacionada con el auge de la enseñanza de ELE en tiempos recientes.

Figura 4: Años de Experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera



Al hacer un contraste entre los años de experiencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras y la enseñanza del ELE podemos colegir que en ambos casos la población que prima en la muestra es joven, con menos de cinco años de experiencia. Cabe resaltar que para el caso del español el porcentaje de maestros con poca experiencia es casi el doble, comparado con la poca experiencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general. Esta cifra nos informa sobre la poca experiencia con que cuentan las nuevas generaciones de maestros en un área en expansión que si bien lleva muchos años en el contexto local, seguramente ha estado a cargo de pocos maestros, quienes han acumulado muchos años de experiencia. Si seguimos marcando diferencias podemos decir que los maestros con una experiencia de entre 6 y 10 años en la enseñanza de las lenguas extranjera supera en un 8% a los maestros con la misma experiencia en español lengua extranjera. Otra diferencia significativa de 14% se presenta en el rango de experiencia de entre 21 y 25 años donde la pobla-

ción con experiencia en las lenguas extranjeras en general supera a la población que enseña el español como lengua extranjera. Dentro de la comparación cabe también resaltar las similitudes encontradas: los años de experiencia de entre 6 y 10 y 11 y 15 se mantiene para los dos grupos comparados.

Contextos de enseñanza

El 73% de la población encuestada ha desarrollado su carrera profesional en ELE en Colombia. Un 14% lo ha hecho en países de habla inglesa, como Reino Unido y Estados Unidos; un 7% en Europa en países como Francia y Noruega; un 3% en un país transcontinental como lo es Kazajistán y, finalmente, otro 3% en el lejano oriente.

La población de maestros de español en Colombia se distribuye así: 76% en Bogotá, su capital, 10% en Medellín y el restante 10% se encuentra también en ciudades capitales de departamentos como Cali, Tunja y Leticia. Los profesores trabajan en universidades, institutos o academias, clases privadas, colegios e instituciones gubernamentales, como vemos en la Figura 5.

Figura 5: Instituciones donde se enseña español como segunda lengua en Colombia



No es sorprendente que sean las universidades las que tengan dentro de su oferta académica el español como lengua extranjera. Existe un interés por desarrollar un currículo para un mercado relativamente reciente y, por otra parte, esta formación responde a iniciativas de gobierno como se dijo anteriormente. Los cursos que se

ofrecen en las universidades se inscriben en la modalidad de cursos libres ya que no son conducentes a la obtención de un diploma. La oferta varía de una universidad a otra pero en general podríamos decir que se ofrecen cursos alineados con los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas con niveles que van desde el A1 hasta el B2 y C1. Algunas universidades ofrecen cursos para la presentación del examen internacional conducente a la obtención del diploma de español DELE y pueden administrar la prueba a nombre del Instituto Cervantes.

Las academias ofrecen cursos con características similares a las de las universidades pero en general no se rigen por los mismos principios educativos que tiene la educación superior. Las academias se encuentran reguladas por el Ministerio de Educación Nacional bajo la reglamentación conocida como Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano que busca “complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional” (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Las clases privadas cuentan con un porcentaje nada despreciable dentro de la oferta de cursos de ELE. Algunas personas o empresas las contratan porque prefieren una interacción uno a uno entre maestro/a y estudiante. Esta modalidad predomina en los contextos diplomático, de relaciones exteriores y gubernamental. Según Ochoa y Cueva (2014) “los alumnos que pagan clases particulares suelen ser muy exigentes y esperan del profesor un buen nivel de formación”.

El incremento en las ofertas de programas de ELE no solo está asociado a la movilidad internacional o al interés de los gobiernos porque sus lenguas oficiales ocupen un lugar privilegiado en el mundo. Como advierte García Marcos (2005)

tampoco conviene perder de vista que a todas estas disputas por los lugares de privilegio en el estrado lingüístico internacional deben agregarse suculentas repercusiones económicas derivadas de ese estatus preeminente, transcritas en forma de cursos de lenguas para extranjeros, servicios de traducción, etc. Una vez más lo lingüístico muestra la punta de un iceberg considerablemente sólido, a la vez que multiforme, aunque aposentado en una obvia base socioeconómica y política. (p. 94)

Idearios sobre la competencia comunicativa intercultural

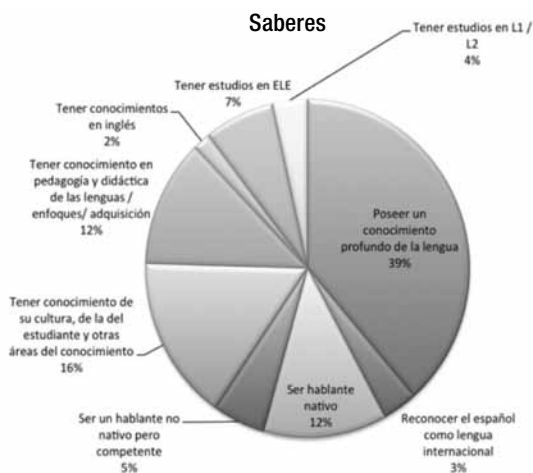
La sección denominada *Idearios* en la encuesta buscaba propiciar la reflexión entre los respondientes sobre lo que significa ser profesor de ELE. Las preguntas se encaminaron hacia las características personales, académicas, cognitivas, etc. que debe-

ría tener un profesor de ELE, las expectativas sobre los estudiantes de sus cursos, su concepción sobre lo qué es la lengua y finalmente sobre el papel del profesor en el aula de ELE/L2. Para el análisis de los idearios de los docentes sobre la competencia comunicativa intercultural vamos a seguir a Byram *et al.* (2001) quienes toman en cuenta que dicha competencia se evidencia a través de una serie de saberes, habilidades y actitudes.

Saberes

Los saberes “implican la cognición. Son los conocimientos objetivos, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que los rodea en cualquier dominio” (Comellas, Ballesteros, Lojo, Redó y Sugranyes, 2002, p. 20). La Figura 6 muestra los conocimientos o saberes que deben tener los profesores de ELE según los respondientes en el presente estudio.

Figura 6: Saberes que deben poseer los profesores de español LE o español L2



Como podemos observar, los profesores consideran que la lengua o sistema de comunicación es el conocimiento más importante y resaltan que está compuesto tanto por aspectos formales como culturales y sociales. En palabras de la maestra Myriam “La lengua es mucho más que un instrumento de comunicación. No es sólo forma, ni contenido es también palabra. Retomando un poco la definición de André Martinet la lengua ‘articula’ toda la experiencia humana”.

Si bien pocos profesores consideran necesario tener estudios en ELE, resaltan que no es suficiente con ser hablantes nativos de una lengua para poder enseñarla. La competencia lingüística y sus componentes son muy importantes para estar en la capacidad de enseñar ELE. En este orden de ideas, es necesario poseer conocimientos en gramática, fonética, pronunciación y sintaxis. En palabras del maestro Alfredo leemos: “Que se esmere por pronunciar correctamente, y hacer sus construcciones sintácticas correctamente, de acuerdo al enfoque comunicativo”. La competencia sociolingüística es necesaria también porque se requiere para estar en la capacidad de diferenciar los diversos idiolectos y variedades lingüísticas.

En orden descendiente encontramos en las respuestas de los participantes: el conocimiento de la cultura del maestro, del estudiante y de otras áreas del conocimiento. Para Byram, Gribkova y Starkey (1997) el dominio que predomina en la competencia intercultural es no solamente el conocimiento de una cultura particular sino la habilidad para asegurar que se produzca el entendimiento entre personas que tienen diferentes identidades sociales y para interactuar con los demás en el entendimiento de que son seres humanos complejos con identidades múltiples e individualidades particulares. Dos de nuestros maestros se pronuncian en este sentido. El maestro Luis opina:

La lengua es el vehículo en el cual no solo comunicamos las representaciones mentales de nuestras subjetividades, sino que construimos realidades a través de la comunicación con los otros individuos, podemos conocer su construcción de mundo y sentidos emergentes para nuestra realidad y la que se construye en la sociedad y entre culturas.

La profesora Zenaida por su lado escribe que “la lengua es una visión particular del mundo. Una manera especial de aproximarse y considerar la realidad. El más poderoso instrumento de construcción de sí y del mundo”.

A este respecto, Rico Martín (2005) concluye que “unimos pues formas lingüísticas con conocimiento de mundo —los *savoirs* que incluye Byram (1995) en la competencia intercultural—” (p. 93). Por otra parte, las opiniones de los docentes encuestados nos permiten establecer los propósitos que guían sus prácticas pedagógicas. A este tenor, al referirse a la competencia intercultural en la adquisición de una lengua extranjera o una L2, Rico Martín apunta que los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Despertar y desarrollar sensibilidad cultural.

- Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país.
- Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones.
- Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas del futuro. (p. 82)

Adicionalmente, el profesor de español como LE o L2 debe tener conocimientos sobre la pedagogía, la didáctica y la adquisición de esta lengua. En nuestro caso, los profesores cuentan con este conocimiento bien sea desde su desarrollo profesional como docentes de otras lenguas extranjeras, su actuación como profesores de ELE o sus años de experiencia en la enseñanza en general.

Según nuestros encuestados, para ser maestro de ELE es necesario tener un dominio de la lengua y especifican que el nivel aceptable sería el de un hablante nativo o uno que se acerque a este, es decir, estaría según el MCER en un nivel C1 como mínimo. Según Kramsh (citado en Byram y Fleming, 2001) el hablante nativo es aquel que tiene la competencia lingüística adquirida en el entorno geográfico donde se habla la lengua 1. No tener el dominio puede acarrear serias dificultades para el profesor.

Como dato interesante vemos que algunos profesores consideran importante poseer un conocimiento en lengua inglesa. La lengua inglesa es ciertamente la primera lengua extranjera para muchos estudiantes europeos y de otras latitudes. A este tenor, Ochoa y Cueva (2014) apuntan:

la ausencia de una lengua puente es considerada una barrera idiomática difícil de afrontar. Es el caso del profesor que no sabe otra lengua distinta al español, el profesor que sabe inglés pero sus alumnos hablan una lengua distinta o de aquel que tienen bajas o inexistentes competencias en inglés. (p. 7)

Habilidades

Siguiendo nuevamente a Comellas et al. (2002) encontramos que las habilidades son los conocimientos procedimentales que se aplican en una situación determinada. La Figura 7 ilustra las habilidades que en opinión de los encuestados debe poseer un profesor de ELE. No sorprende que contar con una buena metodología sea la variable de mayor significancia ya que el saber hacer tiene una gran relevancia para “el desempeño del profesor en su campo de acción: sus clases, en su quehacer diario, en los contextos donde tiene impacto su labor profesional” (Cortés, Cárdenas y Nieto, 2013, p. 66).

