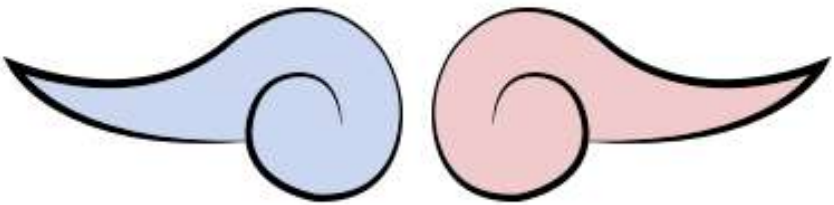
UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA CUI

Dinámicas y Debates en la lengua actual desde las prácticas educativas



M. L. A. Arturo Fuentes Cuevas (Coordinador)

ISBN: 978-607-8506-12-5

Dinámicas y debates en la lengua actual desde las prácticas educativas

Arturo Fuentes Cuevas (Coord.)
Anna V. Sokolova G.
María del Carmen Gómez Pezuela Reyes
Juan Gabriel Garduño Moreno
Gabriela de la Cruz Sánchez
Jennifer Cucurachi Moctezuma
Marisela Coto Pichal
Olga María Pérez Ramos
Claudia Isabel Marín Sánchez
Martha Beltrán Carbajal
Víctor H .Ramírez
Miguel Reyes Contreras
Roberto Miranda Hernández
Luis Juan Solís Carrillo
Celene García Ávila

UNIVERSIDAD DE IXTLAHUACA CUI

M. en D. Margarito Ortega Ballesteros
Rector y Director General
Lic. en T. Nicodemus Flores Vilchis
Secretario de Docencia
Ing. María de las Mercedes Vieyra Elizarraraz
Secretaria Administrativa
M. en D.A.E.S Gustavo Mondragón Espinosa
Secretario de Rectoría
Lic. en Psi. Norma Guadalupe Arévalo Torres
Directora de la Licenciatura en Lenguas y CELe
M. en P.C Claudia Rocío Bueno Castro
Coordinadora de Investigación
Dr. en E. César Gabriel Figueroa Serrano
Jefe de Departamento Editorial

Dinámicas y debates en la lengua actual desde las prácticas educativas

Primera edición 2018 (Formato PDF)
© D.R. Universidad de Ixtlahuaca CUI
Carretera Ixtlahuaca-Jiquipilco km.1.
Ixtlahuaca de Rayón, México C.P. 50740
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales
ISBN: 978-607-8506-12-5
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT: 17437)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1 11

LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO-INVESTIGATIVA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS
Anna V. Sokolova G.
María del Carmen Gómez Pezuela Reyes
Juan Gabriel Garduño Moreno

CAPÍTULO 2 21

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ÁULICO EN LA ENSEÑANZA REFLEXIVA
Gabriela de la Cruz Sánchez

CAPÍTULO 3 29

WRITING IS FUN! MICROLOGUE TECHNIQUE FROM RASSIAS® METHOD
Jennifer Cucurachi Moctezuma
Marisela Coto Pichal

CAPÍTULO 4 53

ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA LA CREACIÓN POSTERIOR DE UN CURSO CON FINES ESPECÍFICOS
Olga María Pérez Ramos
Claudia Isabel Marín Sánchez

CAPÍTULO 5 67

CONTENIDOS CULTURALES DE LOS MANUALES DE FRANCÉS EN EL FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD DE SUS USUARIOS
Martha Beltrán Carbajal
Anna V. Sokolova G.

CAPÍTULO 6 77

MI CASA ES SU CASA: INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG INTERNATIONAL STUDENTS IN LATIN AMERICA
Víctor H .Ramírez

CAPÍTULO 7 89

LOS ANTROPÓNIMOS EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO. EXPLORACIÓN LEXICOLÓGICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA
Miguel Reyes Contreras

CAPÍTULO 8 97

CURSO-TALLER SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN EN *PHRASAL VERBS*
Roberto Miranda Hernández

CAPÍTULO 9 111

DIFICULTADES EN LA TRADUCCIÓN DE *NONSENSE POETRY*: LOS ASPECTOS SONOROS
Luis Juan Solís Carrillo
Celene García Ávila

Curriculares de los autores 123

INTRODUCCIÓN

Uno de los deberes de la Universidad de Ixtlahuaca CUI como organismo académico es la generación y divulgación del conocimiento en las distintas áreas de estudio con las que cuenta. En una de ellas, la Licenciatura en Lenguas, además de formar estudiosos del área del lenguaje, tenemos como propósito la difusión del conocimiento en lingüística aplicada y para ello el departamento de investigación de dicha licenciatura cuenta con una línea de investigación titulada "Estudios aplicados del lenguaje", cuyo fin es desarrollar y promover la investigación en la docencia de lenguas y los aspectos inherentes a ella para el enriquecimiento y fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en el aula y de otras áreas de estudio de la lingüística, una ciencia en constante evolución, razones por las cuales elegimos el título "Dinámicas y debates en la lengua actual desde las prácticas educativas" para nuestra primer publicación.

Parte de esta promoción es el trabajo colaborativo entre otras dependencias educativas y universidades del país, y este libro electrónico es uno de los resultados de dicho trabajo que se ha logrado a través de la invitación realizada en abril de 2016 a investigadores de otras instituciones educativas del país estudiosos de la lingüística y sus aplicaciones, a aportar con resultados de ciertas investigaciones que forman parte de esta publicación o a dictaminar los artículos de estas investigaciones.

Después de una serie de dificultades y procesos que tomaron más tiempo del esperado, dos años después finalmente contamos con la culminación de este trabajo en conjunto entre distintas dependencias de la Universidad de Ixtlahuaca, las cuales son la Licenciatura en Lenguas, la Coordinación de Investigación de la Universidad, y el Departamento Editorial quienes junto con los autores y dictaminadores de estos artículos hemos llegado hasta este resultado.

Los artículos aquí presentados tratan temas de distintas índoles en la lingüística aplicada o la enseñanza de lenguas haciendo referencia a lenguas como el español, el inglés, o el francés. Entre los temas presentes se encuentran metodologías de enseñanza de lenguas, la relación lengua y cultura, e incluso la traducción.

El capítulo de apertura contenido en esta publicación intitulado "Lenguas extranjeras en la actividad científico-investigativa" nos recuerda la importancia del uso de una segunda lengua sobre todo las competencias lectora y de escritura, en la publicación de artículos académicos. Esta importancia se confirma mediante la información relatada en este artículo en la que un grupo de investigadores respondieron un cuestionario cualitativo y cuantitativo sobre dicha repercusión en la consulta y la difusión de su actividad en la generación del conocimiento.

En el capítulo dos el artículo intitulado "El análisis del discurso áulico en la enseñanza reflexiva" nos plantea la posibilidad de identificar nuestras debilidades y fortalezas como docentes de lengua al dar una retroalimentación significativa y de calidad en el momento en que nuestros alumnos son participes a través de la producción oral. Esto mediante una investigación llevada

a cabo en una clase de lengua inglesa con alumnos de entre 20 y 25 años con perfiles distintos empleando como herramienta la transcripción y el análisis del discurso con el objetivo de conocer la actuación del docente hacia la producción oral de sus alumnos.

Con el fin de promover la producción escrita en el salón de clases, el capítulo tres intitulado "Writing is fun! Micrologue Technique from Rassias® Method" nos muestra una implementación de la técnica micrologue proveniente de la metodología Rassias® en un curso de nivel básico de inglés en una escuela de lenguas de la Universidad Veracruzana. La interacción que esta técnica permite podría ofrecer una alternativa que mejore el desempeño en producción escrita de los alumnos como lo muestran los resultados positivos presentados en el artículo.

Además de los cursos de idiomas generales en los que se busca el desenvolvimiento en contextos de uso común de la lengua, es importante mencionar aquellos en los que de acuerdo con los objetivos y necesidades de los aprendientes se busca el aprendizaje de una lengua con propósitos específicos, por ejemplo, laborales. Es así como el capítulo cuatro intitulado "Análisis de necesidades para la creación posterior de un curso con fines específicos" ofrece una manera de planear cursos de esta naturaleza mediante una investigación en la que un grupo de trabajadores de la industria petroquímica muestran sus necesidades de aprender inglés para los propósitos comunicativos que su labor requiere.

Además de cuestiones metodológicas y pedagógicas el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas involucra también la interacción lengua y cultura, cuestión que el capítulo cinco intitulado "Contenidos culturales de los manuales de francés en el fomento de la interculturalidad de sus usuarios" nos presenta mediante un análisis de la carga cultural que contienen los distintos temas de tres libros de texto de francés que se utilizan en la UAM-Xochimilco. Dicho análisis se realiza tomando en cuenta la propuesta metodológica de Byram y Morán (1994) además de distintos criterios culturales marcados por varios autores, y resaltando la importancia de llevar a cabo una competencia comunicativa intercultural eficiente en la enseñanza de lenguas.

Continuando con la estrecha relación entre lengua y cultura, el capítulo número seis de esta publicación intitulado "Mi casa es su casa: Intercultural competence among international students in Latin America" nos presenta un tema planteado en el capítulo anterior pero poco abordado en la enseñanza de lenguas extranjeras, la interculturalidad. Éste busca identificar cuan conscientes están de la cultura en la que se encuentran los estudiantes que toman cursos de lengua en programas de inmersión en países como México y Chile. Los estudiantes informantes para esta investigación realizaron un ensayo en el que plasmaron sus ideas acerca de lo que ellos consideraban les permitía entender la cultura en la que se encontraban.

Habiendo ya mencionado el aspecto cultura como elemento angular de la lengua, en el capítulo siete que lleva como título "Los antropónimos en la Universidad Intercultural del Estado de México. Explicación lexicológica y sociolingüística" se define como cultura a la cosmovisión del mundo expresada a través de la lengua de los hablantes, idiosincrasia reflejada por ejemplo, en los nombres propios. Es así como esta investigación mediante la onomástica y el análisis de corpus lingüístico analiza el comportamiento del nombre propio de los alumnos que se han inscrito a la

Licenciatura en Lengua y Cultura de dicha universidad para acercarnos un poco a la visión propia de los hablantes, en su mayoría de comunidades indígenas, insertos en la modernidad al adjudicar esos nombres.

El capítulo número ocho nos aleja un poco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas para acercarnos a la práctica de la traducción del inglés al español en el aula, otra área de la lingüística aplicada. Intitulado "Curso-taller sobre la aplicación de las técnicas de traducción en phrasal verbs" este artículo alude al quehacer del docente de traducción al mostrar los distintos usos de este tipo de verbos y su frecuencia, además de clasificarlos en distintas sugerencias de técnicas de traducción empleadas con el fin de generar una propuesta de aplicación que busca orientar al estudiante de traducción en su práctica.

El último capítulo de esta publicación, cuyo título es "Dificultades en la traducción de nonsense poetry: los aspectos sonoros", retoma la relación lengua y cultura partiendo de la literatura, la traducción, y la llamada 'nonsense poetry'. En ella se nos presentan dos majestuosas propuestas de traducción de la obra 'The Own and the Pussy Cat' de Edward Lear y el poema anónimo "Be Lenient with Lobsters" en donde los aspectos sonoros que caracterizan a la nonsense poetry, incluidos en estas obras, se adaptan a su traducción en español para que los lectores hablantes de esta lengua puedan percibir las cualidades sonoras de dicha poesía en su idioma.

Es así como la primera edición de esta publicación electrónica termina, esperando que la información aquí contenida sea de especial relevancia a aquellos interesados en las distintas áreas de estudio de la lingüística aplicada. Asimismo, debido a que la lengua es una entidad en constante cambio, así lo es la ciencia que la estudia, por lo tanto también se espera que ésta no sea la única edición y que exista la posibilidad de publicar de nuevo un segundo número en el que por supuesto externamos la invitación al amigo lector a que contribuya en futuros capítulos de esta publicación.

Coordinador
Maestro en Lingüística Aplicada
Arturo Fuentes Cuevas
Docente investigador de la Licenciatura
en Lenguas

CAPÍTULO 1

LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO-INVESTIGATIVA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Anna V. Sokolova G.
María del Carmen Gómez Pezuela Reyes
Juan Gabriel Garduño Moreno
Universidad Autónoma Metropolitana

Resumen

El progreso en el mundo contemporáneo depende, en gran parte, de las actividades de diversas comunidades científicas. Estos grupos deben ser competentes en sus disciplinas, es decir bien informados de lo que hacen y qué resultados obtienen otros estudiosos en su área de interés y, a menudo, en otras también. Los investigadores tienen que asistir a conferencias, presentar ponencias, consultar literatura especializada, escribir libros y artículos. Además, varios científicos participan en foros y grupos de discusión en Internet. En nuestros tiempos, el acceso al conocimiento, así como la producción de este tienen lugar tanto a nivel nacional, como internacional; para ello, en muchos casos, se requiere de un buen manejo del inglés y otros idiomas extranjeros.

Estas consideraciones han servido de impulso para emprender un estudio entre los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciudad de México para examinar sus experiencias de comunicarse por escrito y de leer textos en una lengua extranjera en relación con su campo de actividades investigativas. Se ha buscado determinar las necesidades de los profesores en torno al dominio de estas dos habilidades comunicativas a partir de las dificultades que pueden surgir en el momento de redactar o comprender un texto en una lengua adicional a la materna. Los datos necesarios fueron recolectados mediante una encuesta entre los profesores de diferentes carreras y niveles de estudios (licenciatura, maestría y doctorado). La información obtenida fue analizada cuantitativa y cualitativamente. Tanto los resultados de este procedimiento, como las conclusiones preliminares se exponen en el presente trabajo.

Introducción

Comúnmente, el propósito final de una investigación académica y/o científica es generar nuevas ideas, perspectivas y argumentos. Para lograr este objetivo, entre otras labores, se lleva a cabo una búsqueda de la información relacionada con el tema de investigación a través de la lectura de diversos artículos, libros, ponencias y otras fuentes de datos presentados por otros estudiosos. Al analizar los datos consultados, el investigador desarrolla su postura con respecto al problema que le llama la atención y, posiblemente, comparte su punto de vista con otros especialistas en el campo de interés común.

Ahora bien, en el contexto escolar, especialmente a nivel superior, muchos maestros de diferentes materias, junto con la impartición de clases, se dedican a la investigación. En nuestros tiempos, la producción y el avance del conocimiento no son globalizados en el sentido de que presentan los resultados de esfuerzos no tanto individuales, sino colectivos de numerosos investigadores originarios de diversos países y partes del mundo. Por lo tanto, los profesores-investigadores necesitan consultar una enorme cantidad de información redactada en inglés y/o otras lenguas adicionales a su materna. Varios de estos investigadores buscan comunicar los productos de su indagación científica a un círculo de las personas interesadas en el mismo tema o problemática; estas últimas pueden trabajar en las instituciones ubicadas más allá de las fronteras nacionales. De ahí que un investigador de hoy deba dominar no solo su propio idioma, sino una o más lenguas extranjeras.

Desde tal perspectiva de ver la difusión del conocimiento en el mundo moderno, en el presente artículo se pretende recalcar la importancia de diferentes lenguas en la comunicación de ideas y pensamientos a nivel global. Asimismo, se toca el tema de la relación entre la lectura y escritura consideradas como dos procesos cruciales en la realización de una investigación académica/científica de manera satisfactoria. Finalmente, se presentan y analizan los resultados de una encuesta que fue conducida en el año 2015 entre los profesores de distintas carreras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco en torno al papel que juegan la lectura y la escritura de textos especializados en lengua extranjera en sus actividades investigativas.

Lectura y escritura

Es necesario resaltar que los procesos de leer y escribir en lengua extranjera no se pueden reducir a una traducción puesto que las técnicas empleadas así como las reglas estructurales y estilísticas son distintas en los procesos de leer y escribir en una lengua nativa y en otro idioma. Por consiguiente, se vuelve indispensable para los investigadores que tienen que ver con la información publicada en una lengua extranjera que ellos se familiaricen con diversas estrategias de comprensión de lectura en esta lengua y, especialmente en caso de escribir en este idioma, con su gramática, normas de redacción y retórica discursiva.

Cabe mencionar que los estudios teóricos y empíricos sobre la escritura y la lectura han tenido trayectorias históricas bastante diferentes, aunque a veces traslapadas (cf. Langer y Allington,

1992). Así, a lo largo de la mayor parte del siglo XX, la relación integral entre los dos procesos en general no fue un tema de interés teórico, ni tampoco pragmático para los especialistas en diferentes disciplinas. Tal situación se puede explicar por el hecho de que las nociones de escritura y lectura se desarrollaron a partir de diferentes tradiciones de pensamiento. De hecho, en el transcurso de varios siglos existía un cisma conceptual y disciplinario entre los investigadores provenientes de distintas escuelas teóricas con respecto a dichos procesos. Por ejemplo, la escritura como materia académica, en particular, tiene sus raíces en la retórica clásica de Aristóteles que fue dirigida a individuos exclusivamente cultos.

Sin embargo, la visión en torno a las funciones del discurso escrito en relación con las convenciones retóricas ha sufrido cambios a lo largo de la historia. Así, a finales del siglo XIX, la conceptualización de la escritura se modificó a partir de una serie de consideraciones prácticas a consecuencia de los movimientos progresistas en la ciencia y humanidades de aquella época.

El interés por estudiar el proceso de escritura creció en los años 70 del siglo XX con la aparición de varios trabajos innovadores en el campo de lenguaje y cognición, Este acontecimiento resultó en resaltar importancia de las relaciones entre el escritor aprendiz y el texto desde las perspectivas sociolingüística y antropológica sobre el proceso de escritura estudiado en un contexto específico.

Por otra parte, la conceptualización de la lectura, en especial académica, ha seguido una trayectoria diferente. La noción de lectura académica surgió a principios del siglo XIX en Gran Bretaña a partir de las ideas sobre la instrucción (método), la religión (contenido) y experimentos científicos (teoría). Con la llegada del siglo XX, la lectura se comenzó a examinar desde la perspectiva interdisciplinaria, a saber la psicológica, la lingüística y la psicolingüística.

En los años 1970, la sociolingüística y la adquisición del lenguaje también ejercieron su influencia en el desarrollo de la noción de lectura. Asimismo, en la misma época las ideas de la psicología cognitiva y el constructivismo promovieron el interés de los especialistas por investigar la construcción del significado y las interacciones entre el lector y el texto.

Finalmente, los años 80 del siglo pasado marcaron el inicio de los estudios sobre la escritura y lectura como procesos cognitivos y sociales aunque separados, sin embargo, interdependientes e interrelacionados que se pueden ubicar en diversos contextos sociales y culturales.

En general, los estudios sobre la lectura y la escritura indican que ambos procesos son actividades de lenguaje y pensamiento que utilizan casi las mismas estructuras y estrategias para organizar, memorizar y presentar ideas, aunque se distinguen por los modos de realizar tales operaciones.

Lenguas extranjeras en la investigación científica internacional

Se puede afirmar que muchos profesores-investigadores mexicanos publican artículos en revistas extranjeras y/o presentan ponencias en diferentes eventos internacionales. Para aumentar la visibilidad de sus avances investigativos más allá del territorio nacional, estos

maestros tienen que saber escribir en idioma extranjero. Esta necesidad de redactar en lengua extranjera se debe a la situación internacional actual que, de hecho, se ha formado desde hace décadas. Así, el lugar proliferado de ciertas lenguas en el ámbito de las ciencias es relacionado con el potencial económico y político de los países donde estas lenguas son de uso diario. Además, se considera que la producción científica de un país es proporcional por un factor de dos, en términos generales, de su producción económica (Ammon, 1998). Por ejemplo, Alemania tiene un PNB superior al de todos los países hispanoamericanos, y su producción científica que se mide a partir de las publicaciones en diferentes revistas internacionales, en 1995 duplicaba la producción científica hispanoamericana (Ídem.).

Según el Informe General del Estado de la Ciencias y Tecnología 2002 del CONACYT, en 2001 cuatro países concentraban el 59% de la producción en términos del número de artículos: a los Estados Unidos les correspondía el 32.1%, a Japón el 9.61%, a Gran Bretaña el 9.24% y a Alemania el 8.9%. México, en su caso, participó con el 0.67% de artículos, mientras que Argentina y Chile con el 0.58% y el 0.27%, respectivamente.

Ahora bien, a lo largo de los últimos milenios en las ciencias predominó casi siempre solo una lengua de uso común, pasando por el griego, el árabe y el latín. En el siglo XVII dos lenguas – el inglés y el francés – predominaron en las publicaciones científicas. En el siglo XIX el alemán ganó su lugar importante en este campo de actividades; asimismo, el italiano, aunque con una menor relevancia, se utilizó en el discurso relacionado con el derecho y la medicina. En la misma época, el español y el portugués quedaron prácticamente ausentes (Ammon, 1998).

A principios del siglo XX, se desarrolló el modelo plurilingüe en las publicaciones científicas: el alemán, el francés y el inglés destacaban como lenguas de uso principal con un peso más o menos equivalente entre sí el cual variaba dependiendo del tipo de área. Así, el francés se consideraba como lengua del derecho y de la ciencia política, el inglés, a su vez, de la economía y geología, y el alemán, por su parte, sobresalía en la medicina, la química y en otras ciencias naturales; estas lenguas destacaban de tal modo que cualquier estudiante de las materias mencionadas, en cualquier país incluyendo los EEUU y Japón, se veía obligado a aprender la lengua correspondiente para poder consultar literatura científica de su especialidad (Ídem.).

En el transcurso del tiempo, el alemán, después de su apogeo en los años 20 del siglo pasado, comenzó a perder su potencia debido al efecto retardado de la Primera Guerra Mundial y perdió definitivamente su función como lingua franca científica con la llegada al poder de los nazis en 1933. En las palabras de Ammon (1998), el alemán se hundió como plomo y el inglés subió como helio. La posición del francés también se debilitó significativamente. La distribución asimétrica en el uso de las lenguas se agravó en los 1980. El ruso, por ejemplo, estaba a niveles entre el francés y español.

El mundo contemporáneo de comunicación científica se encuentra dominado por el inglés. Últimamente, se ha observado un crecimiento continuo en el porcentaje de publicaciones científicas en este idioma: del 66% en los 1980 (St. John, 1987) al 89% para los finales del siglo XX (Ammon, 1998). Se puede afirmar que cada vez más países están adoptando el inglés como la

lengua de la ciencia (Van Weijen, 2012).

La siguiente tabla muestra el lugar que ocupan algunas lenguas del mundo en publicaciones científicas.

Tabla 1. Distribución de distintos idiomas en % según diferentes campos de la ciencia en el siglo XXI (Van Weijen, 2012)

Lengua	*Ciencias de la vida*	*Ciencias duras*	*Ciencias físicas*	*Ciencias de la salud*	*Ciencias sociales, artes y humanidades*
Inglés	23.4	44.7	19.5	10.7	1.7
Chino	8.7	72.5	13	2.9	2.9
Holandés	14.9	3.2	52.3	26.1	3.5
Francés	8.6	16.3	36.4	36.5	2.3
Alemán	7.3	34.5	32.5	23.5	2.2
Italiano	4.7	12.1	38.6	40.6	4.0
Portugués	26.1	11.5	38.4	22.1	1.9
Ruso	17.2	45	21	8.4	8.4
Español	10.8	13.2	44.4	29.6	2.0

Los datos en la tabla anterior muestran que los investigadores que publican en inglés, chino y ruso trabajan en las ciencias puras como la física, ingenierías y ciencias materiales. Los investigadores quienes optan por publicar en holandés, francés, italiano, portugués y español provienen de las ciencias humanas: las ciencias sociales, salud, psicología, artes y humanidades. Más de la mitad de todas las publicaciones en el idioma holandés son de las ciencias de la salud (la medicina, odontología, enfermería y veterinaria), mientras en el caso del italiano el 41% de todas las publicaciones se realizan en las ciencias sociales, artes y humanidades.

Estudio de caso

Pregunta de investigación

¿Qué lugar ocupan la lectura y escritura en lengua extranjera en la práctica investigativa de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco?

Hipótesis

Los profesores de la Universidad otorgan un lugar indispensable a las dos habilidades comunicativas en lengua extranjera – la comprensión de lectura y la expresión escrita –en la realización de sus labores investigativos en el campo de su interés académico y/o científico.

Metodología

Con el fin de examinar el papel que juegan la lectura y la escritura de textos especializados en lengua extranjera en las actividades de los docentes de la Universidad, se optó por utilizar los

métodos cuantitativo y cualitativo de recolección de información relevante y su posterior análisis. Así, se diseñó un cuestionario con 27 preguntas de tipo cerrado y abierto que se pueden agrupar en 3 temas: 1) el perfil académico de los participantes del estudio, 2) la habilidad lectora en lengua extranjera y 3) la escritura.

En el año 2015, 24 profesores de diferentes carreras universitarias participaron en una encuesta a través del cuestionario elaborado. Los maestros encuestados se especializaban en las siguientes disciplinas académicas: medicina - 6 profesores (25%), economía - 5 (21%), ciencias sociales - 4 (17%), matemáticas - 4 (17%), química – 2 (8%), biología – 1 (4%), nutrición – 1 (4%) y diseño - 1 (4%). De 24 docentes, 7 (29%) contaban con el grado de maestría y los demás - 17 (71%) - de doctorado. Más de la mitad de los participantes - 14 (58%) - impartían clases a nivel de licenciatura, una cuarta parte (6) - de maestría y 4 (17%) - de doctorado.

Así, la diversidad de las materias impartidas por los profesores encuestados permitió tener y con ello analizar un panorama más amplio de las necesidades y posturas actitudinales en lo que concierne a la lectura y escritura en lengua extranjera con propósitos investigativos.

Resultados y discusión

En lo que se refiere a la lectura como medio para llevar a cabo una investigación, todos los encuestados consultaban literatura especializada en una o más lenguas extranjeras en el campo de su interés académico. Así, los idiomas adicionales a la materna que se utilizaban para buscar información, eran 6, a saber: el inglés, francés, portugués, alemán, italiano y ruso. En particular, la mitad de los profesores encuestados (12) leían solo en inglés, 1 – en inglés y francés, 1 - en inglés y alemán, 3 – en inglés, francés y portugués, 2 – en inglés francés y ruso, 1 – en inglés, francés e italiano y 1 – en inglés, francés, portugués y alemán.

La siguiente tabla incluye los datos sobre la distribución de distintas lenguas extranjeras en las cuales los profesores leían literatura especializada en diferentes materias.

Tabla 2. Número de investigadores según la disciplina y la lengua extranjera (lectura)

Disciplina	Lenguas extranjeras					
	inglés	francés	alemán	portugués	italiano	ruso
medicina	6	-	-	-	-	-
nutrición	1	-	-	-	-	1
ciencias sociales	4	4	-	4	-	-
economía	4	-	1	-	-	1
comunicación	1	1	-	1	-	-
diseño	1	1	-	-	1	-
química	2	2	-	-	-	-
biología	1	1	-	-	-	-

matemáticas	3	1	1	-	-	-

En lo que concierne a la literatura consultada por los investigadores, el mayor número de artículos leídos al año correspondían al inglés y varía de 3 a 15, mientras que en francés se leían de 3 a 5 artículos, en portugués de 3 a 4, en alemán, italiano y ruso de 2 a 3, respectivamente. Asimismo, durante un año se leían de 2 a 4 libros en inglés, 2 libros en francés, 1 libro en alemán, italiano y ruso, respectivamente.

Todos los profesores mencionaron que anteriormente habían tomado cursos de comprensión de lectura, por lo menos, en una lengua extranjera. En más de la mitad de los casos - 14 profesores - tal idioma era solo el inglés. De 24 encuestados, 3 terminaron, aparte del inglés, cursos de lectura en francés, 2 - en alemán, 2 - en ruso y, finalmente, 1 - en italiano.

Entre los principales factores que impedían a los participantes del estudio leer literatura especializada en idioma extranjero de manera fluida se mencionaron los siguientes:

- conocimientos insuficientes de la gramática de la lengua meta;
- la falta del vocabulario, en particular, de varios términos; y
- la forma del autor de expresarse.

En lo que se refiere a la redacción de artículos y ponencias en otros idiomas, la Tabla 3 incluye los datos sobre el número de los profesores a partir de la carrera y la lengua meta.

Tabla 3. Número de investigadores según la disciplina que imparten y la lengua extranjera en la que escriben

Disciplina	*Lenguas extranjeras*			
	inglés	*francés*	*alemán*	*ruso*
medicina	6	-	-	-
nutrición	1	-	-	-
ciencias sociales	4	-	-	-
economía	4	-	1	1
comunicación	1	-	-	-
diseño	1	-	-	-
química	2	-	-	-
biología	1	1	-	-
matemáticas	3	-	-	-

Como se puede observar en el cuadro anterior, los profesores escribieron trabajos de investigación en 4 lenguas: el inglés, el francés, el alemán y el ruso. La lengua predominante de redacción mencionada por los maestros era el inglés. De 24 profesores, los de economía y de biología escribieron textos especializados también en otros idiomas extranjeros. Así, de 4 profesores de economía, 2 escribieron artículos o ponencias exclusivamente en inglés, uno - en inglés y alemán y el otro - en inglés y ruso.

Ahora bien, de 24 profesores 8 (33%) terminaron cursos de redacción en inglés, 2 (8%) - en alemán, 2 (8%) - en ruso y 1 (4%) - en francés.

La encuesta también reveló que solo 1 maestro redactaba artículos y ponencias sin ayuda alguna de otras; 9 profesores reportaron que escribían textos especializados primero solos usando un diccionario o traductor automático en línea y, posteriormente, se los revisaba un hablante nativo o un maestro de lenguas. Los demás profesores usualmente pedían a un maestro de lenguas o a un traductor profesional traducir su trabajo en español al inglés.

Al escribir en lengua extranjera, prácticamente todos los profesores comentaron que experimentaban dificultades de tipo lingüístico y psicológico relacionadas con:

- la gramática de la lengua meta,
- el vocabulario,
- las normas de redacción de textos científicos y/o académicos;
- los límites del tiempo; y
- la preocupación por tener rechazado su manuscrito por los lectores críticos.

Conclusiones

La investigación sobre las percepciones de un grupo de profesores de diferentes disciplinas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Xochimilco en torno al uso de diferentes lenguas extranjeras en sus actividades investigativas se puede considerar como un estudio de caso. Por esta razón, los resultados de este estudio no se pueden generalizar en cuanto a las opiniones y creencias de otras unidades de la misma universidad, ni a otras instituciones de educación superior de nuestro país.

La información obtenida en el sondeo entre los participantes del estudio ha comprobado la hipótesis de que la lectura así como la escritura, o sea la redacción de textos especializados o científicos en idioma extranjero forman parte esencial del proceso de investigación de los maestros. El análisis de los datos recolectados permite interpretar que ambas actividades son de suma importancia en las prácticas investigativas de los profesores en cuanto a la búsqueda de información más amplia y profunda en el campo de su interés académico. Asimismo, la lectura y escritura en lengua extranjera juega un papel esencial para cumplir el propósito de los profesores-investigadores de comunicar los avances y hallazgos de su indagación a sus colegas a nivel tanto local como internacional. Con ello, los profesores logran aportar al progreso global a través de la retroalimentación de otros investigadores que trabajan en la misma y otras disciplinas. Además, los maestros que publican artículos, ensayos, libros, etc. en lengua extranjera pueden colaborar no solo con los investigadores nacionales, sino también con los científicos de varios países. En esta relación, vale la pena citar el Informe General del Estado de la Ciencia y Tecnología 2002-2013 del CONACyT en el cual se afirma, en particular:

> "La cooperación internacional fomenta el intercambio de conocimientos, recursos y experiencias para ampliar y profundizar la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la formación de recursos humanos y la innovación, aprovechando las capacidades y potencialidades tanto propias como de otros países

> a fin de lograr los más altos niveles posibles de desarrollo humano y el tránsito del país [México] hacia una economía basada en el conocimiento" (2014: 38).

En el mismo Informe (2014: 39) de igual manera se enfatiza la importancia de la cooperación internacional con los países que se consideran estratégicos en el sentido de sobresalir en el mundo científico por su "calidad de la investigación que se lleva a cabo en ellos (publicaciones y patentes) como a las cuestiones estratégicas en términos geográficos y económicos". Entre estos países destacan los Estados Unidos y Canadá en América del Norte; Argentina, Brasil, Chile y Colombia en América del Sur; Alemania, España, Francia y el Reino Unido en Europa; y China, Corea del Sur, India, Israel y Japón en Asia.

Tal situación exige de los profesores mexicanos saber manejar una o más lenguas extranjeras en función de diferentes habilidades lingüísticas, en especial leer y escribir textos especializados. Por lo tanto, en el contexto educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, que es de interés principal de nuestro estudio, se vuelve importante diseñar cursos

de capacitación en estas dos destrezas interrelacionadas de comunicación para apoyar a los académicos en sus labores investigativas.

Referencias

Ammon, U. (1998). 1st Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen. Berlin, Germany: de Gruyter.

Informe general del Estado de la Ciencia y tecnología 2002. En: http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b. Recuperado el 11 de enero de 2018

Langer, J. A. y Allington, R. (1992). "Curriculum Research In Writing and Reading." En P. W. Jackson (Ed.). Handbook of Research on Curriculum. New York NY: Macmillan Publishing Company.

