

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

JULIO/DICIEMBRE 2017

AÑO 5, NÚMERO

10



Verbum et Lingua, Año 5,
No. 10, julio-diciembre 2017, es
una publicación semestral editada
por la Universidad de Guadalajara,
a través del Departamento de
Lenguas Modernas por la División
de Estudios Históricos y Humanos
del CUCSH; Guanajuato No. 1045,
Col. Alcalde Barranquitas, planta
baja, C.P. 44260. Guadalajara,
Jalisco, México, tel. (33) 38 19 33
00 ext. 23351, 23364 y 23555,
[http://www.verbumetlingua.cucsh.
udg.mx](http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx), verbum.udg@gmail.com.

Editor responsable: Norberto Ramírez
Barba. Reservas de Derechos al uso
exclusivo 04-2013-081214035300-
203, ISSN: 2007-7319, otorgados
por el Instituto Nacional de
Derechos de Autor. Responsable
de la última actualización de este
número: Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Roberto
Colis Carvajal. Fecha de la última
modificación: 23 de diciembre de
2017, con tiraje de un ejemplar.

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

Queda estrictamente prohibida
la reproducción total o parcial de
los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de
la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh

Bravo Padilla

Vicerrector ejecutivo

Dr. Miguel Ángel

Navarro Navarro

Secretario general

Mtro. José Alfredo

Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Sara Quintero Ramírez

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Olivia C. Díaz Pérez

Editor responsable

Norberto Ramírez Barba

Secretario técnico

Roberto Colis Carvajal

Consejo editorial

María Luisa Arias Moreno

Olivia C. Díaz Pérez

Salomé Gómez Pérez

Elisa Mai

Humberto Márquez Estrada

Dora Meléndez Vizcarra

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Sara Quintero Ramírez

Norberto Ramírez Barba

Margarita Ramos Godínez

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Planter Pérez

Consejo Asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad Técnica de Dresde

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México

Director de la División
de Estudios Históricos y
Humanos

Dr. David Carbajal López
Jefa del Departamento de
Lenguas Modernas
Dra. Salomé Gómez Pérez

Dra. Karen Pupp Spinassé
Universidade Federal do
Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Erwin Tschirner
Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa
Universidad Estatal de California
en San Diego

Dr. Dominique de Voghel Lemercier
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales
Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer
Universidad de Colonia
Dr. Eduardo Patricio Velázquez
Patíño

Universidad Autónoma de
Querétaro

Dr. Adam Borch
Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño
Universidad de la Santa Cruz

Dr. Rolf G. Renner
Universidad de Friburgo

Dra. Carlotta von Maltzan
Universidad de Stellenbosch

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Presentación

Olivia C. Díaz Pérez
Gerrard Mugford Fowler
Sara Quintero Ramírez 5

Ensayos

Gerrard Mugford
Nataly Franco Lomelí
Itzel Valdivia
Bad words in the right places:
Mexican Spanish stance-taking
and the communicative
functions of *wey* 9

Dora Meléndez Vizcarra
Trayectorias escolares
en alumnos universitarios 28

Leticia Bautista Gutiérrez
¿Cómo llego a *x* lugar?
Análisis léxico-semántico
de los referentes de
orientación (*wayfinding*) del
español mexicano y francés 46

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 5 NÚMERO 10 / JULIO - DICIEMBRE 2017

- Daniela S. Gonzalez
Las funciones discursivas
de la nominalización **56**
- Erwan Morel
La formación cultural
de los futuros docentes
de Lengua Francesa:
testimonio reflexivo de una
investigación en proceso
de elaboración **66**
- Myrna Elizabeth
Balderas Garza
Eloísa Alcocer Vázquez
María Teresa
Gullotti Vázquez
Desarrollo de competencias
comunicativas para
la profesión desde la
perspectiva
de los estudiantes **86**
- Andrea Peña
Elizabeth Eysais
Karina Sánchez
Juegos crueles para
sobrevivir a la guerra.
Un acercamiento
hermenéutico a la
novela *El gran cuaderno*
de Agota Kristof **103**

La revista electrónica *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, publicación del Departamento de Lenguas Modernas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, se congratula en presentar su edición número 10, conformada por siete artículos de investigación en las áreas de lingüística, didáctica y literatura. Estas contribuciones presentan el amplio y complejo campo de estudios de las lenguas en su carácter interdisciplinar, un aspecto que ha caracterizado los contenidos de la revista desde su fundación.

El primer ensayo titulado “Bad words in the right places: Mexican Spanish stance-taking and the communicative functions of *wey*” es una colaboración de Gerrard Mugford, Nataly Franco Lomelí e Itzel Valdivia del Departamento de Lenguas de la Universidad de Guadalajara, la cual aborda un tema que se enmarca en los estudios de cortesía en México. En la conversación cotidiana, los interlocutores adoptan una posición (o postura) respecto de cómo expresan su individualidad, las relaciones con los demás y su relación con el lenguaje mismo. En el español mexicano se puede lograr esta meta mediante el uso de la palabra *wey*, la que permite a los hablantes demostrar solidaridad, afiliación y cercanía o discordancia, desafecto y distancia mientras establecen, mantienen, descuidan o terminan las relaciones interpersonales. En este artículo se examina cómo el uso de la palabra *wey* puede empoderar a los interlocutores para que expresen independencia, historias únicas y actitudes personales.

La contribución “Trayectorias escolares en alumnos universitarios” de Dora Meléndez Vizcarra de la Universidad de Guadalajara presenta un estudio de corte cuantitativo y longitudinal que analiza la trayectoria escolar de seis cohortes de estudiantes de la Licencia-

tura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de dicha universidad. Los alumnos se configuraron como unidades de análisis que mediante el establecimiento de diversos indicadores (deserción, rezago educativo, rendimiento académico, eficiencia terminal y titulación) se logró caracterizar su comportamiento académico con el fin de contar con la información precisa y sistematizada de este programa educativo.

En el tercer ensayo titulado “¿Cómo llego a *x* lugar? Análisis léxico-semántico de los referentes de orientación (*wayfinding*) del español mexicano y francés”, Leticia Bautista Gutiérrez de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, parte del concepto anglosajón *wayfinding* para referirse al proceso de interacción que interviene en la orientación espacial. La autora realiza un análisis en español y en francés respecto de los bloques léxicos con cierta carga semántica más recurrentemente explotados por los usuarios de ambas lenguas al llevar a cabo el acto de habla de dar instrucciones en el marco de la localización espacial. Por un lado, en el ensayo se parte del hecho de que los usuarios de cada lengua recurren a diferentes estructuras y, por otro lado, de que los hablantes de las dos lenguas emplean muletillas para reformular instrucciones, repiten palabras que juegan un rol intensificador y se apoyan en el lenguaje no verbal para darle un sentido de localización al léxico utilizado.

En el artículo “Las funciones discursivas de la nominalización” de Daniela S. Gonzalez de la Universidad Nacional de Cuyo y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina, se lleva a cabo un análisis exhaustivo de las funciones

que despliega la nominalización en el marco de un corpus constituido por artículos científicos. La nominalización se entiende como un proceso de recategorización léxica en el que se forman nombres a partir de palabras que pertenecen a otras categorías léxicas como adjetivos, verbos o adverbios. A lo largo de su contribución, la autora advierte cinco funciones principales que se derivan de la operación lingüística de reificación o abstracción sustantiva que se produce con la nominalización, a saber: a) economía de la lengua, b) advertencia respecto del desconocimiento de los argumentos, c) omisión de la información con cierta intención, d) objetividad y e) referencia anafórica y catafórica. Por último, la autora distingue una sexta función que identifica como metalingüística, especialmente en el caso de la nominalización de *verba dicendi*.

En la contribución “La formación cultural de los futuros docentes de lengua francesa: testimonio reflexivo de una investigación en proceso de elaboración”, Erwan Morel de la Universidad Veracruzana realiza un estudio de caso en el que cuestiona sobre la pertinencia de los planes de formación de las licenciaturas en Lengua Francesa de tres estados mexicanos en lo que respecta a lo cultural desde los procesos de enseñanza. A través de una investigación cualitativa y exploratoria, el autor da cuenta de resultados parciales de un trabajo que indica caminos hacia formaciones universitarias menos etnocentradas en una sola cultura.