Figura 7: Habilidades que deben desarrollar los profesores de español LE o español L2



La metodología está relacionada con muchas variables que tienen que ver con la persona del maestro. Las mencionamos aquí en el orden en que las jerarquizaron los maestros: estar actualizado en cuestiones didácticas, adaptar materiales, tener buen manejo de grupo, evaluar el aprendizaje, implicar a los alumnos en el propio aprendizaje y organizar situaciones de aprendizaje.

Con respecto a la didáctica estamos de acuerdo con Ochoa y Cueva (2014) quienes aconsejan tener una estrategia didáctica en la que se evidencie una buena planeación, actividades contextualizadas para responder a las necesidades de los estudiantes, que motiven, que sean variadas y que permitan comunicar adecuadamente lo que se espera enseñar. La capacidad de estar actualizados en cuestiones didácticas y en desarrollo de material implica que el profesor, en palabras del maestro Óscar “debe ser una persona en constante búsqueda y actualización”. Un conocimiento sobre los estilos de aprendizaje es capital ya que el maestro podrá “darle a cada estudiante lo que necesita, aportándole las herramientas necesarias para el debido aprendizaje académico y cultural” (Rossy).

La adaptación de materiales es importante para los profesores colombianos según lo arrojaron los resultados de la encuesta: más del 50% de los materiales con los que se trabaja en el medio son textos que manejan la variedad peninsular, mientras que un poco menos del 25% son de variedad Colombia, porcentaje similar al de textos que tienen en sus contenidos una variedad latinoamericana. Los profesores se ven enfrentados a la necesidad de adaptar los materiales porque el contexto donde

se está estudiando el español no tiene cercanía con la información que se presenta en los libros texto. La voz de la maestra Paula ilustra este argumento: Es importante contar con “un manejo adecuado de la variedad del español colombiano ya que en los libros de texto de ELE existentes sólo es posible encontrar la variedad ibérica y una pocas veces la latinoamericana es muy generalizada”. La maestra Juliana dice a su vez que es necesario tener “Textos auténticos adecuadamente didactizados”, actividad que presupone una adaptación de materiales ya existentes en el medio.

Los maestros consideran que el profesor de ELE debe tener la habilidad de manejo de grupo. El aula de clase de ELE está compuesta por individuos procedentes de muchas partes del mundo que traen con ellos una serie de aprendizajes y comportamientos sobre el acto educativo. Bien sea porque los estudiantes consideran que el maestro es un facilitador, o porque el maestro es visto como una autoridad a la que no se puede desafiar, el docente debe mostrar su habilidad para manejar el grupo de tal suerte que pueda ejercer su labor docente donde todos los estudiantes sean partícipes en el acto educativo y donde específicamente se desarrollen las competencias en la lengua extranjera.

La capacidad de un individuo para desempeñarse como un intermediador cultural aparece en segunda posición. El manejo de la complejidad que representa contar con múltiples identidades presentes en el aula de clase evitando caer en estereotipos e reconoce como una habilidad indiscutible. Según Byram *et al.* (1997) el maestro debe estar presto al descubrimiento y a la interacción para acercarse a nuevos conocimientos y para integrarlo a la clase con base en los que los estudiantes ya poseen. Necesita específicamente saber preguntar a sus estudiantes provenientes de otras culturas sobre sus creencias, valores y conductas, ya que estas se encuentran en el inconsciente y no son fáciles de explicar. En otras palabras, el maestro debe poseer la habilidad de adquirir conocimiento nuevo sobre una cultura y sus prácticas con el propósito de actuar bajo las restricciones de la comunicación e interacción en tiempo real. En palabras de la maestra Carolina “el maestro debe ser abierto culturalmente para entender las otras culturas y hacer que los estudiantes comprendan y toleren las diferentes culturas que se pueden encontrar en un salón multicultural”.

Notamos que, como propone Trujillo Sáez (2005, p. 33), la didáctica de la lengua puede propiciar el desarrollo de la multi, la pluri- y la inter-culturalidad mediante la “concienciación cultural” (culture awareness) y la “socialización rica”. La primera se define como el proceso de toma de conciencia de la presencia de la cultura en diversos planos. “La ‘socialización rica’ hace referencia a la presencia del estudiante en distintos contextos de socialización donde pueda desarrollar la interculturalidad en contacto con otros individuos y otras comunidades” (Trujillo Sáez, 2005, p. 33).

Tener experiencia específica en la enseñanza de ELE es también relevante como habilidad que trasciende el conocimiento como opina la maestra Lilia: “Además de tener un conocimiento profundo de la lengua, debería tener una experiencia importante en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. No es igual enseñar el español para nativos que enseñarlo como segunda lengua”.

Actitudes

Las actitudes están relacionadas con el aspecto afectivo del individuo; van de la mano con los saberes y las habilidades. Podemos relacionar las actitudes con el *savoir-être* acuñado por Byram et al. (1997) como una actitud intercultural en la que se prima la curiosidad y apertura, donde se relativizan los valores, creencias y conductas propias al no asumirlas como las únicas posibles y correctas y ser capaces de analizarlas desde una perspectiva externa que involucra diferentes valores, creencias y conductas. Esto puede constatarse en las palabras del maestro Juan, quien aboga por “una concepción muy amplia de la vida y que se adapte fácilmente a diferentes situaciones, con espíritu flexible”.

Figura 8: Actitudes que deben poseer los profesores de español LE o español L2



La Figura 8 ilustra el alto impacto que tienen las características personales del profesor en las percepciones que los maestros tienen sobre su *savoir-être* o saber hacer. Los siguientes rasgos de personalidad fueron nombradas por los participantes: hu-

manidad, amabilidad, calidez humana, capacidad de escucha, tolerancia, apertura de espíritu, concepción amplia de la vida, paciencia, tolerancia, flexibilidad, ponerse en los zapatos del otro, seriedad, responsabilidad, alegría, recursividad y estrategia entre muchas otras. Estas características permiten abandonar actitudes etnocéntricas y percibir la otredad (Castro, 2002), elementos esenciales en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural ya que permiten la apertura, la curiosidad, la voluntad de analizar comportamientos y puntos de vista distintos.

Las siguientes voces de los profesores se expresan en ese sentido y reclaman que el profesor de ELE: “tenga conocimientos culturales de los países de habla hispana y en general del mundo” (Maestra Mireya); además debe ser “un profundo conocedor y un amante de la cultura que enseña” (Maestra Myriam). La maestra Rocío enfatiza en que debe existir un sentimiento muy positivo en especial sobre la cultura colombiana: “amar la cultura colombiana, querer ser un embajador de la lengua”.

Mostrar agrado por lo que se hace es una actitud que los maestros también valoran. Nos adherimos a lo dicho por Ochoa y Cueva (2014): “Se sugiere tener pasión por la docencia en general y específicamente por la enseñanza de ELE. Se debe ser creativo y recursivo, conocer al grupo con que se trabaja y preocuparse más por enseñar que por reprobar” (p. 10). En este mismo sentido se pronuncian Cerón Rincón (2009) y Cardona Serrano (2009). La primera autora relaciona sus experiencias docentes con consideraciones sobre la enseñanza del ELE y la segunda muestra el papel preponderante que juega la competencia intercultural, como factor en el aprendizaje de ELE. Ambos trabajos se realizaron en contextos universitarios de Bogotá (Colombia) y evidencian el uso de recursos didácticos referidos a situaciones auténticas que acercan a los estudiantes a la cultura local.

Desde nuestra experiencia en el campo educativo, la percepción que los estudiantes tienen sobre el *savoir-être* del maestro influye tanto positiva como negativamente en el actuar y el sentir del estudiante. El ser reflexivo y crítico, definido por Byram et al. (1997) como la capacidad de involucramiento, se llevará a cabo con base en criterios, prácticas y productos explícitos en la propia cultura y en la ajena.

Conclusiones

El profesor de ELE en el contexto colombiano es ante todo un profesional en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como constante podemos notar que su desempeño en ELE fue antecedido por o es simultáneo a la enseñanza de otras lenguas y deriva de ellas herramientas que pueden ser transferidas a la enseñanza de ELE.

Ser profesor de ELE se convierte en todo un reto ya que el profesional que decida asumir la tarea debe conocer su lengua, estudiarla, e investigarla para poder sortear las dificultades que se presentan en su labor y tener seguridad frente al grupo.

El profesor de ELE es un conocedor de su cultura y la de sus estudiantes y lo logra al conocer, cuestionar, y reflexionar sobre su mundo y el de los demás. En este oficio el profesor se acerca a los múltiples mundos presentes en el aula de ELE e interactúa con las realidades de sus estudiantes. En palabras de la maestra Mireya “El profesor de ELE es un mediador entre un mundo cultural que él representa y el de los estudiantes”.

El profesor desempeña efectivamente su oficio de maestro; es ante todo un ser humano y como tal goza de una serie de cualidades que hacen de él lo que es. Un buen docente de ELE “es una persona activa, dinámica, que muestra gusto por lo que hace” (Maestra Zenaida). En palabras de la maestra Lilia el profesor es un consejero, orientador y dinamizador de los procesos de enseñanza. La maestra Catalina por su cuenta opina que el profesor “tiene la responsabilidad de acercar al estudiante a un mundo de realidades lingüísticas y culturales a través de una didáctica apropiada y motivante para los alumnos”.