St. John, M. (1987). "Writing processes of Spanish scientists publishing in English." En English for Specific Purposes, 6, 113-120.

Van Weijen, D. (2012). The Language of (Future) Scientific Communication. Research Trends 31. En: http://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication

CAPÍTULO 2

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ÁULICO EN LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Gabriela de la Cruz Sánchez
Universidad de Ixtlahuaca CUI

La actividad docente exige un análisis constante que tiene como consecuencia el crecimiento académico y social. Sin embargo, la autoevaluación pareciera ser una técnica poco objetiva cuando existen diversos puntos a analizar en el aula y un único actor; por lo que es común recurrir a la observación de pares. Técnica en la que es posible definir claramente los objetivos y consultar los datos observados una y otra vez mediante la grabación de los mismos.

Sin embargo, dadas las necesidades y los tiempos que se establecen para el seguimiento de los programas académicos, resulta en algunos casos imposible contar con un par en el momento en el que se necesita un análisis de la actividad docente. Por lo que es imprescindible que el docente haga uso de estrategias que le ayuden con 'imparcialidad'.

El análisis del discurso es una herramienta que va más allá de la forma lingüística empleada, ya que busca la interpretación y el sentido de la gramática (McCarthy, 1991). Por lo que, el análisis del discurso áulico, nos permite a los docentes hacer conciencia de nuestro papel como guías en el salón de clase, nos concientiza sobre la labor que desempeñamos en el aula, permitiéndonos identificar nuestras debilidades y fortalezas, lo que nos lleva a mejorar la calidad de nuestra docencia y el progreso efectivo de nuestros alumnos.

Richards y Lockarth (González, 2010: 82) afirman que la experiencia es insuficiente para conocer el proceso de enseñanza, que es necesario un trabajo de análisis, introspección y reflexión crítica para conocer mejor (nuestra) situación. Mediante esta reflexión (Woods, 1996 en Gonzalez, 2010: 83) podemos extraer la información acerca de la diferencia existente entre lo que creemos que hacemos en clase y lo que realmente sucede. Recurrir al análisis de nuestro propio discurso a partir de la grabación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, nos permite ver lo que pasa en nuestras clases. (Gonzalez, 2010: 83).

La evaluación del desempeño docente, va más allá de observar la postura, el uso del pizarrón, la explotación apropiada del material con el que se cuenta y del dominio del tema. Lych (1996: 39) afirma que es importante analizar el habla del maestro debido a que:

1. Existe un vínculo entre la comprensión y el progreso en la L2
2. El tipo de formulación de preguntas influyen en la forma en la que el alumno usa la lengua
3. No es fácil que los alumnos entiendan en que aspecto desea el docente centrar su atención

Una clase podría haber sido preparada cuidando cada detalle pero, esta no resultará exitosa si presenta 'ruido' durante el desarrollo. Por lo que el análisis del discurso tiene un papel de suma importancia. Ahora bien, analizar el discurso oral no es tarea fácil, pues esta desaparece una vez que se dice. Una de las herramientas que se tienen para un análisis óptimo es la grabación; haciendo 'inmortal' el acto de habla. Esta grabación se acompaña de la transcripción que se define como el proceso mediante el cual elementos fonológicos se plasman de manera escrita (Kemp, 2006: 396). En el caso del discurso oral, la transcripción juega un papel importante; nos facilita el acceso, análisis y manipulación de los datos.

El objetivo principal de este trabajo radica en conocer la actuación docente en cuanto a su participación durante la producción oral de los alumnos. Información que puede ser empleada como ejemplo en el actuar diario del docente.

Los datos recabados fueron analizados para posteriormente categorizar las intervenciones del docente, según el objetivo de esta. Para ello, se lleva a cabo el análisis de los datos recogidos en una clase de lengua inglesa nivel 6 (intermedio), sesión de 1h40 minutos impartida un día martes de 13h00 a 14h40, en un aula monolingüe, con 9 alumnos que comprenden las edades de entre 20 y 25 años, estudiantes de varias licenciaturas. La clase fue impartida por una docente de 52 años, con formación en docencia del inglés, clase en la que el objetivo era practicar la producción oral de los alumnos y el tema era "deportes y experiencias".

En cuanto a la producción oral, Pérez (2007) sugiere que cuando se considere al alumno maduro para practicar conversaciones reales, hay que tener en cuenta que se necesita un tema de interés que sea común a ellos. Por lo que son comunes las conversaciones, debates o coloquios en los libros de texto. En grupos numerosos sólo intervendrán aquellos alumnos a los que les interese el tema y que puedan vencer su timidez o apatía. Lo que nos indica que el tema es fundamental, pues si los alumnos no tienen interés o no lo dominan, hasta cierto grado su participación se verá limitada. En la muestra analizada, el docente recurre a las conversaciones en parejas para posteriormente comentarlas con todo el grupo.

A continuación se presenta la transcripción[1] de un extracto representativo de la clase, con el fin de mostrar cómo se llevó a cabo[2]:

Minuto: 00:17: 25 Talking about the most exciting event I've ever been to
T: ok Gonzalo be my guest
G: em… em… the most exciting thing that I life… was when I
T: What did I ...remember what I said, if you are talking about a situation you use what?
Gonzalo: eh…

1 Las convenciones empleadas durante la transcripción se muestran en la sección de referencias y fueron adaptadas según las necesidades observadas.
2 Los colores obedecen a funciones del acto lingüístico indicadas en la tabla ubicada en la página 21.

T: in this case you're talking about the situation not about you… the most exciting
G:excitings eve-… events
T: I´ve ever been to
G: I've ever been to was when I went to a Michoacan concert eh I went to the sport parks <L1>palacio de los deportes </L1> I wait ten hours a how do you say fila?
T: <ono>Aja</ono>, I waited … for ten hours in the queue
Gonzalo: I waited
T: for ten hours in the queue
Gonzalo: for ten hours in the queue and… it only dured 3 hours and a half and I was very tired when the concert ends and [I think]
T: [when the concert ended]
Gonzalo: ended and I think… I was thinking in the time that I was spent
T: ah..the ti- the time I had I had spent in the queue
Gonzalo: the time I
T: I had spent
Gonzalo: I had spent in the queue and I was thinking I was here for a long time
T: what the hell were you doing it was a long time?
Gonzalo: yeah… but when the concert ends
T:ended
Gonzalo: ended I was too happy and exciting [because]
T: [excited]
Gonzalo: [excited?]
T: [and]… Do you think it was worth it?
Gonzalo: I don't understand
T: <L1>¿Valió la pena? </L1> Was worth it?
Gonzalo: Yes… it was very fun
T: who did you go with?
Gonzalo: I wi- I went with a friends
T: with some friends or only one?
…

Una vez terminada la transcripción y para hacer el análisis de las intervenciones docentes, se consultaron varias fuentes. Lych (1996: 47) considera los siguientes tipos de interacción docente:

a) Confirmation check: asegurarse de que lo que uno entiende es lo que el alumno quiere decir
b) Comprenhension check: asegurarse de que el aprendiente entiende a lo que nos referimos
c) Clarificaton request: pedirle al alumno que explique o reformule lo que dijo
d) Repetition: repetir nuestras palabras o las del alumno
e) Reformulation: reformular el contenido de lo que se dijo antes
f) Completion: completar los enunciados del alumno
g) Backtracking: regresar al punto de la conversación, hasta donde el alumno nos seguía perfectamente.

Sin embargo, según lo observado durante las intervenciones de los alumnos en la clase

aquí analizada, es posible concluir que algunas de las funciones principales que siguen las intervenciones del docente son las siguientes:

FUNCIÓN	*OBJETIVOS*	*EJEMPLOS*
Confirmar que se sigue el discurso	*Estimular al alumno a que continúe* *Confirmar que entiende lo que dice* *Confirmarle al alumno que lo está haciendo bien*	*OK all right aja*
Mantener interés de los alumnos	*Atraer la atención de los alumnos* *Incluirlos en los comentarios*	*Listen* *Hey tch?* *Sh!* *¿no?*
Reparar	*Repetir lo que alumno dice para que continúe* *Para corregir algún error de pronunciación* *Reformular*	*They play soccer*
Solicitar más información	*Plantear pregunta para:* *Solicitar más información al alumno* *Pedirle repita algo que no fue del todo claro o que no fue gramaticalmente correcto* *Animarlo a extenderse un poco más en su explicación* *Mostrarle que se entiende lo que alumno intenta explicar* *Seguir la conversación del alumno*	*and what is the name of the Bombonera?*
Complementar	*Complementar la respuesta del alumno* *Dar la palabra que el alumno no encuentra en la L2 y que le impide seguir*	*The backstage?*
Corregir directamente	*Responder negativamente frente a una aseveración incorrecta de los alumnos*	*No, Not, Don't*
Opinar	*Juicios personales para:* *Comentar al respecto* *Estimular a los alumnos a dar su opinión* *Mostrar que se esta siguiendo la conversación* *Expresar su punto de vista*	*-Even though they don't deserve it*

Según esta clasificación l

bo es la siguiente:

Gráfica 1. Frecuencia de las intervenciones

Dada la información presentada en esta gráfica, es posible concluir que las intervenciones del

docente son mayormente estructuradas en forma de pregunta y que estas tiene la función de:

a) Solicitar más información al alumno
b) Pedirle repita algo que no fue del todo claro o que no fue gramaticalmente correcto
c) Animarlo a extenderse un poco más en su explicación
d) Mostrarle que se entiende lo que alumno intenta explicar
e) Seguir la conversación del alumno

Las preguntas que formula el docente en el salón de clase no únicamente son empleadas para elicitar información, sino también como un medio con el que cuenta el docente para tener el control durante la interacción (Lych, 1996: 107).

Por otra parte el último lugar lo ocupan la corrección negativa de manera directa y la opinión personal del docente. Lo que nos permite concluir positivamente que el docente corrige a los alumnos con tacto, evitando la confrontación o la corrección abrupta, aunque en caso de considerarla necesaria la lleva a cabo.

En relación con las características que tendrán las reparaciones en las que participe la profesora tiene importancia quién inicia la reparación y quién soluciona el problema. Mayoritariamente, la fuente problemática será producida por parte de un alumno y la reparación a dicho problema correrá a cargo de la profesora (Batlle, J. 2011), tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Daniel: I was very excited
T: you were very excited, yeah?
Daniel: Yes

Gutiérrez, I & José Miquilena (2009) afirman que los docentes tienden a utilizar correctivos explícitos con la finalidad de no perder la ilación y fluidez de la clase ya que se realiza la negociación de forma al momento. Sin embargo, el alumno no tiene oportunidad de analizar su respuesta y se limita a repetir la corrección del facilitador, lo que repercute en la calidad de su aprendizaje. De ahí que el alumno continúe cometiendo el mismo error, por ejemplo:

Irlanda: a show? I I don't know I talk about a show that I saw my last vagations
T: that I saw my last vacations
Irlanda: that I saw my last vagations?
T: vacations

Irlanda: I went to Cancun there I went to a park it's name is Xcaret there I saw a show <L1>ju-the juego de pelota</L1>? and … so I don't know it's… it's interesting, exciting because

En este ejemplo, notamos que la alumna nunca entendió que elemento era el que el docente le corregía, por lo que después de decir dos veces vagations /vagueishions/, evita repetir la palabra y continua su discurso.

La actitud de los estudiantes varía en función del correctivo empleado: éstos mostraron una

actitud favorable hacia el uso de correcciones explícitas, ya que al no exigirle un proceso analítico inmediato, no se produce ningún estado de ansiedad o incertidumbre, por lo que simplemente recibe la corrección del docente y se continúa con el desarrollo de la clase.

T: Ok . How many watch their matches?
Irlanda: Eh… the Azteca stadium… eh… the capacity for…
T: That was not … that was not the question
Irlanda: <L1>Pero es que cuando los [hacen en] </L1>
T: [I don't understand Spanish] don't you remember that?
Irlanda: <ono>aje</ono> … When some of people eh go and watch the matches and
S: They usually go to the stadium
Irlanda: and the … the local team

En este análisis notamos que el docente es tolerante a los errores pues no corrige cada uno de ellos, pues corregir numerosos errores puede inducir al alumno a pensar que lo más importante es no equivocarse (Lopez, A. 2009).

Diana: and then I say that some of this guys but I don't believed it and then his car stopped just in front of me and he danced
SS: @@@@@@@
Diana: and he is too funny because he is too tall [and]

Por otra parte, el uso constante de correctivos explícitos en el proceso de feedback oral correctivo contribuye a la persistencia de errores en la producción oral en niveles avanzados pues no se estimula a los estudiantes a intervenir activamente en el desarrollo de sus habilidades orales, lo que los convierte en agentes pasivos (Gutiérrez, I &José Miquilena, 2009).

En la muestra aquí analizada; la mayoría de las intervenciones de los alumnos suceden a petición del docente, aunque en determinados casos los alumnos toman la palabra a pesar de que no se les pide, quizá debido a que el docente trata en todo momento de incluirlos en la conversación como grupo, dirigiéndose en repetidas ocasiones a todo el grupo para solicitar sus comentarios. Tal como sucede en el aula tradicional, donde el alumno difícilmente tomara la palabra a no ser que esta haya sido otorgada por el docente (McCarthy, 1991: 128).

La mayor parte del tiempo las preguntas son la única oportunidad que le damos a los alumnos para expresarse y el resto del tiempo es el docente quien tiene la palabra, dando instrucciones, transmitiendo su mensaje o corrigiendo los errores de los alumnos. Sin embargo, cuando deseamos desarrollar la competencia comunicativa es necesario que seamos menos controladores y que le demos a los alumnos la oportunidad de comunicarse de manera libre, permitiéndole elegir su propio vocabulario y aceptando su producción libre, lo cual no necesariamente quiere decir que no se esté monitoreando su producción.

Tener un ambiente cooperativo, en el que el feedback sea recibido sin incomodar al estudiante, permite al estudiante crecer y ver el feedback como una ayuda y no como un ataque a su persona (Lych, 1996: 111)

Finalmente, es posible concluir que las intervenciones del docente tienen varias funciones y que son generadoras de oportunidades para el alumno de mejorar su nivel de lengua, por lo que es importante que estemos conscientes del tipo de contribuciones que hacemos a fin de que estas sean significativas y de calidad.

Este tipo de análisis puede realizarse bajo la dirección del docente actor y posteriormente, en caso de necesitar un 'observador' la transcripción puede facilitarse al par ciego quien emitirá juicios y recomendaciones sin ser un elemento externo en el aula y sí un apoyo para

el docente actor.

Referencias

Batlle, J. (20011) Reparaciones y Mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE. Universidad de Barcelona. Documento en línea en formato pdf http://marcoele.com/descargas/13/batlle-reparaciones_mediacion.pdf.

Convenciones de Jefferson. Transcription Notation as described in Jefferson, Gil (1984) On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds). Structure of social Action: studies in Conversation Analysis (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press

Eraso, P. (2011) Opciones metodológicas para manejar el error en la producción oral de los aprendices de inglés. En Revista INVESTIGIUM IRE. . Documento en línea en formato pdf http://www.investigiumire.org/files/2011opcionesmetodologicasparamanejarelerror enlaproduccionoraldelosaprendicesdeingles.pdf

González, V. (2010) Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. En Revista didáctica del español como lengua extranjera. Documento en línea en formato pdf http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf.

Gutierrez, I & José Miquilena (2009) Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) Laurus, vol. 15, núm. 29, enero-abril, 2009, pp. 339-367.Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Documento en línea en formato pdf http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642016

Kemp, J. (2006) Phonetic Transcription: History. University of Edinburg, UK. Documento digital en formato PDF disponible en ccil.org/~cowan/temp/phon-hist.pdf

Lopez, A. (2009) Feedback y corrección de errores en el aula de L2: actividades orales. En Revista educación y futuro. Documento en línea en formato pdf dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3233775.pdf.

Lych, T (1996) Communication in the language classroom. Oxford: Oxford University Press.

Malamah-Thomas, A. (1996) Classroom Interaction. Hong Kong: Oxford University Press.

Mccarthy, M (1991) Discourse Analysis for language Teachers. Cambridge, ed Basil Backwell

Perez, F (2007) Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. En Revista Electrónica de didáctica / español lengua extranjera. Documento en línea en formato pdf http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_07PerezFdez.pdf?documentId=0901e72b80df333f.

Vienna Oxford International Corpus of English. Version 2.1, june 2007

CAPÍTULO 3

WRITING IS FUN! MICROLOGUE TECHNIQUE FROM RASSIAS® METHOD

Jennifer Cucurachi Moctezuma
Marisela Coto Pichal
Universidad Veracruzana

Abstract

Writing is one of the most important aspects of language teaching, as "it is likely that most business and technical writing in the world are done in a second language" (Lee, 2012, in Seifoori, 2012, p. 107). Moreover, writing is used in our everyday lives, as well as in EFL learning. However, writing is often seen as a boring skill. In fact, many teachers appear to use a rather monotonous way of working with writing. "Students are often left on their own with a blank piece of paper and a pencil without any guidelines, inspiration or a defined purpose" (Ahlsén & Lundh:2007, p.1). This action research, in contrast, was based on the implementation of an adapted version of the Micrologue technique. This technique was implemented in order to determine whether or

not, it could help students, in a basic English course in a local public school, practice and improve their writing. A micrologue from Rassias® method was designed for this purpose, based on the contents of the formal curriculum.

Introduction

Nowadays, English is a very important language worldwide. Educational institutions in order to fulfill employers' demands for well-prepared professionals have taken English as a very important area to consider in their curriculum. As a result of the need for a better education in the world, professional teachers of English as a foreign language, (TEFL), have to guide students, not only in an efficient, but also in an easy, fast and enjoyable language learning process to achieve their goals.

The need for improvement in the development of professional TEFL teachers emerges mainly from the fact that English is taught not in a 'real' context, but in a monolingual context, in their own country (Brown, 2001 in Krieger, 2005). Therefore, students are not deeply immersed in a target language context. Hence, teachers need to use a variety of methods and techniques to meet students' needs when learning a foreign language.

In the Mexican EFL context, educators have to consider that writing has not always been regarded as an important skill to emphasize in the English language classroom, despite its apparent importance. Tan, (2006, p. 1), for example, states that "good English writing competence is widely recognized as an important skill for educational, business and personal reasons". Similarly, Ahmed, (2010), claims that writing is certainly an important element of learning English, as it reinforces the grammatical structures, vocabulary and idioms that we have been teaching to our students, which become evident when they write.

Additionally, it is argued that ESL/EFL writing is one of the most important aspects of language teaching, as "it is likely that most business and technical writing in the world are done in a second language" (Lee, 2012, in Seifoori, 2012, p. 107). Therefore, writing should receive more attention in EFL classes in order to guide learners to cope with the communicative demands of real life situations. Teachers should also pay attention to writing because it strengthens the grammatical structures and provides the basis for learning a language, as long as writing is actually developed as a process.

As writing should receive more attention, teachers need to be well-prepared with new and innovative methodologies, in order to make the learning process more meaningful and motivating for the students. Thus, the use of micrologues Rassias® method is of great help to overcome the problems and barriers in the student´s writing process.

Theoretical framework

The writing process

This chapter includes a general description of the concepts involved in the writing process, its importance and development, the coding of errors in feedback, the Rassias methodology and its

micrologue technique in the writing process. The descriptions will guide the reader towards an explanation of the objective and context of this study.

The writing process

Teaching writing has often been considered a challenge. Ahlsén and Lundh, (2007), have expressed their concern about developing the process of writing in a classroom:

- we have experienced that many teachers use a rather monotonous way of working with writing. Students are often left on their own with a blank piece of paper and a pencil without many guidelines, inspiration or a defined purpose.

(p.1)

In fact, writing has been neglected and some teachers have failed to guide students by using an interactive method. What is more, some authors like Kobayashi, H. and Rinnert (2001), Cavkaytar and Ahmed (2010), also claim that some teachers have experienced little progress when it comes to students' development in writing. In order to improve this situation, teachers need to bear in mind the importance of the writing process, and consider that there are plenty of methods to teach writing. One of these methods, is the writing process, which according to Tompkins (2004), cited in Cavkaytar (2010), is "a road map through which students' thoughts and actions are monitored from the beginning of writing to the production of work" (para.6). Furthermore, Hedge (2005, in Ahlsén & Lundh, 2007) states that

- writing is more than producing accurate and complete sentences and a phrase, writing is about guiding students to produce whole pieces of communication, to link and develop information, ideas, or arguments for a particular reader or a group of readers.

(p.4)

Learning to write gives students the power to share thoughts, ideas and opinions with others in the present or across time; writing is ingrained in every aspect of our way of life. Therefore, guiding students in this process is essential, and EFL educators should know how to do it so that students actually improve their writing skill.

1.2 The importance of writing and its development

In an EFL class, writing is one of the four skills taken into consideration to develop lessons. However, students are not keen on writing, since writing has been painful for many students not just in their mother tongue, but also in their second or foreign language (Gilmore, 2009, in Ahmed, 2010). Furthermore, during the lesson, students use their own knowledge, and are introduced to the writing activities through the instructions in the textbook or workbook, which teachers use as classroom activities.

When EFL learners in basic courses start writing, they write as they would in their mother tongue without paying attention to the English structures. They may even write some sentences without considering the correct punctuation or the differences between capitalization and

lower case. Some learners may know how to write short sentences, but they may not use correct punctuation or have any knowledge of how to use connectors properly. According to Burgess (2005), it is important to tell learners their mistakes and provide feedback from their writing tasks. He points out that "it is important that they understand exactly where their strengths and weaknesses lie" (p.50). To a certain extent, feedback helps students to gain an overview of their learning.

As a possible solution for beginner students' weaknesses in writing, some experts have found that teachers are able to use some sample sentences for the class to edit and revise in groups. Tan (2006) claims that "After group reporting, the teacher then makes further feedback and explanation to clarify confusing concepts" (para. 24). He lists several suggestions regarding how to lead students in their writing by which motivation is encouraged through stimulating reading, related to daily life experience, and supported by relevant vocabulary. Tan (2006) supports that pre-writing activities are crucial for unskilled writers, which can serve to stimulate ideas and learning of relevant vocabulary and structures.

1.3 Rassias® Method

For this research, the method created by John Rassias was consulted; it consists of a set of techniques which enhance the practice of vocabulary, speaking, writing, listening, and grammar among others. The following table shows some of the techniques and their purposes:

TECHNIQUE	PURPOSE
Alphabetization	Vocabulary and pronunciation
Tic- Tac- Toe	Grammar and vocabulary
Micrologue	Writing
Waves	Speaking and vocabulary
Pyramid	Vocabulary
Dots and Dice	Grammar and vocabulary
Backwards Built- up	Speaking and pronunciation

Detective Work	Ice breaker
Paired Review	Ice breaker
Ball Games	Vocabulary
Fantasy and Fulfillment	Vocabulary and speaking
Substitution Drills	Speaking and pronunciation
Transformation Drills	Speaking and pronunciation

Tabla 1 Micrologue techniques

Rassias stresses that in this method "the significance of comprehension, fluency, and vocabulary is acquired through memorization and active use" (Rassias, 1967, p.8). Furthermore, he emphasizes that

> ...the only formal preparation a trainee undergoes before the beginning of the experiment is a familiarization with a basic vocabulary, on an elementary level, this is crucial.
>
> (Rassias, 1967, p.8)

At an initial stage of this method, students can start writing ideas with short or long sentences, and eventually move to paragraph.

According to Rassias (2013),

> The goal of Rassias Method is to help the student feel comfortable and natural with a new language in a short period of time. This is accomplished through a specific series of teaching procedures and dramatic techniques which seek to eliminate inhibitions and create an atmosphere of free expression of the sunset.
>
> (p.3)

It would appear that the Rassias Method is perhaps a comfortable and interactive methodology for teaching languages

1.4 Micrologue technique

This micrologue technique was implemented in this research in order to improve students'

writing. It is one of the forty techniques of the Rassias Method, and it includes dictation, repetition, the use of images, as well as speaking and writing practice. It is one of the most complete techniques that this methodology offers: it uses instructions from beginning to end and uses instructional scaffolding to promote a deeper level of learning to achieve communication skills in general, using multiple intelligences (Rassias, 2013).

Rassias' micrologue is a one-minute talk on a subject of a cultural interest. It begins by dictating a series of sentences to all but one student, who is asked to come in front of the class. The rest of the class is asked to listen carefully as the teacher recites the micrologue, which should not exceed sixty seconds. The specific procedure for this technique consists of following some steps:

1. Recite the micrologue to the student, following visuals that will use a prop while the rest of the class listens.
2. Repeat the text to the student, following visuals drawn on the board for all to see. The student listens, the rest of the class writes.
3. Go over the micrologue a third time. The student listens, the rest of the class writes.
4. In this phase clarify the vocabulary for the student, and then ask the student questions on each sentence of your presentation.
5. The student then reads the copy on the overhead projector, while the rest of the students correct their versions.
6. Now, ask the student to repeat the micrologue to his/her classmates, following your lead through the visual aids. Provide words the student has missed.

(Rassias, 2013, p. 28)

As it can be seen, repetition is an important technique in Rassias micrologue, and for other authors. Cavakaytar (2010) also considers that writing is an ability which can be learned through repetition. Another important element of this micrologue technique is modeled writing, which is also proposed by Seifoori (2012) as a possible approach to teaching writing, in which the teacher is the person who guides students in the writing process by using models. The micrologue procedure provides such modeled writing, as the teacher must write in front of the students, creates the text, and controls all underlying stages in writing: prewriting, drafting, editing and publishing.

Research Questions

- To what extent does the Rassias® Method micrologue technique help improve students' writing?
- What are the students' attitudes towards the examples and practice with the micrologue technique in their writing process?

Methodology

Context

This action research took place over the course of one fall semester in a public language school which is part of the Universidad Veracruzana. At this school, students take two compulsory English courses which are Basic English I and II. In this public language school, the main objective is to teach the four skills: speaking, listening, reading and writing. Teachers are required to design lesson plans that include all these skills in their classrooms. Moreover, the methodology can be eclectic, the teacher might use a variety of methods based on the communicative approach. During the course the teachers must use the textbook and workbook. In Basic English I, teachers have to cover nine units, and five units in Basic English II. The total number of hours per week in each level is 5.

Participants

The participants for this research were twenty-three beginner students on a six-month Basic English II course. They were twenty to twenty five years old, six women and seventeen men. The majority of the students had a basic level of English; that is, they lacked vocabulary; they could only speak short expressions and write isolated sentences. Five of them were repeating the course, as they had failed the final exam. There were 5 students who had a slightly higher level than the others; they could speak more fluently and understand all the instructions in English.

Furthermore, there were three observers. The first one has been teaching English for twenty three years. The second observer was a teacher who has used the Rassias® method in his classes. The last observer was a teacher from another institution with a 5 - year teaching experience; this in order to have different points of view.

Description of the problem

The problem that was identified in this research was related to the writing skill. Writing is one of the four skills to be developed during the course. Therefore, for the first partial and final exams, students need to write a small paragraph. Due to time constraints, writing has been neglected at this level. This is reflected in the students' written production, as they can only write short sentences with many spelling and tense mistakes and without any concern for punctuation, presumably due to the lack of practice. This problem has been observed in the previous courses at the same level, and thus, it was considered as a priority to be addressed with this project.

Objectives

The aim of this research was to understand the nature of the problem, and improve students' writing on a Basic English course, by using a micrologue technique from the Rassias® Method, which uses images, dictation and repetition. In order to achieve this goal, the action plan was implemented during a month to observe students' attitudes and improvements towards their writing practice.

Implementation

This action plan was carried out throughout two weeks of the regular Basic English II course

with a total of two-topic lessons based on the content syllabus. Two micrologues were designed and were used once every week at the end of the topic. The time of each activity lasted around forty minutes. In order to fulfill the students' writing necessities of the formal curriculum, the vocabulary, the content, and the grammar were related to the curriculum. The following are the stages implemented in this action plan.

Stage 1: Micrologue 1 "Giving personal information"

In this first stage,

1. Teacher sticks on the board six printed images (see appendix 1), related to the topic. Then, she asks two volunteers to come to the front of the class, instead of one student, as in the original version of Rassias Method. The first student sits in front of her looking at the board, where the previous images were placed, and listens carefully to the professor. Instead of using an overhead projector for showing the first writing text, a second student writes it on a large piece of paper.

2. The teacher dictates as all of the students write the first text, except for the one who is just listening to her. While one of the students is writing the dictation on a large piece of paper, the rest of the class writes it on a sheet that was provided by the teacher containing the instructions, and the two activities she had designed (see appendix 1).

3. Teacher recites the micrologue three times, (the small paragraph containing six sentences), to the student, following visuals that will serve as a prompt while the rest of the class writes.

My name is Marisela
I am from Mexico.
I am Mexican.
I am thirty three years old.
I am a teacher.
I am married.

Table 2: Micrologue 1 sentences

4. After going over the micrologue a third time, the teacher asks the students six questions concerning each sentence of the presentation.

Questions
What's your name?

Where are you from?
What's your nationality?
How old are you?
What's your marital status?
What do you do?

Table 3: Micrologue 1 questions

5. Then the teacher asks the second student to show the piece of paper to review the spelling, the grammar and the punctuation.

6. The student that was just listening then reads the paragraph while the teacher makes any necessary corrections in the writing, also correcting the student in terms of pronunciation while he reads, and the rest of the class corrects their own writing.

7. This is the last step where the teacher asks the student who was just listening, to recite the micrologue to his/her classmates, using only the visual aids. In case the student does not remember all of the sentences, the teacher provides words the student may have missed. The teacher, then, gives students feedback when necessary, in order to correct spelling, punctuation or pronunciation mistakes.

Stage 2: Micrologue 2 "Describing a past activity"

The same procedure was carried out, but the writing activity was changed. The table below contains the sentences and questions for steps three and four.

Last weekend was awful! I went to London	What did you do last weekend?
because my best friend lives there.	Who lives in New York?
I wanted to go to a concert	Where did you want to go?
And I wanted to eat at a couple of good restaurants.	Where did you want to eat?
But the weather was really bad. It rained, so	What was the weather like?
we stayed in my best friend's apartment.	Where did you stay?

Table 4: Micrologue 2 Sentences and questions

Findings

After implementing the action plan previously described, the teacher-researcher evaluated whether or not the micrologue had been successful. The data collection instruments were

a questionnaire, peer observation, field notes and samples of student's work during the implementation sessions, (see appendices 3, 4, 5 and 6). The findings are presented as follows; using triangulation of the information from the methods mentioned above, all the examples cited from the students were translated from Spanish into English. For a better understanding, some abbreviations were used in the extracts to refer to the techniques. Field notes, (FN), peer observer, (PO), students' questionnaire (SQ), and samples of students' work, (SW).

Enhancing the writing process

The major objective of this research was to improve students' writing on a Basic English II course in a local public school through the use of the micrologue technique from the Rassias Method. Based on the analysis of the data, students seem to have improved their writing by using this technique. The comments below show how this conclusion was drawn. One of the items in the questionnaire is, "How did this activity help you to practice writing? Why?" Consequently, SQ1 and SQ2 commented "This activity gave me confidence in my writing, I felt guided in writing", and "it was also an entertaining activity from this method".

The participants' answers in the questionnaire shown above, indicated that most of the students found the writing activity entertaining and they felt guided. They also expressed that it was not only helpful to writing, but also in their oral production. Besides the students, the peer observers expressed that this activity enhanced the writing process as PO1 and PO3 mentioned, "students were able to write some descriptions using the vocabulary and structures previously seen", "A great experience of the students, they seemed to understand the majority of the sentences.

This is an example of student´s work. The first sample was with no guidance and the next sample was during the micrologue implementation.

First Sample before implementation

1. My name is Juan. I'm from Mexico.
2. I'm occupation is student, I'm living Xalapa
3. My brother is Roberto, He's a student
4. He from Mexico
5. My sister Her occupation is a student, she have one children

SW3

The first sample of this student's work revealed how he wrote the first activity from the book without any guidance. The student was writing sentences using numbers; he did not use articles. He also missed out verbs.

Samples during the implementation

> She is my friend. Her name is Rubí. She has seventen years old. She is student. She is Mexican. Her from is Mexico. She is single. She is generous, socialbe, loyal and very Smart. (micrologue one)

SW3

After the first micrologue, this student showed to have written a small paragraph, drawing connections with the use of periods, as well as using tenses. However, he still missed out articles and had problems in spelling but the work definitely improved. In the second micrologue the learner´s writing process was improved by drawing connections between the vocabulary and tenses, as well as the use of more complex words.

Second Sample before implementation

My name Carlos
I student, live in Xalapa.
My sister she is a student.
My brother he is a doctor

SW4

The first sample of S4 has some mistakes in the use of present simple and the verb to be, as he omits the personal pronoun and the structure of the verb to be. He does not use the correct punctuation.

Samples during implementation

His name is Miguel. She is a lawyer. He is my neigbor. He live up the street. He is friendly and good-loking. He is from Coatzacoalcos.

After the micrologue this student improved the structure of verb to be. However, he had some spelling mistakes and omitted the third person singular of simple present tense.