La sexta contribución de este número titulada “Desarrollo de competencias comunicativas para la profesión desde la perspectiva de los estudiantes” cuenta con la participación de tres autoras de la Uni-

versidad Autónoma de Yucatán, Myrna Elizabeth Balderas Garza, Eloísa Alcocer Vázquez y María Teresa Gullotti Vázquez. En este ensayo las autoras analizan las percepciones de los maestros de inglés en formación sobre el empleo de estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas para la profesión. Para su estudio las autoras siguieron el enfoque cualitativo e interpretativo y conformaron grupos focales con maestros en formación de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Yucatán, quienes participaron como ponentes en conversaciones académicas. Como parte de los resultados de la investigación las autoras destacan que los maestros en formación atribuyen un valor simbólico a la actividad como un momento de autoconfirmación de la adquisición de las competencias de egreso del programa de estudios de la licenciatura; además, las autoras también deducen que esto les permite percibirse como un modelo para las generaciones venideras y contribuir a su formación. La actividad fue relevante en nivel personal, en tanto los motivó a superar obstáculos, vencer el pánico escénico y emplear habilidades académicas.

El último ensayo, “Juegos crueles para sobrevivir a la guerra. Un acercamiento hermenéutico a la novela *El gran cuaderno* de Agota Kristof”, también cuenta con una autoría colectiva de tres académicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México: Andrea Peña, Elizabeth Eysais y Karina Sánchez. En su contribución las autoras se basan en el enfoque teórico del hermeneuta francés Paul Ricoeur para analizar de manera muy interesante una obra literaria que ilustra la naturaleza intrínsecamente cruel e ingenua de los juegos infantiles.

Los textos aquí presentados son prueba del eclecticismo e interdisciplinariedad de los temas abordados en nuestra revista, la que se esfuerza por reflejar la compleja diversidad del campo del estudio de las lenguas, así como los esfuerzos comunes en el nivel local, nacional e internacional respecto de la circulación de la información sobre investigaciones y experiencias llevadas a cabo en diferentes instituciones que colaboran activamente en el debate nunca concluido sobre el tratamiento de la indiscutible relación existente entre el estudio y enseñanza de las lenguas y su contexto cultural.

Olivia C. Díaz Pérez
Gerrard Mugford Fowler
Sara Quintero Ramírez

ENSAYOS



Bad words in the right places: Mexican Spanish stance-taking and the communicative functions of *wey*

Malas palabras en los lugares correctos: la toma de postura en español mexicano y la funciones comunicativas de wey

ABSTRACT: In everyday conversation speakers adopt a position (or stance) regarding how they express individuality, relationships with others and their relationship with language itself. As Du Bois (2007) argues 'One of the most important things we do with words is take a stance' (p. 139). This is more often than not achieved through the use of proper words in proper places, to quote Jonathan Swift, but in Mexican Spanish this can be done through the potentially 'bad' or improper word *wey* which enables speakers to demonstrate either solidarity, affiliation and closeness or discordance, detachment and distance as they seek to establish, maintain, neglect or terminate interpersonal relationships. Besides communicating the content of their message, speakers can also use the word *wey* to convey their awareness of the world along with their independence, histories, attitudes and experiences. Finally, the use of the word *wey* allows speakers take up a position towards language itself, using it for creative, ludic and rhetorical reasons.

First of all, we define the concept of *wey* and subsequently describe its use in terms of Halliday's ideational, interpersonal and textual language functions. We subsequently identify how the use of *wey* can reflect an interlocutor's positionality (or stance) within a specific context. We then answer our research question regarding how the use of word *wey* can signal individuality, interpersonal relationships and the relationship with language itself. After presenting the research data, we then consider how the use of the word *wey* can be seen to empower interlocutors to come across in their own way and express their independence, unique histories and personal attitudes.

KEY WORDS: Mexican Spanish, stance taking, language functions.

RESUMEN: En la conversación diaria, los oradores adoptan una posición (o postura) respecto de cómo expresan la individualidad, las relaciones con los demás y su relación con el lenguaje mismo. Como Du Bois (2007) argumenta "Una de las cosas más importantes que hacemos con las palabras es adoptar una postura" (p. 139). Esto se logra a menudo mediante el uso de palabras apropiadas en lugares

Gerrard Mugford

gerrard.mugford@csh.udg.mx

Universidad de Guadalajara

Nataly Franco Lomelí

ahtzirifranco@gmail.com

Universidad de Guadalajara

Itzel Valdivia

itzel_star963@hotmail.com

Universidad de Guadalajara

Recibido: 28/06/2017

Aceptado: 3/10/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

apropiados, para citar a Jonathan Swift, pero en el español mexicano esto se puede hacer a través de la palabra potencialmente "mala" o inapropiada *wey* que permite a los hablantes demostrar solidaridad, afiliación y cercanía o discordancia, desapego y distancia mientras buscan establecer, mantener, descuidar o terminar relaciones interpersonales. Además de comunicar el contenido de su mensaje, los hablantes también pueden usar la palabra *wey* para transmitir su conocimiento del mundo junto con su independencia, historias, actitudes y experiencias. Finalmente, el uso de la palabra *wey* permite a los hablantes tomar una posición hacia el lenguaje mismo, usándolo por razones creativas, lúdicas y retóricas.

En primer lugar, definimos el concepto de *wey* y posteriormente describimos su uso en términos de las funciones de lenguaje ideacional, interpersonal y textual de Halliday. Después identificamos cómo el uso de *wey* puede reflejar la posición (o posición) de un interlocutor dentro de un contexto específico. Luego respondemos a nuestra pregunta de investigación sobre cómo el uso de la palabra *wey* puede indicar la individualidad, las relaciones interpersonales y la relación con el lenguaje mismo. Después de presentar los datos de la investigación, consideramos cómo se puede ver el uso de la palabra *wey* para empoderar a los interlocutores para que se crucen a su manera y expresen su independencia, historias únicas y actitudes personales.

PALABRAS CLAVE: Español mexicano, toma de postura, funciones del lenguaje.

Introduction

In purely denotational terms, the word *wey* is often considered disrespectful and disdainful and sometimes offensive. Its use 'is often perceived by its critics as being no more than verbal filler and hence as damning evidence of the inarticulateness of youth' (Bucholtz, 2009, p. 151). However, its meanings ranging from buddy or man/bro to dummy or idiot indicate that Mexican Spanish speakers continuously make localised everyday conversational choices as they use the term to express engagement /commitment (or a lack of) with both the communicative context and other interactants.

In this paper, we look at how stance as social activity can be conveyed by the word *wey* in Mexican Spanish since it expresses ideational, interpersonal and textual func-

tions (Halliday, 1973/1997). We go further by examining how *wey* gives interactants choices in: responding to real-life experiences; positioning themselves as individuals when interacting with others; evaluating a given situation and; co-constructing relationships; and planning deliberate courses of action. In other words, *wey* as stance is open to public scrutiny in terms of interlocutor motivation, communicative objectives and discursive meaning.

In order to analyse and understand the choices afforded by the use of the word *wey*, we examine the wide range of communicative functions behind the use of the word *wey* through ethnographic and participant observation in the Guadalajara metropolitan area in Mexico. Opportunistic in nature and limited to Mexico's second largest conurbation, the research presents

six informants' observations regarding the everyday use of *wey* on public transport, in the street, at restaurants, in shopping malls etc. and through participant observation when in casual conversation with friends, colleagues, acquaintances and family members. The results indicate that rather than being a static characteristic of Mexican Spanish, *wey* offers a resource for interactants to co-construct their own ways of coming across and establishing their own identities.

Defining the word *wey*

In defining the *wey*, we do not intend to provide an exhaustive description and characterisation of its function and uses. The everyday meaning, spelling and pronunciation of the word *wey* has undergone, and is still undergoing, change in Mexican Spanish. Rather, we show how individual interactants adapt it to convey sociopragmatic use according to a given context.

The origin of the word *wey* derives from *güey* where any discussion of its present-day usage needs to begin. (At the same time, *güey* is derived from *buey*, meaning an ox). *Güey* has been long been identified and catalogued as a distinctive feature of spoken Mexican Spanish (Escobar Hernández, 2002; *Real Academia de España*, 2016). Defined as a *Mexicanismo* (i.e., a word or expression which is characteristic of Spanish spoken in Mexico), the word *güey* is given two entries by Spain's leading linguistic authority, *la Real Academia Española* (Royal Spanish Academy). In *el Diccionario de la Lengua Española* (the Dictionary of the Spanish Language), the *Real Academia de España* (2016) defines the word as '*una persona tonta*' (a stupid/silly person). In an

additional entry, the dictionary states that it is used as an interjection. They give as an example: '*para dirigirse a alguien que ha tropezado*' (to speak to someone who has just tripped themselves up) – perhaps a more charitable illustrative example could have been chosen. More importantly, the *Real Academia Española* makes no mention of the solidary or affiliative function of the word.

In contrast, Mexican language reference books define the word *güey* as both disparaging and solidary. This widens its meaning since it indicates that interlocutors have pragmatic choices regarding use and interpretation. For instance, Escobar Hernández (2002) in the *Manual del Español Coloquial de México*, offers the following definition:

güey. *Tonto, estúpido, torpe (deformación de buey). También se usa entre amigos, como muletilla.*

güey. Fool, idiot, clumsy (distortion of *buey* [meaning ox]). It is also used between friends as a filler (p. 215).