Las competencias mencionadas no estarán completas si no tomamos en cuenta la dimensión intercultural, la otredad, en la enseñanza de las lenguas que involucra el reconocimiento de otro: aceptar a las personas de otras culturas como individuos que poseen unos valores, conductas y perspectivas distintivas, y ayudarlos a ver que esta interacción es una experiencia enriquecedora (Byram *et al.*, 1997). En conclusión el profesor de ELE propiciará el desarrollo de las competencias intercultural y lingüística en sus estudiantes y esto será posible, en buena medida, gracias a los recursos didácticos a los cuales pueda estar expuesto.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une Pédagogie interculturelle*. (3ra ed.). Paris, FR: Anthropos.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV: técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires, AR: Lumen.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, pp. 157-170. Recuperado de http://www.solid-rock-it.com/web-solid-rock/Di-gLapitz/200111_12/200111_12.pdf#page=158

- Ariza Herrera, E. (2014). *Serie Enlace*. Bogotá, CO: Universidad Externado de Colombia.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Barrera, J. (2007). *El proyecto de investigación*. Caracas, VE: Ediciones Quirón.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, ES: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (1997). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers*. Strasbourg, FR: Council of Europe. Recuperado de <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). Introduction. En M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 1-8). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cardona Serrano, A. (2009). Consideraciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. En M. L. Cárdenas (Ed.), *Investigación en el aula en L1 y L2: estudios, experiencias y reflexiones* (pp. 301-308). Bogotá, CO: Universidad Nacional de Colombia.
- Castro, V. F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *Actas XIII Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf
- Cerón Rincón, L. A. (2009). La competencia intercultural: factor en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En M. L. Cárdenas (Ed.), *Investigación en el aula en L1 y L2: estudios, experiencias y reflexiones* (pp. 309-323). Bogotá, CO: Universidad Nacional de Colombia.
- Comellas, M. J., Ballesteros, M., Lojo, M., Redó, M. & Sugranyes, E. (2002). *La acción tutorial en las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona, ES: Praxis.
- Cortés, L., Cárdenas, M. L. & Nieto, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Bogotá, CO: Universidad Nacional de Colombia.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. (Director). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París, FR: CLE International.
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as: evaluación de un modelo* (Tesis Doctoral). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf;jsessionid=12B9C090098914D4956AC7412F619637.tdx1?sequence=1

- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Este será el idioma del futuro, y no es inglés ni mandarín. (2015, diciembre). *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/este-sera-el-idioma-del-futuro-no-es-ingles-ni-mandarín/432699-3>
- García, D. L., García, J. E. & Buitrago, Y. M. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área ELE. *Revista de Didáctica ELE*, 13, pp. 1-11.
- García Marcos, F. J. (2005). *La divinidad políglota: lenguaje, evolución y poder*. Barcelona, ES: Octaedro.
- Goullier, F. (2013). *Quelle(s) responsabilité(s) pour le professeur de langue dans sa mise en œuvre? En Ethique et Politique en Didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité sous la direction de Jean Claude Beacco*. Paris, FR: Didier.
- Hawes, G. & Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional* (Documento de trabajo). Talca, CH: Universidad de Talca. Recuperado de http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf
- Instituto Cervantes. (2015). *El Español: una lengua viva. Informe 2015*. Bogotá, CO: Autor. Recuperado de http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf
- Instituto Distrital de Turismo, IDT. (s.f.). *Learn Spanish in Colombia*. Bogotá, CO: Autor. Recuperado de <http://www.bogotaturismo.gov.co/learn-spanish-bogota>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, ES: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa ELE Colombia*. Bogotá, CO: Autor. Recuperado de <http://www.spanishincolombia.gov.co/pagina/programa-ele-colombia>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2015). Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Bogotá, CO: Autor. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-234968.html>
- Ochoa, L. & Cueva, L. A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera. *Folios*, 39, pp. 3-11.
- Redacción Bogotá. (2015, Abril 23). Bogotá, destino preferido en Latinoamérica para aprender español. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/bogota-destino-preferido-latinoamerica-aprender-espanol-articulo-556702>
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, pp. 79-94.

- Rodríguez, N. I. y Agudelo, M. L. (2007). *El español en la Universidad Nacional de Colombia* (Documento de trabajo). Bogotá, CO: Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.
- Zambrano, I. E., Espejo, M. B., & Flórez, M. P. (2008). Tendencias de los estudios del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, 1, pp. 65-91.

ANEXO 1

Grupo de investigación LEXI

Análisis de factores situacionales del programa de Español Lengua Extranjera del proyecto de extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia: insumos para el diseño de un libro de español.

Encuesta a Profesores de Español como Lengua Extranjera

Estimado(a) Colega:

El grupo de investigación Lenguas Extranjeras e Investigación del Departamento de Lenguas Extranjeras LEXI está adelantando la investigación *Análisis de factores situacionales del programa de Español Lengua Extranjera del proyecto de extensión del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia: insumos para el diseño de un libro de español*. Uno de los objetivos específicos de la investigación es la construcción del perfil del/de la docente de español como lengua extranjera (ELE) o español L2. Su opinión es muy valiosa para nosotros. Por ello le solicitamos contestar este cuestionario. Su participación es voluntaria y sus respuestas son confidenciales.

Gracias por su participación.

Cordial saludo,

Grupo de Investigación Lenguas Extranjeras e Investigación –Lexi
Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

A. Información Personal

1. Nombre(s): _____

2. Apellido(s): _____

3. Edad:

Entre 20 y 30

Entre 31 y 40

Entre 41 y 50

Entre 51 y 60

Más de 60

4. Nombre o seudónimo como le gustaría aparecer en el reporte de investigación:

B. Información Académica

1. Título obtenido en el pregrado: _____

2. Título(s) obtenido(s) en posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados):

C. Experiencia laboral

1. Indique la lengua(s) en la que ha trabajado como profesor de lengua extranjera

Alemán

Español

Francés

Inglés

Portugués

Otra. ¿Cuál? _____

2. Por favor indique el número de años de experiencia en la enseñanza de una lengua extranjera diferente al español.

Entre 1 y 5

Entre 6 y 10

Entre 11 y 15

Entre 16 y 20

Entre 21 y 25

Más de 25

3. Por favor indique el número de años de experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua.

Entre 1 y 5

Entre 6 y 10

Entre 11 y 15

Entre 16 y 20

Entre 21 y 25

Más de 25

4. Datos del contexto donde imparte clases de español como lengua extranjera/segunda lengua

- a. País: _____
- b. Ciudad: _____
- c. Tipo de institución
- i. Universidad
 - ii. Instituto/academia
 - iii. Clases privadas
 - iv. Otro. _____ ¿cuál? _____

D. Materiales¹

E. Idearios

1. ¿Qué características personales, académicas, cognitivas, etc. debería tener un profesor de español como lengua extranjera (hablante nativo/hablante extranjero)? Describa brevemente.

2. ¿Qué expectativas tiene de sus estudiantes de español como lengua extranjera/segunda lengua? Describa brevemente.

3. En dos líneas, dé una definición sobre lo qué es la lengua.

¹ Se omite el contenido de esta sección pues no es pertinente en el texto que aquí se presenta.

4. En dos líneas describa el papel del profesor en el aula de ELE/español segunda lengua.

Gracias por su colaboración.

Apostillas en didáctica de traducción: El profesor como traductor cultural

Lilia Irlanda Villegas Salas
José Miguel Barajas García
Universidad Veracruzana, México

Antecedentes y contexto

Aunque algunos mapas curriculares enfocados en la formación en lenguas extranjeras contemplan en su perfil de egreso la adquisición de habilidades traductorales e incluso promueven el campo de la traducción entre la oferta laboral posible para egresados, lo cierto es que la didáctica de la traducción tiende a ocupar un lugar muy secundario dentro de la didáctica de lenguas extranjeras. Esta tendencia se recrudece aún más cuando de traducción de textos literarios se trata, ya sea porque este campo profesional es incluso más reducido que el de la traducción técnica o bien porque, en general, quien se forma en lenguas extranjeras no tiene porqué necesariamente gustar de la literatura. Pensamos que tal estatus de la didáctica de la traducción ha influido en un magro estudio de la misma y, por ende, en raquíticas propuestas innovadoras que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción literaria.

Por otro lado, algunas mallas curriculares de formación en letras contemplan literaturas en lenguas extranjeras e inclusive algún curso de traducción literaria pero, en este ámbito, tampoco se trata de un área de fortaleza puesto que no se pone énfasis en la preparación lingüística necesaria en la segunda lengua (L2) para afrontar textos literarios en su lengua fuente y, menos aún, para capacitar a los estudiantes para traducirlos a su lengua materna.

Para ilustrar esta situación, que constituye un reto en la didáctica de la traducción, en este artículo nos referimos a dos experiencias áulicas concretas que tuvieron lugar recientemente en dos programas de pregrado: la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas y en la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, Facultad de Letras Españolas, ambas de la institución pública de educación

superior más importante del sureste mexicano, a saber, la Universidad Veracruzana, región Xalapa, la capital del estado de Veracruz. En el primer caso reportamos la experiencia educativa (EE) optativa Traducción de Textos Humanístico-Literarios, que tiene como prerrequisito haber cursado 6 semestres de inglés; correspondió al semestre febrero-junio 2013 y constó de 6 horas semanales en aula. En el segundo caso nos referimos a la EE obligatoria Técnicas y Prácticas de la Traducción de la Literatura, sin prerrequisitos, impartida a alumnos del tercer periodo de agosto 2014 a enero 2015 y de febrero a julio 2015 con 4 horas semanales en aula.

El punto de unión propositivo de ambos ejercicios es la puesta en práctica de apostillas para la didáctica de la traducción, según las concibe Michael Riffaterre (1995). Nuestro objetivo aquí es postular y describir desde el aula entendida como campo de investigación, la aplicación de esta metodología didáctica y compartir los resultados obtenidos –comparativos y contrastivos– con la comunidad investigativa en lenguas extranjeras. Cabe subrayar que concebimos este tipo de aula como intercultural porque el estudiantado (en su mayoría constituido por jóvenes mexicanos con una diversidad de procedencia geográfica ya de por sí interesante –estado de Veracruz y aledaños a éste, pero también del sureste y centro de México, en general) enfrenta textos literarios producidos en otras geo-culturas y en otra(s) lengua(s).

Nuestra investigación se inserta en un proyecto colectivo de mayor envergadura intitulado “Una propuesta de vocabulario indispensable para el debate en los estudios lingüísticos y de traducción en los procesos educativos” surgido en el seno del Cuerpo Académico Lingüística y Traducción del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Creemos que con nuestra indagación podemos aportar a este debate la profundización en el papel del docente de traducción como mediador cultural.

Encuadre teórico

Situamos nuestra práctica en el enfoque histórico-cultural de la comunicación bilingüe (Sartorello, 2013) así como en el amplio marco de la comunicación intercultural: aquella que “ocurre entre individuos o grupos [y textos] que han vivido experiencias culturales diferentes” (McEntee, 2007, p. 8). La concebimos como una práctica de mediación cultural que contempla al docente de traducción como alguien que induce aprendizajes en otros sujetos, que propicia experiencias de aprendizaje y que acompaña procesos de generación de saberes (Sartorello, 2015).

Como docentes de traducción que trabajamos tanto con literatura como con L2, estamos conscientes de que creamos en el aula un espacio intersticial como un “sitio de interfección” (Bhabha, 1994, p. 228) donde confluyen diversas creencias, culturas y modos de ser, que se caracteriza por una tercera lengua –la de traducción (Steiner, 1998: 40; Mignolo, 2000, p. 256).