Motivation and attitudes towards writing

Apart from taking into consideration the importance of guiding students as they improve their writing, motivation is also important. Through the teacher's observations and the students' insights, students seemed to be motivated and have positive attitudes towards writing when they used the micrologue. The following comments from the questionnaire, the peer observers and the field notes exemplify in what ways the students' motivation to write seems to have been increased. The students' comments were: SQ4 "Yes, it improves my writing and it is more entertaining", SQ6 "Yes, I liked because it was an interactive and entertaining activity", SQ10 "Yes, it is dynamic, practical and easy. It develops our writing ability. It guides us to recognize and write words in English, besides it is funny". This was also commented by SQ19.

Yes, it is a good strategy to the writing skill, because it has small phrases and easy to practice.

SQ19

The peer observers' comments about motivation and attitudes to writing were noticed by

PO2 "Students seemed interested, attentive; they were engaged in the activity" and by PO1.

> Students seemed to be enthusiastic when working and they were participating a lot, participated actively, and they were committed to do the activity
>
> PO1

Improvement in the students' writing skill

The samples of students' work that were produced before and after the implementation were analyzed and compared. In students' first writing activity, before the implementation, the teacher-researcher noticed that students had spelling mistakes in vocabulary, mistakes regarding the use of the articles "a" or "an" before a noun, and in verbs, for example, they did not use the correct tense, and they did not add the "s" or "es" in the third person. Another aspect to be pointed out in the students' writing is that they did not use capital letters correctly. These types of mistakes can be seen more representatively in the following samples.

> Miguel Ivan is my neidoork.
> hi's from Coatepec. Hi's a lost student.
> Irma is my chef. He's tall. He's my wife.
> My wife is bery tall.
> He's from Poza Rica
>
> SW1

> Nancy Lee is my friend. He's from cosomaloapan
> He's a student
> Victor is my boyfriend. He's from xalapa.
> He's a student lawyer
>
> SW3

After the implementation, the students made fewer mistakes in all of the aspects mentioned above, as it can be seen in the following samples from the second activity in the micrologue, the last one.

> Last weekend, was sunny! I went to Cardel because my family live there. I wanted go with my friend Marijo for speak but I went with my parents to visiting my grandmother.
>
> SW1

> Last weekend was happy! I went to Perote with my parents live there, I wanted to go to a dance with my friends and eat in my home with my parents and friends. I went to go picnic on Sunday.
>
> SW3

> My name is Eliseo. Last week I go to the cinema my girlfriend. I go to school start class 9 o´clock in the morning and finish 7.45 in the night the last week I go a museum my friend beautiful.

SW5

After Implementation

> My name is Eliseo, last week I went to go to a cinema with my girlfriend. I went to go the school. Start class at 9:00 o'clock in the morning and finished at 7:45 in the night.
>
> Last week I went to go to a museum with my friend was beautiful.

SW5

There were improvements, for example, students were able to write a complete paragraph, they were using more complex vocabulary, as well as tenses. Another interesting aspect to be pointed out in the students' samples is that they were more aware of using capital letters after a period (SW3, SW5). Moreover, in the last activity, students were producing more sentences than they were asked to write, and the mistakes are probably due to the fact that they were trying to produce more advanced structures, for example, students wanted to use the verb with "ing" (SW1).

After analyzing the types of mistakes that students made at the end of the implementation, the teacher-researcher could observe that they had overcome the basic ones and were now willing to produce more, even if they were not sure if it was correct.

CONCLUSION

It appears that students improved their writing using the micrologue technique from the Rassias® Method since they were practicing interactive writing. As a result, the philosophy of this methodology demonstrates that to learn a language, a teacher should involve students in a multiple-intelligence task as Rassias (2013) suggests, rather than assigning them to complete boring writing activities. Furthermore, students enjoyed the writing and they were motivated. Meanwhile, they not only learned new vocabulary, but also they seemed to have learned basic structures in their writing process.

One of the objectives of using the micrologue technique was to improve students' writing, and it was achieved. Additionally, it helped students feel more confident and motivated when they were writing in English in a Basic English course. However, the pace of the dictation had to be slow and the number of words students could produce was limited. Therefore, some changes can be made in the action plan for future use of micrologues.

The findings also suggest that students' writing improved at each student's own pace, which was also an additional achievement with this implementation. This writing activity therefore,

should be used periodically over a longer period of time in the classroom due to the effectiveness and positive impact it had on students' learning. As Şenel and Tütüniş (2011) state, there is not enough writing practice in English courses; if students do not practice writing activities in their English courses, it could lead them to anxiety during their exams which in turn, would have a negative effect on their writing skills.

REFERENCES

Ahmed, S. A. (2010). Exploring Students' Perceptions of ESL Writing. United Arab Emirates University. English Language Teaching, 4, 2, 73-83. www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/10770/7613?origin=publication_detail

Ahlsén E. and Lundh, N. (2007). Teaching Writing in Theory and Practice: A Study of Ways of Working with Writing in the 9th Grade. Stockholm Institute of Education Department of Curriculum Studies and Communication. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199311/FULLTEXT01.pdf

Burgess, S. et al. (2005). How to Teach for Exams. Series editor J. Harmer, Malaysia: Longman.

Cavkaytar, S. et al. (2010). Using Writing Process in Teaching Composition skills: an Action Research. International Conference "ICT for Language Learning" 3rd edition. Retrieved from http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/SLA07-Cavkaytar.pdf

Krieger, D. (2005) Teaching ESL versus EFL Principles and Practices. English Teaching Forum, 43, 8-16.

Kobayashi, H. and Rinnert, C. (2001). Factors relating to EFL writers' discourse level revision skills'. International Journal of English studies. Vol 1. Pp.71-100. Retrieved from dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/211088.pdf

Rassias, H. (2013). Inter-American Partnership for Education: Introduction for Rassias® method. USA.

Rassias, J. (1967) A Philosophy of Language Instruction or The importance of Being Linguistically Earnest. USA.

Şenel, E. and Tütüniş, B. (2011) The Washback Effect of Testing on Students' Learning In EFL Writing Classes. ELT Department, Open Education Faculty at Anatolian University Eskişehir, Turkey. Retrieved from http://www.hltmag.co.uk/jun13/mart02.rtf

Seifoori, Z. et al (2012) A Profile of an Effective EFL writing Teacher (a Technology-based Approach). English Language Teaching. 5,5, 107-117 Retrieved from www.ccsenet.org/elt

Tan, H. A. (2006). A Study of EFL Learners' Writing Errors and Instructional Strategies. Center for General Education, Kun Shan University. p. 1-10. Retrieved from http://ir.lib.ksu.edu.tw/bitstream/987654321/3052/1/96%E8%AB%96%E6%96%87%E7%8D%8E%E5%8A%A9-%E8%AD%9A%E6%83%A0%E7%B6%BF%E8%80%81%E5%B8%AB(Writing%20Errors).pdf.

Tompkins, G. E. (2004). Teaching writing: balancing product and process. (4.baski). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall

Appendix 1: Images for Micrologues

Micrologue 1

1

NAME

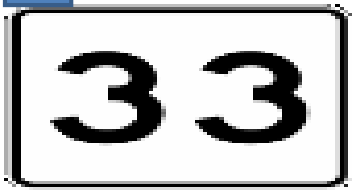
2

MEXICO

3

MEXICAN

4



THIRTY THREE

5

TEACHER

6

MARRIED

Appendix 2: Images for Micrologue

Micrologue 2

1

WAKE UP

2

TAKE A SHOWER

3

CEREAL

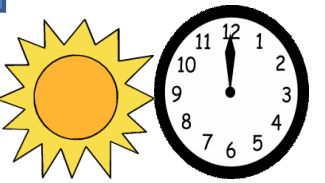
4

BY TAXI

5

HISTORY CLASS

6



AT NOON

Appendix 3: Samples of field notes

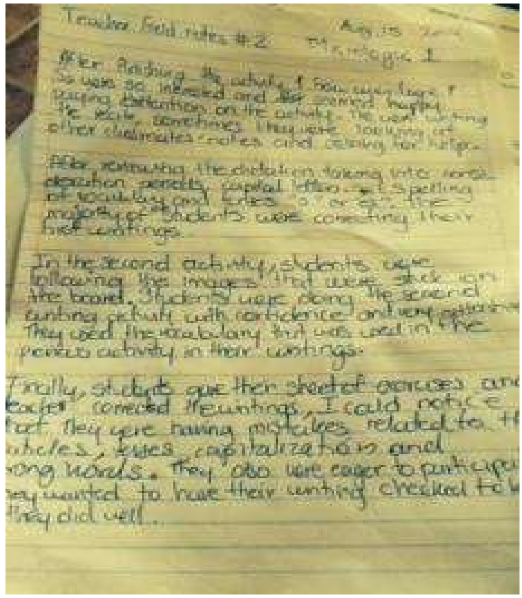
Field note 1 without the micrologue technique

Teacher fieldnote#1 Field notes without the technique "micrologue"
Monday
[illegible] 201
Time 10:[illegible]0

I asked the ss to write down an activity from the book "write a few sentences about yesterday. Use the ideas from activity 5 and answer the questions below. The majority of the students didn't understand the instruction and asked me what they were going to do. Some students were explaining to their classmates.
One student finished the activity 6:15 [illegible]
second.
Another student used a cell phone to look for some vocabulary that he didn't [illegible] and wrote the sentence that it gave to him.
They were confused because they thought that they need to answer the questions of the activity.
The last student who gave me the activity took 20' minutes.
After checking the writing activity

There were 18 student, the others didn't attend to the class.
Review:

Field note 2 micrologue one and two

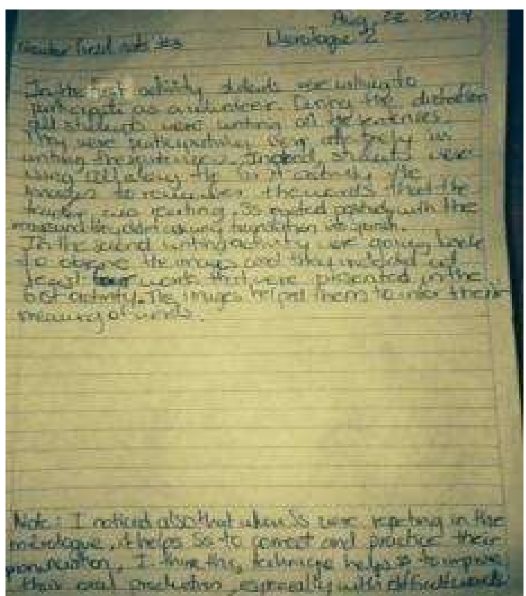

Teacher field notes #2 Aug 15 [illegible]
[illegible] 1

After finishing the activity, I saw [illegible] Ss were so [illegible] and [illegible] paying attention on the activity. [illegible] sometimes they were looking at other classmates notes and asking for help.

After [illegible] the dictation [illegible] capital letters [illegible] spelling of vocabulary and [illegible] the majority of students were correcting their first writings.

In the second activity, students were following the images that were stuck on the board. Students were doing the second writing activity with confidence and very [illegible]. They used the vocabulary that was used in the [illegible] activity in their writings.

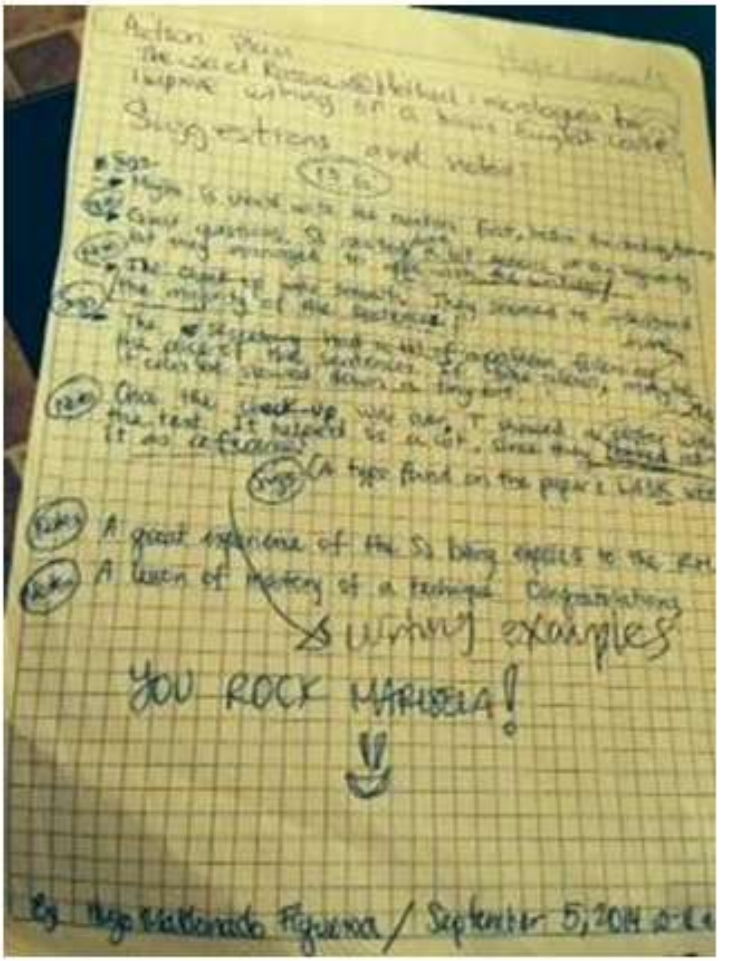
Finally, students gave their sheet of exercises and teacher corrected the writings, I could notice that they were having mistakes related to the articles, [illegible], capitalizations and wrong words. They also were eager to participate [illegible] wanted to have their writing checked to [illegible] they did well.


Aug 22 2014
Teacher field notes #3 [illegible] 2

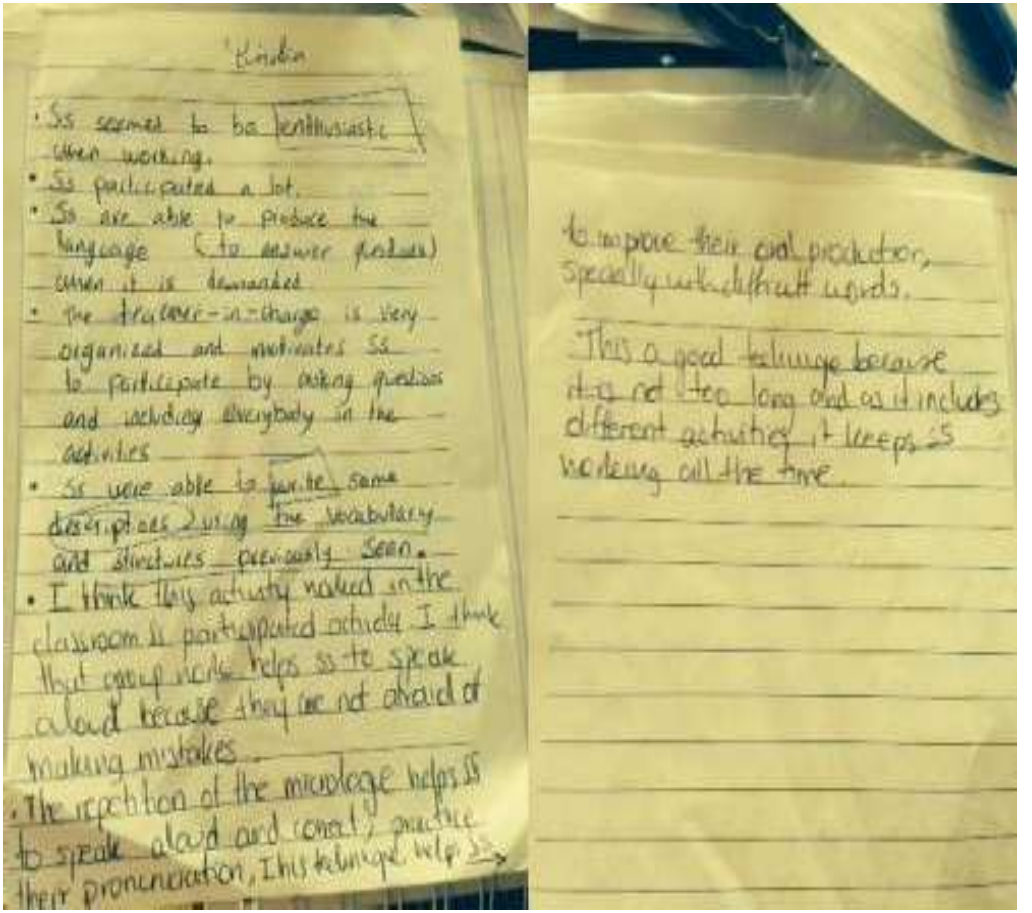
In the first activity [illegible] to participate as [illegible]. During the dictation all students were writing all the sentences. [illegible] the first activity the images to remember the words that the teacher was [illegible] with the [illegible].
In the second writing activity [illegible] going back to observe the images and they included at least [illegible] words that were presented in the first activity. The images helped them to [illegible] the meaning of words.

Note: I noticed also that when Ss were repeating in the [illegible], it helps Ss to correct and practice their pronunciation. I think this technique helps Ss to improve their oral production, especially with difficult words.

Appendix 4: Samples of peer-observation Peer-observation 1



Peer-observation 2



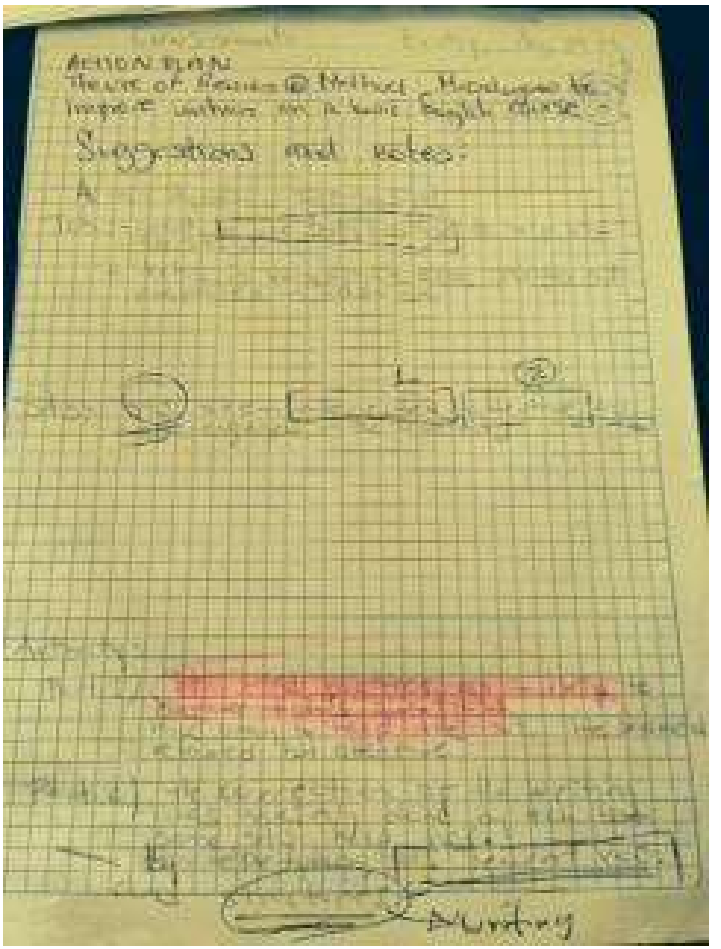
Kirstin

- Ss seemed to be enthusiastic when working.
- Ss participated a lot.
- Ss are able to produce the language (to answer questions) when it is demanded
- The teacher-in-charge is very organized and motivates Ss to participate by asking questions and involving everybody in the activities
- Ss were able to write some descriptions using the vocabulary and structures previously seen.
- I think this activity worked in the classroom is participated activity I think that group work helps ss to speak aloud because they are not afraid of making mistakes.
- The repetition of the monologe helps ss to speak aloud and correct; practice their pronunciation, This technique help ss

to improve their oral production, specially with difficult words.

This a good technique because it is not too long and as it includes different activities, it keeps ss working all the time.

Peer-observation 3



Appendix 5: Initial Questionnaire

The use of Rassias® method: micrologues to improve writing on a basic English course

El objetivo de este cuestionario es para ayudarte a conocer sobre la habilidad de escritura, si requiere de más práctica en el salón de clases. Además, me ayudará a realizar actividades sobre esta habilidad para tu aprendizaje. La información será completamente confidencial para uso exclusivo del profesor de inglés.

1. En el salón de clases, las actividades de escritura que te pide el libro las realizas (escoge uno o más según sea tu caso)
   ___fácilmente
   ___con dificultad
   ___requieres de un ejemplo extra
   ___no requieres de un ejemplo extra

2. Durante las actividades de escritura que el libro de texto te pide. Se te facilita o dificulta escribir un pequeño párrafo en inglés.
   ___sí se me facilita ___no se me facilita
   ¿Por qué?

3. Tu libro de texto "student's book Traveler elementary American edition" tiene suficientes ejemplos específicos de las actividades de cómo realizar las actividades de escritura.
   ___sí ___no
   ¿Por qué?

4. Te gustaría que te dieran ejemplos de escritura relacionados con la actividad escrita que te pida el libro por parte del profesor antes de realizarlo.
   ___sí ___no
   ¿Por qué?

5. Si el profesor te diera un ejemplo de cómo realizar la actividad escrita, ¿cómo te gustaría que fuera? Escoge las opciones que sean necesarias.

   ___Interactiva ___dinámica ___divertida____convencional

   ___otro_____

   Escoge una o varias y

   explica ¿Por qué?

6. Te gustaría que el profesor te diera retroalimentación de tus ejercicios escritos.
___sí ___no
¿Por qué?

Appendix 6: Questionnaire

The use of Rassias® method: micrologues to improve writing on a basic English course

1.- ¿Té gusto la actividad de escritura que se realizó durante el curso de inglés? Específica porqué tegustó o no.

2.- ¿Cómo te sentiste realizando la actividad de escritura? Escoge entre una o varias opciones.

___Interesado ___No me interesó

___Contento ___Aburrido

Otro _____

3.- ¿Qué opinas sobre el poner en práctica esta actividad de escritura dentro del salón de clases? Escoge entre una o varias opciones.

___Es útil ___No es útil

___Es práctico ___No es práctico

___Es atractivo

___No es atractivo

Otro_____

4.- ¿Cómo te ayudó esta actividad en tu aprendizaje del idioma inglés para ejercitar la escritura?

___Me ayudo a ordenar mis ideas	___Me ayudo a entender las instrucciones
___Me dio seguridad al escribir	___Me sentí guiado al escribir
___No me ayudo en nada	___Otro_____

Piensas que esta actividad cambio tú perspectiva sobre una nueva forma de practicar y aprender a escribir mejor en inglés. Explica

Gracias por tu participación

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA LA CREACIÓN POSTERIOR DE UN CURSO CON FINES ESPECÍFICOS.

Olga María Pérez Ramos
Claudia Isabel Marín Sánchez
Universidad Veracruzana

Resumen

Si bien es cierto que de manera general el aprendizaje de un idioma se basa en las habilidades básicas de escuchar, hablar, escribir y leer; también es cierto que existen intereses particulares y necesidades específicas en los aprendientes de un idioma extranjero; sobre todo, después de haber transitado por los cursos de inglés para propósitos generales (Richards, J.C. 2001), donde se desarrollan las bases del idioma. Partiendo de esta premisa y aunado a que, en la actualidad, en la zona sur del estado de Veracruz se ha observado un cierto incremento de inversión extranjera en el área de las industrias petroquímicas hecho que como resultado, ha provocado una mayor demanda de profesionales capacitados que dominen un segundo idioma, especialmente el inglés; se llevó a cabo una investigación con estudiantes de niveles intermedios del Centro de Idiomas Coatzacoalcos, con profesores de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Veracruzana y con empleadores pertenecientes al área industrial de la Región con el objetivo de identificar esas necesidades específicas con respecto al idioma inglés. La metodología empleada y los resultados obtenidos en esta investigación son compartidos en el presente reporte.

In general, English language learning is based on the four basic skills: listening, speaking, writing and reading; it is also true that specific interests and needs could arise on foreign language learners, especially after studying English courses for general purposes (Richards, J.C., 2001). Considering this principle and that, in the south part of Veracruz state, foreign investment in petrochemical industries has somehow increased, it is considered that there is an increasing need of well-trained professionals who also master foreign languages specially English. Therefore, a research with intermediate level students, Chemistry Faculty professors and employers in order to assess English needs in their area of expertise was conducted. The methods employed and the data obtained are shared in this report.

Introducción

El Centro de Idiomas Coatzacoalcos de la Universidad Veracruzana ofrece cursos de inglés, francés, italiano, portugués, japonés y chino. Su matrícula está constituida por alumnos de las Facultades que conforman la Región Coatzacoalcos-Minatitlán y de estudiantes de instituciones de nivel medio superior y superior de la región sur de Veracruz, así como público en general cuya edad mínima es de 16 años. La oferta educativa que ofrece el Centro de Idiomas Coatzacoalcos con respecto al idioma inglés son cursos de conversación orientados a las cuatro habilidades básicas (leer, escribir, escuchar y hablar) en modalidad presencial, multimodal y autónoma. Estos cursos se clasifican en niveles básico, intermedio y avanzado.

La visión del Centro de Idiomas Coatzacoalcos es ser una institución líder dentro del ramo de la enseñanza de los idiomas pero también "… a través de la innovación para continuar siendo un eje transformador de calidad en nuestra sociedad", y aunado a ello "dar respuesta a las necesidades y oportunidades de la sociedad por medio del fortalecimiento de la investigación, tutorías , etc.", además de "conservar espacios físicos modernos, equipados y sustentables para crear un ambiente apropiado para la enseñanza-aprendizaje de idiomas."(PLADEA INSTITUCIONAL, 2013: 5), todo esto conlleva que una de esas prioridades que toma el Centro de Idiomas en consideración es la de satisfacer las necesidades de la sociedad. Por tal motivo, en esta investigación se propuso un análisis de necesidades para la creación posterior de un curso con fines específicos, ya que como institución educativa de nivel superior debe ir a la vanguardia ante los nuevos retos del siglo, tal y como argumenta Tünnermann (2003: 211):

> "Hoy día una de las misiones principales de las Instituciones de Educación Superior es la educación, la formación de ciudadanos conscientes y responsables […]. Ésta es la primera gran tarea sobre la cual debe edificarse la preparación de técnicos, profesionales, investigadores y académicos competentes, forjados interdisciplinariamente, con una sólida formación general y especializada, teórica y práctica, capaces de seguirse formando por sí mismos […] y de adaptarse a los constantes cambios del mercado laboral y las demandas de la economía y sociedad".

Justificación

Si bien es cierto que de manera general el aprendizaje de un idioma se basa en las habilidades básicas; también es cierto que existen intereses particulares y necesidades específicas en los aprendientes de un idioma extranjero; sobre todo, después de haber transitado por los cursos de inglés para propósitos generales (Richards, J.C. 2001), donde se desarrollan las bases del idioma.

Partiendo de esta premisa y aunado a que una de las acciones reflejadas en la Meta 8.1 del Plan de Desarrollo Académico (PLADEA) 2013- 2017 del Centro de Idiomas Coatzacoalcos es la de "realizar un análisis de necesidades imperantes en la Región para diseñar, calendarizar y ofertar los cursos de lenguas extranjeras para propósitos específicos" (PLADEA INSTITUCIONAL: 10), se llevó a cabo una investigación sobre un análisis de necesidades para la posterior creación de un curso de inglés con fines específicos (CIFE). Es sabido que un CIFE "raramente es lo suficientemente

completo para satisfacer todas las necesidades de los aprendientes" (Dudley et al., 2007: 127), sin embargo, los resultados obtenidos del análisis de necesidades permitirán seleccionar y priorizar elementos para la creación del mismo.

Marco Teórico

Para lograr dar una respuesta de capacitación en el área de inglés con base en los requerimientos imperantes en un contexto específico, es pertinente conducir un análisis de necesidades. Hutchinson (1987) define un CIFE como: "un acercamiento al aprendizaje del idioma, el cual está basado en la necesidad del aprendiente (Hutchitson, 1987: 19). El crear un curso de este tipo requiere primeramente de ese análisis porque se deben conocer las necesidades reales de los estudiantes. Un análisis de necesidades es parte medular para la creación de un curso centrado en el alumno pero principalmente porque "en la práctica las aplicaciones reales se justifican mayoritariamente en el diseño de cursos para fines específicos" (Llorián, 1997: 1). Pero, ¿de qué se debe partir para realizar este análisis? De las habilidades que ya posee el estudiante (Es importante recordar que cuando se cursa un CIFE es porque el estudiante ya desarrolló las habilidades básicas), de sus intereses, preferencias y del contexto. Es decir, que en el diseño del instrumento se deben integrar aspectos que permitan identificar "necesidades lingüísticas (relacionadas con las situaciones de comunicación meta), las necesidades de aprendizaje (relacionadas con las características, metas, intereses y preferencias del aprendiente) y las necesidades del contexto (relacionadas con la situación de aprendizaje)" (García-Romeu, 2006: 36).

Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que se plantearon para guiar este análisis de necesidades fueron:

- ¿Qué necesidades tienen los estudiantes de los niveles intermedio y avanzado del idioma inglés respecto a la creación de un curso con fines específicos para el área técnica

- ¿Qué habilidades con respecto al idioma inglés deben tener los empleados de empresas petroquímicas?

Metodología de investigación

Este estudio tuvo un alcance exploratorio descriptivo con un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). Un estudio de tipo exploratorio se realiza "cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (Hernández, 2010: 79). Al hacer la revisión de la literatura, se identificó que se habían realizado diversos estudios relacionados con análisis de necesidades en contextos nacionales e internacionales. A nivel internacional y nacional ha habido investigaciones llevadas a cabo en países como España, Cuba, Estados Unidos, Colombia, Costa Rica, México entre otros. Por mencionar un ejemplo, se tiene el estudio realizado por Chacón (2011) de la Universidad de Costa Rica-UNED en su artículo "Método de análisis de necesidades de cursos de inglés con fines específicos a poblaciones de estudiantes de educación a distancia", en cuya obra ella sostiene que al crearse un curso con fines

específicos se debe primeramente haber realizado un análisis de necesidades, el cual permitirá conocer de una manera objetiva lo que el estudiante requiere respecto al idioma inglés respecto a su experiencia educativa y, además, con dicho análisis los diseñadores de cursos podrán crear materiales óptimos y permitirá el involucramiento de los participantes para cumplir con el objetivo de aprendizaje en el curso. Otro ejemplo es el de Varela (2007) en su obra "Hacia una Caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo)", quien enfocó su análisis en identificar las características principales en un lenguaje de especialidad, aspecto esencial para proponer une metodología hacia el inglés de turismo debido a la afluencia económica y social de ese sector. Con relación a estudios llevados a cabo en un contexto regional, después de haber consultado los registros del Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI) de la Universidad Veracruzana, únicamente se encontró evidencia de un estudio titulado "La Interacción en los Cursos Virtuales de Inglés para Propósitos Específicos en la Plataforma Eminus", el cual se enfocó a la interacción de los facilitadores con los estudiantes en los cursos virtuales de inglés para fines específicos, pero no propiamente en un análisis de necesidades; por lo cual se consideró que sería valiosa la información que se pudiera obtener al llevar a cabo el presente estudio. En cuanto al tratamiento de los datos recolectados, las respuestas de las encuestas aplicadas fueron analizadas con un método estadístico simple para obtener las distribuciones de frecuencias de las categorías propuestas para posteriormente hacer las representaciones gráficas. En cuanto a las entrevistas, las que se llevaron a cabo de manera personal o por teléfono fueron grabadas, transcritas, analizadas cualitativamente y codificadas.

Participantes

Los participantes de esta investigación pertenecen a tres grupos:

- Alumnos de inglés del Centro de Idiomas de los niveles intermedio y avanzado,
- Profesores de la Facultad de Ciencias Químicas de la Región Coatzacoalcos Minatitlán de la Universidad Veracruzana con experiencia en la industria petroquímica.
- Personal de recursos humanos de empresas de la región dentro del sector industrial petroquímico.

Selección de las muestras

a) Alumnos de inglés del Centro de Idiomas de los niveles intermedio y avanzado.

Para este primer grupo de participantes, la selección se hizo por medio de una muestra probabilística estratificada, tomando en cuenta que "la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral" (Kalton y Heeringa, 2003 citado por Hernández et al., 2010: 181). Generalmente los estudiantes matriculados en el Centro de Idiomas Coatzacoalcos provienen de distintas ciudades aledañas a Coatzacoalcos y pertenecientes a la Región Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan, por lo tanto, se considera una muestra representativa de la población regional. Cabe hacer la aclaración que como no se tenían datos previos para identificar, de la población total de los alumnos inscritos en el nivel intermedio

y avanzado, específicamente a aquellos que pertenecieran al área técnica, fue necesario sacar una muestra general de la población de estos estudiantes matriculados en el periodo febrero-julio 2015. En donde el universo fue de 316 alumnos, usando STATS®, se determinó que el tamaño de la muestra para representar a la población total de los alumnos inscritos en ambos niveles era de n =173, para identificar la muestra de cada nivel se aplicó la siguiente fórmula:

$$ksh = \frac{n}{N} = \frac{173}{316} = 0.5474$$

Por lo que el total de la subpoblación se multiplicó por esta fracción para obtener el tamaño de la muestra por cada grupo (estrato). A continuación se presenta el número de alumnos que se encuestaron como resultado de la estratificación:

Nivel	Total de alumnos inscritos	Muestra
Inglés Intermedio I	155	85
Inglés Intermedio II	63	35
Inglés Intermedio III	25	14
Inglés Avanzado I	24	13
Inglés Avanzado II	30	16
Inglés Avanzado III	19	10
Total	**316**	**173**

a) Profesores de la Facultad de Ciencias Químicas de la Región Coatzacoalcos Minatitlán de la Universidad Veracruzana con experiencia en la industria petroquímica.