Whilst offering another dimension to the denotative meaning of the word, Escobar Hernández does not underscore its contextual use i.e. how it is used to convey and co-construct interpersonal meaning within a given situation.

Giving much more prominence to possible social meaning and use, *El Diccionario del Español Usual en México* (1996) identifies colloquial meanings:

güey s m **1** (*Popular*) Buey: “Le vendí mis *güeyes* a mi compadres” **2** (*Popular, Ofensivo*) Persona desconocida y

despreciada: “La entrada a la oficina estaba llena de *güeyes*”, “Había un *güey* parado en el zoológico” **3** (*Popular, Ofensivo*) Tonto: “¿Qué *güey* soy, no traje el pasaporte!, “¿Qué me ve, *güey*?” **4** De *güey* (*Popular*) De tonto: “De *güey* que me dejó asaltar” **5** Entre los jóvenes, manera de conservar la atención de su interlocutor y de asegurar su solidaridad “¡No, *güey*, te aseguro que no lo supe!”.

(**güey**, noun, masculine **1** (colloquial) Ox: “I sold my oxen to my *compadres*” **2** (colloquial, offensive) Unknown and despised person: “The entrance to the office was full of *güeyes*”, “A *güey* standing there in the zoo” **3** (Colloquial, offensive) Idiot: “I’m so stupid, I didn’t bring my passport!”, “What are you looking at, idiot?” **4** De *güey* (Colloquial) Like an idiot: “Like an idiot, I allowed myself to be robbed” **5** Among young people, a way of maintaining the attention of one’s interlocutor and assuring solidarity “No, *güey*, I assure you that I didn’t know about it!”) (p. 472).

The use of the word has also been observed in the United States where it is used by Mexican immigrants and Mexican Americans (see Bucholtz, 2009). In both Mexico and the United States it is not clear when the word *güey* was transformed into *wey* and the word adopted both offensive and solidary meanings. A further change took place with regards to spelling since *wey* can also be written as *buey*, *huey*, *wuey*, *we* and *way*. Whilst there is no standardised colloquial spelling, the current predomi-

nate spelling in social media is *wey*.

With regards to its morphological features, the word *wey* at one time did have a feminine counterpart, *güeya*, which was also used with the suffix *-ota* as seen in *güeyota* or *weyota* (meaning girl). However, the feminine form, *güeya* is less used as it seems that *wey* is now the most commonly used term. The word *wey* also has a plural, *güeyes* or *weyes*. With respect to stance, the gender-neutral *wey* points to possible signs of egalitarianism in interpersonal relationships.

The pronunciation of *wey* varies across society from the extremely colloquial /wei/ (pronounced as ‘whey’ in English) to the more upper-class /waɪ/ (pronounced as ‘wye’ in English). This socially identifiable pronunciation of *wey* surfaces in everyday expressions such as *cámara wey* (yep or yeah buddy) which is extremely colloquial and *osea wey* (I mean, man/mate buddy) which is stereotypically seen as an upper middle class stock phrase. From a stance point of view, the pronunciation of *wey* allows interactants to project or identify with a social class. The way *wey* is pronounced may even be the object of mockery. For instance, in the following example, two female shop assistants mimic the condescending attitude of an upper-middle-class customer in her forties who had just left the store. They elongate her pronunciation of *wey* to *g-o-o-e-y* which for them reflects an upper-middle-class pronunciation of the word.

Extract 1

First employee: *o sea, g-o-o-e-y, ¿esta blusa la tienes en chica?*

Second employee: *sí, g-o-o-e-y, pero no te queda porque estás bien gorda, g-o-o-e-y.*

First Employee: hey, g-o-o-e-y, do you have this blouse in a small?

Second Employee: yes, g-o-o-e-y, but it doesn't fit you because you're really fat, g-o-o-e-y.

The word *wey* allows interactants to describe and react to everyday occurrences in extremely colloquial ways which can express closeness or offence. Syntactically, for instance, *hacerse wey* means: to go very slowly; to do nothing; to waste time; to pretend not to know something; or even to ignore something on purpose. The use of *hacerse wey* can be seen in the following example where three working-class girls in their twenties are chatting in a shopping mall about Fatima and her indecisiveness:

Extract 2

First girl: *¿Y Fátima ya compró?*

Second girl: *Nomás se está haciendo wey.*

Third girl: *Fátima ya está güey.*

First girl: And did Fatima buy anything yet?

Second girl: No, she is doing nothing but wasting time like an idiot.

Third girl: Fatima is already an idiot.

Meanwhile, *estar wey* means to be an idiot. However, one does not have to be a complete idiot: There are degrees of being a *wey*: one can be *bien wey* (a complete idiot) or only go half way and be *medio wey* (a bit of an idiot). Both degrees of being a *wey*

can be found in the following conversation between two high school students and their teacher:

Extract 3

Paco: *Es que ese morro siempre hace comentarios bien güeyes.*

Adrián: *Sí profe, la neta sí está medio güey el bato.*

Paco: It's just that that kid is always saying really stupid things.

Adrián: Yeah Mr. Johnson, that kid is honestly kinda stupid.

One can see that the conversation also contains the plural of *güey*, *güeyes*, used as an adjective. In Spanish, adjectives normally agree with nouns, regarding gender and number, in this case with the word 'comentarios'. The word is also found in such idiomatic expressions as *a lo güey* (in an idiotic way).

In conclusion, the word *wey* is in a state of flux and reflects the dynamic and constantly changing use of language as interactants use language for their own intentions and purposes. The research findings in this paper indicate that, at least in the Guadalajara metropolitan area, the word *wey* can be heard among different social classes and age groups and irrespective of gender in order to express individual identity, affective meaning and to engage in the co-construction of interpersonal relationships.

Language as social activity

Language as social activity examines how interactants demonstrate their relationship

with the world, their relationship with other interactants and relationships within the language system itself. If the widespread use of the word *wey*, especially among young people (Loaeza, 2007), is any indicator, then Mexicans are fully engaged in language as social activity or what Halliday has identified as ideational, interpersonal and textual language use: ideational represents interactants' experiences and attitudes; the interpersonal reflects relationships with others; and the textual allows interactants to shape utterances into meaningful discourse (Martin & Rose, 2003). Ideationally, the word *wey* can be employed to reflect past experiences, responses to situations and contemplated and/or real-life actions. Interpersonally, the word also conveys how interactants want to project themselves and how they relate to each other and co-construct relationships with others. Textually, *wey* as a discourse marker underlines the cohesive relationship between interactants. Halliday's framework offers a useful way of understanding how Mexican interactants employ the word *wey* in language as social activity

To further understand *wey* as ideational language use, we adopt Halliday's (1973/1997) definition in that ideational is 'concerned with the content of language, its function as a means of the expression of our experience, both of the external world and of the inner world of our own consciousness...' (p. 36). Therefore, *wey* can be used for narrating and interrelating events and passing judgement on those events. Rather than merely categorising *wey* as possibly ideational, its function needs to be understood within a given context in an individual instance of usage. For instance, in the following example. Claudia uses the

word *wey* to narrate and criticise her own behaviour:

Extract 4

Claudia: *Soy bien wey, me puse la blusa al revés.*

Claudia: I am a complete idiot, I put my blouse on inside out.

Claudia negatively evaluates her own conduct by concluding that she is *bien wey* (a complete idiot). This self-criticism is followed by an account (Goffman 1974, 1983/1997) which provides cohesion: I put on my blouse inside out. Claudia's use of *wey* is a self-judgmental and a deliberate attack on her own *face* (Goffman, 1955). Goffman (1967) defined *face* as 'the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact' (p. 5). Following Chen's (2001, p. 96) reworking of Brown & Levinson's (1987) politeness strategies (bald, with redress, off record and withhold the self-face threatening act), Claudia has adopted a bald on-record strategy. Although underlining the severity of her forgetfulness, Claudia presumably does not feel under threat from other interactants since other interactants would be expected to follow Leech's (1983) approbation maxim i.e. 'minimise dispraise of others' (1983, p. 132). The ideational use in this instance has a disarming function which is aimed at precluding others from criticising her. Whilst it is difficult to generalise over the ideational uses of *wey* it can be seen as a pragmatic resource that allows an interactant to refer to present or past experience in his/her own way.

Whilst ideational language reflects narrative and experience, interpersonal language conveys individual ways of interacting and group participation. Therefore, the use of *wey* may reflect an individual trait or be characteristic of a certain group of interactants. Halliday (1973/1997) argues that interpersonal language ‘may be understood by the expression of our own personalities and personal feelings on the one hand, and forms of interaction and social interplay with other participants in the communication situation on the other hand’ (p. 36). Halliday labels this personal and interactional language use.