Es en este espacio *sui generis* donde conviven más de dos culturas, donde tiene lugar la traducción cultural: aquella que se ocupa de unidades que no son lingüísticas y ni siquiera semánticas, sino culturales, en nuestro caso, provenientes de textos literarios. Es decir, leemos desde una perspectiva cultural que, desde luego, toma en cuenta la forma y el estilo literarios, y no sólo desde una perspectiva lingüística o en busca de la mera transmisión de un mensaje. El mensaje literario reposa principalmente en la función poética de la lengua que “profundiza la dicotomía fundamental de signos y objetos” (Jakobson, 1984, p. 358). Realizar una traducción cultural es, en consecuencia, re-localizar, re-interpretar, re-inscribir y re-escribir la función poética del texto fuente en la cultura de destino, de modo que surja el efecto proyectado en esta segunda cultura, ya sea ajustándose a sus patrones establecidos o violentándolos, tratando de que el texto de destino se adecue al contexto de llegada. Este tipo de traducción se preocupa por la manera en que se concretan lingüística y textualmente los intercambios culturales que se generan al traducir, de tal forma que pone un fuerte énfasis en los contextos de salida y llegada (Carbonell, 1999, pp. 49-98).

Si de por sí, el facilitador es siempre un mediador, la tarea del docente de un curso de traducción estriba, sobre todo, en señalar las diferencias, “saltar la valla cultural” (Nord, 2010, p. 10) hasta llegar a mostrar que la traducción “ilumina” al texto fuente, no sólo en los aciertos sino, sobre todo, en los yerros e incluso en aquello que calla (Steiner, 1975, p. 263; Cruz, 1993, p. 17). Siguiendo la metáfora de Nord, cualquier caballo tiene dificultades para saltar la valla cuando la tiene muy cerca. Si la traducción permanece de este lado, sigue siendo un texto propio de la cultura base, aunque en lengua meta. El salto a la cultura meta requiere “coraje” (2010, p. 11).

Así pues, el docente lleva a cuevas la nada fácil tarea de contribuir a incentivar esta motivación y crear una zona de comprensión común (ZCC) (Balslev, 2010) en la cual se apuesta por construir aprendizajes significativos de manera cooperativa entre todo el grupo. De acuerdo con Balslev, dicha zona de comprensión común surge del encuentro entre los significados atribuidos al saber por parte del enseñante y del aprendiente. Se distinguen los significados objetivos de los subjetivos: mientras que los primeros son productos colectivos de prácticas anteriores y depositadas en el mundo de los objetos obrados, los segundos se hallan principalmente ligados a

las competencias del individuo. Para nosotros, la mediación cultural por parte del profesor universitario se sitúa en esa distancia entre significados objetivos y subjetivos, como resultado de las interacciones dentro del aula. En el mejor de los casos, esta comprensión común coadyuvará a reconocer, marcar o estrechar las distancias culturales entre texto fuente y texto meta.

Ahora bien, una de las más fuertes preocupaciones en la última década del siglo XX radica, precisamente, en acercar –más que contraponer– los estudios literarios y los estudios culturales, esto es, propiciar un acercamiento interdisciplinario para la mejor comprensión de los textos literarios y de los procesos traductores. En este sentido, Riffaterre (1995) es uno de los más destacados exponentes. Su propuesta en concreto para allanar problemas literarios de índole comparatista consiste en glosar o apostillar los casos culturales encontrados en la traducción de textos literarios, mediante breves notas casi telegráficas, al margen del cuerpo de la traducción. Estas notas pueden tener un tremendo alcance ya que pueden llegar a constituir, inclusive, un “índice de la diferencia cultural”. Constituyen, por lo tanto, una valiosa “herramienta analítica” que permite tanto a traductores como a lectores “recrear las condiciones culturales originales [...] contextualizarlas” (Riffaterre, 1995, pp. 68-69).

A diferencia del comentario a la traducción, Riffaterre se centra en breves perífrasis y paráfrasis que pongan en evidencia, sobre todo, las deficiencias en la traducción de los aspectos culturales de un texto literario (1995, p. 68). En los casos de las dos EE que referimos seguimos de cerca la propuesta de las apostillas según Riffaterre. Nuestros estudiantes, en consecuencia, no hicieron propiamente un comentario de traductor o un comentario como texto literario sino que se concentraron en desafíos culturales dentro de la traducción de la literatura.

Finalmente queremos señalar que para nosotros resulta prioritario entender el aula donde se trabajan textos literarios en L2 como una fuente de riqueza para la investigación de corte émico es decir, aquella susceptible de ser realizada desde la lógica interna de nuestros cursos (cfr. González, 2009, p. 25). Ello obedece a que si bien las teorías de Riffaterre (1995) y Carbonell (1999), son fuertemente propositivas, debemos reconocer que han surgido en contextos “a suficiente distancia de[l]” nuestro y que tienen una base *etic* (González, 2009, p. 57) concebida desde el exterior de la experiencia. De ahí que nuestra propuesta de puesta en práctica de apostillado constituya una que va de abajo hacia arriba: de lo practicado en el aula hacia la teoría, en un diálogo de saberes teórico-prácticos que emparenta los estudios literarios y los culturales en un cruce con la didáctica de la traducción.

Premisa básica y objetivos

Partimos de la premisa básica de que la traducción glosada o apostillada (Riffaterre, 1995, p. 66) puede constituir una valiosa herramienta de mediación cultural en la didáctica de la traducción. Ésta consiste en ir anotando al margen del cuerpo del texto, muy brevemente, las razones por las cuales se opta por tal traducción de algún caso concreto, en especial, si guarda relación con un aspecto cultural del texto fuente difícil de trasladar al texto meta.

El objetivo general de la investigación-acción áulica que reportamos fue:

1. Poner en práctica en el aula de traducción de dos programas de pregrado – Lengua Inglesa y Letras Españolas– el uso de apostillas o glosas tal y como las propone Riffaterre (1995) a fin de observar su utilidad como herramienta de mediación cultural en la didáctica de la traducción.

Objetivos específicos:

2. En nuestra calidad de docentes de traducción, fungir como mediadores para la implementación de la práctica de apostillas por parte de los estudiantes.
3. Describir y evaluar el proceso de puesta en práctica de apostillas en la traducción.
4. Comparar y contrastar los resultados obtenidos en sendos programas de estudio.

Elección de la muestra y metodología

En ambas EE se incentivó por igual el uso grupal de apostillas. Sin embargo, cada docente seleccionó de modo cualitativo una muestra basada en el tipo de texto traducido apostillado obtenido. Cabe destacar que cada muestra va de la mano con los aspectos procesuales que se explicarán en breve. Procedemos a describir las muestras:

En Traducción de Textos Humanístico Literarios (impartida por Villegas), se reporta una muestra constituida por 5 desafíos traductores provenientes del cuento “How Pinkie Killed a Man” (2009) del escritor nigeriano yoruba, Adewala Maja Pearce. Cada desafío está integrado por una unidad cultural. Para el primer desafío se presentan 2 resoluciones traductores y 2 apostillados; para el segundo, –compuesto por 3 variantes– se incluyen las versiones de 2 alumnos: AG apostilló las 3

variantes; DP sólo una. En el tercer desafío se presentan 2 resoluciones traductorales con sendos apostillados. En el cuarto, 2 resoluciones y sólo 1 apostillado, y en el quinto, 3 resoluciones con sendos apostillados. Es importante señalar que la facilitadora recomendó al grupo la búsqueda y la selección del material a traducir en un acervo local específico (Hemeroteca de la USBI-Xalapa), así como la fuente (Revista *Granta-Reino Unido*) y fue un estudiante quien trajo la propuesta específica al grueso de la clase, quienes asentimos en traducirla.

Si bien todo el grupo (un total de 8 estudiantes) realizó el ejercicio de apostillado para el cuento completo (6 pp.), cada estudiante decidió por cuenta propia qué unidades traductorales apostillar y aquí se reportan 5 de las detectadas por ellos mismos como “unidades culturales” –a partir de explicaciones de carácter teórico-práctica de la facilitadora– en las que coincidieron o bien en sus versiones o bien en su ejercicio de glosado. Es ése el carácter cualitativo de esta muestra susceptible de ser descrita y analizada en aras de comprobar la utilidad de las glosas. (Cfr. Cuadro 1. Las iniciales entre corchetes corresponden a los estudiantes.)

Cuadro 1: Apostillas en la didáctica de la traducción

Unidades culturales apostilladas

	Versiones	Apostillado	Categorización Según el grupo
UNIDAD CULTURAL I. texto fuente: <i>He was one of the money-changers I had used on my previous visits...</i>	1. Era uno de los cambistas que había usado en mis visitas anteriores, [AG]	1. Usé esta palabra porque se entiende que tiene relación con dinero. [AG]	Traducción de oficio ilegal que precisa de uso de <i>slang</i> . Éste puede variar regionalmente
	2. ... me topé a Leonard, uno de los cambistas a los que había recurrido en mis visitas pasadas. [DP]	2. Ésta es la traducción más próxima al término en LO (money-changer); sin embargo, existen algunos otros que se utilizan en el ámbito delictivo que podrían funcionar mejor. No obstante, debido a su delimitación de vocabulario delictivo, es probable que el lector no lo comprenda. [DP]	

<p>UNIDAD CULTURAL II.</p> <p>texto fuente:</p> <p><i>a. He rolled a skaaf.</i></p> <p><i>b. Pinkie started rolling another skaaf.</i></p> <p><i>c. Pinkie said, passing me the joint.</i></p>	<p>1a. Enrollaba con las manos un churro. [AG]</p> <p>1b. Pinkie comenzó a enrollar con las manos otro skaaf. [AG]</p> <p>1c. ... pásame el churro [AG]</p>	<p>1a. En esta frase recurrí a una perífrasis para tratar de explicar al lector la acción que realizaba. [AG]</p> <p>1b. Aquí utilicé la palabra original del TF para que el lector ubique la región en que se desarrolla la historia, además de conocer un poco las palabras propias de la región. [AG]</p> <p>1c. Volví a usar churro aunque hay otras formas de llamarlo: porro, canuto.</p>	<p>Traducción que precisa de uso de <i>slang</i>. Sinonimia de <i>slang</i>. Éste puede variar regionalmente.</p>
	<p>2a. Con los dedos enrolló un skaaf. [DP]</p> <p>2b. Pinkie comenzó a enrollar otro skaaf. [DP]</p> <p>3b. Me dijo Pinkie, mientras me pasaba el porro. [DP]</p>	<p>2a. Esta palabra está en <i>Afrikaans</i>. Si me decidiera por buscar un equivalente al español, perdería elementos que identifican al texto. En todo caso, propongo usar una nota a pie de página para definir el término. Propongo esto, porque lo he visto en otros textos. [DP]</p> <p>2b. [Sin apostillas] [DP]</p> <p>3b. [Sin apostillas] [DP]</p>	
<p>UNIDAD CULTURAL III.</p> <p>texto fuente:</p> <p><i>Pinkie could cook, although it was always the same: mealie meal and greens.</i></p>	<p>1. Pinkie sabía cocinar, aunque siempre hacía lo mismo. Guisado de acelgas con harina de maíz. [AG]</p> <p>2. Pinkie sabía cocinar, aunque siempre hacía lo</p>	<p>1. Fue un reto traducir esta frase ya que no sabíamos cómo ponerlo para que el lector más o menos entienda o tenga una idea de lo que el personaje cocinaba. [AG]</p> <p>2. Decidí conservar el nombre propio del platillo típico de algunas</p>	