Se solicitó el apoyo de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Químicas para identificarlos. De un total de 8 profesores se entrevistó a 5 cuya experiencia laboral era mayor a 15 años con puestos de directivos o mandos altos tales como: Gerente de procesos, Gerente de proyectos, o Superintendente de investigación y desarrollo.

b) Personal de recursos humanos de empresas petroquímicas de la región.

Referente al tercer grupo, de un total de 9 empresas contactadas, se concertaron entrevistas con personal de las empresas: Clariant Celanese, Pemex, Petroquímica Mexicana del Vinilo Planta Cloro-Sosa, Grupo petroquímico Beta, Innophos y Braskem-Idesa.

Estas dos muestras fueron de conveniencia, ya que sólo se entrevistó a aquellos que accedieron a colaborar con esta investigación.

Instrumentos

Con los estudiantes se utilizó como método la encuesta y la técnica fue la interrogación. (García, 2002: 10). "El objetivo de la encuesta es obtener información relativa a las características

predominantes de una población mediante la aplicación de procesos de interrogación y registro de datos. Cuando la encuesta se realiza mediante la aplicación de cuestionarios, se puede conseguir principalmente información demográfica […] opiniones y conocimientos de los sujetos respecto a un asunto, tema o personas" (Ibíd: 20). Las categorías, y en sí las preguntas de la encuesta, fueron establecidas tomando en cuenta la propuesta de Hutchinson y Waters (1991), en cuanto a que se deben identificar las necesidades de aprendizaje pero también las necesidades de la situación meta (necesidades, carencias y preferencias). Así mismo, se incluyeron preguntas demográficas o de ubicación (Hernández et al. 2010), con el fin de perfilar a los estudiantes que pertenecían al área técnica. Los aspectos relevantes para lograr este objetivo fueron: edad, sexo, último grado de estudios, estudios que realizaban al momento de contestar la encuesta, puesto desempeñado (en caso de trabajar) y nivel de inglés que cursaban.

El total de las preguntas incluidas en la encuesta fueron agrupadas en las siguientes categorías:

1. Datos de identificación
2. Conocimientos y habilidades del idioma inglés que poseen.
3. Tipos de prácticas que realizan para reforzar el aprendizaje del idioma inglés.
4. Necesidades de aprendizaje que tienen del idioma inglés.
5. Preferencias sobre la forma de aprender inglés.

Los estudiantes son una fuente rica de información, sin embargo "puede que no sean fuentes confiables de información acerca de sus propias necesidades, especialmente si desconocen el trabajo que van a desempeñar o lo que van a estudiar" (Long, 1996 en Bastukmen, 2006: 19); por esta razón se decidió triangular la información por ellos con el segundo y tercer grupo de participantes.

Para el segundo y tercer grupo de participantes, se empleó una guía de preguntas que permitiera identificar los siguientes aspectos:

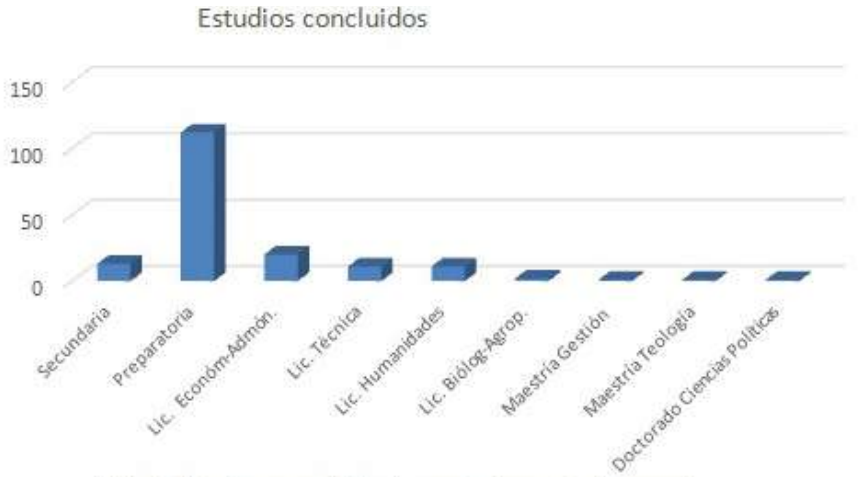
1. Habilidades en el idioma inglés que deben tener los empleados o futuros empleados
2. Razones para el requerimiento de determinadas habilidades en el personal.
3. Nivel y habilidades en el idioma inglés que tienen los empleados.
4. Estrategias empleadas para capacitar al personal en las habilidades del idioma inglés.

Cabe aclarar que algunas entrevistas se llevaron a cabo de manera personal, en otros casos, cuando la matriz de las empresas se encontraba en otra ciudad o estado, fue por vía telefónica y otros participantes sólo accedieron a contestar las preguntas de manera escrita, a quienes se les envió el cuestionario.

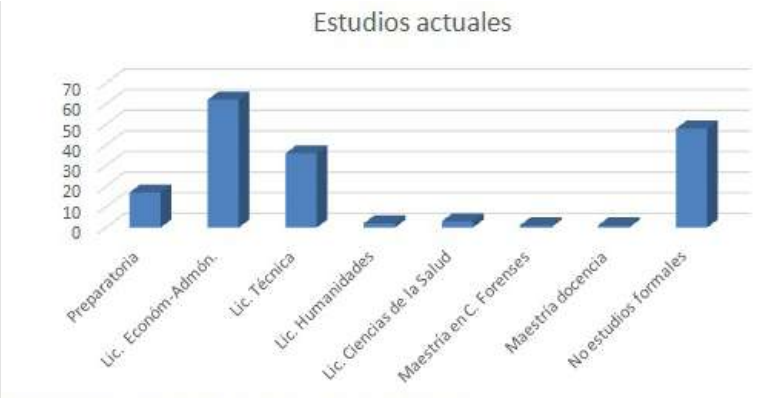
Resultados

Con relación a la encuesta aplicada a los estudiantes, el primer rubro (datos de identificación) permitió conocer las áreas a las que pertenecían. A continuación se muestra la gráfica que muestra el nivel educativo y en el caso de licenciatura, el área a la que pertenecen.

Si bien la información recabada proporcionó un panorama general de las necesidades que los estudiantes de los niveles intermedio y avanzado tienen con respecto a la creación de cursos con fines específicos, para este reporte sólo se analizaron las respuestas de un grupo en específico. De un total de 173 cuestionarios aplicados, 47 fueron identificados como estudiantes de inglés intermedio o avanzado con perfil en el área técnica, 36 entrevistados fueron clasificados en el rango de estudios actuales, es decir, que al momento de responder las encuestas estaban estudiando una licenciatura perteneciente al área técnica y 11 encuestados cayeron en el rango de estudios concluidos en esta área. Para fines de análisis, al primer grupo se le denominará de ahora en adelante grupo A (estudiantes) y al segundo, grupo B (profesionistas).



Gráfica 1: Estudios ya concluidos al momento de contestar la encuesta.



Gráfica 2: Estudios que cursaban al momento de contestar la encuesta.

Los resultados obtenidos que a continuación se muestran permitieron identificar cuatro aspectos:

1. Habilidades del idioma inglés que poseen. Con respecto a los conocimientos y habilidades del idioma inglés que poseen, se les hicieron preguntas relacionadas con la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Se decidió hacer una diferenciación entre lo que comprenden en conversaciones en las que ellos toman parte y lo que pueden entender al ver programas de televisión tomando en cuenta que el papel del oyente puede variar dependiendo del grado de interacción que éste tenga con el hablante. "En algunas situaciones, el papel del oyente puede ser [pasivo] no colaborativo –sólo interpretando lo que escucha. Pero en otras situaciones, su papel puede requerir una comprensión auditiva colaborativa…" Buck (2001: 12). Aun así, no hubo diferenciación en cuanto a las habilidades que poseen, ya que la mayoría de las respuestas de ambos grupos de participantes se centraron en que tanto su comprensión lectora como auditiva, así como su expresión oral y escrita era de un desempeño bajo.

1.- Tipos de prácticas realizadas para reforzar el aprendizaje del idioma inglés.

Se les preguntó a ambos grupos sobre las habilidades que practicaban fuera del salón de clases. Los resultados arrojaron que leer, seguido de escuchar eran las habilidades más practicadas. Respecto a los estudiantes, se obtuvo un 32% en las habilidades de leer y escuchar, un 24% en la habilidad de hablar y un 12% para la habilidad de escribir. Mientras que de los profesionistas se obtuvo un 43% para leer, un 38% para escuchar, un 13% para la habilidad de hablar y un 6 % en la habilidad de escuchar como se puede observar a continuación:

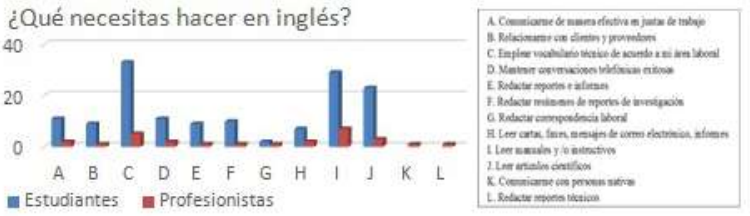
4: Habilidades que ambos grupos practican por su cuenta

Con relación a los tipos de prácticas que realizan para reforzar el aprendizaje del idioma inglés, las respuestas de los participantes del grupo A se inclinaron hacia un 28 % en escuchando canciones, un 28% en viendo videos y programas de televisión y un 16% en leyendo textos en clases. Mientras que el grupo B se inclinó por las opciones de a) escuchando canciones con un 30 %, c) leyendo textos en clases con un 30% y f) traduciendo textos solicitados por mis profesores con un 10%.

Gráfica 5: Actividades que los encuestados practican para reforzar el idioma

2.- Necesidades de aprendizaje en el idioma inglés

En cuanto a la pregunta relacionada con qué necesitas hacer con el idioma, los encuestados del grupo A, se inclinaron hacia emplear vocabulario técnico de acuerdo a mi área con un 23%, leer manuales y o instructivos con un 20% y como tercera opción leer artículos científicos con un 16%. Mientras que las respuestas del grupo B se centraron la mayoría en: leer manuales y /o instructivos con un 26%; seguido de emplear vocabulario técnico de acuerdo a mi área laboral con un 19% y en tercer lugar leer artículos científicos con un 11%.



Gráfica 6: Necesidades con relación al idioma inglés

3.- Preferencias sobre la forma de aprender inglés.

Sobre las actividades que más les gusta practicar en sus clases de inglés, la mayoría de los participantes del grupo A, se inclinó por ejercicios gramaticales con un 34%, seguido de lecturas con un 30%, dramatizaciones con un 19% y conversaciones con un 16 %. El grupo B prefirió un 39% a las conversaciones, seguido de lecturas con un 33%, dramatizaciones y ejercicios gramaticales con un 11% y análisis de textos con un 6 %.

Gráfica 7: Actividades que prefieren llevar a cabo en el salón de clases

Con respecto a las respuestas de los que pertenecen al grupo A fueron equitativas ya que los porcentajes fueron similares, teniendo así un 21 % para actividades individuales, 29% para actividades en parejas, 24% en equipo y grupales 26 %. En tanto que los profesionistas prefirieron

el trabajo en equipo con un 34%, como segunda opción en parejas así como grupal, ambos con un 27% y finalmente de manera individual con un 13%. Quizá el hecho de estar laborando les hace darle mayor importancia al trabajo en equipo.

Gráfica 8: Tipo de agrupación preferida

Con respecto al contenido del curso, las preferencias en el grupo A, se centraron en comprensión de textos técnicos en el área de ingeniería con un 47%, seguido de redacción de documentos (correspondencia, oficios y contratos) con un 12%. El grupo B centró la mayoría de sus respuestas en comprensión de textos técnicos en el área de ingeniería con un 41%, redacción de documentos (correspondencia, oficios y contratos) y desarrollo de habilidades comunicativas para funciones específicas en el área técnica con un 24 % cada una de ellas.

Gráfica 9: Preferencias sobre un curso con fines específicos

Las entrevistas realizadas a los profesores de la Facultad de Ciencias Químicas y a los empleadores, se transcribieron y con la información obtenida se identificaron las siguientes categorías:

1.- Habilidades en el idioma inglés que deben tener los empleados o futuros empleados.

Todos los entrevistados coincidieron en que deben tener el dominio del idioma para comunicarse tanto de manera oral como escrita, ya que deben entablar comunicación vía telefónica, cara a cara, o por video conferencia con extranjeros. Por lo tanto, se resaltó que los empleados deben tener el dominio de las cuatro habilidades con énfasis en la comunicación oral. Este comentario fue apoyado por los profesores entrevistados, ya que generalmente deben "viajar al extranjero y asistir a reuniones de trabajo" o bien "reciben visitas de los proveedores de tecnología" como comentó uno de los profesores.

También deben "elaborar reportes técnicos, reportes del día, de la operación, y cuando hay problemas, normalmente los asesores, expertos, los que están en Estados Unidos, son norteamericanos y hay que consultarlos" comentó otro entrevistado. En dos de las cinco empresas que se obtuvieron datos, se requiere que todos los empleados dominen el idioma inglés en un nivel avanzado. Así mismo, los profesores coincidieron en aseverar que todos los empleados en general deberían tener el dominio del idioma inglés, ya sea para comprender manuales o para comunicarse de manera efectiva cuando un equipo falla o cuando hay un incidente laboral.

2.- Razones para el requerimiento de determinadas habilidades en el personal.

Entre las actividades que deben realizar están: reportar a sus superiores informes de las actividades llevadas a cabo (bitácoras), o entablar comunicación con los proveedores para reportar fallas, deben comprender manuales, escribir reportes y atender llamadas telefónicas y visitas de proveedores. También deben realizar especificaciones técnicas para ofertas y contratos entre otros. Hacer uso de instrumentos con indicaciones en inglés, hacer uso de indicaciones para aplicar software, discutir y dar soluciones a problemas en el trabajo. Uno de los empleadores, cuando se le preguntó para qué necesitaban sus empleados dominar el idioma inglés, comentó lo siguiente: "para el manejo de la información, de los procedimientos sobre todo del inglés técnico. Para mejorar la calidad de sus trabajos, para ser más eficientes, para reducir los riesgos porque las áreas de aquí son de muchísimo riesgo, las plantas y si algún procedimiento no está bien aplicado porque no saben el idioma, pueden ocasionar un riesgo no sólo para los trabajadores sino para la población".

3.- Nivel y habilidades en el idioma inglés que tienen los empleados.

El personal de recursos humanos de algunas empresas comentaron que el nivel que poseen los altos mandos es de un nivel intermedio alto y quienes tienen un nivel bajo o nulo son los mandos medios y la generalidad de los empleados; sin embargo la necesidad de capacitación es para los mandos medios, ya que son quienes por las mismas cuestiones laborales necesitan en ciertas ocasiones viajar al extranjero o entablar conversaciones son sus superiores. Los entrevistados enfatizaron que cuando un empleado posee cierto dominio del idioma, ese empleado funge como apoyo en las traducciones o interpretaciones. De hecho una de las recomendaciones de los profesores de la Facultad de Ciencias Químicas fue que los estudiantes deberían dominar el idioma inglés ya que eso les daría ventaja no sólo de ser contratados, sino de ser promovidos. Uno de los entrevistados comentó que el hecho de tener cierta ventaja en el dominio del idioma inglés, con relación a sus compañeros, le sirvió para obtener un puesto clasificado como de alto mando.

4.- Estrategias empleadas para capacitar al personal en las habilidades del idioma inglés.

Con relación a las estrategias empleadas, en algunas empresas se envía a los trabajadores y a los practicantes universitarios a cursos de inglés o se les otorga una ayuda económica. En otras, el trabajador debe costear estos cursos por su cuenta.

5.- Tipo de cursos que se deberían ofertar para empleados y futuros empleados.

Todos los entrevistados coincidieron en que los cursos que más se adecuarían a las necesidades de sus empleados serían cursos que no interfirieran con el horario laboral y fuera del área de trabajo, ya sea sabatinos o después de la jornada de trabajo para evitar distracciones. Entre las propuestas hechas por algunos de los entrevistados están el de "elaborar un plan de capacitación con recursos humanos de la empresa" como aseveró uno de los entrevistados.

Conclusiones

Con base en los datos obtenidos, se concluye que en general los estudiantes de los niveles intermedio y avanzado pertenecientes al área técnica desarrollan en un nivel bajo las habilidades básicas de leer, escribir, hablar y escuchar y quizá por el contexto en dónde el inglés es una lengua extranjera, la forma preferida de practicar el idioma es a través de actividades pasivas como son escuchar canciones, ver videos, programas de televisión y leer textos en clases. Por lo tanto una de las principales características que debería tener un curso con fines específicos es el de fomentar la práctica y el desarrollo de las habilidades de producción (escribir y hablar) con énfasis en la competencia comunicativa.

Así mismo, un curso de inglés con fines específicos para el área de industrias petroquímicas debería centrarse en la comprensión de textos técnicos que le permita al participante comprender manuales, instructivos, descripción de productos o maquinaria. El léxico técnico es sin duda, la base para la comprensión de los textos mencionados arriba ya que, si el hablante desconoce el vocabulario especializado respecto al área técnica (en este caso el área petroquímica), éste simplemente pudiera no comprender la correcta función de un equipo en su área laboral trayendo como consecuencia su manejo equivocado o, por otra parte, al no contar con un léxico técnico no podría comprender textos al momento de ser evaluado para obtener un ascenso laboral y como resultado no lograrlo. Otra característica de este curso es que debería promover las habilidades de escritura para que sea capaz de redactar en inglés reportes de incidentes, fallas en equipos y especificaciones técnicas entre otros. Además, debe centrarse en la producción oral de tal forma que al finalizar el curso, el participante haya desarrollado las habilidades necesarias para entablar una conversación en el idioma inglés ya sea con proveedores, asesores, u homólogos en el extranjero o cuando reciben visitas o llamadas telefónicas de los mismos. Para poder comunicarse deben comprender lo que escuchan por ello, el desarrollo de las habilidades auditivas no puede quedar fuera de este curso. Sobre el horario y la modalidad se sugiere sea presencial y de preferencia en un horario que no afecte las actividades laborales.

Referencias

Basturkmen, H. (2006). Ideas and Options in English for Specific Purposes. ESL & Applied Linguistics professional Series. New York. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Buck, G. (2001). Assessing Listening. Cambridge Language Assessment Series. United Kingdom. C.U.P.

Chacón, M. (2011). Método de análisis de necesidades de cursos de inglés con fines específicos a poblaciones de estudiantes de educación a distancia. (Tomado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5340012.pdf).

Dudley-Evans, T. and John M. (2007). Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge. C.U.P.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de Necesidades, Negociación de Objetivos, Autoevaluación: Una Aplicación Didáctica para Evaluar y Adaptar Programaciones de Cursos de Nivel Avanzado. (Tomado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf).

García C.; (2002). El Cuestionario: Recomendaciones Metodológicas para el Diseño de Cuestionarios. México. Editorial Limusa.

Hernández Sampieri, R., Fernández y Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. (2ª. Ed.). D.F. México.: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández y Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª. Ed.). D.F. México.: McGraw-Hill.

Hutchinson, T. (1987). English for specific purposes. A learner-centred approach. United Kingdom: C.U.P.

Llorián, S., Gil, M. y Castro M., (1997). Confección de Instrumentos para Realizar el Análisis de Necesidades Destinado al Diseño de Programas de Cursos con Fines Específicos. ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes. (Tomado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf).

Richards, J.C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. New York: C.U.P.

Tünnermann, C. (2003). La Universidad ante los retos del Siglo XXI. Mérida, Yucatán: Ediciones UADY.

UV. (2013). PLADEA INSTITUCIONAL 2013-2017. Coatzacoalcos, Veracruz: Centro de Idiomas. (Tomado de http://www.uv.mx/coatza/ci/files/2014/03/pladeainstitucionalCI2013-2017.pdf).

UV. (2015). Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación. (Tomado de: https://www.uv.mx/investigacion/files/2015/07/92.-ISAI-ALI-GUEVARA-BAZAN.pdf).

Varela, R. (2007) Hacia una caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo). España: UNED. (Tomado de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0707110327A/19122).

CAPÍTULO 5

CONTENIDOS CULTURALES DE LOS MANUALES DE FRANCÉS EN EL FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD DE SUS USUARIOS

Martha Beltrán Carbajal
Anna V. Sokolova G.
Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN

En vista de la importancia de poder llevar una comunicación intercultural exitosa en el mundo globalizado de hoy, en este artículo, así se busca identificar distintos temas, audio y video grabaciones, tareas, ejercicios y otros elementos relacionados con la cultura en tres libros de texto de francés. Una serie de criterios para evaluar el contenido cultural de estos manuales permiten concluir que los autores de estos últimos deberían profundizar la información cultural a partir de la representación más amplia del mundo francófono, así como una mayor eficacia de actividades culturales. Los maestros, por su parte, tienen que ser conscientes de la posibilidad de encontrar estereotipos, prejuicios y también ideologías ocultas en los manuales que utilicen y poder vencer todo tipo de limitaciones pedagógicas en sus esfuerzos de fomentar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos.

Introducción

En el campo de enseñanza de lenguas extranjeras es importante otorgar un lugar especial a la cultura como resultado de las exigencias de las sociedades contemporáneas dictadas por la necesidad de resolver numerosos problemas sociopolíticos y económicos que han enfrentado diversos países y el mundo, en general. Uno de los objetivos esenciales de la enseñanza de idiomas es el de favorecer el desarrollo armonioso de la personalidad del aprendiente y de su sentido de la identidad como respuesta a la experiencia enriquecedora de la otredad en materia de lengua y cultura.

Hay que resaltar que los alumnos deben activamente participar en las interpretaciones del mundo comparando y contrastando los significados de la cultura propia y de la ajena. Por lo tanto, necesitan tener acceso al conocimiento rutinario y ser conscientes de los representantes de la cultura meta para poder ajustarse a comportamientos rutinarios y la comunicación alusiva distintos. Asimismo, es necesario que estudien sobre las instituciones y artefactos como la literatura, el cine, la historia, instituciones políticas, entre otros, para posteriormente poder analizar los valores y significados de la cultura de la lengua meta.

Ahora bien, existe una gran variedad de fuentes didácticas para enseñar las lenguas-culturas. Libros de texto ocupan el lugar primordial, especialmente en el salón de clase. Los maestros los usan para planear e impartir sus clases, y los alumnos se apoyan en ellos en lo que concierne a su contenido y modelos lingüísticos. Cabe subrayar que estos materiales directa o indirectamente cargan ciertos valores culturales.

Varios especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras se han interesado por analizar los contenidos culturales de libros de texto de distintos idiomas; entre ellos podemos mencionar las aportaciones de Byram y Esarte-Sarries (1991), Gray (2010), Lee y Collins (2010) y Shin *et al*. (2011). Se han examinado las representaciones de género, raza y nacionalidad con el objetivo de descubrir posibles ideologías, estereotipos y suposiciones. Se ha observado que se ha fomentado una tendencia hacia la representación de una mayor igualdad de mujeres, así como de un mayor número de culturas en los materiales de este tipo. Sleeter y Grant (1991) y Lee y Collins (2010) afirman que la percepción de las mujeres en los manuales de idiomas varía de una sociedad a otra. Gray (2010), en particular, revisó un gran número de textos publicados entre 1984 y 2003 y llegó a la conclusión que en estos materiales con el tiempo disminuían el lenguaje y elementos sexistas.

También se han llevado a cabo una serie de estudios (Gray, 2002; Taylor-Mendes, 2009, entre otros) sobre distintos grupos de minoría que son a menudo representados como inferiores y/o estereotipados. Clarke y Clarke (1990) reportan la generalización y prejuicios en los materiales británicos, sobre todo, en las áreas de género, raza, clase y religión. Sleeter y Grant (1991), a su vez, observan que existen manuales enfocados en el hombre blanco de esta manera disminuyendo o ignorando los logros e inquietudes de los norteamericanos de color y también de mujeres, personas de bajos recursos o con capacidades diferentes. En este sentido, se debe resaltar el estudio de Mohamed (2015) quien aplicó el análisis crítico del discurso para abordar el contenido cultural de una serie de libros de inglés utilizados entre los maestros en

Libia. Al examinar estos materiales, el autor retomó las ideas de Fairclough (1989) sobre el poder ejercido a través del lenguaje con el propósito de revelar y discutir problemas sociales como, por ejemplo, el racismo. Con este fin se estudió la forma, estructura y contenido desde la perspectiva gramatical, incluso, los verbos, adjetivos, sustantivos, pronombres y frases usados para construir un determinado discurso.

Llama la atención el estudio de Taylor-Mendes (2009) sobre las imágenes incluidas en los manuales de inglés; estos detalles reflejan diferentes prejuicios raciales y, además, presentan una versión "hecha en Hollywood" de la cultura no existente. En este rubro se encuentran los hallazgos de Byram y Esarte-Sarries (1991), Gray (2002, 2010) y Gulliver (2010) sobre el carácter poco realista, superficial o idealista de algunos temas tocados en los libros de texto analizados por estos autores. Los investigadores destacan, en particular, la prevalencia de una visión turística de la sociedad percibida a través de encuentros positivos con la cultura meta.

Asimismo, Byram and Esarte-Sarries (1991) analizaron, en especial, la representación de la cultura francófona en diferentes manuales de francés y llegaron a la conclusión que en estos materiales se proyectaban las imágenes mayormente urbanas y favorables.

En cuanto a los libros de texto de la lengua japonesa, Kubota (2002) y Heinrich (2005) igualmente destacan la proyección idealizada de la cultura meta, a saber la japonesa por los autores de estos materiales. En esta relación, es oportuno recordar la opinión de Phillipson (1992) y Pennycook (1994) sobre posibles ideologías culturales y políticas ocultas relacionadas con el individualismo, igualitarismo y consumismo.

Finalmente, es necesario recalcar que algunos libros de texto se caracterizan por la superficialidad en cuanto a la discusión de distintos valores, así como sentimientos personales y perspectivas históricas (c.f. Risager, 1991).

Propuestas para analizar el contenido cultural

Huhn (1978) fue uno de los primeros autores quien comenzó a analizar el contenido cultural de los libros de texto de lenguas extranjeras. En su momento, este investigador recomendó tomar en cuenta los siguientes puntos para elegir los materiales didácticos en función de su potencial cultural:

- La información cultural debe ser precisa y actualizada;
- La cuestión de estereotipos debe manejarse de manera crítica;
- Se debe proporcionar un panorama realista de la sociedad extranjera;
- El contenido debe ser libre de ideologías presentadas de la manera aislada; y, por último,
- El material histórico se debe presentar explícitamente.

Risager (1991: 182-183, 188), especialista en la enseñanza de lenguas, elaboró una serie de criterios para poder evaluar los elementos culturales agrupados en cuatro categorías:

1. El micro nivel donde se ubican fenómenos de la antropología social y cultural: caracteres sociales y geográficos, situaciones de interacción, caracteres subjetivos que incluyen sentimientos, actitudes, valores y problemas percibidos.
2. El macro nivel - asuntos sociales, políticos e históricos como hechos sociales a gran escala sobre la sociedad moderna, problemas sociopolíticos (por ejemplo, el desempleo y contaminación).
3. Asuntos internacionales e interculturales - comparaciones entre la cultura nativa y la meta, representaciones mutuas, imágenes, estereotipos, relaciones, poder cultural y dominancia, cooperación y conflictos.
4. Punto de vista y estilo del(los) autor(es): expresiones de actitudes (positivas, negativas, críticas) hacia el país de la lengua estudiada y su gente.

Byram y Morgan (1994), a su vez, partieron de la premisa que se debería enseñar la cultura desde la perspectiva sociopsicológica, es decir, proporcionar la información sobre los valores y significados históricos, geográficos y sociales que los hablantes nativos de la lengua meta comparten en su interacción. De ahí, estos autores sugirieron considerar los siguientes nueve momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros orientado hacia la adquisición y desarrollo de la competencia intercultural:

1. Identidades y grupos sociales dentro del estado-nación: clases sociales, identidades regionales, minorías étnicas e identidades profesionales. Estas categorías forman la base para las identidades diferentes de la identidad nacional e ilustran la complejidad de diversas identidades de tipo social de un individuo.

2. Interacción social: convenciones de comportamiento verbal y no verbal en la interacción social.

3. Creencia y comportamiento: acciones rutinarias y tomadas por sentadas dentro de un grupo social (nacional o subnacional) y creencias morales y religiosas.

4. Instituciones sociopolíticas: instituciones estatales (por ejemplo, de salud) y sus significados y valores.

5. Socialización y ciclo de vida: instituciones de socialización, por ejemplo, familias, escuelas oficinas de empleo, religión y servicio militar.

6. Historia nacional: períodos y eventos tanto históricos como contemporáneos.

7. Geografía nacional: factores y datos geográficos.

8. Patrimonio cultural nacional: productos culturales que conozcan los miembros de la nación (por ejemplo, obras de Shakespeare en Gran Bretaña).

9. Estereotipos e identidad nacional: lo típico de la cultura meta, símbolos de identidades nacionales (por ejemplo, monumentos y personas famosos) (Byram y Morgan, 1994: 51-52).

Se puede remarcar que Byram y Morgan (1994) no proponen que cursos de lenguas extranjeras se conviertan en los de historia, sociología o geografía, sino insisten que la integración de estas nueve categorías permitirá aumentar la comprensión de la cultura meta.

Kilickaya (2004), por su parte, formuló una serie de criterios en forma de preguntas que el usuario del libro de texto debería contestar antes de elegirlo como un material didáctico de sus estudios de la lengua meta:

1. ¿El libro sugiere cómo manejar su contenido cultural?
2. ¿Está dirigido a los aprendientes con características particulares?
3. ¿Se especifica el rol del maestro en el uso del manual?
4. ¿El libro refleja la variedad de las características culturales de los hablantes nativos de la lengua meta?
5. ¿El contenido del libro es realista en cuanto a la cultura meta?
6. ¿Cuál es la fuente de la información cultural (basada en la visión del autor o de autores externos)?
7. ¿Todos los temas del libro son relacionados directamente con la cultura meta?
8. ¿Hay temas que no son culturalmente adecuados para los alumnos?
9. ¿El libro tiene generalizaciones culturales e inferencias e insinuaciones específicas?
10. ¿Contiene comentarios positivos, negativos o ningunos sobre la información que presenta?
11. ¿Las ilustraciones del libro son apropiadas para la cultura propia de los aprendientes?
12. ¿El libro propone actividades conocidas para los aprendientes?
13. ¿El maestro necesitará una capacitación especializada para poder usar el libro?
14. ¿El libro motiva a los aprendientes a aplicar las experiencias culturales más allá del salón de clase?

Objetivos de la investigación

Con base en las ideas y resultados de diferentes investigaciones en el campo de cuestión, se decidió analizar el material didáctico utilizado para enseñar francés en la UAM-Xochimilco. En este momento en los cursos de Francés I llevan el libro llamado Alter Ego 1.

En este sentido, se estableció el objetivo general de investigación:

- Determinar si la cultura francófona está representada en estos libros de texto.

En lo que se refiere a los objetivos específicos, se propuso:

1. Evaluar hasta qué grado la cultura francófona está presentada en dichos manuales,
2. Examinar la variedad de los temas tratados en ellos, e
3. Investigar la presencia de una diversidad regional en la información cultural incluida en estos materiales.

El análisis de Alter Ego se basó en la metodología propuesta por Byram y Moran (1994) mencionada más arriba.

Alter ego

Objetivos generales del manual

El libro Alter Ego 1 (2006) busca ayudar al aprendiente a adquirir las competencias descritas en A1 y A2 (en parte) durante un curso de 120 horas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de las actividades por tareas.

En sus páginas iniciales, el libro del estudiante Alter Ego 1 presenta situaciones de iniciación a la lengua meta. Prosiguen 9 archivos de tres lecciones cada uno, un apartado cultural llamado Carnet de voyage, una hoja de reflexión hacia el portfolio. Un registro final, Horizons, se centra en diversos aspectos interculturales y también incluye una parte lúdica en el trayecto de aprendizaje.

De acuerdo con las autoras de Alter Ego 1, "aprender a aprender" es una prioridad. Así, el alumno es un ente activo en el desarrollo de sus habilidades de observación y reflexión con el lenguaje apropiado, ya que muchas estrategias de aprendizaje lo conducen gradualmente a la autonomía.