In terms of Halliday’s interpersonal function, the word *wey* can be used to establish a personal stance. In the following example, overheard in a women’s clothing store in Zapotlanejo, a town just outside Guadalajara, two women in their twenties are looking at blouses:

Extract 5

- First woman: *Mira estas blusas.*
 Second woman: *Son puras chicas. Yo no soy chica, wey.*
- First woman: Look at these blouses.
 Second woman: They are all smalls. I am not a small *wey*.

By using the word *wey*, the second woman expresses emphatic disagreement with her outspoken use of *wey* and, by doing so, potentially distances herself from the other interlocutor.

In contrast, social interplay can be seen in the following example where the word *wey* has a bonding function. In making

weekend plans to visit Mazamitla (a popular resort town outside of Guadalajara), Ricardo, a computer programmer, and Sergio, a restaurant manager, use *wey* to demonstrate ongoing solidarity:

Extract 6

- Ricardo: *Wey, vamos a Mazamitla para el próximo fin.*
 Sergio: *Nel, wey. No pienso salir hasta después del Rally.*
 Ricardo: *¿Cuándo es, wey?*
- Ricardo: *Wey, let’s go to Mazamitla next weekend.*
 Sergio: *No, wey. I am not planning on going until after the Rally.*
 Ricardo: *When is that, wey?*

In Halliday’s third function, textual language use, *wey* as a discourse marker can reinforce the organisation of a text, especially when turn taking as seen in the following example. This conversation was overheard in an up-market shopping plaza in Guadalajara as two middle-class female university students, in their twenties, talked about a social event one of them had been to:

Extract 7

- First student: *Hubo muchas personas, wey.*
 Second student: *¿Y eso no está bien wey?*
 First student: *Sí wey, pero, ¿por qué las pasan sin permiso?*
 Second student: *Son paros, wey.*
- First student: *There were a lot of people, wey.*

Second student: Isn't that good, *wey*?
First student: Yes *wey*. But why did they let them through without permission?
Second student: They have influence *wey*.

Besides marking solidarity, the word *wey*, functions as an example of Sacks, Schegloff and Jefferson's (1974) 'transition-relevance place (TRP) – 'a point at which it is obviously possible for another speaker to begin speaking' (Sutherland, 2016, p. 33). The use of *wey* after each turn gives the other interactant the opportunity to intervene. The textual function of language

Has an enabling function, that of creating text, which is language in operation as distinct from strings of words or isolated sentences and clauses. It is this component that enables the speaker to organize what he is saying in such a way that it makes sense in the context and fulfils its function as a message (Halliday, 1973/1997, p. 36).

Halliday's categorisation of ideational, interpersonal and textual language use identifies the language function. However, we now want to consider how the use of *wey* reflects positionality within a specific context. This will be attempted in the next section by examining how concept of stance reflects individual reactions, feelings and reciprocity.

Stance: A language of description

We argue that the concept of stance helps reveal the evaluative, affective and interactive position(s) that an interlocutor adopts

in a given situation. As Wu (2004) argues, stance is 'a speaker's indication of how he or she knows about, is commenting on, or is taking an affective or other position toward the person or matter being observed' (p. 3). It may not reveal, as Tracy & Robles (2013) note, the interactants true feelings but it is a public display which 'is perceivable, interpretable, and available for inspection by others' (Englebretson, 2007a).

On one level stancetaking can be defined as 'taking up a position with respect to the form or the content of one's utterance' (Jaffe, 2009, p. 3) or 'the communicative display a person makes toward an interactional other and the event, issue, or person being discussed' (Tracy & Robles 2013, p. 198). However, it is also important to note that stancetaking is empowering:

One of the most important things we do with words is take a stance. Stance has the power to assign value to objects of interest, to position actors with respect to those objects, to calibrate alignment between stancetakers, and to invoke proposed systems of socio-cultural value (Du Bois, 2007, p. 139).

Furthermore, stancetaking is not about neatly identifying and categorising but understanding the principles behind adopting stance:

Because the diversity of observable stances extends in principle without limit, it is necessary to go beyond merely cataloguing their contents or classifying their types. To frame a theory of stance means to provide a general account of the mode of production of

any stance and of its interpretation in a context of interaction (p. 139).

Therefore, we examine how stance is constructed or co-constructed and identify the affective and interactive manifestations of stance.

In line with Halliday's ideational function of language, stance as evaluation "concerns the speaker or author's evaluation and assessment, either of some object of discourse or of an interlocutor" (Irvine, 2009, p. 53). The word *wey* may convey how the interlocutor judges the communicative content of a given interaction and /or the contributions of other interlocutors. Therefore, epistemic stance "which concerns the truth-value of a proposition and the speaker's degree of commitment to it" (p. 53) can be seen as an individual reaction to the truth-value of an utterance. As a result, *wey* may be voiced as an exclamation, confrontation, affiliation or as disalignment.

With regard to Halliday's interpersonal language function, the personal dimension can be seen in stancetaking that 'is self-expressive, in that it serves to indicate how the speaker is constructing the self to be perceived by others' (Englebretson, 2007b, p. 74). Irvine (2009) further identifies the personal function of language in terms of 'affective stance' and 'self-positioning' (p. 54). In affective stance, the interlocutor shows his/her 'feelings about a proposition, an utterance, or a text – an attitude, that is, toward some bit of discourse' (p. 54). Meanwhile, stance as self-positioning is found in how interactants relate 'to an interlocutor, or some social dimension of an interaction and its personnel as might

be found in an utterance such as 'Who are *you* to tell *me* what the moon is made of? And call me 'sir' when you speak to me' (p. 54). Consequently, in terms of self-positioning, *wey*, on a personal level, may be used to express resistance to using more 'refined' and so-called educated speech and in asserting individuality.

Interactional language use is expressed through alignment and supportiveness. Linking the relational dimension to stance, Scheibman (2007) argues that 'Speakers and groups of speakers ... don't only position themselves with respect to propositional material, they also situate themselves in relationship to one another, or expectation, and to sociocultural beliefs' (p. 113). Furthermore, stancetaking is not static as argued by Kärkkäinen (2003): 'Stance-taking is essentially interactively organized. It is an emergent *interactive activity*, an interactional practice engaged by coparticipants in conversation, rather than an isolated mental position of an individual speaker' (p. 16). The interactive activity involves alignment and distancing in that interactants may adopt convergent or divergent positions (Haddington, 2007). As Scheibman (2007) argues 'speakers ... express stance by allying themselves with (or sometimes separating themselves from) one another' (p. 113). These positions can be expressed through co-construction which Scheibman (2007) identifies as 'the local activities of participants in interactive contexts, and ... the sharing of beliefs and attitudes among participants as members of communities' (p. 125). Interactionally, *wey* can convey solidarity and a sense of intimacy between interactants. However, it should be noted that *wey* is not usually used between *novios*

(boyfriends/girlfriends) and significant others. Although this now seems to be changing as seen in the following example, when during a family meal, Bernardo said to his girlfriend, Laura:

Extract 8

Bernardo: *Ey, wey, me llené bien rápido.*

Bernardo: Hey, wey. I felt full very quickly.

There was no negative response regarding the comment either from the girlfriend or from the family. On an interactional level, the use of *wey* can therefore be seen to convey closeness and a feeling of intimacy between interactants.

An analysis of textual language use helps ‘to keep track of who or what is being talked about at any point’ (Martin & Rose, 2003, p. 145). This becomes especially important with the use of *wey* which may reference more than one interactant in a given text, e.g. the speaker, the hearer or a third party, and may be used in contrasting ways e.g. to express solidarity and to convey offence all in the same text. Stance is rarely stable in a given interaction as interactants position themselves, align, realign and distance themselves. Therefore the textual function helps identify the stance being taken. Furthermore, it is important to examine the co-text (Kärkkäinen, 2007, p. 184) and the recycling of previously uttered linguistic elements (Du Bois, 2014) that surrounds the use of word *wey* as this can help identify interlocutor individuality, relationships with others and their relationship with language itself. Since the word

wey on its own may not signify stance, it is important to take into consideration context when trying to understand interlocutor meaning.

Research question

Given the widespread use of the word *wey* in Mexican Spanish, in this paper we identify and analyse its function and situated use in Mexico’s second largest city, Guadalajara. Whether the word is used in similar ways in other parts of Mexico is a subject for further investigation. We seriously question the popular belief that the word *wey* is merely a filler and/or reflects inarticulateness. By building on Halliday’s ideational, interpersonal and textual functions of language, we examine whether interlocutors employ *wey* to convey positionality or stance.

We conducted qualitative research that examined instances of use rather than seeking an all-embracing categorisation or a table of frequency of use. Therefore, the overarching research question in this study is: Does the use of word *wey* help signal interlocutor stance as they express individuality, relationships with others and their relationship with language itself?