	<p>mismo: mealie meal con ensalada. [DP]</p>	<p>zonas de África. Como solución, sólo escribo en cursiva para que se identifique que es un término extranjero. Una nota al pie de página podría ser una solución.</p> <p>En el TO habla de ‘greens’ que bien podrían ser verduras, aunque se refiere a hojas comestibles. Ya que está pluralizado, infiero que son más de una de esas plantas por lo que decido sustituirlo por ensalada, pues ésta se prepara a base de varias plantas mezcladas. [DP]</p>	
<p>UNIDAD CULTURAL IV.</p> <p>texto fuente:</p> <p><i>‘You fucking black people,’ he said; ‘why don’t you fuck off back to the bush?’</i></p>	<p>1. —Pinches negros, —dijo, ¿por qué no se regresan a su pinche selva? [RB]</p>	<p>1. Éste sería el equivalente para el español de México. La palabra “maldito” de alguna forma suena muy artificial.</p> <p>Si traducimos literalmente “arbusto” no tiene la misma connotación. [RB]</p>	<p>Traducción de vocablos altisonantes y figurativas de índole racista.</p>
	<p>2. — ¡Oigan, negros! —dijo— ¿Por qué no se regresan a su pinche selva?— [KD]</p>	<p>[Sin apostillas] [KD]</p>	
<p>UNIDAD CULTURAL V.</p> <p>texto fuente:</p> <p><i>‘Hey, mena, relax, what the fuck’s the matter with you? Why can’t you black people take a joke?’</i></p>	<p>1. —Ey, mena, cálmate, ¿qué chingados te pasa? ¿Por qué ustedes los negros no soportan una broma? [DP]</p>	<p>1. Al igual que ‘skaaf’, ‘mena’ es un término, o más bien, un apelativo en Afrikaans y que por respeto al TO, decido conservarlo sin buscarle un equivalente en la lengua meta. [DP]</p>	<p>Traducción de acrónimos regionales (mena) ligados a uso racista.</p>
	<p>2. —Oye, socio, tranquilízate, ¿cuál es tu puto problema? ¿Por</p>	<p>2. Debido a la poca o nula información sobre la palabra “MENA” y por no tener ninguna relevan-</p>	<p>Traducción de vocablos altisonantes y figurativas de índole racista.</p>

	qué los negros no aguantan ni una broma? [RB]	cía en la historia se optó por sustituirla con este sustantivo. [RB]	Traducción de ironía.
	3. –Ya, <i>mena</i> tranquilo, ¿qué madres te pasa? ¿Por qué los negros no pueden aguantar una broma? [KD]	3. Encontré en el Urban Dictionary que es el acrónimo de Middle East and North Africa, y es comúnmente utilizado como un insulto. Lo quise dejar así, porque descontextualizaría el cuento y la razón de que se molestara el hombre. [KD]	

Cuadro 1. Elaboración: Irlanda Villegas

En la EE Técnicas y Prácticas de la Traducción de la Literatura (impartida por Barajas), se reporta una muestra de 2 trabajos sobre *Heart of Darkness* de Joseph Conrad elaborados por 2 alumnos, de un total de 25, con distintos tipos de apostillas. En el primer caso, AA hizo una lectura crítica de traducciones ya publicadas en lengua española y a partir de ellas realizó una propuesta propia de algunos pasajes difíciles seleccionados por el profesor. En el segundo trabajo, DO llevó a cabo una revisión crítica de las mismas traducciones ya publicadas y centró sus apostillas en valorar la resolución de los pasajes difíciles por parte de los traductores, más que en la reflexión sobre la versión propia. Desde el inicio el profesor propuso tres maneras de elaborar el trabajo final: a) una reflexión teórica sobre las técnicas y prácticas de la traducción de literatura, b) apostillas a los pasajes difíciles de traducciones ya publicadas en español y c) apostillas a los pasajes difíciles de traducciones propias. Para el ejercicio “c” los estudiantes podían o no revisar, antes o después, las traducciones ya publicadas, de manera que hicieran un ejercicio intermedio entre el “b” y el “c”.

Hemos decidido presentar estos dos trabajos porque la competencia lingüística en la lengua extranjera de los dos estudiantes era suficiente para establecer una correlación estrecha entre el texto muestra y el sujeto-estudiante, además de que son representativos de un producto final con dos distintos desarrollos según lo planteado para la evaluación del curso.

Cuadro 2: Apostillas en la didáctica de la traducción

Unidades culturales apostilladas

	Versiones	Apostillado
<p>UNIDAD CULTURAL</p> <p>texto fuente:</p> <p><i>The Nellie, a cruising yawl, swung to her anchor without a flutter of the sails, and was at rest. The flood had made, the wind was nearly calm, and being bound down the river, the only thing for it was to come to and wait for the turn of the tide</i></p>	<p>1. La <i>Nellie</i>, una yola de velocidad constante, se balanceaba hacia su ancla sin una agitación de las velas, y reposaba. La marea había terminado, el viento estaba parcialmente calmado, y al tener que seguir hacia la parte baja del río, la única cosa por hacer era llegar y esperar por la vuelta de la marea. [AA]</p>	<p>1. En el paso al español, el sustantivo neutro ha pasado a ser “La Nellie”. La razón de esto es que más adelante en esa misma línea se usará el adjetivo posesivo femenino <i>her</i>, por lo que se deduce que se trata a la embarcación como a un elemento con género femenino, definido por el nombre de mujer que se le ha asignado.</p> <p>2. Se ha encontrado que <i>yawl</i> es una yola. La definición concuerda con la descripción de la embarcación en la novela.</p> <p>3. “El viento estaba parcialmente calmado”. Se ha usado el adverbio anterior para remitir a la connotación del tipo de lenguaje utilizado en la información de las condiciones meteorológicas, pues parece que eso es parte de lo que ha hecho Conrad en este párrafo, sería entonces de utilidad rescatar un poco de los términos de ese argot, tan útiles en la navegación.</p> <p>4. Se ha recurrido a la equivalencia, ampliación y explicitación al especificar el curso de “la Nellie” “hacia la parte baja” del río. El verbo en la LO es <i>bound down</i>, “un phrasal verb” en el que se nos describe más que la simple acción sino también cómo se realiza.</p> <p>5. Las palabras <i>tide</i> y <i>flood</i>, pueden ambas designar “marea”, sin embargo, los matices en una y otra son específicos y las hacen posicionarse desde diferentes perspectivas. El uso de la primera está más enfocado a la marea de los cuerpos acuíferos en sí, en los lugares en que residen de forma natural, y si es ascendente o descendente, mientras que la segunda remite a los movimientos de los cuerpos de agua que pueden derivar en inundaciones, por lo que es un sustantivo orientado más al desplazamiento del agua, en todas direcciones. Estos grados de significación que personalizan a uno y otro</p>

	<p>2. El <i>Nellie</i>, una yola crucera, se balanceó hacia su ancla sin vibración alguna de las velas, y estaba descansando. El nivel del agua había subido ya, el viento estaba ligeramente calmado, y al tirar la corriente del río hacia abajo, lo único que podía hacerse era estar ahí y esperar por el cambio de marea... [DO]</p>	<p>vocablo, se han perdido en la traducción al encontrarse sólo un término en español que designe a este fenómeno. [AA]</p> <p>2. Juan Sebastián Cárdenas, traductor de la versión publicada por Sexto Piso, prefiere evitar iniciar con la presentación del <i>Nellie</i> para dejar claro desde un principio que “la goleta” yace anclada. Esta línea nos permite ver que el traductor se ha guiado más por una percepción intuitiva que por las oraciones originales, y ha preferido plasmar lo que su entendimiento fue capaz de comprender. Esto se corrobora cuando poco antes de terminar el primer párrafo escribe “[...] dado que el destino de la goleta era navegar río abajo, sólo nos quedaba permanecer en el puerto y esperar el reflujo de las aguas”. En primer lugar, me parece que el navío acaba de detenerse al iniciar el texto y esto implica que llevaban ya un trecho del río recorrido, por lo cual no pueden hallarse en el puerto, por ende, tal explicitación no es tal, sino</p> <p>una modificación total de la percepción para el lector hispanoparlante. Además, el sentido del <i>Nellie</i> es el contrario y la preposición “down” indica el sentido hacia el cual la corriente lleva y por la falta de viento, las velas no podrían dirigir la nave a su destino sin ser llevada abajo de nuevo.</p> <p>el mismo error de la dirección del barco es cometido por Emilio Olcina Aya, colaborador de la editorial Fontamara: “[...] y como teníamos que seguir río abajo, no podíamos hacer otra cosa que esperar el cambio de marea”. También decidió omitir el “to come” de la oración original.</p> <p>Sergio Pitol es el primero que al valerse de la explicitación lo hace correctamente. Nótese que no sólo ha explicitado, sino que ha cambiado toda la oración por otra que ha considerado equivalente: “[...] como había que seguir río arriba, lo único que quedaba por hacer era detenerse [<i>to come</i>] y esperar el cambio de la marea”. [DO]</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 2. Elaboración: José Miguel Barajas

Durante el periodo febrero-julio 2015 se trabajó de la misma manera con un nuevo grupo de estudiantes. En este caso se contó con la presencia de un estudiante italiano de intercambio que, además, cursa la licenciatura en traducción en su país de origen. Ante tales circunstancias, se pidió al estudiante RF que realizara su trabajo final sobre algunos pasajes difíciles de *La coscienza di Zeno* de Italo Svevo con la finalidad de aprovechar el horizonte cultural del estudiante que en principio le permitiría ofrecer un comentario enriquecedor sobre los desafíos culturales de la traducción al español de la novela de Svevo. Además de sus apostillas, RF ofreció una contextualización del estado lingüístico actual en Italia

Hoy en día se cuentan en la península italiana 32 lenguas yuxtapuestas al idioma oficial, el italiano, y diferentes de él; además, si se considera que cerca el 45% de los hablantes hacen recurso a su particular dialecto en situaciones de confianza y [sic] informalidad, es fácil [sic] entender como todo esto afecte cada hablante en la expresión y la lengua.