El enfoque intercultural de Alter Ego

En Guide Pédagogique (2006: 7) de Alter Ego 1 se advierte que la dimensión intercultural le permite al aprendiente descubrir la cultura del Otro reflexionando sobre su propia cultura:

> "Alter Ego permite al alumno desarrollar la competencia cultural junto con la adquisición de las habilidades de comunicación y el lenguaje. El acceso a los conocimientos culturales se realiza de dos maneras en los llamados *Carnet de voyage* y *Points culture*: búsqueda de información de entrada y/o interpretación de los datos mediante tareas. Además, muchas actividades están propuestas para fomentar el intercambio intercultural. En este sentido, el método es un reflejo del MCER en el que la apertura a la cultura de los demás es una parte fundamental del aprendizaje y el multiculturalismo"[3].

Así, se puede afirmar que el método Alter Ego 1 cubre toda una gama de contenidos culturales y, en esencia, aborda casi todas las áreas descritas por Byram y Morgan (1994), a excepción de las instituciones políticas. A pesar de la temática cultural tan amplia, este libro continua con la tendencia de enfocarse en la cultura francesa, aunque es necesario recalcar que hay una presencia dentro de las lecciones y en los espacios dedicados a la cultura de otras sociedades francófonas. Por ejemplo, en la página 27 se presenta una lección completa que habla del clima de Montreal. En otra lección se habla de Bruselas, en especial, de algunos de sus lugares turísticos, así como de los platillos famosos de esta ciudad siempre dando una imagen atractiva.

Llama la atención una parte de Carnet de voyages que da a conocer la vida del cantante Senegalés Tété y la canción "Je *reviendrai* de Montréal" del compositor quebequense Robert

3 *Traducción de las autoras del presente artículo.*

Charlebois. Una mención especial merece el apartado al final del libro llamado *Horizon* en donde nos muestra, de una manera lúdica, los estereotipos y comportamientos de los habitantes de diferentes países europeos.

Estereotipos e identidad nacional

El libro de estudiante Alter Ego 1 contiene una doble página (2006: 30-31) que habla de los símbolos de Francia, en su mayoría incluyendo otros países de Europa; se proporcionan varias fotos para que el alumno identifique el país de que se trata. En el mismo manual hay una página completa de los lugares más típicos en la cuidad de Paris. Además, una lección está dedicada a ciertos platillos tradicionales de Francia, en general.

Interacción social

En cuanto a la interacción social, encontramos en las primeras páginas del material *Point culture* los diferentes rituales para saludar, en particular, los detalles sobre el uso de tú y usted, los besos y los abrazos. En el manual Horizons una unidad incluye temas culturales como, por ejemplo, un texto sobre las diversas normas y costumbres a tomar en cuenta cuando un europeo nos invita a su casa, así como una tira cómica destinada a abordar varios estereotipos.

Comportamiento

En todos los materiales didácticos de Alter Ego 1 existe una gran cantidad de documentos referidos al estilo de vida de los franceses; entre otros aspectos, se habla de cómo hacer llamadas por teléfono, los días de fiesta, animales preferidos, comidas, quehaceres compartidas en el hogar, deportes, horarios de apertura de los comercios, viviendas, vacaciones, moda, etc.

Identidad nacional

En lo que concierne a la identidad nacional, el libro del estudiante Alter Ego 1 presenta un documento que trata de los personajes históricos que han marcado la vida de la sociedad francesa. Este material fue extraído de un programa de televisión que presenta una lista de 10 celebridades entre las que destacan Charles de Gaule, Louis Pasteur, Abbe Pierre; Marie Curie, Coluche, entre otros. El mismo libro de texto incluye una información de tipo cultural dedicada a Philippe Starck, un diseñador y arquitecto francés.

Geografía

En la primera página del libro del estudiante Alter Ego 1 se habla de la geografía de Francia a partir de un mapa de Europa. La Lección 1 nos introduce al mundo de la francofonía presentando los datos de diversos países de habla francesa. Asimismo, se proporciona un CD que incluye un mapa de diferentes regiones de ultra mar como La Isla Guadalupe, La Guyana y La Reunión, La Martinica, Saint Martin; Caledonia, Tahití. Por este medio se puede conocer la ubicación geográfica de estas islas.

Socialización

Las cuestiones de socialización son representadas por una lección en la que se toca el tema de los medios de pago que usan los franceses para hacer sus compras, así como en qué gastan su dinero, a dónde salen para distraerse, a dónde van de vacaciones y sus festividades.

Tipos de ejercicios

Los ejercicios con componentes culturales se encuentran en el apartado llamado *Carnet* de *voyage* donde se ofrecen diferentes tipos de ejercicios que tienden a mostrarnos la cultura de los franceses en general. Ahí encontramos una serie de actividades dedicadas a la lectura, escritura, expresión oral realizándolas en equipo. Los autores siempre buscan que los alumnos hagan una reflexión intercultural contestando las preguntas como:

- En tu país ¿cuáles son los cinco deportes más practicados?
- Después de saber cómo se reparten las tareas domésticas en Francia ¿en cuál país te gustaría vivir?
- ¿Cuáles son los 10 personajes de tu país que vienen en primer lugar a tu mente?
- ¿Qué lugares frecuentas para distraerte o divertirte?
- ¿Cuáles son los comportamientos de los extranjeros en tu país y las reacciones de tus compatriotas frente a esos comportamientos?

Ventajas y desventajas de Alter Ego

A partir del análisis anterior se puede concluir que Alter Ego 1 tiene, por un lado, ciertas ventajas y, por otro, algunas desventajas para el alumno que quiera desarrollar su competencia intercultural.

Ventajas:

- La gran variedad de tópicos culturales.
- Se proporciona una imagen realista de distintos grupos de la comunidad de la lengua meta.
- Se invita a comparar y contrastar diferentes culturas.
- Al final del libro está incluido un cuestionario sobre la cultura francófona.
- La Guía pedagógica contiene un apartado llamado Point Info con información adicional sobre diferentes personajes y lugares citados en el libro, incluso se mencionan páginas en línea para profundizar el conocimiento adquirido.

Desventajas:

- La gran mayoría de los textos se centra en la cultura francesa.
- Un bajo número de textos literarios: al final del libro hay un texto de Marguerite Roux y el poema Siete colores mágicos de Mymi Doinet.

Conclusión

El análisis de los contenidos culturales del libro Alter Ego 1 y Alter Ego *Plus* ha mostrado que, en general, este manual corresponde a las expectativas de los aprendientes relacionadas con la ampliación de los conocimientos sobre la cultura del mundo francófono. En cuanto a las demandas de varios alumnos de conocer la cultura no solo de Francia, sino de otras sociedades de habla francesa, este libro proporciona una información bastante limitada. El énfasis principal se hace más bien en la comparación entre la cultura francesa y la cultura propia del alumno por medio de diversos ejercicios con diferentes preguntas acerca de las dos culturas.

Así, queda casi descuidada la existencia de numerosas peculiaridades de tantas sociedades de habla francesa que han aportado con su cultura a la riqueza cultural de la francofonía. Por tanto, es aconsejable que los maestros que siguen utilizando el libro Alter Ego 1 busquen materiales adicionales (textos, videos, canciones, etc.) para llevar a cabo todo tipo de actividades orientadas a desarrollar y reforzar la competencia intercultural de sus alumnos en pleno sentido de este concepto.

Se puede afirmar que ningún análisis será eficaz si no está acompañado, por una parte, de experimentación, es decir, por la utilización en situación real del material observado, y, por otra parte, de la evaluación del aprendizaje por el alumno mismo.

Hay que recordar que el análisis del manual Alter Ego 1 fue realizado a partir de la propuesta de Byram y Morgan (1994). Para hacer conclusiones más sólidas sobre los contenidos culturales de estos manuales, sería recomendable aplicar otros métodos desarrollados por los especialistas en el campo con el fin de superar las limitaciones del presente estudio y enriquecer los resultados de la presente investigación empírica en proceso. De todos modos, creemos que nuestro trabajo puede considerarse como una aportación a todos los intentos y esfuerzos por resolver la problemática en cuestión.

En todo caso, el objetivo final es que el alumno se enriquezca con el conocimiento de diversas culturas, comprender al OTRO y aceptar la valides de su pinto de vista. El papel del profesor es de PROPONER, mediar y escuchar al aprendiente.

Referencias

Berthet A., Hugo, C., Kiziria, V., Sampsonois, B. & Waendendries, M. (2005). Guide Pédagogique. Hachette.

Berthet, A., Hugo, C., Kiziria, V., Sampsonis, B. & Waendendries, M. (2005). Alter Ego. Hachette.

Berthet, A., Hugo, C., Kiziria, V., Daill E, B. & Waendendries, M. (2012). Alter Ego Plus. Hachette.

Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991). Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Morgan, C. (1994). Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon: Multilingual Matters.

Capelle, G. & Menand, R. (2009). Le Nouveau Taxi 1. Hachette.

Capelle, G. & Menand, R. (2009). Guide Pédagogique. Hachette.

Clarke, J. & Clarke, M. (1990). "Stereotyping in TESOL Materials". En: B. Harrison (ed.). Culture and the Language Classroom. ELT Documents 132. Modern English Publications/British Council.

Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Cunningsworth, A. (1995). Choosing Your Coursebook. Oxford: Heinemann.

Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. London: Longman.

Gray, J. (2002). "The global coursebook in English language teaching". En: Block, D. y D. Cameron (eds.). Globalization and language teaching. London: Routledge. Pp. 151-167.

Gray, J. (2010). The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Gulliver, T. (2010). "Immigrant success stories in ESL textbooks". En: TESOL Quarterly, 44(4): 725-745.

Heinrich, P. (2005). "Language ideology in JFL textbooks". En: International Journal of the Sociology of Language, 2005(175-176): 213-232.

Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. The Internet TESL Journal, 10, 7. Disponible en: http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya AutenticMaterial.html

Kubota, R. (2002). "The impact of globalization on language teaching in Japan". En: D. Block & D. Cameron (eds.). Globalization and language teaching. London: Routledge. Pp. 13-28.

Lee, K. & Collins, P. (2010). "Construction of gender: A comparison of Australian and Hong Kong English language textbooks". En: Journal of Gender Studies, 19(2), 121-137.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Mohamed, M.A.S. (2015). "The Role of English Language Textbooks in the Reproduction of Racism". En: International Journal of English Language & Translation Studies, 3(1): 95-108.

Pennycook, A. (1994). The cultural politics of English as an international language. London: Longman.

Phillipson, R. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Risager, K. (1991). Cultural references in foreign language textbooks: An evaluation of recent tendencies. En: D. Butties y M. Byram (eds.). Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters, 181-192.

Shin, J., Eslami, Z. & Chen, W. (2011). "Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks". En: Language, Culture and Curriculum, 24(3), 253-268.

Sleeter, C. & Grant, C. (1991). "Race, class, gender, and disability in current textbooks". En: M. Apple y L. Christian-Smith (eds.). The politics of the textbook. London: Routledge. Pp. 78-110.

Taylor-Mendes, C. (2009). "Construction of racial stereotypes in English as a foreign language textbooks: Images as discourse". En: R. Kubota y A. Lin (eds.). Race, culture, and identities in second language education. London: Routledge. Pp. 64-80.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2004). Developing Cultural Awareness. Modern English Teacher 13 (1), 5-11.

CAPÍTULO 6

MI CASA ES SU CASA: INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG INTERNATIONAL STUDENTS IN LATIN AMERICA

Víctor H .Ramírez
Universidad Veracruzana
Introduction

Over the years, culture has shifted from the margins to a more central role in the language learning. Until the publication of the Common European Framework of Reference for languages (MCER), few had attempted to regard culture as a component of a systematic approach in the field of foreign language education. Since then, language centers of all sorts, however, have been trying to incorporate culture as part of their curricula either within language courses or as separate courses. Two institutions, the Universidad Veracruzana in Mexico and Middlebury College's school abroad in Chile, have developed different initiatives to include culture in their language programs. In both cases, it is interesting to see differences and similarities about the manner how students develop their intercultural awareness. The conclusions drawn from this study can help to understand those factors surrounding the phenomenon of interculturality among international students in immersion programs in Latin America.

Justification

One of the reasons behind this research was the absence of guidelines to determine the level of cultural awareness on the part of international students in language immersion programs in Latin America. This comes as no surprise, considering the fact that even guidelines for the learning of Spanish as a Foreign Language (ELE in Spanish) have been either recently created, as was the case in Mexico, or do not exist, as is the case in Chile. However, this absence does not mean that the learning of culture should not be studied. As more and more international students participate in these programs, there is a rising interest in knowing how their intercultural abilities develop and the extent of their competence.

Literature review

Interculturality

Since the term interculturality has only recently appeared, there is still room for debate on its meaning. In the case of language immersion in Latin America, two considerations need to be taken into account: its role in foreign language education and the way this concept is used in this part of the world.

For authors like Kramsch (1993) the term interculturality can be slippery, since no general consensus has been reached. This ambiguity does not help the marginal role culture has in a field that privileges teaching methodology or the role of language systems. Broadly speaking, most authors in the field have agreed that interculturality embraces the recognition of cultural diversity, critical thinking about stereotypes conditioning relations among diverse communities and openness towards difference (Pfleger & Simón, 2010; Byram & Risager, 1999; Kramsch, 1993).

The other consideration has to do more with political and geographical perspectives. In Europe, interculturality has mostly been a concept for educational policies aimed at building a space in which different groups and nationalities can express themselves and communicate among themselves (Byram & Risager, 1999); this is also relevant in the case of immigrant communities that need to be integrated into the mainstream population (Arco Bravo, 1999). In most Latin American countries, however, the concern is not so much about the integration of immigrant communities, since these do not represent a significant percentage of the total population. In Mexico, interculturality refers to a policy aimed at the recognition of the various indigenous groups and their incorporation into the national educational system (López Sánchez, 2010); in Chile, the issue focuses rather on the case of the Mapuche population (Rother, 2005).

Intercultural competence

One of the first documents that formalized the inclusion of several aspects surrounding foreign language learning was the Common European Framework of Reference (CEFR, Council of Europe, 2001). Among these, there is a proposal on the place culture should have within foreign language education. In its introduction, it is mentioned that

> In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole (Council of Europe, 2001, p. 1).

Later in the document, this approach refers to competences, which are divided into general competences (declarative knowledge, savoir; skills and know-how, savoir-faire; existential competence, savoir-être; and ability to learn, savoir apprendre), and communicative language competences (linguistic, sociolinguistic and pragmatic). Within the declarative knowledge, the

CEFR includes sociocultural knowledge, intercultural awareness; and within the skills and know-how, intercultural skills and know-how are included.

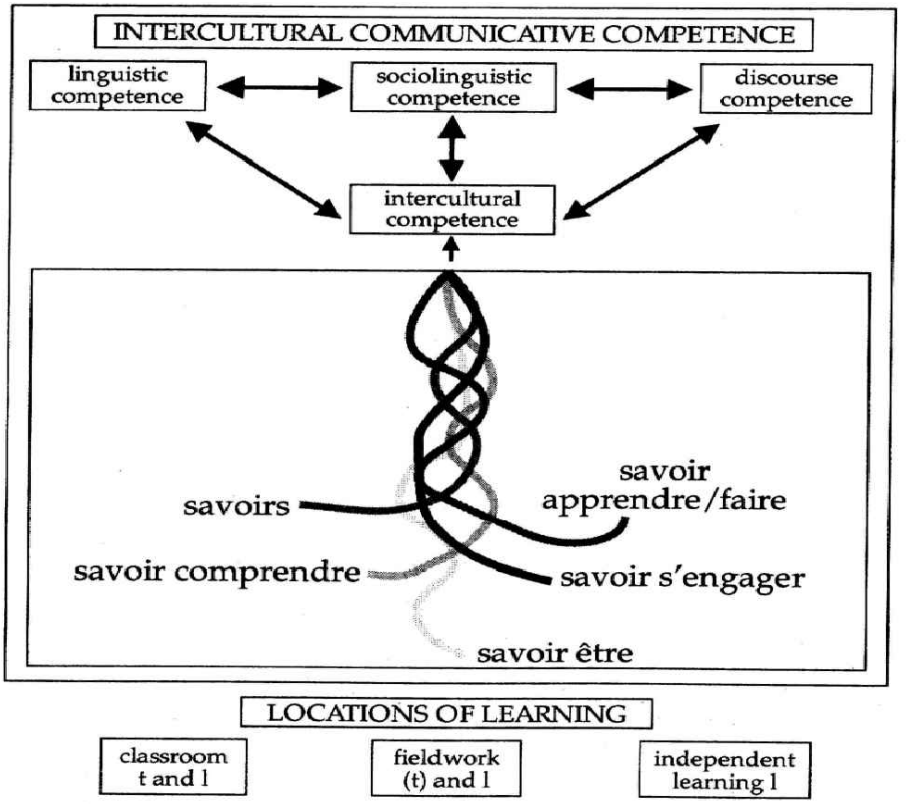


Fig. 1 Dimensions of intercultural communicative competence (Byram, 1997, quoted by Sercu, 2010, p.64).

The manner [how] these different types of knowledge (*savoirs*) and intercultural competence come together has already been considered. Sercu (2010) mentions Byram's theoretical proposal of how five *savoirs* interact in order to create intercultural communicative competence: *savoir-apprendre, savoir-comprendre, savoir-faire, savoir-être* and *savoir-s'engager*. From his perspective, *savoir-apprendre* would include the capacity to learn about other cultures and their phenomena; *savoir-comprendre* means being able to interpret and relate cultures; *savoir-faire* is the ability to act accordingly in various intercultural situations; *savoir-être* and *savoir-s'engager* refer to the disposition to engage with a foreign culture without losing the perspective of the culture of origin. Mastering these *savoirs* leads to intercultural competence, which combined with linguistic, sociolinguistic and discourse competence can give way to an intercultural communicative competent user of the language. Byram's proposal is illustrated in figure 1.

The parameters of intercultural competence

A variety of tools has been developed to assess intercultural competence (see, for example, those presented by the Center for Research on Learning and Teaching at the University of Michigan www.clrt.umich/interculturalcompetence). In this particular study, given the fact that students participate in programs that take into account both the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) and the CEFR, the parameters chosen to assess the level of development of intercultural competence were taken from these two models.

In the case of ACTFL, culture has been included as part of the guidelines for foreign language instruction in the American educational system: other standards include communication, connections, comparisons and communities. Within these guidelines, ACTFL determines that foreign language learners have gained knowledge and understanding of other culture if:

a) they demonstrate an understanding of cultural practices, that is, behavior accepted by society which has been derived from ideas and attitudes;

b) they demonstrate an understanding of cultural products, tangible or intangible, whose presence is required or justified by values and beliefs.

On its part, intercultural skills and know-how have been included within the savoir-faire by the CEFR. Roughly speaking, these are defined as:

a) the ability to relate the culture of origin and the foreign culture;
b) the ability to develop cultural sensitivity and strategies for contact with members of the other culture;
c) the capacity to be a cultural intermediary and solve intercultural misunderstandings and conflict;
d) the ability to go beyond stereotypes.

These four parameters, together with those established by ACTFL, will serve to explore the development of intercultural skills among international students participating in two different study abroad programs in Latin America.

Research question

This paper addresses the following question:

What signs of intercultural awareness can be found among international students in Latin America?

Methodology

This study followed a qualitative approach, which according to Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) is about "collecting data without numeric measurements in order to discover or make more accurate research questions during the process of interpretation" (p. 7). As it was mentioned before, even though quantitative tools have been developed to measure the level of intercultural skills, because of the nature of this research, it was more appropriate to follow a qualitative approach.

The participants were two groups of international students in study abroad programs in Mexico and Chile. One was a group of eight international students learning Spanish at the Universidad Veracruzana (UV) in Xalapa; the other was a group of fourteen students at Middlebury College's school abroad program in Chile. UV students' level of Spanish went from B2 to C1, according to the CEFR, or from Advanced-Low to Advanced-Mid according to the proficiency guidelines by ACTFL. As part of the Spanish courses, students were required to write what was called a "Cuaderno intercultural". They were offered a series of topics based on the Murdock Guide but they were free to write about any topic they considered relevant to their understanding of Mexican culture. These were students from the United States, Japan, China, Great Britain, Germany, Australia and Norway. In total they produced seventy-four essays.

Middlebury College students were part of the C.V. Starr School in Latin America Chile and they attended schools throughout the Chilean territory: Concepción, La Serena, Santiago, Temuco, Valdivia, and Valparaíso. Their level of Spanish comprehended from B1 to C1 (CEFR) or from Intermediate-Mid to Advanced-Mid (ACTFL). As part of their program, they took the course Writing for Linguistic and Cultural Competence, or, as it is more commonly known, El Cuaderno course. This consists of keeping a diary to record what they consider to be important set marks in their cultural awareness development. A series of cultural topics were recommended, but they were free to write on any subject that triggered their interest. In total, they produced two hundred essays.

The analysis was documentary, and was based on the essays written by the students. The proceedings were similar for both groups, even though the point of departure was slightly different because of constraints related to the syllabus. UV students were given a list of topics extracted from the Outline of Cultural Materials, better known as the Murdock Guide, which is a popular guide used by anthropologists for the classification of cultural materials (UAM, 1989). As for Middlebury College students, a similar list was made based on the socio-cultural contents included in the Plan Curricular by the Instituto Cervantes (2008). These topics were not mandatory and students were given freedom to choose whichever topic they considered to be interesting. The essays were delivered weekly and were around two hundred fifty words long.

Since writing is a skill that requires time and effort, especially when it comes to an academic assignment, the writing of these essays was considered an appropriate tool to access some of the students' intimate thoughts and personal reflections. The essays contained information that could be deemed relevant as statements of facts in the quest for intercultural competence among

international students. The information provided in these documents fits into the categories of analysis derived from the ACTFL and the CEFR proposals: practices, products, as well as the abilities to relate cultures, to develop cultural sensitivity and strategies, to become a cultural mediator, and to go beyond stereotypes.

Findings

Findings are divided into two categories: socio-cultural contents and the development of intercultural abilities. First, results are presented separately for each student group and later in the discussion some relevant comparisons are made. As far as intercultural abilities are concerned, the discussion is supported with evidence from both groups.

Socio-cultural contents

Table 1 presents some of the results most relevant to socio-cultural contents in the essays written by international students at the UV.

Socio-cultural contents (sample essays)	Number of essays (Percentage)
1. Celebrations (Day of the Dead, Carnival, Quinceañera)	10 (13.5%)
2. Food (Coffee, chili, coke, insects)	6 (8%)
3. Relationships (Team work, neighbors, personal space, dating)	5 (7%)
4. Family	5 (7%)
5. Transportation (Taxis, traffic)	5 (7%)
6. Geography (Climate)	4 (5.5%)
7. Identity (Mestizo cultura, regional pride, colors)	3 (4%)
8. Migration (repatriates, learning Spanish, emigrants)	3 (4%)
9. Character (generosity, mocking at foreigners, politeness)	3 (4%)
10. Health (food, illnesses, suicide)	3 (4%)
Number of essays	47 (64%)

It comes as no surprise that the most common topic for students' essays was Celebrations (Fiestas), which abound in Mexico: Independence Day, the Day of the Dead, Birthday parties, Carnival, Quinceañera, etc. Food, a favorite topic in cross-cultural conversations, occupies the second place. Two other recurrent topics have to do with personal relationships: on the one hand, relationships in general (coworkers, friends, neighbors, love partners), and on the other hand, family. Other topics that were discussed were transportation, geography, identity, migration, character, and health. These ten topics covered in two-thirds of the total number of essays (forty-seven out of seventy-four).

Middlebury college writings have some things in common with those by their counterparts in Mexico as it can be seen in Table 2.

Middlebury School Abroad Latin America - Chile	Number of essays (percentage)
1. Education (elections, reform, *cabañas* (dorms), grading system, costs, *mechoneo* (hazing), student life, PSU exam)	28 (14%)
2. Food (Kuchen, *choclo* cake, marraqueta, calzones rotos, carbonada, mote con huesillo, Pisco Sour, asado, manjar)	18 (9%)
3. Student demonstrations	15 (7.5%)
3. Politics (presidential term, international relations, Constitution, elections, dictatorship, Museo de la Memoria, Operación Cóndor)	15 (7.5%)
4. Geography (Kunstmann brewery, Conchamó, Valle del Elqui, Santiago, Patagonia, Isla de Rapa Nui, Valle de Casablanca)	14 (7%)
5. Ecology (recycling, damns, HidroAysén, Suma Verde, energy sources, pollution in Temuco)	13 (6.5%)
6. Health (nutrition, alternative medicine, overweight, abortion)	10 (5%)
7. Arts (music, dance, folk guitar, Inti's murals, LUKAS)	9 (4.5%)
8. Life style (Country life, city life, stress, vegetarianism)	8 (4%)
9. Transportation (for students)	7 (3.5%)
9. Cities (fences, stray dogs, grafitti)	6 (3%)
Number of essays:	143 / 71.5%

Some remarks are necessary though. The dominant topic for essay writing was Education in all of its different aspects: the educational system, the grading system, accommodations for students, student unions, hazing (mechoneo), etc. For students in Chile, food was also a major topic and essays dealt with both particular dishes and the act of gathering around a meal. Other major topics were student demonstrations (which is closely related to Education in general), politics, geography and ecology – the Chilean landscapes were mentioned in more than one occasion as a major reason why some of the students selected Chile as their study abroad destination. The list is completed with other topics such as arts, lifestyle, transportation, health and cities. These eleven topics covered seventy percent of the contents of the two hundred essays.

When looking at results from both groups together, it is evident there is a difference among the topics selected. While students at UV chose Celebrations as their most recurrent topic, only one of the two hundred essays in Chile was about that subject. The idea that Mexico is a fiesta country seems to be confirmed by the experiences these students enjoyed in that respect. There is a stark difference in the writings of the students in Chile, since celebrations do not seem to generate as much interest among them. Education was the topic most frequently discussed in the essays by these students; that subject was however virtually ignored by students in Mexico.

Students' demands for free higher education throughout Chile triggered an interest, not only in higher education but also in other aspects concerning education in this country.

It is not coincidental that food was a recurrent topic in both groups. Anyone who is familiar with intercultural encounters knows that food is one of the preferred topics and is a great cultural asset: talking about food tells us not only what we like, but who we are, what we enjoy in life, what we believe is good for both our body and spirit. For many, sitting around a table is a major sacred act of sharing whether with our friends, coworkers or family.

Another major difference in the selection of topics has to do with personal relationships, something that seems to be of major interest for those studying in Mexico. Whether one was talking about friends, coworkers, neighbors, lovers or family, there was always something that needed to be explained and understood. In the case of students in Chile, topics had to do more with social issues like politics, ecology, life style, etc. Almost none of these students' essays had to do with interpersonal relations, and some comments referred to the fact that Chileans were "shy".

Other topics presented in both groups were Transportation and Geography. This probably has to do with their interest in knowing a new land and exploring different locations, which has to be done by using all means of transportation available. The comments in this respect range from the challenges of public transportation in both countries to really funny stories on how to make it from point A to point B alive.

Discussion

Practices and products

If, as it has been established by ACTFL, meeting the standard of understanding other cultures means understanding their practices and products, it can therefore be said that the information provided by students succeeded at identifying these. Some of the practices detected included home celebrations, the way of exercising politeness, family relations and even such frowned-upon practices as corruption. Products, on the other hand, were also an easy target. Some were tangible, like food, which gave origin to more than a dozen essays; others were about specific issues like the planning (or lack of) of cities and the problem of stray dogs. Other products were intangible, like those that had to do with the existence of a national identity or the role of politics in a people's everyday lives. These issues have been recognized as central in other proposals, which stress the importance of intercultural knowledge and skills to investigate constructions of the Self and the Other, interaction through speech and writing, understanding of others' behavior in relation to their beliefs and attitudes, among others (British Council, 2007).

Intercultural abilities and strategies

The categories for the discussion around the development of intercultural skills are directly derived from the CEFR: the ability to relate cultures, the ability to develop cultural

sensitivity and strategies, the ability to act as an intercultural intermediary, and the ability to go beyond stereotypes.

The ability to relate cultures. This ability was the easiest to identify. The mental, sometimes secretive, strategy of relating cultures to one another is something that anyone in a total immersion situation has experienced at a greater or lesser degree. In a couple of cases, students were going through a second immersion experience, since they were international students in the United States and were fulfilling a study abroad requirement in Mexico. In these cases, they were able to understand that certain behaviors (like hugging or greeting with a kiss on the cheek) were the result of concepts that were not as valid as in their own culture (in this case: personal space). As one Japanese student puts it:

> En mi país, la distancia entre los japoneses es menos cercana que entre los mexicanos. En la cultura japonesa, nos importa respetar el espacio personal de otra persona. Por eso, no nos abrazamos ni besamos la mejilla de otra persona cuando saludamos.

In other cases, there is an effort to understand certain practices like the key role of public transportation in Chile. A student explains it like this:

> Hay tres tipos de transporte público que se usan en casi cada parte de Chile: las micros, los colectivos y los buses. Como el transporte público es tan desarrollado, la gente no usa tantos autos como la de los EEUU.

The conclusion that public transportation makes people less dependent on their own cars might better be understood the other way round: because not everybody can afford a car, public transportation is extremely important. However, the students' efforts to understand the differences in commuting in both countries should be recognized.

The ability to develop cultural sensitivity and strategies. Drawing an inaccurate conclusion should not be regarded as a mistake, but rather, as in language learning, a hypothesis that has been falsified, in Popper's terms. Such mistakes are evidence of a growing awareness of cultural differences and an effort to make some room in their mental schemes for a new interpretation of reality. Students are not imposing their views; rather, they are developing adaptation strategies: "Pero poco a poco me estoy adaptando. Por cierto, no hay ningún "correcto" o "incorrecto" con respecto a cuánto espacio personal una persona deba tener", an American student in Mexico wrote. Another student, for example, was able to cope with Latino excessive politeness because his family was Latino also: "A mí no me importaba, pero para otra persona que no viene de una cultura latina, tener que responder a estas preguntas constantemente podría ser un poco pesado". In none of the analyzed essays was there something that would be regarded as a judgmental view. The students' attitudes were instead mixtures of curiosity and openness. Those immersed in study abroad know that these attitudes are not always the case, and that the time spent in another country is not always full of satisfying experiences. Every learning process has its ups and downs, and each experience needs to be treated accordingly.

The capacity to act as an intercultural intermediary. An interesting way in which students demonstrated their awareness as potential intercultural intermediaries was through the use of hypothetical situations in their writings. By referring to situations unfamiliar to other foreigners, they imagined how they could make them understand the causes and nature of what was happening in that specific context. This mechanism is highly representative of how students empathize with people in their host culture in order to facilitate understanding, that is, how they become "interpreters" of culture. Through comparisons and use of equivalences, they tried to find points of coincidence between both cultures so that others can see that differences are not insurmountable and, on the contrary, depend highly on will. A Japanese student tried to explain what the term familia means for Mexicans as opposed to the term "family" in English:

> La palabra 'familia' significa mucho más que solamente los padres y los hijos. En el libro de Inside Mexico, Paula Heusinkveld dijo que 'el idioma del español no tiene el manera conveniente (sic) para expresar la idea de extended family'.

On the other hand, an American student in Chile tried to envision how a foreigner would react toward student demonstrations and what kind of explanation he or she would give if such was the case:

> Cuando no hay clase un día por semana puede ser frustrante para un extranjero que no entiende por qué los chilenos sacrifican su educación existente para marchar y protestar por un nuevo sistema de educación. Pero con un poco más de conocimiento de los estudiantes chilenos y un poco de participación en las acciones políticas es posible ver muchos valores en las marchas.

The ability to go beyond stereotypes. Merriam-Webster dictionary defines stereotype as "to believe unfairly that all people or things with a particular characteristic are the same" (2016). A stereotype is a reduction strategy. When facing something extremely large and complex, such as nations, it is easy to remark only on those superficial features that help us distinguish among different groups or between "us" and "them". The perverse effect of a stereotype is that it generalizes and does not allow one to see all the nuances and all the variety in human nature. Students were able to go beyond the reductionist saying "All Mexicans are this way" or "All Chileans do this". Far from judgmental opinions on a negative practice such as corruption in Mexico, the students' openness helped to trigger an explanation of why Mexicans on either side of the border are not so keen on authority:

> La corrupción se ha asociado con la política mexicana desde la conquista española. Está tan profundamente arraigada que ahora los ciudadanos de México no sólo tienen poca fe en la política, sino que también tienden a tener poco respeto por la ley, ya que no se ha aplicado con justicia. La comprensión de esto me ha ayudado a entender mejor por qué tantos mexicanos en los Estados Unidos suelen ser extremadamente escépticos de cualquier tipo de autoridad (gobierno, policía, etc.) y también tienden a romper muchas leyes.

Traditional perspectives on the inclusion of culture in foreign language education deal with some of the most stereotypical images and symbols that supposedly represent a culture: the Eiffel tower, English tea, Brazilians dancing samba, etc. When asked about a symbol of Chilean culture, a student made an important reflection on these kinds of representations:

> La misión de elegir un símbolo para toda la cultura chilena es difícil. Cada persona tiene su propia idea de cuál parte de la cultura chilena es la más importante. Podría ser la bandera, la piscola, el cobre, la cueca o algo personal. Para mí, no puedo disminuir esa idea en una cosa

Conclusion

The inclusion of interculturality in foreign language education opens a field that is still largely unexplored. The models offered by the MCER and ACTFL models permit to have a general view of some of the most visible characteristics of this phenomenon among foreign language learners. By studying how these learners develop this awareness in their study abroad experience, a picture begins to emerge as to what constitutes this kind of learning. The evidence shows that students are able to identify practices and products. It was also demonstrated that students made an effort to try to relate the foreign culture to theirs, develop cultural strategies and sensitivity, become intercultural intermediaries and go beyond stereotypes. Yet, the reach of such awareness is not measurable with the tools hereby presented. A different kind of approach would be required if those kinds of results are sought after.