Method

In this section, we outline data collection methods and describe the participants and investigators, the empirical setting and the use of participant observation and reconstructed dialogue for conducting research.

Descriptive categories

In order to understand how interactants use *wey* to signal stance, we examine how the word *wey* can express ideational, individuality, relationships with others and

their relationship with language itself. It is important to state from the outset that these are not discrete categories and often an utterance can be examined for stance in different ways as we saw in the previously.

With regards to the ideational function, we will examine how the word *wey* is used for evaluation and expressing the truth of the moment. The evaluation and truth of the moment may focus on another interactant or his/her actions or lack of actions. We will also review, as part of the interpersonal function, how *wey* may reflect personal concern for another interactant or for their situation or how an interactant may self-position themselves as self-critical or confrontational.

Wey can be used to convey the interactional aspect of the interpersonal function with others in order to construct, develop and maintain social relationships, interlocutors may demonstrate alignment or solidarity/distancing.

With regards to the textual function, the word *wey* can add cohesion, allow interactants to play with language or act as a creative resource.

Participants

Participants in this paper were recorded or observed in the Guadalajara metropolitan area which principally consists of Guadalajara, Tlajomulco de Zuñiga Tlaquepaque, Tonalá, Zapopan and whose population exceeds four million inhabitants. The conurbation largely consists of commercial offices, service industries, universities and shopping plazas.

The data in this paper were collected by six Mexican informants. They are all middle-class university students aged be-

tween twenty and twenty-five. In total 100 examples of the use of *wey* were collected. The data do not reflect a balanced sociolinguistic analysis according to social class, gender, age etc. as this was not the purpose of the study. The focus is to analyse the use of *wey* as a resource rather than as categorization.

To record instances of the use of *wey*, the researchers carried out participant observations and fieldwork i.e. collecting data in real-life situations (Denscombe, 2010). Participant observation was carried out in the researchers' homes, at university and in social get-togethers. Fieldwork took place on public transport, in restaurants and cafes or on the city streets. Fieldwork involved anonymous observation and was recorded through reconstructed dialogue. Given the opportunistic nature of the fieldwork research, relevant contextual data may be missing which would clarify meaning and language use. However, the data are still worth examining because it was spontaneous and interactive.

Analysis

In this section we examine how the word *wey* was used by interactants to adopt a stance as they evaluated a given interaction, assessed the truth of other interlocutors' contributions, engaged in confrontational exchanges, distanced themselves from others, expressed affect or self-positioned themselves.

As previously mentioned in terms of the ideational function of language, *wey* is used to evaluate and focus on the speaker's perception of truth behind a proposition. We analyse two examples of each characteristic below.

Evaluation

An example of evaluation is illustrated in the following conversation where two working class men, in their twenties, are talking about the cost of studying at a local language school

Extract 9

Felipe: *¿Cuánto cobran en ese lugar?*

Bernardo: *Como 2 000, esos weyes cobran caro.*

Felipe: *Y sí, no me imaginaba que fuera tan costosa.*

Felipe: How much do they charge there?

Bernardo: Like 2 000, those *weyes* charge a lot.

Felipe: And yeah, I didn't think that it would be so expensive.

The word *wey* refers to more than one person and it is essentially aimed at those in the language school responsible for setting the prices. It is not, however, criticising the institute as a characterless entity. More specifically, Bernardo is censuring the school administration or the management. Therefore, even in its plural form, *wey* may not be referring to specific people.

In the following conversation, Sergio and Manuel, two twenty-year-old, middle-class men, are preparing a meal.

Extract 10

Sergio: *¿No tenemos cebollas?*

Manuel: *¿No trajimos verdad?*

Sergio: *Mmm, ¡qué weyes!*

Sergio: We don't have onions?

Manuel: We didn't bring them, did we?

Sergio: Mmm, what *weyes* we are!

Sergio passes judgment on themselves for forgetting the onions with *¡qué weyes!* By using the plural *weyes*, Sergio is including Manuel in his self-judgment. By doing so, he is attacking his own *face* as well as that of Manuel.

Perception of truth

Wey can also be used to convey how a given interactant perceives the truth of a proposition and his/her commitment to it. In the following example, Juan, a 26-year-old manual worker, uses the word *wey* to establish his opinion about Pablo avoiding work and one's obligations.

Extract 11

Juan: *Y pues sí nomás se hace güey, eso no sirve socialmente.*

Juan: And so yes if one only pretends not to know something, that will not work socially.

Whilst Juan's utterance can be analysed as evaluative and directed at Pablo, the use of *wey* reflects a strong belief that a certain type of behaviour is not acceptable. Juan's utterance aims to reflect a 'general truth' which goes beyond examining Pablo's behaviour and implies that in general such behaviour is ineffective.

Wey can be used to show vagueness regarding other interactants when emphasising the ineffectiveness of a proposed course of action as seen in the following example. Salvador, a 26-year-old, middle-class male, is discussing the options that his hearer has. He uses *wey* to refer to someone whose name he does not know and who he has never met personally:

Extract 12

Salvador: *Porque si por ejemplo, vas con el wey de idiomas y después te vas al departamento va a salir algo parecido, y pues así no.*

Salvador: Because if, for example, you go with the *wey* in languages afterwards you go to the department, something similar is going to occur, and so not that way.

Salvador is stating that a course of action, as a general truth, is not going to function even though he does not have all the details, especially the names of the relevant people involved.

Interpersonal

Interpersonally, *wey* can be used to demonstrate individual concern and self-positioning as part of the personal dimension or to demonstrate alignment or solidarity/distance as part of the interactional dimension.

An example of individual concern can be seen in the following example as Carmen shows her individuality by using *wey* to show supportiveness for Ana. The two women, Carmen, a lawyer and Ana, a teacher, both twenty years old, are discussing boyfriends:

Extract 13

Carmen: *¿Y tú qué onda, wey? ¿Ya no has salido con nadie?*

Ana: *No, wey. Estoy mejor así de forever alone. ¿Para qué quiero tener novio? ¿Para estar peleando todos los pinches días?*

Carmen: *No pos sí. Por una parte está mejor.*

Carmen: And what's up with you, *wey*? You haven't been out with anybody recently?

Ana: No *wey*. I like being "forever alone". What do I want a boyfriend for? So we can get into arguments every frigging day?

Carmen: Well, yeah, I guess so. In one way you are better off.

Carmen's *¿Y tú qué onda wey?* (And what's up with you, *wey*?) appears to be a real, as opposed to a phatic question since this is followed by *¿Ya no has salido con nadie?* (You haven't been out with anybody recently?). Ana's answer "forever alone" implies that she has not had much success at relationships recently. The use of *wey* reflects a solidary concern for Ana. Ana corresponds with *wey* in her negative response – appearing to echo an appreciation for Carmen's concern and consequently reinforcing their closeness.

The personal characteristic of interpersonal language use can also be expressed through self-criticism as seen in the following examples. In example 11, David, a middle-class 24-year-old university student criticises his own lack of activity as he chats to Clara, a middle-class 24-year-old teacher:

Extract 14

Clara: *¡Qué onda, güerito! ¿Qué haces?*

David: *Nada. Aquí haciéndome güey. ¿Y tú?*

Clara: What's up *güerito*? What are you doing?

David: Nothing. Here wasting time. And you?

Clara's simple greeting *¿Qué haces?* (What are you doing?) is matched by preferred response in Spanish from David: *Nada* (Nothing). Reflecting on his lack of activity, David says he is *aquí* (here) – as if he should be somewhere else – and that he is *haciéndome güey* (wasting time). Seemingly, without any provocation, he starts attacking his own *face* as if his conscience is telling him that he should be doing something else. However, his uneasy conscience may not be that serious as he quickly turns the conversation towards Clara by asking her what is she doing with *¿Y tú?* (And you?)

The following example shows a confrontational dimension to the personal aspect of interpersonal language use as Francisco tells his classmate, Héctor, to stop bothering him. Both are middle-class sixteen year olds.

Extract 15

Francisco: ¡*lá, wey!* *lá no me llevo.*

Héctor: *No, wey, el que se lleva aguanta.*

Francisco: That's enough *wey!* I can't take any more.

Héctor: No *wey*, you get what you give.

Both Francisco and Héctor have been teasing one other but now Francisco has decided that he has had enough so he tries to stop. Whilst to some degree solidary, the use of *wey* is emphatic in that Héctor wants to put a halt to their bantering with the *¡lá, wey!* (That's enough *wey!*). By using *wey*, they are both signalling that their relationship is still close even through there is conflict at that moment.

A similar individual stance can be seen

in the following example when a middle-class female student in her twenties takes on a group of students in the centre of Guadalajara who appear to be bothering her and challenges them:

Extract 16

Female student: *¿Cuál es el problema, wey?*

Female student: What's the problem *wey?*

In Spanish, *¿Cuál es el problema?* (What's the problem?) is confrontational. By adding *wey*, the female student is being even more aggressive. Furthermore, the singular *wey*, rather than the plural *weyes*, is more effective in a confrontational situation even though it involves more than one person.