De esta manera, RF introdujo la caracterización particular de la lengua italiana de Svevo ante la que los traductores al español debían enfrentarse:

La Trieste austriaca de Italo Svevo es, como la describe Umberto Saba, “un punto de fusión de razas. La ciudad ha siempre sido poblada por gentes diferentes: italianos nativos de la ciudad, eslavos nativos del territorio... judíos, griegos, levantinos, turcos.” En este caos cultural, la lengua cotidiana de Svevo es el dialecto triestino y su italiano resulta así tremendamente afectado tanto por esta variante regional como por el alemán que acompañó el escritor a lo largo de toda su formación académica. Si por un lado su forma de escritura fue asperamente criticada (por la presencia de modismos triestinos, germanismos, construcciones sintácticas atípicas y a menudo incorrectas), por el otro se prestan a ser el lenguaje de la personalidad incerta y psicológicamente enrevesada de Zeno Cosini, el enfermo protagonista de *La conciencia de Zeno*.

A partir de estos comentarios introductorios, las apostillas de RF –cuya influencia de la lengua italiana en su expresión española decidimos respetar por ser características de su interlengua– tomaron mayor relevancia gracias a una contextualización cultural que permitió a los demás estudiantes atender mejor a la exposición de su compañero en el aula. Referimos uno de los ejemplos utilizados por el estudiante:

Cuadro 3: Apostillas en la didáctica de la traducción

Unidades culturales apostilladas

	Versiones		Apostillado
<p>UNIDAD CULTURAL.</p> <p>texto fuente:</p> <p><i>* Lei è tedesco?</i></p> <p><i>Cortesemente egli mi disse che riconosceva che al nome tutti potevano crederlo tale. Invece i documenti della sua famiglia provavano ch'essa era italiana da varii secoli. Egli parlava toscano con grande naturalezza mentre io e Ada eravamo condannati al nostro dialettuccio.</i></p>	<p>[<i>La conciencia de Zeno</i>, Ediciones Cátedra, 2008]</p> <p>* ¿Es usted alemán?</p> <p>Me dijo cortés que reconocía que por el nombre todo el mundo podía considerarlo tal. Pero, en realidad, los documentos de su familia probaban que era italiana desde hacía varios siglos. Hablaba italiano con gran naturalidad, mientras que Ada y yo estábamos condenados a nuestro dialectucho.</p>	<p>[<i>La conciencia de Zeno</i>, UV, 2009]</p> <p>* ¿Usted es alemán?</p> <p>Cortesmente reconoció que todos podían creer tal cosa a causa del apellido. En cambio, los documentos de la familia probaban que los Speir eran italianos desde muchos siglos atrás. Hablaba el toscano con gran naturalidad, mientras que Ada y yo estábamos condenados a hablar nuestro pobre dialecto.</p>	<p>Apostillado</p> <p>En el doblaje que el autor hace desde su lenguaje mestizo hacia un italiano que quiere acercarse a la forma toscana, las influencias que lo corrompen son evidentes en el texto italiano: la omisión del artículo antes de <i>tale</i> (tal), <i>altro</i> (otro), <i>certo</i> (cierto), <i>tutto</i> (todo) o de los posesivos (obligatorio en la lengua italiana); el uso del artículo en frente a nombres de persona (“dall’Augusta che mi prese”, “il Lali sapeva”, ...); el uso erroneo de la preposición di (de) (“costretto di”, “cominciare di”, rasgo de la influencia de la lengua alemana y su preposición zu); desde el punto de vista ortográfico-fonético, el uso atípico de las letras dobles (“ubbriaco”, “obbiezioni”, “abbominate”, ...); casos de separación de palabras (“a canto”, “sopra tutto”, “pur troppo”); y finalmente el largo uso de anacolutos.</p> <p>Todas estas particularidades del lenguaje sveviano desaparecen en las versiones traducidas que puntan a una forma más limpia de la lengua, quizás más fácilmente comercializable y aceptable afuera de las fronteras italianas donde, por el reconocimiento de la autoridad intelectual del autor y de una cierta licencia poética difícil de traducir, este singular estilo se ha aceptado como forma artística original. Por esta razón las traducciones de la novela pueden parecer perfeccionamientos de la obra original, que operan por medio de correccio-</p>

			<p>nes gramaticales, ortográficas y estilísticas, así como afirmaron los primeros críticos de la obra de Svevo. Al mismo tiempo cabe reconocer en el lenguaje del escritor triestino una forma sí insolita, fruto de su multiculturalidad, pero al mismo tiempo precisa, perfecto espejo de una personalidad, la de Zeno Cosini, plural y tormentada. El amigo y escritor Eugenio Montale escribe:</p> <p>“Sería un error creer que el estilo de Svevo pueda ganar algo en sus traducciones. En estas se pierde la que definiría la esclerosis de sus personajes. En su escritura Svevo aparece elegante, y al mismo tiempo complicado y profundo, comprometido y liberísimo, escritor sin tiempo pero triestino de sus años difíciles. Es preciso entonces añadir algunas comas, limar algún anacoluto pero dejar a Svevo la música que fue suya.” (Montale – Svevo, 1966: 142)</p> <p>El substrato dialectal, además de manifestarse a través de estas anomalías gramaticales, Svevo lo declara abiertamente en varias ocasiones a lo largo de su narración en <i>La conciencia de Zeno</i> donde sus personajes, triestinos como el mismo autor, experimentan esa distancia entre su propia lengua local y el toscano como forma más alta y correcta de italiano. [RF]</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 3. Elaboración: José Miguel Barajas

Aunque por su naturaleza distinta cada EE requirió de sus propias resoluciones para la investigación-acción, *grosso modo*, sí es posible señalar aspectos metodológicos compartidos. Sin embargo, también señalamos las diferencias notables en procedimientos y el orden en el que fueron empleados porque se hace necesario por el influjo de los mismos en los resultados obtenidos. Recuérdese que si bien desde el principio tuvimos en mente la teoría del glosado de Riffaterre (1995), nuestro interés fue también efectuar una reflexión inductiva de abajo para arriba a fin de comprobarla desde la complejidad del aula-L2. (Cfr. Cuadro 4.)

Cuadro 3: Apostillas en la didáctica de la traducción

Unidades culturales apostilladas

Fases EE 1	Fases EE 2	Denominación	Descripción	Carácter	Utilidad
Primera	Primera	Entender la traducción como un proyecto (Spivak, 1993)	Primera lectura global del texto literario para familiarizarse con su estructura.	Trabajo individual C	Garantizar la comprensión del texto literario en su unidad y complejidad.
Segunda	Segunda	Identificación de retos traductorales	Lectura crítica del texto literario en lengua fuente con el afán de encontrar pasajes que constituyen un desafío de traducción.	Discusión grupal a partir de la detección individual [EE1] Discusión grupal a partir de la detección del facilitador [EE2] PC	Propiciar la reflexión antes de lanzarse a traducir.
Tercera	Tercera	Categorización de retos traductorales	Se procede a partir de la discusión analítico-descriptiva de casos específicos de traducción que plantean desafíos.	Grupal inducido por docente C	Clasificar el tipo de reto: lingüístico, cultural, etc.
Cuarta	Quinta	Apostillado	Se recurre a las apostillas bajo la influencia de Riffaterre (1995)	Explicación previa del método Riffaterre a cargo de la facilitadora.	Tener la posibilidad de ir esbozando breves notas al enfrentar pasajes

				Aplicación del apostillado libre por parte de cada estudiante. [EE1] [EE2] PC	difíciles de traducir. Reconocer en dónde estriba la dificultad toda vez que se está traduciendo y contrastar con la categorización anterior a la traducción.
Quinta	Sexta	Revisión del apostillado en versión preliminar	Se discute en clase las apostillas más importantes o recurrentes.	Grupal dirigido por docente. C	Detectar posibles fallos de interpretación y/o ampliar espectro de posibilidades de explicación de (no) equivalencias culturales.
Sexta	Octava	Versión final con apostillado	Entrega de versión para ser evaluada con mayor puntaje. Se pide conservar el historial de glosas aun si éstas han sido modificadas.	Individual y colaborativo. [EE1] [EE2] NC	Permitir evaluar el proceso traductor y cómo éste se enriquece con la traducción colaborativa.
-----	Tercera	Identificación de propuestas ya publicadas	Revisión crítica de los pasajes en las traducciones previas para identificar las propuestas de otros traductores.	NA [EE1] Grupal [EE2] PC	Reconocer el estado de la cuestión de la obra estudiada en la tradición cultural del estudiante.
-----	Cuarta	Categorización de propuestas ya publicadas	Discusión en clase sobre las propuestas de otros traductores.	NA [EE1] Grupal [EE2] PC	Permitir a los estudiantes reflexionar sobre las propuestas traductorales en diferentes contextos históricos y estéticos

	Séptima	Exposiciones grupales	Exposición de iniciativas propias para dichos pasajes.	NA [EE1] Individual [EE2] C	Incentivar la reflexión grupal a partir de los hallazgos hasta entonces encontrados por los diferentes compañeros
Notación: NA = no aplica		Carácter (C = compartido PC = parcialmente compartido NC = no compartido)		EE 1 = Traducción de Textos Humanístico Literarios. Lic. en Lengua Inglesa	EE 2 = Teorías y prácticas de la traducción de literatura. Lic. en Lengua y Literaturas Hispánicas

Cuadro 4. Elaboración propia

El punto de partida de este proceso es la traducción de unidades semánticas susceptibles de ser traducidas culturalmente y concebidas dentro de un proyecto de traducción integral. Visualmente el apostillado o glosado de la traducción se logra gracias a la utilización de los globos de breves comentarios del programa Microsoft Word (cfr. Imagen 1), aunque los alumnos de la EE2 también recurrieron a párrafos más largos, que constituyen un texto en Word.

Dado que el apostillado en sí es el núcleo central de este proceso, cabe hacer hincapié en las fases que le preceden así como en las subsecuentes que, como puede verse, no coinciden por completo, ni en orden ni en aplicación en las EE reportadas. En el caso de la EE1 no existía traducción al español del cuento elegido, razón por la cual no aplica la comparación con otras versiones publicadas. En cambio, en la EE2 este contraste resultó básico para fomentar una lectura literaria crítica. Por otra parte, en tanto en EE2 el facilitador seleccionó los fragmentos a glosar, en EE1 los estudiantes tuvieron la libertad de seleccionar ellos mismos. Esto obedece a las diferencias en el dominio de L2 de uno y otro grupo.