References

British Council. (2007). Intercultural Resource Pack. Latin American Perspectives. Retrieved from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/icrp-july07.pdf (December 7, 2017)

Byram, M. & Risager, K. (1999). Language Teachers, Politics and Cultures. Cleveland, UK: Multilingual Matters.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y M. Baptista Lucio. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Instituto Cervantes. (2008). Plan Curricular. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford, UK: Oxford University Press.

Merriam Webster (2016). http://www.merriam-webster.com/dictionary/stereotype

López Sánchez, J. (2010). La formación docente en México y el enfoque intercultural de la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias [ponencia]. En: Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Recuperado de: http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/jlopez/files/jlopez.pdf (November 2010)

Pfleger, S. & Simón, C. (2010). Interculturalidad y enseñanza de segunda lengua en México [ponencia]. En: Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Retrieved from: http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/pfleger-simon/ (November 2010)

Rother, T. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. Revista Austral de Ciencias Sociales, 9, 71-84. Retrieved from: http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n9/art07.pdf

Sercu, L. (2010). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development- Language Culture and Curriculum. DOI: 10.1080/07908310208666633

Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. (1989). Guía para la clasificación de los datos culturales. 3er. Ed. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Retrieved from http://www.uam-antropologia.info (April 2016)

CAPÍTULO 7

LOS ANTROPÓNIMOS EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO. EXPLORACIÓN LEXICOLÓGICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA

Miguel Reyes Contreras
Universidad Intercultural del Estado de México

"—El nombre no sólo es el ruido. No sólo es un cuero de vaca que te escuende. El nombre es como un cofrecito. Guarda mucho. Tá lleno. Son espíritus que te cuidan. Da juerzas. Da sangre. Según el nombre es el chulel que te cuida."
Eraclio Zepeda. Benzulul

Introducción

Según los mitos hebreos, la creación del mundo es lingüística: "…Nombrar llena vacíos, la palabra genera y ordena el cosmos" (Wong, 2008: 4). Así, asignar un nombre a un elemento es asegurar su permanencia en la memoria. Tienen nombres de flores, si las flores escogieron sus nombres…" (Neruda, 1979: 98). El nombre es, por tanto, la esencia de una persona y nosotros como usuarios decidimos cómo nos llamamos. Desde varias perspectivas, la asignación del nombre propio siempre ha despertado curiosidad. Asignar un nombre a un hijo es generar un proyecto de vida y ello implica un razonamiento consciente y concienzudo puesto que el que se elija será una marca vital. La elección de un nombre representa mucho de la relación entre los que lo asignan y su entorno sociocultural.

Uno de los requisitos de todo trabajo de investigación debe ser la justificación de su pertinencia. Partiendo de los objetivos de la Licenciatura en Lengua y Cultura, en primer lugar está el estudio de la cosmovisión de los grupos originarios y en segundo plano, la difusión de estos con el fin de preservar y revitalizar las culturas originarias. Dada la inherente relación entre la lengua y la cultura, el nombre propio refleja mucho de la idiosincrasia de los habitantes de las comunidades de donde provienen los alumnos. Tibón (2005: 7) afirma que estudiar el nombre es importante puesto que "compendian la historia de la civilización", además, estudiarlos "no sólo es deleitoso y rico en sorpresas, sino que se impone por sus alcances filológicos, históricos y sociológicos". ¿Por qué es importante, entonces, el estudio de este tema? La lingüística es una ciencia que abarca muchos aspectos del lenguaje y su relación con la sociedad puesto que ambos conceptos son interdependientes, no hay lenguaje sin sociedad y viceversa. La relación, pues,

entre lengua y sociedad podemos rastrearla en la llamada competencia onomástica, es decir, el conocimiento del origen, significado, etc. en un nombre.

Así, este estudio contribuye en una mínima parte en los estudios de sociolingüística o lexicología, dos disciplinas de la lingüística indispensables para la creación de glosarios y diccionarios. Los resultados de este proceso de investigación permiten trascender a otros estudios que puedan centrarse en comunidades específicas y mediante técnicas cualitativas encontrar algunas de las razones para la adjudicación de los nombres.

1. Algunas consideraciones teórico-conceptuales

Desde diferentes posturas y disciplinas se ha estudiado el nombre, para Moliner (2007: 2062) "El nombre es cualquier palabra que representa una cosa", es decir, la relación entre un objeto y la forma representada en una palabra (sea oral o escrita). En la filosofía el nombre es una palabra, signo, combinación de signos, expresión que expresa su sentido y designa su referencia (Frege, citado en Ferrater Mora: 2574), esto es, una relación entre los que se representa y cómo es representado. Como elemento simbólico, el nombre es un "universal", elemento cultural presente en cualquier sociedad, caracterizado como la esencia misma de la divinidad, expresado en tres tipos de nombres: el tetragrámaton, los que designan prerrogativas o cualidades divinas y los nombres divinos (Chevalier y Geerbrant, 1999: 754). Es importante destacar la relevancia de este aspecto puesto de una buena cantidad de los nombres son totémicos o teóforos, en los cuales se hace alusión a nombres bíblicos o relacionados con la virgen María o directamente relacionados con el Santoral católico.

Desde el punto de vista académico, hay muchos autores que han abordado el tema desde diversas perspectivas. Por ejemplo, el trabajo de Peter Boyd-Bowman (1970) es pionero en los estudios del nombre en México. De estos trabajos Yolanda G. López Franco (1990, 2000, 2006, 2007, 2008, 2010), ha trabajado sobre los antropónimos desde distintas ópticas, por lo cual es una de las estudiosas más reconocidas sobre el tema en México. Varios diccionarios especializados sobre el nombre se han publicado, en México, Tibón (1961, 1986, 1988) ha rastreado la etimología tanto de nombres como apellidos, asimismo, González Bayo (2008) y Shemtov (2014) han hurgado en el origen judío de los apellidos Sefardíes.

Con frecuencia se encuentran gran cantidad de libros que orientan a los padres para la elección de los nombres, aunque carecen del rigor científico. En este trabajo se busca documentar el comportamiento del nombre propio entre los alumnos inscritos a la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México con miras a profundizar no sólo en el nombre sino en las razones para la adjudicación, tratando de encontrar una relación entre la visión propia de los indígenas insertos en la modernidad al adjudicar el nombre.

La onomástica

La Onomástica, llamada también onomatología es el tratado del origen de los nombres propios personales y de lugar e historia de sus variaciones. Se añade a ello la explicación de los

nombres (Alonso, 1980: 299). Se trata de una disciplina poco estudiada, aunque se cuenta a nivel internacional con el International Council of Onomastic Sciences, el organismo encargado de regular la terminología propia de la disciplina y encargada de organizar foros de difusión de los avances en el estudio de los nombres a nivel internacional.

La onomatología, es parte de la etimología y el conocimiento del origen de los vocablos de una lengua es crucial para conocer la historia de la lengua. Dámaso Alonso (1980: 300) sentencia que "no se puede concebir un idioma sin onomástica, tampoco se puede prescindir de la investigación lingüística de su estudio." De estos estudios se derivan conceptos como antroponimia, es decir, el estudio de los nombres personales, un concepto introducido por Leite de Vasconcelos en el siglo XIX con su Antroponimia portuguesa (Alonso, 1980: 300). A estos conceptos se suma la toponimia como el estudio de los nombres de lugares.

La sociolingüística es una interdisciplina lingüística que conjuga el estudio de la lengua y la sociedad, entre los usos de la lengua y las estructuras sociales en las que viven los usuarios de la lengua. Se asume desde la sociolingüística que la sociedad humana se construye de muchos patrones y comportamientos relacionados (Spolsky, 2003: 3). Uno de estos comportamientos es la asignación de nombres a los usuarios de la lengua.

El concepto de lexicología se refiere al estudio de las palabras como unidades de lenguaje (Halliday, 2007: 3). Estas se estudian desde su estructura interna (derivadas, compuestas, creadas), su estructura externa (su naturaleza nominal, verbal, adjetival, etc), sus relaciones de significado y los procesos de incorporación de nuevos elementos a la lengua (neología, pérdida léxica, préstamos, etc.) (De Miguel, 2009). El presente estudio se centra en estos aspectos, pero en relación con el nombre propio.

Este estudio pretende ser una contribución a los estudios en México respecto del nombre que son pocos. López Franco (2012: 229) considera que es importante mantener documentación sobre el uso del nombre propio en diversas regiones con miras futuras a crear de manera colectiva un Atlas antroponímico de la variante del español mexicano con el fin de conocer los mecanismos de atribución del nombre (desde el punto de vista social) y la variedad en los corpus (desde el punto de vista lexicológico).

2. Algunas cuestiones Metodológicas

1. El alcance de este trabajo se limita por dos objetivos principales que atienden a la pregunta: ¿cuál es el comportamiento lingüístico de los nombres propios (antropónimos) de los alumnos inscritos a la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM? Los objetivos son, a saber:

- Describir el comportamiento de antropónimos entre los inscritos a 5 generaciones de la LLyC de la UIEM
- Describir características lexicológicas y sociolingüísticas de un corpus de nombres propios de inscritos a la LLyC de la UIEM

2. Sobre el tratamiento de los datos. El trabajo se basa en el análisis de corpus. El corpus original consta de casi 827 alumnos inscritos a 12 generaciones en la Licenciatura en Lengua y Cultura (LLyC) de la UIEM. Sin embargo, para los fines de este trabajo se considera los nombres de 309 inscritos a las primeras cinco generaciones (2004, 2005, 2006, 2007 y 2008). Los datos proceden directamente de la base de datos del departamento de Control Escolar de la institución. El término "portador" es importante para el trabajo puesto que se refiere a la persona que lleva el nombre; es un término que se utiliza en la socioantroponimia para referirse al usuario de un nombre de pila (López Franco, 2012).

Los datos se analizan agrupando los nombres en hojas de cálculo para contabilizar, clasificar y ordenar los nombres de acuerdo con criterios previamente establecidos desde la lexicología como nombres simples, compuestos, híbridos; extranjeros, de lenguas de sustrato y de origen inclasificable y algunos aspectos relacionados con la resignificación semántica. Desde la sociolingüística, se toman en cuenta el género, las advocaciones religiosas y el cambio de género en ciertas unidades.

3. Presentación de resultados

En esta sección se presentan los resultados del estudio de los nombres de las 5 primeras generaciones. En primer lugar, se contextualiza con la procedencia de los portadores y la frecuencia en los nombres. En segundo lugar, se presentan algunas notas sobre la estructura léxica de nombre, las lenguas de origen y aspectos sociolingüísticos como las advocaciones y cambio de género.

3.1. Generalidades

Las generaciones

Del análisis de un corpus de 309 inscritos, 70% son mujeres y 30% son hombres. Las generaciones, principalmente, son de los años 1985, 1986, 1987, 1988 y 1989. En mayor grado se concentran en los años 1987 y 1988 con un 19.1% en cada uno; el 15.8% en 1986, 11.6% en 1985 y 13.2% en 1989. De esta forma vemos que los inscritos pertenecen prácticamente a una generación, los nacidos en la mitad de la década de los ochenta.

La procedencia

La UIEM recibe a alumnos de diversos rumbos, sin embargo, al ubicarse en San Felipe del Progreso, una gran cantidad de inscritos proviene de este municipio con 92 inscritos, seguido del municipio de Atlacomulco con 62, 39 de Ixtlahuaca, 33 de Jocotitlán y 31 de Temascalcingo y el resto, en menor grado de los municipios de San Bartolo Morelos, Acambay, Aculco, Jiquipilco, El Oro, Ocuilan, San José del Rincón, Temascaltepec, Santiago Tianguistenco, Timilpan y Tlalnepantla. En estas generaciones también hay inscritos de los estados de Hidalgo, Puebla y Michoacán.

La Frecuencia

Una vez agrupados los nombres y eliminando los repetidos, se obtiene un total de 236. El nombre más popular entre mujeres es Elizabeth con 5 apariciones, seguido de Marisol y Verónica, con 4 cada uno. En los nombres masculinos, Sergio es el más común con 4 ocurrencias Gerardo y Juan, con 3 ocurrencias, además del compuesto Luis Alberto con 3 apariciones. 11 nombres aparecen 3 ocasiones (en ambos géneros), 39 aparecen 2 veces y 182 con un solo portador.

3.2. El estudio de los nombres

3.2.1. Características lexicológicas

No sorprende, como también podemos constatar en el trabajo de López Franco (2012), que haya más variedad en la elección de nombres femeninos, en nuestro caso se debe a la cantidad de inscritos y no a la muestra. Entre los nombres masculinos, se observa que son más conservadores al preservar más nombres clásicos. Entre los 309 inscritos encontramos 236 nombres distintos. Los nombres simples son más abundantes pues representan el 74% del corpus con un total de 174, el 20% (53 nombres, 48 diferentes) son compuestos femeninos y sólo el 6% (17 nombres, 14 diferentes) son masculinos.

Los nombres simples compuestos han sido considerados como aquellos que contienen más de un elemento léxico en su estructura, estos se forman como nombres yuxtapuestos, compuestos o derivados por síncopa (López Franco, 2012), por apócope o si son hipocorísticos, es decir, un nombre, que, "en forma diminutiva, abreviada o infantil, se usa como designación cariñosa, familiar o eufemística; por ejemplo, Pepe (José), Concha (Concepción), Santi (Santiago), Leo (Leonardo), […] Roser o Rosa (Rosi, Rosita), Rosario (Charo), etc." (Shemtov, 2014: 23) o formas cariñosas familiares de los nombres.

Los nombres compuestos se forman de dos nombres simples, de los cuales uno es llamado "formante clásico" (Ana, María, José, Juan y Luis) (López Franco, 2012: 137). Así, el más común es María Guadalupe con 3 ocurrencias (1% del total), seguido de María de la Luz, María de los Ángeles, María de los Remedios y María del Carmen con 2 ocurrencias cada uno. A estos se agregan Ana Lilia, con 2 ocurrencias. Entre los varones, vemos poca tendencia a la composición al observar solamente 4 de ocurrencia única: José Óscar, José Alberto, José Agustín, José Luis y Juan Manuel.

Hay otro concepto, el de los nombres híbridos, los cuales se forman con dos o más nombres simples. Estos son más difíciles de clasificarlos pues la variedad es amplia. Entre los hombres se encuentran 3 ocurrencias de Luis Alberto y 2 de Víctor Manuel de un total 16; entre las mujeres sólo Rosa María con 2 ocurrencias de un total de 53 combinaciones.

3.2.2 Lenguas de procedencia

La mayoría de los nombres pertenecen a la lengua española, sin embargo, en la elección del nombre también se prefiere innovar al buscar un equivalente en alguna lengua extranjera.

Nuevamente, debido al corpus más numeroso de nombres femeninos, encontramos más muestras entre éstos. Entre los nombres para mujeres aparecen siete lenguas extranjeras: inglés, italiano, francés, sueco, eslavo, hebreo, macedonio, y dos lenguas llamadas de sustrato (López Franco, 2012) tarasco y zapoteco (Eréndira, Nayeli-Nalleli). Entre los varones, la cantidad es muy reducida. Encontramos lenguas como el inglés, el árabe, el italiano, el ruso y la lengua de sustrato náhuatl. Es importante destacar la presencia mínima de nombres en lenguas indígenas (Cuahutémoc), lo cual nos muestra cómo la modernidad ha permeado fuertemente en el pensamiento de la gente.

Vale la pena destacar algunas muestras de algunos nombres que son inclasificables tanto en la lengua de procedencia y que, por lo tanto, deben considerarse como nuevas creaciones, sólo en nombres femeninos como Anallely / Anayeli (tal vez una fusión entre Ana y Nayeli), Anareli, Bitzaela, Crisyelí, Daina, Izeth o Yoselin, lo cual demuestra la innovación en los nombres, sobre todo de niñas.

3.3. Aspectos sociolingüísticos

3.3.1 Cambio de género

Entre los onomatólogos se usa el término "conciencia onomástica" como el conocimiento de los aspectos lingüísticos y sociales en torno al nombre. Es interesante notar cómo se asignaron nombres con algunos cambios de género que probablemente se deba a desconocimiento de la etimología y los rasgos del nombre. Los nombres son 3 y un caso curioso que en la tabla siguiente se explican. Primero se presenta el nombre como aparece en el corpus y entre paréntesis el género. A continuación, se escribe la versión canónica y la explicación acerca del cambio genérico.

Isaí (m) Isaías	Hebreo. Variante de "Isaías" -dios es mi salvación- (Laurent, 2010: 192)
Michel (f) Michelle	Hebreo. Forma masculina en francés de "Michelle" y este del hebreo ¿Quién como dios? (Alonso, 1980: 315; Tibón, 1988: 169; López Franco, 2012: 302; Laurent, 2010: 643)
Vianey (f) Vianney	Variante de Vianney, nombre de San Juan Bautista María Vianney (López Franco, 2012: 322; Laurent, 2010: 729).
Norma (f)	Proviene del germánico "*nord-mann*" y significa hombre del norte (o normando) (Laurent, 2010: 294). El nombre se asocia, por lo general con regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, etc. || Escuadra que usan los artífices para arreglar y ajustar los maderos, piedras, etc[4].
Sol (Del lat. sol, solis). (**f**)	m. Estrella luminosa, centro de nuestro sistema planetario. (Escr. con may. Inicial). ~ de justicia. m. Usado para designar a Cristo.

Tabla 1. Algunos casos de cambio de género. Elaboración propia.

[4] *En este sentido, la etimología es más cercana a la propuesta por Laurent. Alonso (1980: 302) afirma también que una de las caracterizaciones del nombre es que designan el lugar de procedencia. Por ejemplo, Cipriano (nacido de Chipre), Adrián (de Hadria), Delia (de Delos), etc. Por esta razón, tiene más sentido, el significado "que viene del norte" o "normando", en alusión a la procedencia. Puede ser apócope de "normano" normal (Tibón, 2001: 169). También es un apellido español.*

A este respecto podemos especular que las razones para la asignación de estos nombres son el desconocimiento de la etimología y la versión gráfica o canónica, la decisión de parte de los padres de que así se registrara o debido a errores en las oficialías del registro civil, en donde, por decreto de ley, se debe prestar asesoría sobre la elección del nombre a los usuarios (López Franco, 2015).

3.3.2 Esbozo sobre las advocaciones marianas y del santoral

Aunque el propósito del trabajo no es incurrir en los terrenos de la etimología, es interesante mencionar cómo prevalece entre la elección del nombre la relación con imágenes sagradas. Hay en el corpus 12 nombres femeninos que contienen el elemento léxico María (María Guadalupe, 3 ocasiones, a éste se suman Guadalupe, De la Luz, De las Nieves, De los Ángeles, De los Remedios, Carmen, Del Carmen y los formados por síncopa Maricela y Marisela, Maricruz, Mariela (variante alemana y eslava de Mariele, hipocorístico de María) y Miriam (versión griega, del hebreo de Myriam –María) (Tibón, 1988: 190-191). Además se suman otros relacionados semánticamente como Gloria o Angélica. Sin ahondar en cada uno de los nombres, la mayoría puede verse contrastada en los santorales y sólo pocos son creaciones.

Conclusiones

Al final se puede deducir que entre los usuarios del nombre se prefiere más el nombre simple, aunque existe mayor tendencia a la innovación, al uso de extranjerismos y compuestos en la elección de nombres femeninos. En cuanto al uso de nombres extranjeros, la lengua extranjera preferida es el inglés.

En cuestiones sociales, se ve que hay una notable tradición mariana en la elección de los nombres femeninos pues la mayoría de ellos proceden del santoral y seguramente es una de las referencias principales para la elección. Finalmente, el estudio del nombre refleja la dinámica de la lengua española y el contacto entre lenguas. Prevalecen las lenguas consideradas hegemónicas en la actualidad y las que sociohistóricamente fueron hegemónicas en tiempos de la conquista como el náhuatl o el tarasco. Retomando a Alonso (1980), no se puede concebir el estudio de una lengua sin el estudio de los nombres pues refleja la historia de la lengua.

Referencias

Alonso, D. (1980). Ciencia del lenguaje y arte del estilo. 2 Tomos. Madrid: Aguilar.

Chevalier, J. & Geerbrant, A. (1998). Diccionario de símbolos. Barcelona: Herder.

De Miguel, E. (ed.) (2009). Panorama de la lexicología. Barcelona: Ariel.

Ferrater Mora, J. (2004). Diccionario de Filosofía. Barcelona: Ariel.

González Bayo, M. (2008). Los apellidos judeoespañoles. Barcelona: Obelisco.

Laurent, R. (2010). 55,000 nombres. México: Tomo.

López Franco, Y. G. (2011). Un siglo de nombres de pila en Tlalnepantla de Baz. Estudio lexicológico y sociolingüístico. México: UNAM-Plaza y Valdés.

López Franco, Y. G. (2015). De los nombres de pila, tradiciones lingüísticas y socioantroponimia. La importancia de no llamarse "Batman". Ponencia en el XIII Congreso Nacional de Lingüística.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Moliner, M. (2007). Diccionario del Uso del Español. 2ª ed. Barcelona: Gredos.

Shemtov, S. (2014). Onomástica y el estudio de la etimología, transformación y morfología de los apellidos o nombres de las familias judías. S/d, p. BETH HATEFUTSOTH: THE MUSEUM OF

THE JEWISH PEOPLE.

R.A.E. (2017). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Spolsky, B. (2003). Sociolinguistics. Oxford: OUP

Tibón, G. (1961). Onomástica Hispanoamericana. Índice de siete mil nombres y apellidos

castellanos, vascos, árabes, judíos, italianos, indoamericanos, etc. México: UTEHA.

Tibón, G. (1998). Diccionario etimológico comparado de nombres propios de persona. 3ª. Edición.

México: Fondo de Cultura Económica.

Tibón, G. (2001). Diccionario etimológico comparado de los apellidos españoles, hispano-americanos y filipinos. México: Fondo de Cultura Económica.

Wong, Ó. (2008). "Octavio Paz, luminosidad y perfección. (1914-1998) a 10 años de su fallecimiento". La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca: UAEM. 59. pp. 5-9.

Zepeda, Eraclio (2000) Benzulul. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 4-18

CAPÍTULO 8

CURSO-TALLER SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN EN *PHRASAL VERBS*

Roberto Miranda Hernández
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En innumerables ocasiones se ha podido observar que la carga semántica del phrasal verb es sumamente compleja, prueba de ello son los problemas de comprensión que plantea a los aprendientes del inglés. Como resultado de esa complejidad semántica, el traductor novel, en general, y el estudiante de traducción literaria del inglés, en particular, enfrentan serias dificultades en la comprensión y reformulación del *phrasal verb* al español.

En determinadas ocasiones y con ciertos *phrasal verbs*, la carga semántica de la partícula es tan fuerte que, al trasladar el significado a la lengua de llegada, el traductor solo se enfoca en ella y deja de lado al verbo, el cual expresa modalidad. En otras, la combinación del verbo y la partícula producirá una nueva carga semántica, diferente a la de cada elemento aislado, presentando así una tendencia hacia la opacidad semántica. Por cualquiera de estos motivos, la traducción no suele ser la adecuada pues se altera en diversos grados el significado del original.

Por lo tanto, mediante el diseño y la implementación de un breve curso-taller, se propone en esta investigación en curso la aplicación de técnicas de traducción para traducir microunidades de traducción con *phrasal verbs* del inglés al español en el texto de ficción Harry Potter and the Philosopher's Stone. Todo ello con la finalidad de orientar al estudiante de traducción literaria del inglés de la Facultad de Lenguas de la UAEMex en su proceso de aprendizaje y su práctica traductora.

Introducción

La presente sección tiene por finalidad explicar conceptos clave para el presente proyecto de investigación. Del mismo modo, se pretende destacar la literatura útil y relevante para el presente proyecto. Como se ha subrayado anteriormente, existen dos temáticas alrededor de las cuales rotará esta investigación: los phrasal verb y las técnicas de traducción.

Phrasal Verbs

El *phrasal verb,* desde una perspectiva sintáctica, se define como una unidad verbal compuesta de un verbo léxico combinado con una partícula morfológicamente invariable (incluso dos o más) (Darwin & Gray, 1999: 68) –la cual podría ser adverbial o proposicional (incluso ambas) (Alexander, 1998: 152; Carter & McCarthy, 2006: 429; Darwin & Gray, 1999: 68)- y, por ende, obedece patrones sintácticos específicos. Según Gardner & Davies (2007: 349), un grupo de 20 verbos lexicales (*come, get, go, set, take,* entre otros) se combina con un grupo de ocho partículas (*back, down, in, off, on, out, over, up*), cuyas combinaciones representan un 50.4% de los *phrasal verbs* en el *British National Corpus.*

Los *phrasal verbs* funcionan como cualquier otro verbo lexical en la lengua inglesa, por ende, son susceptibles a emplearse en voz pasiva, pueden formar sustantivos, son capaces de hacer uso de preposiciones, sus verbos lexicales son susceptibles a la conjugación, tienen prominencia fonológica y también poseen transitividad. Sin embargo, se diferencian de los verbos lexicales por la separabilidad, definida por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1998: 428) como la presencia o ausencia de separación del verbo de su partícula por el objeto directo de la oración. Por definición, los *phrasal verbs* intransitivos carecerán de separabilidad al no poseer objetos directos o al tener una valencia monovalente.

La mayoría de las gramáticas de la lengua inglesa (Celce-Murcia & Larsen Freeman, 1998), (Carter & McCarthy, 2006), (Alexander, 1998), (Carter, 2011), (Leech & Svartvik, 1975), (Biber, Johanson, et. al, 2007) hacen una división sintáctica del *phrasal verb* en función de su transitividad. Siguiendo la tradición, Parrot (2004) realiza lo propio, siendo la base de su clasificación la transitividad y separabilidad del verbo. Como resultado, ofrece las siguientes categorías:

Tipo 1: Sin objeto directo (verbo + partícula) (Intransitivo e Inseparable)

- They are setting out at the crack of dawn.

Tipo 2: Con objeto directo (verbo + partícula + objeto directo) (Transitivo e Inseparable)

- She came across an old photograph.

Tipo 3: Con objeto directo (verbo + partícula + objeto directo / verbo + objeto directo + partícula) (Transitivo y Separable)

- We'll put Vicky up for the night OR I'll put up Vicky for the night.

Tipo 4: Con objeto directo (verbo + partícula + preposición + objeto directo) (Transitivo y Separable/Inseparable)

- She is looking forward to the weekend.

Ahora bien, el *phrasal verb*, desde una perspectiva semántica, a pesar de estar compuesto de más de una unidad sintáctica, opera semánticamente como una unidad verbal (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 426) y tiende a producir una carga semántica específica (Alexander, 1998: 154), en cierto grado, diferente de la que cada elemento tiene de manera aislada pero que contribuye al elemento verbal en su totalidad (Linder in O'Dowd, 1998: 20; Biber, Johansson, Leech, et. al. 2007: 403). Gardner & Davies (2007: 353) identificaron 559 significados posibles para los 100 *phrasal verbs* más comunes en el *British National Corpus*, es decir, 5.59 significados por *phrasal verb*. Los *phrasal verbs* se caracterizan por poseer dos elementos: su productividad y su composicionalidad o composición semántica, descritas a continuación.

El *phrasal verb* es una categoría léxica altamente productiva en la lengua inglesa, tal y como lo afirman Bolinger (1971), Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), Side (1990), Carter & McCarthy (2006), Biber, Johanson, et. al (2007), Gardner & Davies (2007), entre muchos otros. Según Gardner & Davies (2007), existen un total de 12,508 *phrasal verbs* en el *British National Corpus* y se podrán encontrar un promedio de dos en cada 300 palabras, lo cual confirma la aseveración sostenida al principio. La productividad de los *phrasal verbs* no es solo léxica, pero también semántica, como se comentó más arriba. Este fenómeno se debe a la constante acuñación de nuevos *phrasal verbs* necesarios en múltiples áreas en el uso de la lengua (Side, 1990) con la finalidad de describir una acción concreta con modalidades definidas.

La composicionalidad consiste en la carga semántica que cada unidad de significado contribuye al concepto en general, tal y como lo define Werning (2012: 634). A pesar de lo anterior, no siempre el significado de un elemento dado se puede derivar de la carga sémica de cada componente; este atributo se denomina *non-composicionality* o idiomaticidad por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999): la suma de las partes no equivale al todo. Por lo tanto, se puede concebir la composicionalidad como un continuum, en cuyos extremos se encuentran elementos sumamente transparentes u opacos, mientras a lo largo del mismo se sitúan elementos con diversos grados de composicionalidad, con transparencia u opacidad semántica concreta. Según Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), la composicionalidad es un rasgo distintivo de los *phrasal verbs*. Siguiendo este razonamiento, Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) dividen a los *phrasal verbs*, desde una perspectiva semántica, en las siguientes categorías:

- *Phrasal verbs* de significado literal: son la combinación de un verbo y una partícula espacio-direccional que producen un significado altamente composicional y, por ende, transparente. Por ejemplo: *She walked across Italy.*
- *Phrasal verbs* de significado aspectual: son aquellos cuya partícula funciona como marcador *aktionsart* del verbo, proporcionándole sentido aspectual. De acuerdo con Van Valin & LaPolla, el aspecto aktionsart se refiere a las propiedades temporales de los verbos: dinamismo, telicidad y puntualidad (1997: 92). Un ejemplo es: *My sister has a tendency to wear out shoes so quickly.*
- *Phrasal verbs* de significado idiomático: este tipo de combinaciones se encuentran virtualmente ausentes de composicionalidad semántica, pues su sentido no se deriva de la suma de las cargas sémicas de cada una de sus partes, llegando a ser un tanto metafóricas en ocasiones. Tal es el caso de: *Please, don't take it out on me again!*

Desde una perspectiva pragmática, los *phrasal verbs* son característicos del medio oral y resultan sumamente informales, al grado de llegar a distinguir entre medio y registro de manera fiable, como lo afirman Dempsey, McCarthy & McNamara (2007). Sin embargo, no están ausentes en registros formales, como lo sostiene Cornell en Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999: 434), ya que existe un conjunto de diez *phrasal verbs* aceptados en el medio escrito (McCarthy & O'Dell, 2008: 20). En contraste, cierto número de *phrasal verbs* tiene más o menos unidades verbales equivalentes, las cuales son frecuentes en dimensiones formales. A pesar de lo anterior, la mayoría de los *phrasal verbs* carecen de tales equivalentes y, en consecuencia, se pueden emplear incluso en registros más formales (Davies & Gray, 1999) y en diversas áreas del conocimiento (Side, 1990).

Biber, Johansson, Leech, et al (2007) se dieron a la tarea de investigar la distribución y la frecuencia de *phrasal verbs* en el *Longman Spoken and Written English Corpus* en cuatro géneros principales: la conversación, los textos de ficción, los textos periodísticos y los académicos. Los autores contabilizaron el número de ocurrencias de *phrasal verbs* en cada género y obtuvieron las siguientes cifras: 1,900 *phrasal verbs* por millón de palabras en el los textos de ficción, seguido por 1,800 *phrasal verbs* por millón de palabras en la conversación, precedido por 1,400 *phrasal verbs* por millón de palabras en los textos periodísticos y 800 *phrasal verbs* por millón de palabras en textos académicos. Habiendo mencionado lo anterior, se observa que los textos con más frecuencia de *phrasal verbs* son los de ficción, seguidos por la conversación y los textos periodísticos, mientras en los textos académicos se experimentó una frecuencia muy baja. Todo ello apoya las aseveraciones de Dempsey, McCarthy & McNamara (2007), Cornell en Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) y Davies & Gray (1999).

Otro factor a tomar en cuenta es la relevancia pragmática de los objetos directos y/o indirectos en la oración. Erteschik-Shir (1979), Linder (1983) y O'Dowd (1998) sostienen que el objeto directo o el objeto indirecto tendrá una posición final sólo sí guarda información relevante, novedosa y desconocida para el receptor. Por tal motivo, según O'Dowd (1998) y Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999), se pueden concluir dos cosas: tal fenómeno se reflejará en la acentuación prosódica del objeto directo o indirecto y aquellos objetos complejos y elaborados, compuestos por una frase de longitud considerable, siempre se encontrarán en posición final al poseer información relevante y nueva.

Para concluir esta sección, el *phrasal verb* suele verse pragmáticamente afectado por el contexto a su significación con la finalidad de producir un efecto determinado. En Naoui (2012) se explica el efecto humorístico provocado por los *phrasal verbs*, argumentando la existencia de una doble comprensión de los mismos provocada por su ambivalencia semántica; es decir, la manera en la cual se puede entender un significado transparente y otro más opaco de manera simultánea.