The interactional dimension can be seen in the following instances. In example 17, the interactants' speech reflects alignment with the use of *wey* in nearly every utterance. Two twenty-year-old working-class men were recorded as they met each other in the street:

Extract 17

Working-class man 1: ¡*Eh wey, qué onda!*

Working-class man 2: ¡*Qué onda, wey!*

Working-class man 1: *¿A dónde vas, wey?*

Working-class man 2: *Al mercado wey!*

Working-class man 1: *¿Y eso, wey?*

Working-class man 2: *Pues invité unos compas a comer, les dije que les haría una comida y no tengo nada en el refri.*

Working-class man 1: Hey *wey*, what's up?

Working-class man 2: What's up *wey*!
 Working-class man 2: Where are you going *wey*?
 Working-class man 2: To the market, *wey*.
 Working-class man 1: How come?
 Working-class man 2: Well, I invited some mates over to eat, I told them that I would get a meal ready and I don't have anything in the fridge.

The continual use of *wey* shows a close alignment between the two interactants. From a discursual point of view, the use of *wey* appears to act as a preferred response as the interlocutors confirm and reinforce their relationship. The greeting seems to reflect an adjacency pair with greeting-greeting: ¡*Eh wey qué onda!* (Hey *wey*, what's up?) - ¡*Qué onda wey!* (What's up *wey!*). The word *wey* seems to be an integral part of the greeting and indeed the ongoing conversation.

Besides showing closeness, the interactional dimension to the interpersonal function may also show playful distancing as seen in the following exchange during break time between two lower-middle-class eleven-year-old primary school pupils, Ángel and Bernardo, who are discussing video games:

Extract 18

Ángel: *Yo tengo un PSP en mi casa.*
 Bernardo: *Sí, pero estás bien wey y no sabes usarlo.*
 Ángel: *Tú estás más wey y ni siquiera tienes uno, mejor ni hables.*
 Ángel: I have a PSP in my house.
 Bernardo: Yes, but you're a total idiot.

You don't know how to use it.
 Ángel: You're more of an idiot! You don't even have one so shut up!

Ángel boasts that he has a PSP (a PlayStation Portable) in his house. To undermine his bragging, Bernardo uses *wey* (*estás bien wey* -- you are a total idiot) to show playful distance and mocking by claiming that Ángel does not know how to use it. Whilst not denying Bernardo's accusation, Ángel creates even more playful distance by claiming that Bernardo is more of an idiot i.e. *más wey* because he does not have one. The use of *bien wey* and *más wey* creates a mock distancing between the two interactants. However, their relationship, no doubt, will soon return to closeness and solidarity later on.

Textual

Regarding the textual function of language, *wey* is often used in a playful way as seen in the three following examples. In the first example, Sergio, a middle-class, forty-five-year-old businessman asks Ricardo, his son, a nineteen-year university student, how he refers to his friends Renato, Diego and César. The conversation occurred in Zapotlanejo, a town just outside Guadalajara:

Extract 19

Sergio: *Oye, ¿cómo llamas a Renato?*
 Ricardo: *Eh, wey.*
 Sergio: *¿Y a Diego?*
 Ricardo: *Wey.*
 Sergio: *¿Y a César?*
 Ricardo: *Wey.*
 Sergio: *¿O sea que son puros weyes?*

Ricardo: *Pues sí. ¿Qué tiene de malo?*

Sergio: *Vaya nombrecitos.*

Sergio: Hey, what do you call Renato?

Ricardo: Hey *wey*.

Sergio: And Diego?

Ricardo: *Wey*.

Sergio: And César?

Ricardo: *Wey*.

Sergio: So hey are all just *weyes*?

Ricardo: Yeah, What's wrong with that?

Sergio: What a way to call people.

As Ricardo says that he calls each of his friends by the same name, *wey*, Sergio adds the suffix *-cito* to the Spanish for names to indicate criticism. Whilst verbally playing with his son, Sergio is perhaps relating *wey* and *weyes* to the more denotational use of *güey* to refer to a farm animal, the ox. Whilst *cito* can have several meanings, in this case, it conveys negativity. However, given that Sergio uses the word *wey* in his everyday speech, it must be assumed that he is playing with his son.

In the second example, a man and a woman in their twenties are studying English as a foreign language and talking in the classroom before class.

Extract 20

Rafael: *Do you have a piece of paper?*

Esmeralda: *¿Ah sí para rayar a lo wey?*

Rafael: *Cada quien raya como quiere, a lo wey.*

Rafael: Do you have a piece of paper?

Esmeralda: For you to just scribble on like an idiot?

Rafael: I can scribble like an idiot if I want and so can you.

In English, Rafael asks Esmeralda for a piece of paper and Esmeralda asks if he wants it to scribble on something like an idiot (*a lo wey*). Playing on the words, *a lo wey*, Rafael retorts that everyone can be an idiot in the way that they want. Therefore, Rafael and Esmeralda engage in bantering by criticising people who scribble without actually mentioning each other's name.

Finally, in the last example, Pamela criticises the behaviour of a friend of hers who she claims uses the word *wey* for everything and produces the following utterance which again interrelates the word *wey* with its denotational meaning of farm animal:

Extract 21

Pamela: *Te la pasas weyando a todo mundo. Pareciera que vives en un corral de vacas.*

Pamela: You go around calling everyone *wey*. Seems as if you live in a corral for cows.

Whilst the particle *weyando* does not exist even in colloquial Spanish, Pamela has coined a term which she and many others would agree with – her perception of the overuse of *wey* in Spanish. The use of *weyando* reflects a metalinguistic function as Pamela is talking about how the word *wey* is used in the language.

Discussion

We have argued that *wey* as stance allows interlocutors to come across in their own ways

whether it is to express the ideational, interpersonal or textual functions of language use. However, rather than just trying to categorise language use, we have shown how *wey* empowers interactants and allows them to highlight different aspects of content, position themselves and their interactants, and comment on the use of language itself.

The use of the word *wey* permits interactants to relate to or narrate content in their own individual ways and give emotive emphasis where they feel fit as can be seen in examples 9, 10, 11 and 12. In example 9, instead of ineffectually criticising the decision by a certain institution to charge a high price, the plural *weyes* enables Bernardo to say that there are people, even if their names are not known, who are responsible. In example, 10, another use of the plural *weyes* allows Sergio to evaluate an omission that they are both responsible for i.e. forgetting the onions but which avoids allocating blame to either of the interactants. Therefore the utterance ¡que *weyes!* (What weyes!) attacks joint *face* but avoids attacking the individual *face*. In example 11, Juan without naming Pablo, claims that a certain type of behaviour is not going to work socially. As in example 9, Juan has avoided a specific face attack by talking in generalities but obviously the use of *se hace wey* (behave like an idiot) is directed at Pablo. In example 12, Salvador has attacked the *face* of someone he does not know and by doing so has underscored the futility of going to the language department.

Underlining the personal dimension, we have considered how interlocutors project their individuality. For instance, example 13 demonstrates how Carmen reinforces her relationship with Ana by asking

¿Y tú qué onda *wey*? ¿Ya no has salido con nadie? (And what's up with you *wey*? You haven't been out with anybody recently?). Example 14, shows how *wey* is also employed as self-reflection as David tells Clara that he is doing nothing: *haciéndome güey*. Confrontation in relationships can be seen in example 15 when Francisco calls on Héctor to stop bothering him with *Ya wey!* (That's enough *wey!*) and the female student in example 16 with ¿Cuál es el problema? (What's the problem?) directed at a group of students.

Rather than purely considering *wey* as solidary, we have examined the underlying personal and interpersonal functions, especially with regard to how it helps interlocutors establish, construct, maintain and distance relationships. For instance the maintenance of relationships through preferred responses can be seen in example 14 with the adjacency pair greeting-greeting: ¡Eh *wey qué onda!* (Hey *wey*, what's up?) - ¡Qué *onda wey!* (What's up *wey!*) and the ongoing use of *wey* confirms the vibrant state of the relationship. The use of *wey* allows distancing in relationships to be extremely direct as in example 18 with *estás bien wey* (you are a complete idiot) and *más wey* (more of an idiot). However, the underlying solidary marker, *wey*, allows relationships to be repaired.