Un aspecto compartido fue la discusión grupal de las glosas realizadas individualmente; ésta fue guiada por el docente y consideramos que es el meollo de la función mediadora-cultural de esta figura del proceso enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde se retoma la imagen de la valla cultural que el docente tiene que visibilizar y animar a enfrentar con “coraje”. Por otro lado, el hecho de conservar el historial de

las apostillas, permite tanto al traductor como al facilitador identificar el progreso o retroceso en las distintas versiones trabajadas hasta llegar a la final. No siempre se elige la solución “correcta” pero sí se garantiza que hubo un recorrido de reflexión entre una y otra soluciones elegidas.

Imágen 1: Ejemplo visual de apostillado [AG]

-No hagas que te lo vuelva a advertir -el sujeto repitió lo que provocó que de repente Ronnie comenzara a reír y le dio una palmada en el hombro. -Ya, hombre, relájate. ¿Cuál es tu pinche problema? ¿Por qué los negros no aguantan ni una bromita? Siempre están serios. Volvió a reír y luego sin ni siquiera pedir permiso se instaló en mi mesa y le pidió al mesero que le trajera una cerveza a la voz de ya.

Comentario [a20]: En esta frase no usé “cabrón” porque siento que suena más natural dejar hombre. Así es como lo decimos.

Comentario [a21]: Aquí utilicé esta frase para mantener un poco el sarcasmo con el que lo dice o a menos así lo percibo en el TF.

Imagen 1. Elaboración: Irlanda Villegas

Hallazgos, impacto e implicaciones

Con nuestra puesta en práctica corroboramos que la traducción constituye un acto de lectura muy especializado tanto en lengua extranjera como en lengua materna. Pedir a los alumnos reflexionar sobre su propio trabajo de traducción mediante glosas permite esbozar una elaboración teórico-traductológica individual y del grupo. El facilitador cumple la tarea de mediar e hilar estas ideas, así como sopesarlas para lograr una categorización consensuada.

En el nivel individual, encontramos que el uso de apostillas le permite al estudiante sostener un “monólogo tipo diálogo” consigo mismo donde pone a conversar sus estrategias traductológicas correlacionando casos previos y posteriores. Sin lugar a dudas, esta auto-reflexión abona a una formación en estudios de traducción. Entre los hallazgos más relevantes destaca que la discusión grupal del apostillado permitió enriquecer las resoluciones individuales y reconocer mediante las aportaciones de otros miembros del grupo diferencias culturales importantes; tal es el caso de “mena” que sólo dos de ocho estudiantes lograron dilucidar como un acrónimo político-regional que en el lenguaje coloquial nigeriano referido en el cuento es usado con fines racistas. Corresponde al profesor-mediador poner énfasis en esta explicación, a fin de que los jóvenes la reconozcan; en este sentido, el profesor de

traducción es un mediador especializado, con alta responsabilidad ética ya que entre sus deberes se encuentra sensibilizar al alumnado a fin de investigar, reconocer y ofrecer soluciones respecto a los aspectos culturales del texto fuente que es necesario resolver en el texto meta. El apostillado subsecuente individual también da cabida a las conclusiones obtenidas grupalmente.

Por otra parte, destaca el hecho de que aunque Riffaterre concibió el apostillado como un recurso “real” para traducciones publicadas, en el aula de L2, éste se entiende sólo como un puente para la didáctica de la traducción: esto es, ningún alumno se imaginó su texto publicado “realmente” con todo y sus glosas, sino que en los globos de comentarios escribían que “tal vez” optarían por una nota de pie de página en el texto publicable “real”; no hubo nadie que imaginara publicar sus globitos tal y como los escribió. Este hallazgo refuerza nuestra idea del aula de traducción como un espacio intersticial, esta vez, entre el mundo de los textos usados en cursos y los textos publicables. Este resultado fue completamente inesperado y convendría explorarlo a mayor profundidad en el futuro.

La lectura crítica de traducciones ya publicadas contribuye, sin lugar a dudas, a este debate. En el caso de los estudiantes de Letras Españolas se parte de su competencia lectora en lengua materna para acercarse a la práctica traductológica. La propuesta de una revisión analítica de traducciones previas con la finalidad de reconocer los desafíos traductorales les permiten, a su vez, mejorar sus habilidades de lectura y familiarizarse con las herramientas del traductor literario. Este ejercicio, por lo tanto, pone de relieve no sólo el carácter interlingüístico de las traducciones literarias sino que también resalta su componente cultural a través su contexto histórico y estético.

Con grata sorpresa descubrimos que las traducciones glosadas permiten que salgan a flote las competencias de mediación cultural por parte de los estudiantes, lo cual no teníamos previsto al inicio de la investigación-acción. En este sentido, los saberes y los talentos del alumnado permitieron enriquecer la traducción y contribuir a la creación de una ZCC que contemple aspectos culturales no propios.

Una ventaja que pudimos observar en el uso de glosas estriba en que es posible rastrear las herramientas de búsqueda de información del estudiantado y que éste las comparte al grupo con orgullo, reforzando su identidad de traductor en formación. Estamos convencidos de que ésta es una manera sana y propositiva de establecer los vínculos necesarios entre hábitos investigativos y resoluciones lingüísticas fuertemente vinculadas a aspectos culturales. Además, encontramos que la versión final con apostillas presenta la bondad de permitir una evaluación más real y cercana del proceso traductor al pues éstas reflejan los pasos seguidos por cada traductor para

solucionar desafíos traductivos culturales y cómo se toman en cuenta las discusiones grupales para cambiar la decisión en cada traducción.

Tenemos que reconocer que en esta investigación no realizamos una evaluación de la calidad de la traducción resultante, ya que nos interesó más acercarnos a comprender qué fases componen el proceso de apostillado y en qué se caracteriza, por lo que en este rubro quedan abiertas posibilidades de investigación posterior.

En los puntos discordantes entre ambas exploraciones subrayamos el contraste entre estudiantes de lengua y de letras. Hay una notable diferencia en la resolución de problemas traductorales entre ellos: creemos que estriba en el bagaje literario-cultural valoramos más incluso que las competencias lingüísticas que suelen privilegiarse en la formación de lengua. Sin embargo, cabe recordar que en el caso de la EE2 no se trata de estudiantes promedio, sino muy peculiares, ya sea por el nivel alto en competencia lingüística pero también cultural. Por supuesto que esto no implica restar la importancia que debería tener para estudiantes de letras conocer lenguas distintas a la suya y estamos dispuestos a asumir el reto que implica seguir creando conciencia en ellos de que están leyendo traducciones y no textos extranjeros que mágicamente llegaron a sus manos en la lengua propia. En contraste, es menester seguir insistiendo en fomentar el hábito de lectura de literatura en los alumnos de lengua.

Consideramos que estructurar la puesta en práctica de las apostillas en la didáctica de la traducción, denominar cada uno de sus aspectos procesuales, describirlos, señalar su utilidad y ordenarlos por fase de aplicación en nuestro ejercicio contextualizado contribuye a explicitar, ampliar y corroborar desde lo empírico, recogiendo prácticas “descubiertas, no inventadas” (González, 2009, p. 25), ni solamente teorizadas la experiencia empírica-áulica de L2, una teoría surgida en el seno de los estudios literarios comparatistas. Sostenemos que los hallazgos reportados refuerzan y amplían la propuesta de glosado de Riffaterre (1995), demostrando que se trata de una “teoría fructífera [...] aplicable a más contextos [...] que aquellos para los que se ha generado” (González, 2009, p. 115). Aquí radica nuestra contribución original, susceptible de ser replicada en las clases de literatura o cultura relacionadas con L2 tanto de programas de lenguas extranjeras como de letras. Nuestra propuesta de apostillado puede fungir como guía para otras experiencias académicas de programas de estudio afines.

Referencias

- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Carbonell i Cortés, O. (1999). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Colegio de España.
- Conrad, J. (2011). *Heart of Darkness*. Londres: Collin Classics. [*El corazón de las tinieblas* (2010; 2014). Trad. Sergio Pitó, Xalapa: Universidad Veracruzana; trad. Juan Sebastián Cárdenas, México: Sexto Piso.]
- Cruz, E. (1993). Prólogo. *Más de dos siglos de poesía norteamericana I*. México: UNAM, pp. 13-18.
- González Echevarría, A. (2009). *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. Barcelona: Anthropos.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Trad. J. Pujol & J. Cabanes, Barcelona: Seix Barral.
- Maja-Pearce, A. (1999). How Pinkie Killed a Man. En *Granta. The Magazine of New Writing. Truth + Lies*. (66), pp. 200-206.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- McEntee, E. (2007). Acercamiento al estudio de la comunicación intercultural. En UVI. *Comunicación intercultural*, Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 5-57.
- Nord, C. (2010). La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. En *Puentes*, (9), pp. 9-18.
- Riffaterre, M. (1995). On the Complementarity of Comparative Literature and Cultural Studies. En Ch. Bernheimer, *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 66-76.
- Sartorello, S. (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Iberoamericana, México.
- Sartorello, S. (2015). Seminario Escuela, Indígenas y Etnicidad, 3ª. sesión, CIE-SAS, 18 junio.
- Spivak, G. (1993). The Politics of Translation. En *Outside in the Teaching Machine*. Nueva York /Londres: Routledge, pp. 179-200.
- Steiner, G. (1998). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Svevo, Italo (2010). *La coscienza di Zeno*. Milán: Mondadori. [*La conciencia de Zeno* (2008; 2009). Trad. Carlos Manzano, Madrid: Ediciones Cátedra; trad. Guillermo Fernández, Xalapa: Universidad Veracruzana.]

Reseñas biográficas

The Authors

José Miguel Barajas García

mbarajas@uv.mx

MÉXICO

José Miguel Barajas es licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas y Licenciado en Lengua Francesa (UV). Es profesor por Asignatura en la Facultad de Letras Españolas y en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación son: a) literatura mexicana, b) didáctica de FLE, c) estudios sobre traducción. Es, además, traductor profesional del francés.

Nora M. Basurto Santos

nbasurto@uv.mx / nbasurto@hotmail.com

MÉXICO

Nora M. Basurto Santos es investigadora de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Tiene un doctorado en Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada por la Universidad de Warwick, Inglaterra. Da clases en los programas de licenciatura, de maestría y de doctorado de la Facultad de Idiomas, UV. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Nora Basurto es la responsable del Cuerpo Académico “Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México”. Ha publicado y participado como conferencista magistral en México y en el extranjero.