Traducción y Técnicas de Traducción

Antes de definir la traducción, resulta necesario definir entre traducción intralingüística, interlingüística e intersemiótica. Esta distinción es propuesta por Jackobson (1959) y se centra en las diferentes formas de interpretación de un texto. La primera es la interpretación de los signos

verbales por medio de otros pertenecientes a la misma lengua, la segunda se define como la interpretación de los signos verbales de una lengua mediante los de otra y la tercera consiste en la interpretación de los signos verbales por medio de sistemas de signos no verbales (1959: 233). Jackobson define a la traducción interlingüística como aquella propiamente dicha y es a la cual se hará referencia para el presente proyecto de investigación.

Ahora bien, Hurtado (2004) identifica cuatro diferentes acepciones de la traducción: como actividad entre lenguas, como actividad textual, como acto de comunicación y como proceso. La traducción como actividad entre lenguas, de acuerdo con Vinay y Darbelnet (1958), se define como el traslado de una lengua a otra con la finalidad de expresar una misma realidad. La traducción como actividad textual es precisada como "la sustitución de un texto en la lengua de partida por un texto semántica y pragmáticamente equivalente en la lengua meta" por House (1977: 29) en Hurtado (2004). La traducción como acto de comunicación se conceptualiza como la reproducción fiel del mensaje de la lengua original a la lengua término, obedeciendo primero a principios de sentido y luego de estilo (Nida & Taber, 1974: 29). La traducción como proceso la define Vázquez Ayora como sigue "… el procedimiento traductivo consistirá, pues, en analizar la expresión del texto LO en términos de expresiones prenucleares de LO a oraciones prenucleares equivalentes de LT y, finalmente, transformar estas estructuras de LT en expresiones estilísticamente apropiadas" (1977: 50). El hecho de que existan múltiples concepciones sobre la traducción refleja su dificultad implícita, como lo señala Hurtado (2004: 40).

Hurtado (2004:40) identifica tres atributos inherentes a la traducción: se concibe un acto de comunicación, consiste en una operación textual y es una actividad cognitiva realizada por el traductor. Tomando tales rasgos en consideración, Hurtado define la traducción como "un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada" (2004: 41).

En lo que respecta a las técnicas de traducción, existen tres propuestas de clasificación relevantes para el presente proyecto: la pionera de Vinay y Darbelnet en su Estílística Comparada del Francés y el Inglés (ECFI) de 1958, la de Vázquez Ayora (1977) en su Introducción a la Traductología: Curso Básico de Traducción y la de Molína y Hurtado (2002) en Translations Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach.

En la primera, Vinay y Darbelnet denominan a las técnicas de traducción como métodos de traducción y se emplean cuando el traductor comienza a establecer relaciones entre manifestaciones específicas de dos sistemas lingüísticos (1995: 30). Además de lo anterior, los autores distinguen entre traducción literal, el acto de correspondencia exacta, elemento por elemento, y la traducción oblicua, la imposibilidad de realizar el primero a causa de efectos estilísticos. Por lo tanto, Vinay y Darbelnet distinguen tres técnicas pertenecientes a la traducción literal: el préstamo, el calco y la traducción literal. Del mismo modo, identifican otras cuatro pertenecientes a la traducción oblicua: la transposición, la modulación, la equivalencia y la adaptación.

En la segunda, Vázquez Ayora nombra a las técnicas de traducción como procedimientos técnicos de traducción y formula su propuesta con la finalidad de "establecer un 'modelo integrado' que persiga fundamentar la 'aplicación' de los procedimientos técnicos en la 'descripción' lingüística y semántica, todo ello según las normas de una 'poética'…" (1977: 256). Del mismo modo que sus predecesores, Vázquez Ayora distingue entre la traducción literal y la traducción oblicua, desvalorizando la primera y enfatizando la pertinencia de la segunda. Por lo antedicho, Vázquez Ayora distingue ocho técnicas de traducción, como pasos hacia la traducción oblicua: la transposición, la modulación, la equivalencia, la adaptación, la amplificación, la explicitación, la omisión y la compensación.

En la tercera, Molina y Hurtado (2002) hacen una crítica de las propuestas de sus antecesores, basándose en las siguientes áreas problemáticas: la confusión terminológica y el traslape de términos, la percepción de las técnicas como elementos enfocados al resultado y no al procedimiento, la confusión entre estrategia, método y técnica y, finalmente, la confusión entre pares lingüísticos y pares textuales. Por ello, el uso de las técnicas se limitaba a contrastar los elementos lingüísticos de una lengua con los de otra (2002: 509). Como resultado de lo anterior, definen a las técnicas de traducción como "*procedures to analyse and classify how translation equivalence works*" (2002: 509). Asimismo, identifican cinco características esenciales: afectan el resultado de la traducción, se clasifican en comparación con el original, afectan a la microunidad textual, son inherentemente discursivas y contextuales y tienen un carácter funcional. Proponen las dieciocho técnicas siguientes: adaptación, amplificación, préstamo, calco, compensación , descripción, creación discursiva, equivalente acuñado, generalización, ampliación lingüística, compresión lingüística, traducción literal, modulación, particularización, reducción, substitución, transposición y variación.

Tomando en cuenta lo anterior, se ha decidido optar por el empleo de esta última propuesta de técnicas de traducción al enfrentar los siguientes problemas: diferenciar las técnicas de traducción de los métodos, hacer uso de la terminología ya existente, concebir a las técnicas como mecanismos en la traducción textual, tener un enfoque de naturaleza funcional y explicar ciertos fenómenos con la formulación de nuevas técnicas (Molina y Hurtado, 2002: 509). Por lo anteriormente dicho, la definición de técnica de traducción de Hurtado (2004) resulta ser relevante para el presente proyecto de investigación y se define como:

> Un procedimiento generalmente verbal, visible en el resultado de la traducción, que se utiliza para conseguir la equivalencia traductora, con cinco características básicas: 1) afectan al resultado de la traducción; 2) se catalogan en comparación con el original; 3) se refieren a macro-unidades textuales; 4) tienen un carácter discursivo y contextual; 5) son funcionales (2004: 268).

A continuación se procede a definir brevemente las técnicas de traducción propuestas por Molina y Hurtado (2002).

- Adaptación: se reemplaza un elemento cultural de la LO con uno de la cultura de la LT. Por ejemplo: cambiar fútbol por baseball en una traducción al español (2002: 509).

- Amplificación: se incluyen detalles en la LT ausentes en la LO (2002: 510). Por ejemplo, una nota del traductor.
- Préstamo: se integra una palabra o expresión de la LO a la LT. Puede ser naturalizado o sin alteración alguna (2002: 510). Por ejemplo: el uso de *phrasal verb* en el presente proyecto al no existir un equivalente en el español que refleje esa misma realidad lingüística.
- Calco: se traduce una palabra o expresión de manera literal. Puede ser léxico o estructural (2002: 510). Por ejemplo: traducir *phrasal verbs* como verbos frasales.
- Compensación: se integra un elemento informativo o efecto estilístico de la LO en otro lugar de la LT al no poder reflejarse en el mismo lugar que en LO (2002: 510).
- Descripción: se reemplaza un término o expresión por una descripción del mismo, tomando en cuenta su forma y función (2002: 510). Por ejemplo, traducir 'pico de gallo' al inglés como *a Mexican salad made up of chopped tomatoes, onions, jalapenos and lemon juice.*
- Creación Discursiva: se establece una equivalencia arbitraria, impredecible fuera de un contexto dado (2002: 510). Por ejemplo, traducir la película americana *Home Alone* como Mi Pobre Angelito.
- Equivalente Acuñado (Hurtado, 2004): se hace uso de un término o expresión de la LO reconocida como equivalente en la LT (2002: 510). Por ejemplo: traducir la expresión *by leaps and bounds* en español como a pasos agigantados.
- Generalización: se hace uso de un elemento más neutral o general. Por ejemplo: traducir los términos franceses *fenetre, guichet* y *devanture* al español como ventana (2002: 510).
- Ampliación lingüística: Se agregan elementos lingüísticos. Por ejemplo, traducir la exclamación inglesa *No way!* en español como de ninguna manera (2002: 510).
- Compresión lingüística: Se sintetizan elementos lingüísticos de la LO al trasladarla a la LT (2002: 510). Por ejemplo, traducir el *phrasal verb watch out!* como ¡Cuidado!
- Traducción literal: se traduce palabra por palabra (2002: 510). Por ejemplo: traducir *She's crying* al español como Ella está llorando.
- Modulación: "Se efectúa un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural…" (Hurtado, 2004: 270). Por ejemplo: traducir *It's not difficult to do* al español como Es fácil de hacer.
- Particularización: se emplea un término más concreto o específico (2002: 510). Por ejemplo: traducir ventana al francés como *fenêtre.*
- Reducción: se elide información de la LO al trasladarla a La LT (2002: 510).
- Substitución: se cambian elementos lingüísticos (palabras) por elementos paralingüísticos (gestos, ademanes) (2002: 511).
- Transposición: se hace un cambio en la categoría gramatical. Por ejemplo, traducir *He'll soon be back* al español como No tardará en venir (2002:510).
- Variación: se cambian elementos lingüísticos y paralingüísticos que afectan a aspectos de la variación lingüística, como el dialecto, el registro, entre otros (2002: 510).

A esta clasificación, para efectos del presente proyecto, se sumará una variedad de la transposición, definida por Vázquez-Ayora (1977) como transposición cruzada o quiasma, la cual resulta útil para la traducción de unidades compuestas de un verbo y una partícula, tal y como los *phrasal verbs*, pues

> En inglés la acción no está explicada por el 'verbo' sino por la 'partícula'. El verbo se limita a indicar la forma o 'modalidad de la acción'. En español, al contrario, el verbo comporta toda la fuerza sémica del acontecimiento y deja a cargo de sus locuciones adverbiales los pormenores o modo en que se realiza dicha acción. (1977:281)

Por lo tanto, el quiasma funciona de la siguiente manera:

> El español expone en estos casos primero el resultado, y luego las circunstancias diversas de la acción. El inglés,… en la organización de la experiencia emula en forma cinemática el orden de las imágenes y de las sensaciones (1977:281-282).

En Sacó el perro a patadas, el español expresa el resultado mediante el verbo y las circunstancias, o la modalidad de la acción, van al final de la oración. Por el contrario, en *He kicked the dog out of the hotel*, el inglés expresa primero la modalidad de la acción mediante la imagen de la "patada" y luego la acción, codificada por la partícula.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación en curso es proponer la aplicación de técnicas de traducción mediante un curso-taller para traducir microunidades de traducción con *phrasal verbs* del inglés al español en el texto de ficción *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Todo ello, con la finalidad de orientar al estudiante de traducción literaria del inglés en su proceso de aprendizaje y en su práctica traductora.

De la misma manera, esta investigación pretende, sensibilizar al estudiante sobre las principales dificultades en la comprensión y la reformulación de microunidades de traducción con *phrasal verbs* a las que se enfrenta el estudiante de traducción literaria del inglés; todo ello mediante la implementación del curso-taller en cuestión

Preguntas del Proyecto

Las siguientes tres interrogantes han surgido a raíz de los objetivos expuestos en la sección previa:

- ¿Cuáles son las técnicas de traducción ejecutadas al traducir microunidades de traducción con *phrasal verbs* de naturaleza semántica literal y aspectual, empleadas en *Harry Potter and the Philosopher's Stone?*
- ¿Cuáles son las técnicas de traducción ejecutadas al traducir microunidades de traducción con *phrasal verbs* de naturaleza idiomática empleadas en *Harry Potter and the Philosopher's Stone?*

- ¿Hasta qué grado será posible orientar al estudiante de traducción literaria del inglés a enfrentar el traslado al español de microunidades de traducción con *phrasal verbs,* mediante la aplicación de técnicas de traducción?

Hipótesis

Como soluciones tentativas a cada una de las preguntas de investigación, se han formulado tres hipótesis, respectivamente, las cuales se exponen a continuación.

- La transposición cruzada o quiasma (Vázquez-Ayora, 1977) será la técnica de traducción empleada con mayor frecuencia para trasladar microunidades de traducción con *phrasal verbs* de naturaleza semántica literal y aspectual.
- La ampliación lingüística, el equivalente acuñado, la modulación y la transposición serán las técnicas de traducción empleadas con mayor frecuencia para traducir microunidades de traducción con *phrasal verbs* de carga semántica idiomática.

Un curso-taller sobre la aplicación de las técnicas de traducción tendrá un impacto positivo en el traslado al español de microunidades de traducción con *phrasal verbs*. Esto orientará al estudiante de traducción literaria del inglés en su proceso de aprendizaje y en su práctica traductora.

Metodología del Proyecto

El presente estudio en curso presenta un enfoque mixto, al hacer uso de procesos del enfoque cuantitativo y cualitativo, y es de alcance correlacional a causa de la asociación entre variables (Sampieri, et al. 2010: 81). La revisión de la literatura sólo ha revelado la existencia de ideas vinculadas al tema objeto de este proyecto, sin estudiar las variables definidas con anterioridad: la aplicación de las técnicas de traducción en *phrasal verbs* de diversa naturaleza semántica. Por tanto, con la finalidad de cumplir el objetivo planteado al principio, se pretende proceder de la siguiente manera:

1. Identificar y catalogar las microunidades de traducción con *phrasal verbs* presentes en *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, por medio de los siguientes criterios: número de aparición, *phrasal verb*, tipología semántica de *phrasal verb*, definición, contexto y microunidad de traducción. Lo anterior se distribuirá en una tabla para su mejor visualización.
2. Proponer la traducción de LO (inglés) a LT (español) de las microunidades de traducción ya mencionadas. Por tal motivo, se deberá incluir un criterio adicional: propuesta de traducc ión.
3. Identificar las técnicas de traducción empleadas al expresar en español las microunidades de traducción ya aludidas. Con la finalidad de lograr tal propósito, se agregará un último criterio: técnica de traducción empleada.

4. Cuantificar el empleo de las técnicas de traducción, para así determinar su frecuencia de uso. De este modo, se podrá observar la principal tendencia al trasladar las microunidades de traducción con *phrasal verbs*.
5. Determinar si los estudiantes de traducción literaria del inglés de la Facultad de Lenguas de la UAEMex hacen uso de las técnicas de traducción más frecuentes en el traslado de las microunidades de traducción ya descritas.
6. Lo anterior se realizará mediante una prueba preliminar a un grupo control y a un grupo experimental, la cual contendrá un cierto número de las microunidades de traducción identificadas al principio. Los estudiantes de traducción en cuestión deberán de traducir tales microunidades de traducción de LO a LT.
7. Reconocer las principales dificultades en la comprensión y la reformulación de microunidades de traducción con *phrasal verbs* a las que se enfrenta el estudiante de traducción literaria del inglés. Esto se llevará a cabo por medio de la aplicación de cuestionarios aplicados después de la prueba preliminar.
8. Orientar la traducción de microunidades de traducción con *phrasal verbs*, mediante la aplicación de las técnicas de traducción más frecuentes. Esto se realizará a través de un breve curso-taller de traducción de *phrasal verbs*.
9. De manera simultánea, se podrá sensibilizar al estudiante de traducción literaria del inglés acerca de los problemas de traducción planteados por los *phrasal verbs*, al discutirlos durante el curso-taller.
10. Identificar hasta qué grado las técnicas de traducción más frecuentes presentadas en el curso-taller se emplean al traducir las microunidades de traducción descritas.
11. Lo anterior se realizará mediante una prueba posterior, la cual contendrá un cierto número de las microunidades de traducción identificadas al principio, las cuales deberán traducirse de LO a LT por los estudiantes en de traducción en cuestión.
12. Confirmar o refutar las hipótesis formuladas al principio, llevando a cabo el análisis de los resultados.

Estructura Preliminar del Curso-Taller

El curso-taller estará compuesto de tres sesiones de 80-90 minutos cada una durante dos semanas. Se pretende que la estructura de cada una de las sesiones del curso-taller sea la siguiente:

- Presentación de phrasal verbs de naturaleza semántica concreta y aplicación de las técnicas para realizar su traslado por medio de ejemplos de la propuesta.
- Traducción de microunidades con *phrasal verbs* de naturaleza semántica concreta por parte del alumno mediante las técnicas más comunes empleadas en la propuesta.
- Subsecuente revisión grupal, sesión de preguntas, comentarios sobre las dificultades encontradas en la traducción y como las técnicas contribuyeron a su resolución.

Resultados y Conclusiones

Una vez recopilada la información de la obra mencionada, se pudo observar que la mayoría de los *phrasal verbs* están compuestos por un verbo con rasgo de modalidad y una partícula espacio-direccional. Por tal motivo, estos *phrasal verbs* eran susceptibles a traducirse mediante la transposición cruzada o quiasma.

Los resultados en la prueba preliminar revelaron que tanto el grupo control como el grupo experimental son altamente equiparables pues su índice de desempeño es muy similar (6.50% en el grupo control y 6.0% en el experimental). No obstante, una vez recibido el tratamiento o curso taller sobre la aplicación de las técnicas de traducción, se puede apreciar que el grupo experimental se desempeñó de mejor manera, con un desempeño de 50.02% en la prueba final, al haber hecho uso de un procedimiento quiásmico en sus traducciones. Por el contrario, el grupo control, que no recibió tratamiento alguno, tuvo un desempeño de 12% y empleó una variedad de técnicas, entre ellas la adaptación y la modulación en su mayoría. Estas cifras pueden observarse en el siguiente gráfico.

Por lo mencionado con anterioridad, se observa un porcentaje de ganancia de 38.02% por parte del grupo experimental, lo que parece comprobar la efectividad del curso taller en la traducción de *phrasal verbs* por medio de la aplicación de la transposición cruzada o quiasma. Esto último parece revelar que la enseñanza de las técnicas de traducción es un aspecto fundamental en la formación de los futuros traductores y debe ser considerada en el diseño de los cursos de traducción.

Referencias

Aldahesh, A. Y. (2008). Translating Idiomatic English Phrasal Verbs Into Arabic. Disponible en:

http://researchdirect.uws.edu.au/islandora/object/uws%3A3667/datastream/PDF/view

Alexander, L. G. (1998). Longman English Grammar. New York: Longman.

Amira, M. (2014). Problems Of Translating Phrasal Verbs From English Into Arabic: The Case Of First Year Master Students Of English. Disponible en: http://bu.univ-ouargla.dz/master/pdf/Melizi-Amira.pdf?idmemoire=4331

Baker, M. (1992). In Other Words: A Coursebook on Translation. New York: Routledge.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y E. Finegan (2007). Longman Grammar of Spoken and Written English. London: Pearson Education Limited.

Bolinger, D. (1971). The Phrasal Verb in English. Cambridge University Press: Cambridge Massachusetts.

Carter, R. (2011) English Grammar Today: An A-Z of Spoken and Written Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R. y M. Mccarthy (2006). Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide; Spoken and Written English Grammar and Usage. New York: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. y D. Larsen-Freeman (1998). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. New York: Harla ELT Division.

Chen, P. (1986). Discourse and Particle Movement in English. Studies in Language. 10 (1), 79-95.

Darwin, C. y L. Gray, (1999). Going After the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification. TESOL Quarterly, 33 (1), 65-83.

Dempsey, K., McCarthy, P., y D. McNamara (2007). Using Phrasal Verbs as an Index to Distinguish Text Genres. Disponible en: http://aaaipress.org/Papers/FLAIRS/2007/Flairs07-044.pdf

Erteschik-Shir, N. (1979). Discourse constraints on Dative Movement en Syntax and Semantics. New York: Academic Press.

Ferrari, L. Y E. Marengo. (2014). Las Nominalizaciones. Disponible en: http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3654/4091%20-%20las%20nominalizaciones%20-%20ferrari.pdf?sequence=1

Fraser, J. (1976). The Verb-Particle Combination in English. New York: Academic Press.

García-Yebra, V. (1997). Teoría y Práctica de la Traducción. Gredos: Madrid.

Gardner, D. y M. Davies (2007). Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. TESOL Quarterly, 41 (2), 339-359.

Givón, T. (1983). Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study. Amsterdam: John Benjamins.

Hurtado, A. (2004). Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra.

Jackobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. Disponible en: http://complit.utoronto.ca/wpcontent/uploads/COL1000H_Roman_Jakobson_LinguisticAspects.pdf

Lindner, S (1983). A Lexico-Semantic Analysis of Verb-Particle Constructions with Up and Out. Tesis (Doctorado). San Diego: University of California.

Lobato, J. Y C. Ruíz (2013). Las Técnicas de Traducción en los Textos Económicos de Divulgación (Francés-Español). Disponible en: http://cedille.webs.ull.es/9/18lobato-ruiz.pdf

López, R. (2011). Análisis de la Transposición y su Aplicación en la Traducción del Inglés al Español del Libro "The Miracle of Water" (El Milagro del Agua). Disponible en: http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/3890/T-PUCE-3759.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mahmood Ul Hassan, S. y M. Farhan Tabassum (2014). Strategies Of Translating Idioms. Disponible en: http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Strategies-Of-Translating-Idioms.pdf

McCarthy, M. & F. O'Dell (2008). Academic Vocabulary in Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Meyer, G. (1975). The Two-Word Verb: A Dictionary of Verb-Preposition Phrases in American English. Mouton de Gruyter: Paris.

Molina, L. & A. Hurtado (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Funcionalisitic Approach. Meta: Journal des Traducteurs, XLVII (4), 498-512.

Naoui Khir, A. (2012). A semantic and pragmatic approach to verb particle constructions used in cartoons and puns. Disponible en: http://www.e-revistes.uji.es/languagevalue

Newmark, P. (2010). Manual de Traducción. Madrid: Cátedra.

Nida, E. y C. Taber (1974). La traducción: teoría y práctica. Madrid: Ediciones Cristiandad.

O'Dowd, E. (1998). Prepositions and Particles in English: A Discourse-Functional Account. New York: Oxford University Press.

Pelardas, T. (2014). Análisis Contrastivo Inglés-Español de las Expresiones de Slang Presentes en la Serie Awkward. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6175/1/TFG-O%20218.pdf

Pelli, M. (1976). Verb-Particle Constructions in English: A Study Based on American Plays from the end of the 18th Century to the Present. Suiza: Francke Verlag Berne.

Ralp, R. (1964). Wordsets in the English Language. Tesis (Maestría). Long Island University, en: WILD, C. (2010). Attitudes Towards English Usage in the Late Modern Period: The Case of Phrasal Verbs. Tesis (Doctorado). University of Glasgow.

Soh Xue Ying, S. (2014). Crosslingual Corpus-Based Analysis Of English And Japanese Verbs. Disponible en: http://compling.hss.ntu.edu.sg/pdf/2014-fyp-soh-sandra.pdf

Vázquez-Ayora, G. (1977). Introducción a la Traductología: Curso Básico de Traducción. Washington: Georgetown University Press.

Vestergaard, T. (1977). Prepositional Phrases and Prepositional Verbs: A Study in Grammatical Function. Mouton de Gruyter: Paris.

Vinay, J.P. y J. Darbelnet. (1995). Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Philadelphia: Benjamins Translation Library.

Wild, C. (2010). Attitudes Towards English Usage in the Late Modern Period: The Case of Phrasal Verbs. Tesis (Doctorado). University of Glasgow.

CAPÍTULO 9

DIFICULTADES EN LA TRADUCCIÓN DE *NONSENSE POETRY*: LOS ASPECTOS SONOROS

Luis Juan Solís Carrillo
Celene García Ávila
Universidad Autónoma del Estado de México

You can't have your cake and eat it too

Introducción.

No conocemos en español una versión del epígrafe, que conserve el mismo registro del original en inglés; pero lo esencial del mensaje bien puede resumir la naturaleza del oficio de traductor. En traducción, no es posible quedarse con todo; hay que saber elegir. Esta aseveración, sin embargo, oculta el hecho de que la elección no es libre, sino que se ve supeditada a muchos factores y limitantes.

En *The Art of Translating Prose,* clásico y docto volumen, Burton Raffel hace hincapié en las diferencias que acompañan todo ejercicio de comparación entre lenguas: *"But the inevitable, unavoidable differences between languages ensure that there are always significant aspects of the original literary work which cannot be reproduced in the new language"* (1988: 12). De forma sintética, el resultado de la comparación arroja que no hay dos lenguas que compartan —de forma idéntica— sintaxis, gramática, fonética, fonología, léxico o incluso la misma historia literaria. La lista, aclara Raffel, incluye otros aspectos que exacerban la dificultad de la traducción. Sin embargo, estas limitantes bastarían para que no hubiese traducción. A pesar de la imposibilidad lingüística, — y por supuesto lógica— de que dos lenguas idénticas sean idénticas y sigan siendo dos, el traductor hace su oficio a pesar de estas y otras obvias restricciones.

Así pues, lo normal es que nos encontremos frente a un texto origen o de partida con rasgos lingüísticos, históricos, fonéticos, etc., que no permitan el traslado directo, y sin mayores pérdidas, hacia otra lengua. Estos rasgos constituyen lo que Haywood *et al* (2009) describen con la eficaz metáfora de "filtro" (2009: 5) es decir, todo aquello que obstaculiza, frena o imposibilita el traslado de un mensaje de una lengua a otra. Estos filtros también pueden describirse como los accidentes del terreno que conforman el relieve, la topografía textual. Ejemplos de ello son: el empleo de metáforas, proverbios, coloquialismos, arcaísmos, elementos de intertextualidad, alusiones, juegos de palabras, referentes culturales, amén de otros muchos más. En otras palabras, hay más que la distancia entre dos lenguas en el traslado de un texto original (TO)

escrito en una lengua original (LO), para convertirlo en un texto terminal (TT) escrito en una lengua terminal (TT). La traducción implica llevar el nuevo texto (TT) a un nuevo horizonte cultural, a una nueva a un lector distinto con expectativas que pueden diferir mucho de las que tuvo el lector perteneciente a la lengua y la cultura originales. Eso es lo que señalan Hervey *et al:*

> Compromises should be the result of deliberate decisions taken in the light not only of what latitudes are allowed by SL and TL respectively, but also of all the factors that can play a determining role in translation: the nature of the ST, its relationship to SL audiences, the purpose of the TT, its putative audience, and so forth (1995: 27).

Otra categoría de rasgos también se suma a esta larga lista de escollos. Nos referimos a los aspectos sonoros del lenguaje, cuya presencia suele observarse en los textos literarios, aunque no por fuerza se limita a ellos. Estos rasgos incluyen fenómenos tales como: rima, aliteración, asonancia, metro, hemistiquios, retruécanos, etc. Es tarea cotidiana del traductor decidir si hace caso omiso de dichos aspectos sonoros, si intenta recuperar algunos, o si prefiere ceñirse más al mensaje que los aspectos formales del texto original. Como lo señala Eco, en *Mouse or Rat* (2003: 6), el ejercicio de la traducción es una suerte de negociación, en la que se acepta que no es posible conservar todo lo que se quisiera, que no es posible conservar el pastel y a la vez disfrutarlo. Las más de las veces, al traductor le resulta preferible atender al mensaje y, de ser posible, conservar algo de lo sonoro que caracteriza al texto de partida. Ese "algo" suele reducirse a una rima aquí o allá o a la conservación, más bien fortuita, de algún otro elemento sonoro.

La intención primordial de este trabajo es conservar los principales aspectos sonoros de algunos textos característicos de la llamada *nonsense poetry*. Por supuesto, no se busca desatender los contenidos funcionales, pues de otra forma no se realizaría un ejercicio de traducción. Recordemos que son precisamente las relaciones funcionales ("el mensaje") las que permiten que se realice algún ejercicio de traducción. Dicho de otra forma, el objetivo es presentar distintas muestras de la conservación de importantes aspectos sonoros, sin menoscabo del "mensaje".

Justificación: la selección del texto.

Para llevar a cabo esta práctica, es necesario definir las características de los textos que servirán de base: Uno de ellos es un poema de autor anónimo intitulado *Be Lenient with Lobsters.* El segundo texto es *The Owl and the Pussycat*, un delicioso poema para niños, de Edward Lear. Los dos textos se distinguen por sus rasgos de *nonsense poetry*. Esto significa que los textos acusan un predominio de aspectos prosódicos, tales como rima (externa e interna), ritmo, hemistiquios y aliteraciones; además, se distinguen por su tono humorístico, y desenfadado, con un contenido absurdo y caprichoso. Como se ve, se trata de textos literarios. Con esto nos referimos —sin enfrascarnos en discusiones bizantinas acerca de lo que es o no un "texto literario"— a aquellos cuyo relieve incluye diversas figuras retóricas o poéticas, como las ya mencionadas, y otras más. Los textos de partida satisfacen este criterio.

El primer texto que analizaremos es T*he Owl and the Pussycat*, conocidísimo poema, producto de la irrefrenable imaginación de Lear, dibujante, músico y escritor inglés del siglo XIX. Buena parte de la fama de Lear se debe precisamente a su cultivo de la *nonsense poetry.*

En esta praxis, y para deleite de todos, Lear despliega enormes facultades de imaginación y un gran ingenio lingüístico. Por tratarse de un poema para niños, *The Owl and the Pussycat* exuda un travieso candor, envuelto en versos de marcado ritmo, con estribillos, aliteraciones y otras figuras. Posee, además ciertos elementos de un humor inocente y blanco. De nuevo, aclaramos que no habremos de ser nosotros quienes vengamos a elucidar el concepto de humor; otras, y más preclaras, mentes ya lo han hecho en el pasado. Quien se interese por el tema hará bien en consultar a Kant o a Bergson. Por nuestra parte, haremos lo que hace todo traductor que se respete: seguir su olfato. Tomemos como evidencia del humor la presencia de la risa. Vayamos del efecto a la causa, preguntándonos si lo que se lee nos resulta absurdo o expresamente ridículo, y si nos provoca algún gesto o mueca descriptible como sonrisa. Si es así, entonces estamos en presencia de un texto humorístico. Hasta aquí, nuestra "fundamentación epistemológica" del humor. El texto de Lear, sobra decirlo, encanta por su carácter naïf, fresco y sin tufo de adulteración. A continuación, presentamos las condiciones impuestas para este trabajo.

Marco teórico.

Dedicaremos esta sección a precisar qué se entiende por *nonsense poetry* en el ámbito de la literatura inglesa, para sustentar la necesidad de crear un texto con cualidades sonoras que hagan justicia al original. Asimismo, se describirán algunos de los antecedentes más importantes que dieron lugar al desarrollo de la poesía nonsense en lengua inglesa.

A manera de preámbulo, es preciso recordar que las raíces del *nonsense* pueden trazarse hasta los antiguos riddles anglosajones, los cuales derivaron de los *kennings* (metáforas extendidas, elaboradas con dos palabras en aliteración). Tal como explica Burch (en línea), varios *kennings* agrupados forman los *riddles*, y también un *riddle* puede ser un *kenning* más elaborado y complejo, el cual, en principio, debe tener más de dos palabras. Ejemplos de ambos pueden encontrarse en los poemas del Exeter Book, escritos en inglés antiguo (*Anglo-Saxon English*); los expertos afirman que el libro pudo haberse escrito 970 y 990 de nuestra era, aunque algunos textos podrían ser más antiguos, ya que proceden de la tradición oral. Cabe resaltar, entonces, esta noción de una imagen que se construye, al mismo tiempo, de manera conceptual y sonora, como se muestra en el siguiente *kenning: sea- steeds* ("mar-corceles", "los corceles del mar"), el cual se empleaba para referirse a los barcos.

Ahora bien, el traductor Michael R. Burch ilustra en sus "traducciones aproximadas" (*loose translations)*, del inglés antiguo al inglés moderno de qué manera el sentido queda apenas sugerido, ya que cuidadoso el empleo del lenguaje figurado evita denotaciones que nombren directamente el tema o asunto del poema. De este modo, el *riddle* queda próximo al acertijo y al doble sentido (en la poesía hispánica podría aludirse la lírica antigua); con procedimientos metafóricos y analógicos en los que se alude a una cosa por otra, se podía hacer alusión a temas sexuales o tabúes de diversa índole. Así, el *riddle* suponía una lectura lúdica y, muchas veces, también humorística, en los cuales el sentido del ritmo es fundamental, y se logra a través de aliteraciones, asonancias. Al final, se ofrece una solución. Para no dejar lugar a dudas, hemos elegido el siguiente ejemplo (Burch, en línea), el cual, aparte de la solución (la masa de pan en fermentación), también puede tener un sentido sexual y aludir picarescamente al pene:

I heard there's something growing in its nook,
swelling, rising, and expanding,
pushing against its covering.
I heard a cocky-minded young woman took that boneless thing in her hands,
covered its tumescence with a cloth.

El *riddle* ha sido empleado por muchos poetas a lo largo de la historia de la literatura en lengua inglesa; se encuentra en Shakespeare, en los poetas metafísicos; en fin han recurrido a él escritores de diversos géneros y épocas, como James Joyce o Lawrence Sterne. También ha permeado en la tradición popular y se emplea con frecuencia en las *nursery rhymes*, un género próximo a las nanas hispánicas.