Textually, the use of the word *wey* frees interlocutors from language restrictions – it allows them to play with language, comment on language use and be creative. This can be seen in the ludic examples 19, 20 and 21. In example 19, Sergio asks how it is that everyone appears to be called *wey* – a widespread phenomenon in Mexico where it is often difficult to know who the appellation is referring to since different people,

present or absent, are often referred to as *wey*. In example 20, *wey* is used creatively by Rafael and Esmeralda to criticise each other for potentially scribbling *a lo wey* (like an idiot) without specifically addressing each other and consequently engaging in bantering. In example, 21, Pamela creates an imaginary world of people as she implies that the overuse of *wey* portrays a world full of farm animals: a criticism levelled at her interlocutor or perhaps at the world at large.

Conclusion

This analysis has gone beyond the traditional explanation of the use of *wey* in Mexican Spanish in that it is used as an insult or as a solidarity marker. A focus on stance adds another dimension to conventional linguistic analysis that merely reduces the word to a sociolinguistic category in that it is a feature of social class, geographical location, age or gender. We therefore have answered our research question in that the

use of *wey* helps signal interlocutor stance as he/she expresses individuality, relationships with others and his/her relationship with language itself.

Halliday's framework of ideational, interpersonal and textual allows *wey* to be seen in term of stance whereby interlocutors can empower themselves to come across in their own way and express their independence, unique histories and personal attitudes. Rather than condemning *wey* as reflecting unconventional, or as uneducated language, the word should be seen in terms of allowing interactants to talk about their own experiences, to position themselves, to play with language and comment on the use of language itself. A more extensive study may find that in Spanish, as well as in other languages, there are words that are denigrated as non-standard but may well have a communicative dimension that really does give interactants a greater ability and range to express themselves in their own words and in their own ways.

References

- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. (2009). From stance to style. In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 146-170). New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Chen, R. (2001). Self-politeness: A proposal. *Journal of Pragmatics* 33, 87-106.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw Hill.
- Diccionario del Español Usual en México*. (1996). México: El Colegio de México.
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Du Bois, J. (2014). Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics*, 25 (3), 359-410.
- Englebretson, R. (2007a). Introduction. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 1-25). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Englebretson, R. (2007b). Grammatical resources for social purposes: Some aspects of stancetaking in colloquial Indonesian conversation. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 69-110). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Escobar Hernández, J. C. (2002). *Manual del español coloquial de México*. México: Trillas.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in Interaction ritual. In C. Lemert & A. Branaman (Eds.), *The Goffman reader* (pp. 109-127). Malden, MA, EE.UU.: Blackwell.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York, EE.UU.: Anchor Books.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Boston, EE.UU.: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1997). The interaction order. In C. Lemert & A. Branaman (Eds.), *The Goffman reader* (pp. 233-261). Malden, MA, EE.UU.: Blackwell. (Trabajo original publicado en 1983).
- Haddington, P. (2007). Positioning and alignment as activities of stancetaking in news interviews. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 283-317). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Halliday M. A. K. (1997). Language in a Social Perspective. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (pp. 31-38). Basingstoke: Macmillan. (Original work published in 1973).
- Irvine, J. T. (2009). Stance in a Colonial encounter: How Mr. Taylor lost his footing. In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 53-71). New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Jaffe, A. (2009). Introduction: The Sociolinguistics of stance. In A. Jaffe (Ed.), *Stance: Sociolinguistic perspectives* (pp. 3-28). New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic stance in English conversation: A description of its interactional functions, with a focus on I think*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Loaeza, G. (2007). *El ABC de las y los mexicanos*. México: Grijalbo.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London, UK: Continuum.
- Real Academia de España. (1996). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Autor. Retrieved on August 8, 2016 from <http://dle.rae.es/?id=JonCyx2>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* (50), 696-735.
- Scheibman, J. (2007). Subjective and intersubjective uses of generalizations in English conversations. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 111-137). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sutherland, S. (2016). *A beginner's guide to discourse analysis*. London, UK: Palgrave.
- Tracy, K. & Robles, J. S. (2013). *Everyday talk: Building and reflecting identities*. New York, EE.UU.: Guildford Press.
- Wu, R. J. (2004). *Stance in talk: A conversation analysis of Mandarin final particles*. Amsterdam: John Benjamins.

Trayectorias escolares en alumnos universitarios

Academic trajectories in university students

RESUMEN: Este artículo aborda, parcialmente, los resultados de una investigación realizada en el marco de estructuración de una tesis doctoral. En la primera etapa de este estudio (enfoque cuantitativo) se analizó la categoría de los estudiantes, bajo la óptica de un área en el campo de la investigación en educación superior, como lo es el estudio de las trayectorias escolares, donde los alumnos se configuran como unidades de análisis y mediante el establecimiento de diversos indicadores (deserción, rezago educativo, rendimiento académico, eficiencia terminal y titulación), se logró caracterizar el comportamiento académico de seis cohortes de estudiantes (2004-2009) de manera longitudinal; es decir, desde su integración a la universidad, durante su tránsito académico, hasta su egreso e incluso titulación, con propósitos de contar con la información precisa y sistematizada que el consejo acreditador solicitó de forma oficial e institucional, sobre los estudiantes (entre otros rubros), y para propósitos de autorizar la re-acreditación del programa de Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera adscrito al Departamento de Lenguas Modernas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, estudiantes, trayectorias escolares, proceso de re-acreditación, cohortes.

ABSTRACT: This article presents, partially, the results of a research done within the framework of structuring a Doctoral Thesis. In the first stage of this study (quantitative approach), we analyzed the category of students, under the vision of an area in the field of higher education research, that is the study of academic trajectories, where the students are shaped as units of analysis and by means of the establishment of diverse indicators (desertion, educative straggle, academic achievement, efficiency and completion) we accomplished to characterize the academic behavior of six cohorts of students (2004-2009) in a longitudinal manner, that is, since they started University, during their studies until completion, with the intention to obtain accurate and systematic information which the accreditation organization asked for

Dora Meléndez Vizcarra
catdelem@yahoo.com.mx
Universidad de Guadalajara

Recibido: 18/10/2017

Aceptado: 16/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

officially and institutionally about the students (among others issues) and with the intention to authorize the re- accreditation of the BA program in Teaching English as a Foreign Language located in the Modern Languages Department of the Campus of Social Sciences and Humanities in the University of Guadalajara.

KEY WORDS: Higher education, students, academic trajectories, re-accreditation, process, cohorts.

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX la educación experimentó grandes cambios en el nivel global. Se señala, reiteradamente, que fue a finales de los años cincuenta cuando se produjo una serie de acontecimientos de diversa índole, sociales, económicos, demográficos y políticos, de verdadera trascendencia en el campo educativo:

La confluencia de factores como el inicio de una época de prosperidad económica, el final de la guerra fría, el desplazamiento de la confrontación entre los bloques a la carrera por el desarrollo científico y tecnológico y el impacto de la ideología del igualitarismo social produce un renovado interés por los temas educativos y hace posible un incremento espectacular de los recursos económicos y humanos dedicados a la investigación y a las reformas en este campo (Coll, Palacios & Marchesi, 1997, p. 18).

En México es entre los años sesenta y setenta, cuando se dan todo un cúmulo de transformaciones académicas bastante significativas en las universidades mexicanas; por ejemplo, la expansión educativa trajo consigo la masificación de la matrícula y la pluralización de la oferta de carreras derivó en nuevas dinámicas de los procesos escol-

ares, lo que al final redundó en una baja en la calidad académica. Aunado a lo anterior la década de los ochenta, en el caso específico de nuestro país,¹ inauguró un periodo de grandes dificultades económicas que en el nivel de la educación terciaria se vio reflejado en: a) una degradación rápida de las condiciones de estudio para los alumnos por la disminución drástica del gasto por estudiante, b) en el caso del personal académico, sus condiciones salariales se volvieron deplorables y c) en el nivel social, emergen una serie de cuestionamientos en cuanto a que si verdaderamente el contar con estudios universitarios garantiza empleo y movilidad social (González, 1999).

A pesar de este panorama tan sombrío, hacia 1985 el Estado instauró políticas que empezaron a enfatizar en la calidad educativa como uno de sus objetivos primordiales. Las universidades públicas se vieron enfrentadas a nuevas demandas en cuanto a, por ejemplo, criterios para la asignación de recursos federales o lineamientos para el funcionamiento institucional.

En 1986, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

¹ México, en 1982, padeció una severa crisis económica, se ha llegado a plantear que las aportaciones económicas del Estado al sector educativo perdieron aproximadamente 25% de su valor (Balán citado en González, 1999).

Superior (ANUIES) presentó un nuevo plan: el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en el cual, y dentro de sus principales lineamientos, se encuentran la necesidad de impulsar la planeación nacional e institucional, realizar autoevaluaciones institucionales y modernizar los métodos de gestión académico-administrativa, entre otros. Asimismo, el Tratado del Libre Comercio (TLC) que México suscribió a principios de los años noventa, trajo consigo no solo cuestiones de índole económica sino que, en el ámbito educativo, introdujo el factor comparativo internacional, de manera muy puntual en lo que se refiere a los niveles superior y posgrado. A consecuencia de lo señalado, las instituciones universitarias se dieron a la tarea de llevar a cabo diagnósticos que les permitieran evaluar sus servicios educativos, por lo que el campo de la investigación educativa floreció. La búsqueda de la excelencia académica ha dimensionado la importancia real de la evaluación institucional y el consecuente y obligado proceso de planificación estratégica.