Anaís Elsa Cabrera Loranca

MÉXICO

Anais Elsa Cabrera Loranca es originaria de la ciudad de Orizaba Veracruz y egresada de la Facultad de Idiomas de la Licenciatura de Francés de la Universidad Veracruzana. Vive en Francia y prepara un Master 2 en un estudio sobre la enseñanza del francés en el Colegio Preparatorio de Orizaba (CPO), en el estado de Veracruz durante el Profiriato, ligando el tema con la investigación realizada durante sus estudios de licenciatura. Su tesina la dirige el Dr. Jean Marie Lassus de la Universidad de Nantes, Francia.

Melba Libia Cárdenas Beltrán

mlcardenasb@unal.edu.co

COLOMBIA

Melba Libia Cárdenas Beltrán posee un título de Magister en TESOL (Universidad de Edimburgo, Escocia), cursa estudios de doctorado en Educación (Universidad de Zaragoza, España), como becaria de la Fundación Carolina. Es profesora Asociada de Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia y miembro de los grupos de investigación PROFILE y LEXI. También se desempeña como editora de las revistas HOW y PROFILE.

Seongsook Choi

s.choi@ed.ac.uk

KOREA/SCOTLAND

Seongsook Choi is a lecturer in Moray House School of Education, University of Edinburgh. Her research interests lie in the areas of professional discourse and the development of analytical tools for mapping and visualising interactional patterns. Her current project focuses on interdisciplinary research group interaction across all university faculties and she is currently writing a book, *Interdisciplinary Discourse: Communicating across Disciplines*, to be published by Palgrave Macmillan in 2016.

Celia Cristina Contreras Asturias

celiacca@yahoo.com

MÉXICO

Celia Cristina Contreras Asturias es académica de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana (UV). Cursó la Maîtrise Fle en la Université Stendhal Grenoble III y obtuvo el grado de Maestría en Didáctica del Francés, UV. Ha impartido ponencias y talleres en eventos académicos nacionales e internacionales en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, la traducción y la competencia cultural. Ha publicado artículos y traducciones y es co-autora del Kit de Aprendizaje para Profesionales del Turismo en Francés: “Vacances au Mexique”, editado por Larousse, en 2010.

Ligia Cortés Cárdenas

lcortesc@unal.edu.co

COLOMBIA

Ligia Cortés Cárdenas es profesora asociada del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Con estudios de pregrado en Español y Francés de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Didáctica del Francés de la Universidad del Rosario. D.E.A en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Burdeos III. Coordinadora del grupo de investigación LEXI .

Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons

momayrink@usp.br

BRASIL

Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons es doctora en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP). Profesora de Lengua Española en el Curso de Letras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo y de Posgrado en el Programa de Posgrado en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana de la misma Facultad. Tiene diversas participaciones con presentación de trabajos en congresos nacionales e internacionales así como varias publicaciones. Investiga sobre los siguientes temas: enseñanza, adquisición y aprendizaje de español a brasileños, formación reflexiva de profesores de lengua española para la educación presencial y a distancia, uso de tecnologías en la educación, elaboración de material didáctico impreso y digital.

Isaac Frausto Hernández

isaacfhdz@gmail.com

MÉXICO

Isaac Frausto Hernández holds a BA in English language teaching and has presented in international academic events. He is currently teaching English to high school students and has participated in several research projects.

Telma Gimenez

tgimenez@uel.br

BRAZIL

Telma Gimenez just completed her postdoctoral studies at the Institute of Education, London. She is Associate Professor at the Department of Foreign Languages, *Universidade Estadual de Londrina*, Brazil, where she teaches in the area of Applied Linguistics. She also supervises research on English language teacher education and English as a lingua franca.

Magdalena Hernández Alarcón

maghernandez@uv.mx

MÉXICO

María Magdalena Hernández Alarcón obtuvo su Maestría en Didáctica del Francés en la Universidad Veracruzana e hizo su Doctorado en la Universidad de Aston, en Birmingham, Inglaterra. Imparte diversos cursos en la Licenciatura en Lengua Francesa, la Maestría en Didáctica del Francés y en el Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada de la Universidad Veracruzana. Se interesa especialmente en la Planeación y la Política Lingüística en lenguas extranjeras. Ha sido responsable de varios proyectos de investigación. Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales. Es miembro del Cuerpo Académico

“Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México”. Ha dirigido más de treinta tesis y ha participado en múltiples ponencia nacionales e internacionales.

Amanda Howard

amanda.howarduk@gmail.com

ENGLAND

Amanda Howard has worked as an English language teacher, teacher developer and lecturer for a number of institutions and universities both in the Middle East and the UK, She currently focusses on postgraduate education, and her research interests include observation and feedback in educational settings, English language teaching pedagogy, classroom interaction and Young Learner education. Her most recent book is *Teacher Evaluation in Second Language Education*, co-edited with Helen Donaghue.

Lorena López Cupita

leavethemessagetocupita@gmail.com

COLOMBIA

Lorena Andrea López Cupita is a professor in the Language Department at Universidad Minito de Dios. She received her M.A. in Applied Linguistics from the Universidad Distrital “Francisco Jose de Caldas”

Irasema Mora Pablo

i.m.pop@hotmail.com

MÉXICO

Irasema Mora Pablo is a full-time teacher at University of Guanajuato, Mexico, in the Language Department and currently coordinates the MA in Applied Linguistics in English Language Teaching. She holds a PhD in Applied Linguistics, University of Kent, UK. Her areas of interest are bilingualism, latinos’ studies and identity formation.

Erwan Morel

erwanmorel@gmail.com

FRANCIA/MÉXICO

Erwan Morel es francés, docente de Lengua Portuguesa y Didáctica del Francés en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado en diversas universidades con la temática de la enseñanza de idiomas y la competencia traductora en los procesos de didáctica y adquisición de lenguas extranjeras. Trabaja con evaluación sociolingüística de lenguas extranjeras, es docente de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas.

María Claudia Nieto Cruz

mcnietoc@yahoo.com

COLOMBIA

María Claudia Nieto Cruz es profesional en lenguas modernas de la Universidad de los Andes y magíster en Inglés con Propósitos Específicos de la Universidad de Warwick (Inglaterra). Es profesora asociada del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia y co-investigadora de los grupos PROFILE y LEXI del mismo departamento.

Irlanda Olave Moreno

olaveirlanda@gmail.com

MÉXICO

Irlanda Olave Moreno es doctora en educación centrada en la Investigación. Es profesora de Tiempo Completo del programa de posgrado en Educación y del programa de Licenciatura en Lengua Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua desde 1996.

Arturo Ramírez Hernández

cuarejhy@hotmail.com

MÉXICO

Arturo Ramírez Hernández se formó en Estudios Latinoamericanos, con Especialidad en Letras Brasileñas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es egresado del Curso Anual de Lengua y Cultura Portuguesas del Instituto Camões en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa. Es egresado del Curso de Formación de Profesores en Lengua y Cultura, área Portugués, del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM en donde es profesor de portugués. Es uno de los autores del nuevo programa de estudios del departamento y autor de la renovación de materiales y de los exámenes de colocación del departamento.

Natalie Rangel Gamiño

isaacfhdz@gmail.com

MÉXICO

Natalie Rangel Gamiño holds a BA in English language teaching and has presented in international academic events. She has participated in research projects. She has taught English for several years, mainly to young learners.

Nhora Lucia Reyes Navarro

nhorareyes@usantotomas.edu.co

COLOMBIA

Nhora Lucia Reyes Navarro is an EFL teacher at Universidad Santo Tomas de Aquino teaching at the undergraduate programs in Bogota- Colombia. She holds an M.A. in Applied Linguistics to TEFL from Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas and a BA in English Teaching from Universidad Industrial de Santander. She has been awarded with special certifications for her work as a teacher-researcher in the areas of Applied Linguistics, the implementation of a bi-modal course for teachers in ESAP, and the integration of a curriculum following the Community-based approach to literacy practices in EFL at the social work educational program at USTA.

Keith Richards

K.Richards@warwick.ac.uk

ENGLAND

Keith Richards is an Associate Professor at the Centre for Applied Linguistics in the University of Warwick. His research interests lie in the areas of professional interaction and qualitative research methods. His publications include *Qualitative Inquiry in TESOL, Language and Professional and Research Methods for Applied Language Studies* (with Steven Ross and Paul Seedhouse).

Judy Sharkey

judy.sharkey@unh.edu

ESTADOS UNIDOS

Judy Sharkey is an associate professor in the Education Department at the University of New Hampshire. Drawing on critical sociocultural approaches to language and literacies, she focuses on the inter-related issues of teacher knowledge/research and student learning, particularly within plurilingual, transmigrant urban communities in the US and Colombia.

Liliana Sosa Dorantes

lilisosa17@hotmail.com

MÉXICO

Liliana Sosa Dorantes cuenta con la Licenciatura en Lengua Inglesa, el Diplomado en Traducción Científico-Técnica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y con una Especialidad en Práctica Docente Universitaria. Obtuvo su título de Maestría en Ciencias de la Educación y actualmente es candidato a Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Veracruzana. Ha sido ponente en diversos eventos académicos internacionales. Actualmente es catedrática de la UV y diversas universidades privadas.

Ana Cecilia Villareal Ballesteros

anavilla0224@gmail.com

MÉXICO

Ana Cecilia Villarreal Ballesteros es doctora en *Second Language Acquisition and Teaching* por la Universidad de Arizona, Estados Unidos. Imparte cursos en el programa de posgrado en Educación adscrito al programa de Licenciatura en Lengua Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua desde 1995.

Irlanda Lilia Villegas Salas

ivillegas@uv.mx

MÉXICO

Irlanda Villegas Salas es doctora en Letras, maestra en Literatura Comparada y licenciada en Letras Inglesas (UNAM). Es profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación son: a) estudios y didáctica sobre traducción, b) literatura comparada y c) literatura y pos colonialismo. Es miembro del Cuerpo Académico Lingüística y Traducción y colaboradora del CA Estudios Interculturales. Es autora de varios ensayos y artículos y traductora profesional del inglés y del francés.

Joselyn Yépez Enríquez

jyopez_nuoto@hotmail.com

MÉXICO

Joselyn Yépez Enríquez es graduada en la Maestría en Tecnología Educativa con acentuación en medios innovadores para la educación en el Tecnológico de Monterrey. Además de contar con la licenciatura en Lengua Inglesa y especialidad en la enseñanza de inglés como segundo Idioma en la Universidad Veracruzana.