Con respecto al nonsense, recordaremos las agudas reflexiones de T. S. Eliot, en su ensayo *"The music of poetry"* (1961), en el que señala (las traducciones son nuestras) que hay poemas en los que el principal recurso es la música; por lo tanto, el sentido del texto puede pasar a segundo plano; por el contrario, hay otros poemas nonsense en los cuales el sentido reclama de tal manera nuestra atención, que casi no nos percatamos de su música. Eliot aduce que hay ejemplos aparentemente extremos, como la poesía de Edward Lear en los que el sentido parece desvanecerse. Sin embargo, el ensayista subraya que en el *nonsense* no se enfrenta un vacío de sentido, sino "una parodia del sentido", aspecto central de este tipo de poesía: *"We enjoy the music, which is of a high order, and we enjoy the feeling of irresponsability towards the sense" (21).*

Esta discusión sirve a Eliot para subrayar la noción del poema musical, es decir, un poema *nonsense* contiene, por un lado, un patrón musical de sonidos y, por otro, un patrón musical de los sentidos secundarios de las palabras. Ahora bien, ambos patrones son indisolubles. La glosa del ensayo de Eliot es sumamente útil para anticipar el tipo de problemas traductológicos que se enfrentarán al traducir poemas del *nonsense* decimonónico de Edward Lear. Es decir, el *nonsense* subraya las cualidades musicales de la composición poética e insiste en una actitud irreverente y jocosa frente al sentido. Entonces, ¿cómo ha de reflejarse esto en una traducción al castellano?

Metodología para ejecutar la traducción.

Como sabemos, en la práctica de la traducción, no existe la mal llamada categoría de "traducción libre". La tarea está sujeta a reglas y limitantes como las que bien han señalado Raffel, Haywood y Eco. No hay traducción libre y no habrá de serlo este ejercicio. Así pues, presentamos las reglas que nos hemos impuesto para esta traducción. De hecho, sería más adecuado hablar de regla, en singular, pues todo lo que sigue puede derivarse de una sola: La traducción deberá —en la medida de lo posible—conservar los aspectos sonoros del texto de partida. Esto deberá hacerse sin afectar en demasía el mensaje.

No faltarán voces coléricas que, con algo de razón, nos exijan precisar el adverbio "en demasía". Respondemos que no nos está permitido, por ejemplo, que el búho del poema se vuelva

cualquier otro pájaro, o que la gata se convierta en coneja. Esto aplica solo para los animales que desempeñen un papel central en el texto, es decir, que por lo menos tengan un verso en el que dialoguen con otros personajes. De igual modo, si, en el original, los personajes tocan la guitarra, comen golosinas o se van de viaje en el original, también lo harán en la traducción; si hay un anillo matrimonial, un cochinito o un barco y si los novios se casan y son felices para siempre, lo mismo sucederá en nuestra versión. Por lo demás, nos apegamos al apotegma de Stevenson en cuanto a las bases de la traducción: *faithful to the spirit not to the letter*. El objetivo, sin embargo, es imitar las cadencias sonoras o, si se quiere, el sonsonete del original. La idea es recrear la misma secuencia narrativa, enmarcada en un patrón rítmico, resultante de rimas externas e internas y de la presencia de estribillos de dos sílabas.

El recurso de la compensación

Para esta tarea, será necesario acudir a uno de los procedimientos de traducción que menos atención ha merecido entre los especialistas, tal vez debido a su falta de delimitación precisa, nos referimos a la compensación. En este caso, nos basamos en la propuesta de Sándor Hervey *et al* (1995). Nos parece un recurso teórico adecuado por la simple razón de que los autores se han tomado la molestia de describir el procedimiento de compensación y de proponer una clasificación incipiente de sus aplicaciones. En primer lugar, presentan lo que denominan *compensation in kind*, es decir, en especie. Esto significa que se cambia una cosa por otra. Así, en el mundo cotidiano podemos efectuar un pago en especie; por ejemplo, el mecánico paga al traductor con un cambio de aceite o una afinación del motor. En traducción, un cantante se convierte en un guitarrista, un plato de pescado se traduce como un planto de cerdo, un mes se convierte en un día, etc. La definición de Hervey et al es la siguiente: "*The first aspect we shall call compensation in kind. This refers to making up for one type of textual effect in the ST by another type in TT*" (1995: 28). La segunda variedad de compensación la denominan *compensation in place*. Esto significa simplemente que lo que se dice en alguna parte de texto se traslada a otra, anterior o posterior (1995: 30). La tercera clase es *compensation by merging*. Se trata de la fusión de lexías, de una suerte de resumen que se adecua mejor a los usos de LT. Por ejemplo, en vez de decir que a una mujer la dejaron plantada en el altar el día de su boda, se traduce con el económico verbo *jilt* (*she was jilted*). Finalmente, aparece la llamada *compensation by splitting*. Esto significa, más que un corte, como podría hacernos pensar el método (*splitting*), se trata sencillamente de lo que otros denominan "amplificación". Así, en lugar de traducir la palabra toreo como *bullfighting,* los autores sugieren que se agregue el sustantivo arte: *the art of bullfighting* (1995: 31:32). Esto, a nuestro parecer, es un poco como extender la aplicación de un procedimiento de traducción hasta convertirlo en otro distinto. Con ello, se aprecia con mejor claridad que no existen límites tajantes ni en la nomenclatura de los conceptos ni en sus alcances. Para colmo, Hervey *et al* afirman que las diferencias entre una clase de compensación y otra no son del todo netas. *So much for classification…* De cualquier forma, la propuesta nos permite describir lo que sucede en diversas partes de la traducción que presentamos en este trabajo. Vayamos entonces a *The Owl and the Pussycat.*

Ejecución de la traducción (resultados).

En esta parte del trabajo, daremos a conocer el argumento general del poema narrativo, para analizar enseguida cada una de las estrofas, con el fin de seleccionar los elementos que se someterán al procedimiento de la compensación; en el camino, se tomarán las decisiones traductológicas necesarias para cumplir con las reglas estipuladas en esta propuesta de traducción, que tiene como fin principal ofrecer un texto en español rico en recursos sonoros.

Resumen del relato y primera estrofa.

En primer lugar, presentamos un resumen de la anécdota del poema de Lear: una gata y un búho, locamente enamorados, se hacen a la mar. Los dos viven románticos momentos a la luz de la luna y deciden casarse. El problema es la falta de un anillo nupcial. Este problema finalmente se resuelve, para regocijo de la extraña pareja. Veamos la primera estrofa:

I
The Owl and the Pussy-cat went to sea
In a beautiful pea-green boat,
They took some honey, and plenty of money,
Wrapped up in a five-pound note.
The Owl looked up to the stars above,
And sang to a small guitar,
"O lovely Pussy! O Pussy, my love,
What a beautiful Pussy you are,
    You are,
    You are!
What a beautiful Pussy you are!"

I
El búho y la gata se fueron al mar
En un lindo barquito azul.
Llevaban buñuelos, también caramelos
Envueltos en paño de tul.
El búho, con ojos al cielo estelar,
Sacó su guitarra y se puso a cantar:
"¡Gatita, gatita, qué linda eres tú!
        ¡Qué linda gatita, mi amor!
    Mi amor,
    Mi amor,
¡Qué linda gatita, mi amor!

La esta estrofa inicial da comienzo al asunto tratado en el relato. Los personajes navegan en bote, llevan comida y dinero. El búho, al compás de la guitarra, declara su amor a la gatita. Eso es todo lo que ocurre hasta este punto. Lo importante es la forma de contar la historia. Primeramente, destaca la presencia de rimas externas: *boat-note, love-above,* las cuales se ven acompañadas por rimas internas en el verso número tres: *honey-money.* La extensión silábica coincide en los versos 1 y 2, once y ocho sílabas, respectivamente. No ocurre así con los restantes; pero se recuperó un aspecto sonoro fundamental en la estructura del poema, la rima interna: buñuelos-caramelos, dos consonancias exactas. Se pasó por alto el hecho de que el original habla de miel y de dinero; pero lo esencial es que sigan siendo cosas que faciliten la travesía de los enamorados (*compensation in kind*). En español —mediante la compensación en especie— también se conservó la habilidad musical del búho: *and sang to a small guitar* = sacó su guitarra y se puso a cantar. Dado que el plan de trabajo se enfoca en la recuperación de aspectos sonoros, se dio prioridad a la conservación de las sílabas tónicas de guitar y de cantar, sobre todo cuando son coincidentes. En otra parte del poema, en el verso ocho, aparece una dificultad adicional, presente a lo largo del poema: la apertura del estribillo. Esta figura aparece con una estructura de espejo, formada por un cuarteto: los versos 8 y 11 se repiten de forma idéntica; lo mismo sucede con los versos 9 y 10, con la dificultad de que estos últimos tienen dos sílabas únicamente. Nos

pareció necesario retener este aspecto sonoro en la traducción, pues es la muestra más palpable de la musicalidad que caracteriza al poema. En español, las dos sílabas de *you are*, se conservan, por sinalefa, como mi amor.

What a beautiful Pussy you are,	¡Qué linda gatita, mi amor,
You are,	Mi amor,
You are!	Mi amor,
What a beautiful Pussy you are!"	¡Qué linda gatita, mi amor!

Segunda estrofa.

Pasamos ahora a la segunda estrofa. En este punto del relato, la gata felicita al búho y le propone matrimonio. En este punto, surge el problema de la falta del anillo de bodas. Al final de la estrofa, los personajes hallan la solución: un cerdito con un aro en la nariz. Este avance en el relato se recupera sin más en español. Ahora bien, un rasgo fundamental en los *nonsense poems* es la presencia de conceptos fantásticos, producto de la imaginación del autor; tal es el caso de *The land of the Bong-tree*, que crece en T. En español, solo fue posible aludir a lo extraño del lugar donde se encuentra el arbolito: raro país (*compensation by merging*). En esta segunda estrofa, vuelven a aparecer las rimas internas en los versos. Pero, en esta ocasión, en contraste con la primera estrofa, hay cuatro, en vez de dos. El primer verso dice: *Pussy said to the Owl, "You elegant fowl!* En español, esto se conservó del modo siguiente: La gata al instante le dice al cantante. En cuanto al verso tres, que dice: *O let us be married! too long we have tarried*, la rima se reconstituyó de esta forma: Vayamos deprisa, corramos a misa. De esta manera, se retuvo la idea de que los personajes han pasado por una larga espera. Por medio de una metonimia, se conserva el hecho de que los personajes tienen prisa por casarse: *married* = misa. Por su parte, las rimas internas del quinto verso se conservaron así: *They sailed away, for a year and a day* = Remando otra vez, al cabo de un mes (compensación en especie). Poco importa que el original hable de un año y un día, mientras que en la versión en español solo transcurra un mes. Lo que interesa es que transcurrió un tiempo más o menos considerable entre una acción y la siguiente. Por último, están las rimas internas del verso 7:

And there in a wood a Piggy-wig stood = Y, en medio de un claro, un cerdo encontraron.

En este ejemplo, solo se conservaron las mismas vocales tónicas. Además de las internas, en esta estrofa también hay rimas externas; por ejemplo, en los versos en los versos 2 y 4:

How charmingly sweet you sing! = "¡Qué hermosa su voz de cristal...
But what shall we do for a ring?" = Mas falta el anillo nupcial! "

Y en los versos 6 y 8:

To the land where the Bong-Tree grows = Por fin desembarcan en raro país.
With a ring at the end of his nose = Con un aro en su chata nariz.

Por su parte, el octavo verso vuelve a abrir el estribillo. Por esta razón, tiene que repetirse sin cambios en el último verso.

Si se presta atención a los contenidos del relato en esta parte del texto, se verá que no hay mucho espacio de negociación. Todo mundo sabe que las bodas se sellan con un anillo. Además, en el mundo animalesco que nos presenta Lear, el anillo tiene que venir de un cerdo, pues son pocos los animales que los llevan puestos, y precisamente en la nariz. Además, esta última palabra solo tiene dos sílabas, lo que permite incluirla en la parte central del estribillo. Evidentemente, se trata de un rasgo sonoro que no puede dejarse de lado. La estrofa completa queda así:

II	
Pussy said to the Owl, "You elegant fowl!	La gata al instante le dice al cantante:
How charmingly sweet you sing!	"¡Qué hermosa tu voz de crista!
O let us be married! too long we have tarried:	Vayamos deprisa, corramos a misa.
But what shall we do for a ring?"	Mas falta el anillo nupcial"
They sailed away, for a year and a day,	Remando otra vez, al cabo de un mes,
To the land where the Bong-Tree grows	Por fin desembarcan en raro país.
And there in a wood a Piggy-wig stood	Y, en medio de un claro, un cerdo encontraron
With a ring at the end of his nose,	Con un aro en su chata nariz.
His nose,	Nariz,
His nose,	Nariz,
With a ring at the end of his nose.	Con un aro en su chata nariz.

Tercera estrofa

Ahora llegamos al desenlace del relato. El poema nos presenta a los enamorados en plena transacción comercial con el cerdo. Hay rimas internas en los versos 1, 3, 5 y 7, las cuales se conservaron en cada uno de los casos. En cuanto al relato, la versión en español conserva la transacción con el cerdo para obtener el anillo. Luego aparece el banquete de los novios. En la traducción, lo importante era retener los elementos relacionados con el festín, aunque no fuesen los mismos; de esta manera, *mince* (carne molida) se convirtió en pastel; *quince* (membrillo), en miel. De todas formas, se trata de comestibles sabrosos (compensación en especie).

"Dear Pig, are you willing to sell for one shilling	=	"Cerdito, cerdito, ¿por un centavito, (1)
So they took it away, and were married next day	=	Les dijo que sí, y se fueron de ahí. (3)
They dined on mince, and slices of quince	=	Comieron pastel, con hojuelas y miel, (5)
And hand in hand, on the edge of the sand	=	Después de la fiesta, en plena floresta, (7)

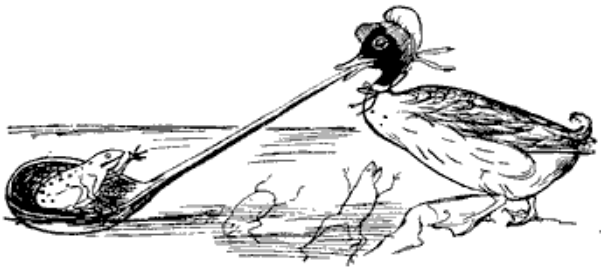
Nos detenemos en el sexto verso, en el que los novios disfrutan de ricos manjares en el banquete, los cuales comen con la ayuda de una *runcible spoon*:

Which they ate with a runcible spoon

Permítase la siguiente digresión, con respecto a esta peculiar cuchara. Una consulta en la red arroja varias, e incompatibles, definiciones. Ya sabemos que la Wikipedia no es la más confiable de las fuentes; pero en este caso, sí que dilucida el concepto de *runcible spoon*. A continuación , mostramos textualmente lo que el sitio dice al respecto:

> "Runcible" is a nonsense word invented by Edward Lear. The word appears (as an adjective) several times in his works, most famously as the "runcible spoon" used by the Owl and the Pussycat.[1] The word "runcible" was apparently one of Lear's favourite inventions, appearing in several of his works in reference to a number of different objects. In his verse self-portrait, The Self-Portrait of the Laureate of Nonsense, it is noted that "he weareth a runcible hat".[2] Other poems include mention of a "runcible cat",[3] a "runcible goose" (in the sense of "silly person"),[4] and a "runcible wall".[4]

La misma Wikipedia señala que, varios años después de la muerte del autor, los diccionarios modernos (el *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable*, por ejemplo) comenzaron a definir *runcible spoon* como una suerte de tenedor de tres puntas, utilizado para comer pepinillos; algo así como una palabra compuesta —*portmanteau*— formada con *spoon y fork*, o sea, *spork*. Esta definición de *runcible spoon* resultaría convincente si no fuera porque hay varios detalles. El primero es que el mismo Lear hizo una ilustración de una *runcible spoon*, en la que vemos que más bien parece un cucharón:



Segundo, el propio *Brewester's Dictionary* no menciona su fuente. Tercero, Lear usa *runcible* como adjetivo para describir cosas diversas: a *runcible hat*, a *runcible goose* o a *runcible wall.* Cuarto, otros autores también la emplean para adjetivar, por ejemplo, C. J. Sanson, Claire Messud y Harry Harrison. Este último la utiliza en la siguiente aliteración: *The runcible rhythm of ravenous raisins rolled through the rookery rambling and raving*. El hecho de que se emplee como un eslabón en una cadena aliterativa nos remite a la explicación incial que se ha dado con respecto a *runcible,* a saber: una palabra inventada por Lear, que el poeta utiliza solo por sus propiedades sonoras. Dicho esto, regresamos al poema.

Después de la digresión, nos parece que la dificultad estriba, al menos desde la óptica de la traducción al español, en la preservación de los elementos sonoros del original. Así pues, dejando de lado los significados —supuestos, soñados o pretendidos— de *runcible spoon*, nos inclinamos por su aspecto sonoro y proponemos la siguiente salida, una aliteración:

Con ricos rollitos de rojo orozuz.

A diferencia de *runcible*, orozuz, sí existe en español. Es una planta con la que se elabora un dulce tradicional, también conocido como regaliz. Orozuz permite rimar con el monosílabo luz, lo cual será muy útil al momento de tratar con el desenlace, en el estribillo final.

Como en las estrofas anteriores, se ha tenido el cuidado de no perder la estructura rítmica y sonora del estribillo. Por esa razón, no sería conveniente inventar una palabra para *runcible spoon* (aunque se podría si este ejercicio no buscara conservar los aspectos sonoros, al igual que los narrativos). En el plan de trabajo que se ha seguido, lo esencial es respetar la simetría de las tres estrofas, en especial, el desenlace del relato, que aparece de esta manera:

They danced by the light of the moon,	Bailaron con rayos de luz
The moon,	De luz,
The moon,	De luz,
They danced by the light of the moon.	Bailaron con rayos de luz

Así, se conservan la escena del baile y la luz de la luna. Las dos sílabas que forman las palabras *The moon* aparecen como De luz. El estribillo se mantiene intacto, como en las estrofas anteriores, y se conserva el feliz desenlace. La estrofa final completa queda así.

III	
"Dear Pig, are you willing to sell for one shilling	"Cerdito, cerdito, por un centavito,
Your ring?" Said the Piggy, "I will."	¿Nos vendes el aro que tienes aquí?"
So they took it away, and were married next day	Les dijo que sí, y se fueron de ahí
By the Turkey who lives on the hill.	Y casólos un padre que es un colibrí.
They dined on mince, and slices of quince,	Comieron pastel con hojuelas y miel,
Which they ate with a runcible spoon;	Con ricos rollitos de rojo orozuz.
And hand in hand, on the edge of the sand,	Después de la fiesta, en plena floresta,
They danced by the light of the moon,	Bailaron con rayos de luz,
The moon,	De luz,
The moon,	De luz,
They danced by the light of the moon.	Bailaron con rayos de luz.

Ahora presentamos el segundo texto, de autor anónimo, intitulado *Be Lenient with Lobsters*:

Be Lenient with Lobsters	Protege a la langosta
Be lenient with lobsters, and even kind to crabs,	*Protege a la langosta, sé amigo del salmón.*
And be not disrespectful to cuttlefish or dabs;	*Sé siempre respetuoso del pargo y del cazón.*
Chase not the Cochin-China, chaff not the ox obese,	*Sé bueno con la jaiba, gentil con el jurel.*
And babble not of feather beds in company with geese.	*Si anguilas tú has de guisar, no habrás de ser cruel.*
Be tender with the tadpole, and let the limpet thrive,	*No pongas en engorda al noble y manso buey.*
Be merciful to mussels, don't skin your eels alive;	*Y en charlas con tortugas, no mientes el carey.*
When talking to a turtle don't mention calipee –	*Si comes animales, y vives cual gourmet,*
Be always kind to animals wherever you may be,	*Al ver una gallina, no ordenes omelet.*

Como se ve, se trata de una apología de los animales, de una condena a la crueldad. El texto presenta una lista de acciones que debemos realizar en nuestro trato con el reino animal. En el poema se alude a diversos animales, sobre todo marinos, aunque también hay gansos, bueyes, renacuajos, un tipo de gallina, entre otros ejemplares. La idea, en todo caso, era conservar la misma defensa de los pobres animales. El texto es bastante corto, de solo ocho versos, todos ellos con una extensión de trece sílabas, salvo el quinto, de catorce. En este ejercicio fue necesario conservar la misma extensión silábica en cada uno de los versos. Esto se debe a la presencia del aspecto formal más destacable del poema, a saber, la presencia de hemistiquios en la sexta sílaba de todos los versos.

Be Lenient with Lobsters *Be lenient with **lobs**ters, and even kind to crabs,* *And be not disres**pect**ful to cuttlefish or dabs;* *Chase not the Cochin-**Chi**na, chaff not the ox obese,* *And babble **not** of feather **beds** in company with geese.* *Be tender with the **tad**pole, and let the limpet thrive,* *Be merciful to **mus**sels, don't skin your eels alive;* *When talking to a **tur**tle don't mention calipee –* *Be always kind to **a**nimals wherever you may be.*	Protege a la langosta *Protege a la lan**gos**ta, sé amigo del salmón.* *Sé siempre respe**tuo**so del pargo y del cazón.* *Sé bueno con la **jaib**a, gentil con el jurel.* *Si anguilas **tú** has de gui**sar**, no habrás de ser cruel.* *No pongas en en**gor**da al noble y manso buey.* *Y en charlas con tor**tu**gas, no mientes el carey.* *Si comes ani**ma**les, y vives cual gourmet,* *Al ver una ga**lli**na, no ordenes omelet.*

Además, la presencia de una sílaba adicional en el quinto verso, crea una suerte de hemistiquio secundario que divide no los versos, sino todo el poema a la mitad. Esta ruptura se manifiesta también a través de un cambio de ritmo, pues, a diferencia de los otros versos, se perciben dos sílabas acentuadas, antes de la coma*: And babble **NOT** of feather **BEDS***. De esta forma, el poema se divide rítmicamente en dos partes. En la traducción, hemos aplicado la compensación en especie, lo que nos permite cambiar algunos animales por otros; así, en lugar de *crabs*, hemos incluido salmón; en lugar de la gallina Cochin China, jaiba. Otros animales simplemente han pasado de un verso a otro (*compensation in place*). Un acto de crueldad como lo es hablar de carne de caguama en presencia de una tortuga, se cambió por omelet en presencia de una gallina. Otros animales, buey, langosta, se han conservado idénticos al original. En cuanto a otros aspectos destacables de texto, vemos una clara aliteración en el tercer verso: *Chase not the Cochin-China, chaff not the ox obese*. Nosotros cambiamos el fonema ch por j, de esta manera: Sé bueno con la jaiba, gentil con el jurel. Otro punto con el que se tuvo cuidado fue la rima, todas ellas con cierre tónico. En nuestro caso, se optó por palabras agudas, pues de otra manera habría resultado imposible conservar este aspecto sonoro del original. De cualquier forma, lo esencial era respetar los hemistiquios en cada uno de los versos.

Conclusiones

En resumen, el ejercicio de traducción que hemos presentado parte de una negociación inicial en la que se optó por prestar especial atención a los aspectos sonoros de los textos de partida. Se trató, sin embargo, de conservar el sentido anecdótico del relato. Para ello, fue muy útil el empleo de recursos que no suelen emplearse en otra clase de textos y práctica, como lo es la compensación y sus variedades.

Quizá se cuestione el hecho de que en la traducción se tomaron decisiones un tanto radicales, como cambiar un animal de los mencionados en el original por otro al que nunca se hizo alusión en el texto origen. Es verdad, pero en defensa del ejercicio presentado aquí, podríamos precisar que esos cambios están justificados porque que no se trabajó en el nivel morfológico únicamente. Habría que subrayar que los cambios a los que nos referimos surgen de una reflexión acerca de dos aspectos centrales a) el sentido, ya que se buscaron situaciones análogas a las del original, y b) el efecto que el texto original produce en los lectores, amén de las restricciones que se aplicaron para la elección de las rimas internas y externas, como ya se discutió anteriormente.

En términos más coloquiales, y tratando de emular una de las premisas que Octavio Paz defendía al explicar sus propias traducciones (la del Soneto en ix, de Mallarmé, por ejemplo), se ha tratado de presentar en la versión en español un poema *nonsense*, que conserve los rasgos sorprendentes, antirrealistas y cómicos de la trama, al tiempo que permita a los lectores percibir las cualidades sonoras de un poema.

REFERENCIAS

Burch, Michael R. (2016). The Best Anglo-Saxon Riddles and Kennings. Disponible en: http://www.thehypertexts.com/The%20Best%20AngloSaxon%20Riddles%20and%20Kennings.htm.

Eco, U. (2004). Mouse or Rat? Translation as Negotiation. London: Orion Books.

Eliot, Thomas Sterne (1961). "The Music of Poetry", en On Poetry and the Poets. New York: The Noonday Press: 17-33.

Hervey, Sandor et al. (1995). Thinking Spanish Translation, A Course in Translation Method: Spanish to English. New York: Routledge.

Haywood, Louise M. et al. (2009). Thinking Spanish Translation, A Course in Translation Method: Spanish to English, New York: Routledge.

Lear, Edward (2002). The Complete Verse and Other Nonsense, London, Penguin.

Guinness, Louise (ed.) (2004). The Everyman Book of Nonsense Verse. New York: Alfred A Knopf.

Curriculares de los autores

Arturo Fuentes Cuevas

Es Licenciado en Lenguas y Maestro en Lingüística Aplicada por la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha laborado en la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de Ixtlahuaca CUI por cinco años como docente de inglés y además ha impartido asignaturas relacionadas con la lingüística, la traducción, la enseñanza de lenguas y la investigación en lingüística. Actualmente es docente-investigador en la misma licenciatura. Ha sido ponente en diversos foros y congresos regionales además de nacionales cuyas temáticas se enfocan en los estudios lingüísticos y la enseñanza de lenguas. Sus líneas de investigación son: el análisis de género discursivo, la enseñanza de inglés como lengua extranjera y la sociolingüística, además de contar con un poco de experiencia en la traducción. Ha sido becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y participado en veranos de investigación.

Anna V. Sokolova G.

Es profesora de lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Ciudad de México). Tiene un Doctorado en Ciencias Sociales, en el área de Comunicación y Política. Sus intereses de investigación en el campo de idiomas cubren temas como la competencia intercultural, las políticas lingüísticas y el análisis del discurso.

Ma. del Carmen Gómez Pezuela R.

Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana. Estudió la licenciatura y maestría en Letras Modernas en la Universidad Nacional Autónoma de México y actualmente realiza estudios de doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Southampton, Reino Unido. Cuenta con perfil PRODEP y sus líneas de investigación son: lectura académica, nuevas literacidades y formas emergentes del uso del inglés.

Juan Gabriel Garduño Moreno

Es profesor de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (Centro Universitario UAEM Texcoco) y miembro de CA Procesos Educativos a Nivel Universitario. Es Licenciado en Letras Modernas (Inglesas) y Maestro en Humanidades (Lingüística) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente cursa estudios de Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Southampton, Reino Unido. Sus campos de investigación son el diseño curricular y la formación de profesores.

Gabriela de la Cruz Sánchez

Es Licenciada en Lenguas y Maestra en Lingüística Aplicada por Universidad Autónoma del Estado de México. Es docente en la Universidad Autónoma del Estado de México y en la Universidad de Ixtlahuaca CUI y además se desempeña como docente en línea. Ha sido ponente

en congresos nacionales e internacionales y sus áreas de investigación son la formación docente y la lingüística mexicana.

Jennifer Cucurachi Moctezuma

Ha laborado como docente en distintos niveles educativos. Ha sido becaria de la SEP, COMEXUS y *The British Council*. Es Licenciada en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Maestra en Educación, y actualmente se encuentra realizando sus estudios de Doctorado en Educación. Forma parte del estudio nacional de impacto del PRONI. También ha colaborado con instituciones como ITESO, ITESM, *Cambridge ESOL* México, el Centro de Lingüística Aplicada (CAL), y en otras instancias públicas y privadas.

Marisela Coto Pichal

Es docente de Inglés en la Universidad Veracruzana. Es Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y cuenta con una experiencia de quince años en la enseñanza de inglés a distintos niveles.

Olga María Pérez Ramos

Es Licenciada en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Istmo Americana. En 2017 se graduó como Especialista en la Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera por parte de la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México. Ha sido certificada en TOEFL, FCE, TKT entre otras certificaciones en idiomas inglés y francés. Ha trabajado en la Enseñanza del Inglés por más de 10 años, con experiencia en niveles básico, medio, medio superior y superior. Ha trabajado en escuelas públicas y privadas. Actualmente es profesora activa en el Centro de Idiomas Coatzacoalcos, cuya escuela pertenece a la Universidad Veracruzana. Ha sido comisionada para realizar otras funciones, aspecto que le ha permitido incursionar en nuevas facetas del campo educativo. Además, se encuentra trabajando en un nuevo proyecto relacionado con su proyecto de investigación realizado y presentado en la UPN, el cual se relaciona con el campo de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.

Claudia Isabel Marín Sánchez

Es Licenciada en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Veracruzana. Ha sido profesora de inglés en los niveles básico, medio-superior y superior. Desde el año 2011 a la fecha es la Coordinadora de Internacionalización de la región Coatzacoalcos-Minatitlán de la Universidad Veracruzana. Ha participado como asistente y ponente en foros relacionados con internacionalización, movilidad y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sus principales intereses en la investigación se centran en el área de inglés para propósitos específicos y en el aprendizaje efectivo. Ha sido autora y coautora de reportes de investigación publicados en revistas nacionales e internacionales.

Martha Beltrán Carbajal

Es Profesora Titular en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. Tiene una formación como profesora de francés en la Universidad Paul Valery, Montpellier Francia y es maestra en Derecho. Ha impartido cursos de lengua y culturas francófonas desde hace más de 25 años en diferentes instituciones como la UNAM, UAEM y Alianza Francesa. Sus temas de investigación giran en torno a la didáctica de la interculturalidad. Actualmente cursa el segundo año del Doctorado en Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana.

Victor H. Ramírez

Es Licenciado en Relaciones Internacionales por El Colegio de México y Licenciado en Lengua Inglesa y Lengua Francesa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación por el Tecnológico de Monterrey. Durante 20 años se ha dedicado a la docencia de lenguas extranjeras en instituciones de México y el extranjero. Es evaluador certificado OPI de español para ACTFL (EEUU) y de inglés para EXAVER (México). Actualmente es docente en la Universidad Veracruzana donde ha ocupado también diversos cargos administrativos.

Miguel Reyes Contreras

Es Licenciado en Lengua Inglesa y Maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Ha sido docente de diversas áreas tales como el inglés, la literatura, la historia, la lingüística, la formación docente, la investigación y la traducción. Ha estudiado lenguas desde 1998: Francés, inglés y Japonés. Ha trabajado impartiendo clases de lenguas, literatura, historia, lingüística, formación docente, investigación y traducción.

Ha participado en congresos diversos y ha publicado trabajos de investigación en el área de lingüística, docencia de lenguas, historia y literatura en revistas nacionales y memorias de congresos y además trabajos personales que incluyen narrativa corta y poesía.

Actualmente es Profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de México en el área de docencia, traducción e investigación. Profesor de asignatura en la Facultad de Lenguas de la UAEM en el área de lingüística y estudios culturales y profesor de Lengua inglesa en CELe Atlacomulco y es miembro del Cuerpo Académico "Las lenguas otomianas y su relación con otras culturas".

Sus líneas de investigación se centran en la Onomástica, la fraseología y la alfabetización académica.

Roberto Miranda Hernández

Es Licenciado en Lenguas y egresado de la Maestría en Lingüística Aplicada, ambas cursadas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente, es docente en esta misma institución y profesor de lengua inglesa en The Anglo. Ha participado como ponente en 16th LABCI Conference (2017), V Seminario Permanente de Lingüística Aplicada (2017), Primer Foro Nacional de Investigación y Estudios Avanzados (FONIESALE, 2016), Décimo Encuentro LEI (2016), 1er Congreso Internacional en Lenguas (2016) y Congreso de Estudios en Lenguas (CONEL, 2015).

Celene García Ávila, Luis Juan Solís Carrillo

Celene es Doctora en Letras Hispánicas por el Colegio de México. Es autora de varios destacados volúmenes de poesía.

Luis Juan es Doctor en Estudios literarios por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Los dos son profesores de tiempo completo e investigadores de la UAEM. Han participado como ponentes en múltiples foros nacionales e internacionales, con propuestas en torno a temas como los estudios literarios y la traductología. De igual modo, son coautores de diversos volúmenes en torno a la literatura y los estudios de traducción, entre ellos, *Literacidad y traducción* (2014) y *Perspectivas literarias, traducción e intertextualidad* (2015). Han publicado numerosos artículos acerca de literatura, lenguaje y traducción en diversas revistas especializadas mexicanas y extranjeras. Actualmente, colaboran en un proyecto de traducción de *Nonsense Poetry* al español.

Arturo Fuentes Cuevas

Anna V. Sokolova G.

Ma. del Carmen Gómez Pezuela R.

Juan Gabriel Garduño Moreno

Gabriela de la Cruz Sánchez

Jennifer Cucurachi Moctezuma

Marisela Coto Pichal

Olga María Pérez Ramos

Claudia Isabel Marín Sánchez

Martha Beltrán Carbajal

Victor H. Ramírez

Miguel Reyes Contreras

Roberto Miranda Hernández

Celene García Ávila
Luis Juan Solís Carrillo

Dinámicas y debates en la lengua actual desde las prácticas educativas

Portada: Daniel Rosales González, Cristofer Aldo Flores Flores; Formación de interiores: Alejandro Sánchez Pérez; Correccion de estilo: Araceli Camacho Ramos.