A todo lo anterior la Universidad de Guadalajara (UdeG) no ha sido ajena y de hecho, desde 1989, ha experimentado un proceso de transformación que la ha puesto a la vanguardia de las instituciones universitarias del occidente del país y le ha permitido enfrentar los retos educativos del nuevo milenio.

Aquí se hace necesario incluso agregar información que actualiza el derrotero ya mencionado y que se encuentra en el capítulo I, intitulado “Contexto de la Educación Superior en el Mundo” del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) vigente en nuestra Universidad y que inicia con la siguiente afirmación: “La prominencia so-

cial y económica de la educación superior es acorde con las enormes expectativas en su potencial para contribuir al desarrollo social y al progreso de las personas” (UdeG, 2014, p. 11). De hecho puntualiza: “En las últimas tres décadas la educación superior universitaria en el mundo ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la historia moderna” (p. 11) y concluye con:

Esta expansión inédita ha ocurrido en un contexto socioeconómico y político extraordinariamente complejo en los que mezclan las fuerzas de la globalización, la emergencia de la sociedad de la información y la economía basada en el conocimiento, la nueva revolución científico-tecnológica, así como la transformación de los hábitos de trabajo y consumo de millones de personas (pp. 13-14).

Lo ya expresado sirve como punta de lanza para la primera etapa del presente estudio² que se ubica en el importante, global y valioso proceso de acreditación educativa, lo cual implica una evaluación diagnóstica con el fin de asegurar la calidad de la educación de una institución escolar en general, o de un programa educativo en particular y, por ende, obtener el reconocimiento formal y público debido a la constatación objetiva de que un programa cumple ciertos criterios de calidad y es confiable. En esta sección de la investigación se abordó uno de los pasos

² Este estudio implicó los dos enfoques principales de investigación: el cuantitativo y el cualitativo, pero se fundamentó y estructuró en la modalidad diferenciada denominada textualmente como “el modelo de dos etapas”.

del proceso de re-acreditación, que es el de la autoevaluación. De manera específica, la categoría de los estudiantes bajo la óptica de un área en el campo de la investigación en educación superior, como lo es el estudio de las trayectorias escolares (TE), donde los estudiantes se configuran como unidades de análisis, y cuyos resultados apoyan, en parte, los procesos de evaluación y retroalimentación institucional, y dan cuenta del grado de avance en la pesquisa de la excelencia educativa.

La primera fase de la investigación llevó a cabo un diagnóstico. Un ejercicio de evaluación, y un acercamiento a micro-escala, de un programa de licenciatura escolarizado. La Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) se imparte en el Departamento de Lenguas Modernas, adscrito a la División de Estudios Históricos y Humanos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la UdeG. Este programa educativo se integra a la amplia gama de carreras (un poco más de 100) que la UdeG ofrece a los jóvenes egresados del bachillerato. Es decir, la calidad y excelencia demandada no es posible si no se realizan estudios sistemáticos que evalúen el estado actual de la oferta educativa y se lleve a cabo el correspondiente seguimiento.

Las implicaciones del proceso de re-acreditación educativa de la LIDILE, la autoevaluación realizada, el abordaje de los estudiantes (sujetos de estudio) y los resultados en torno a la temática de las TE fueron abordados.

La información de todo lo anterior se estructuró de la siguiente forma: se comenzó con una introducción dentro de la cual se enmarcó el objeto de estudio abordado.

Le siguió un apartado que pretende ofrecer al lector un acercamiento al marco teórico de la investigación en cinco vertientes. En un primer punto, se hace la necesaria contextualización de los antecedentes, en un nivel macro, que ubica el campo de estudio y desglosa los elementos involucrados. En un segundo momento, se realizó el abordaje del proceso de re-acreditación educativa. En tercer lugar, del de autoevaluación. Como cuarto elemento, se dio cuenta de uno de los actores principales de toda institución escolar: los estudiantes. En quinto sitio, se llevó a cabo una breve retrospectiva, de los estudios de TE precedentes, y que han conformado a este ámbito académico, haciendo especial énfasis en el desarrollo alcanzado.

La segunda etapa del estudio, como ya fue señalado, correspondió al proceso de investigación cualitativa, lo cual implicó desde plantear el problema de investigación global, que fueron los alumnos universitarios; abordar su proceso de formación escolar como docentes de inglés, hasta indagar cómo desarrollan y estructuran una identidad profesional propia y disciplinar acorde con el perfil de egreso de su programa educativo. Por razones obvias de formato, la información que se presentará se concentrará exclusivamente en la óptica cuantitativa; es decir, en la primera parte de la investigación. Será motivo de otro artículo el abordaje de la segunda parte del estudio mencionado.

Marco metodológico:
enfoque cuantitativo

Problema de investigación

En esta parte del estudio se caracterizó la TE de las primeras seis generaciones (2004-

2009) del sistema de créditos, con el nuevo diseño curricular por competencias profesionales de la LIDILE. Por caracterizar se debe entender: conocer y describir el comportamiento académico del flujo escolar de las cohortes precisadas a través del análisis de los siguientes indicadores:

1. Deserción (abandono de toda actividad escolar por parte del alumno).
2. Rezago educativo (atraso en la inscripción secuencial a materias del plan de estudios).
3. Rendimiento académico (grado de conocimientos asociado a calificaciones o promedios).
4. Eficiencia terminal (proporción de estudiantes que egresan en el plazo regular estipulado).
5. Titulación (índice de alumnos que han optado por una modalidad de titulación).

Preguntas

Hay que recordar que el proceso de autoevaluación realizado sobre el programa educativo en cuestión, formó parte del procedimiento de re-acreditación, el cual demandó dar contestación a cada uno de los indicadores propuestos en los criterios de valoración para luego hacer la entrega de la información solicitada al organismo acreditador.

Se presentan a continuación algunos interrogantes que estuvieron en la base de la reflexión del estudio: ¿cómo es la trayectoria escolar de diferentes cohortes de estudiantes en el programa de LIDILE?, ¿hasta qué punto es regular el tránsito de los estudiantes por el plan de estudios?, ¿cómo

fue su desempeño escolar durante sus estudios profesionales?, ¿cuál fue el índice del rezago escolar, la tasa de abandono de los estudios y la dimensión de la eficiencia terminal?, ¿qué porcentaje de egresados se han titulado y cuánto tiempo les ha llevado hacerlo?

Objetivos

Objetivo general:

Caracterizar la TE de los alumnos de la LIDILE a través del análisis de algunos importantes indicadores para orientar, principalmente, y con fines prácticos, la toma de decisiones en el proceso de mejora del tránsito académico de los alumnos del programa educativo señalado.

Objetivos específicos:

1. Determinar los índices del éxito o fracaso escolar, desempeño, atraso, terminación, egreso y culminación de estudios superiores.
2. Analizar los indicadores señalados del comportamiento académico de la población estudiantil perteneciente a las cohortes 2004-2009, desde su ingreso hasta su egreso y titulación.

El cumplimiento de estos objetivos permite contar con información más completa, válida y objetiva sobre el tránsito académico, durante su estancia en la universidad, de grupos de alumnos adscritos a un programa educativo. Los procesos de observación y seguimiento del estudiantado mediante una metodología apropiada (como la de TE) y el estudio de los principales indicadores que toda Institución

de Educación Superior (IES) pública debe estructurarse con fines diagnósticos, evaluativos y de acreditación educativa.

Universo de estudio

El estudio evaluó solo a un programa de licenciatura, el de la LIDILE, adscrito al Departamento de Lenguas Modernas.

El universo de estudio del presente trabajo lo constituyeron seis generaciones (2004 a 2009) del plan de estudios por sistema de créditos y competencias vigente de la LIDILE. Esta investigación es la continuación de dos estudios previos. El principal motivo de proseguir, por tercera ocasión, con este tipo de indagación cuantitativa, se debió a la demanda expresa de las autoridades del Departamento de Lenguas Modernas, de apoyar en el marco del proceso de re-acreditación de la LIDILE como programa de calidad, con la derivación de toda la información requerida sobre la categoría de estudiantes e indicadores correspondientes.

Población

La población del estudio está conformada por seis generaciones de la LIDILE, lo cual implica a todos los alumnos que fueron aceptados entre 2004 y el año 2009. Los criterios de inclusión fueron: a) que hayan sido dictaminados por las autoridades universitarias competentes en la licenciatura arriba mencionada, y b) haberse inscrito en el programa correspondiente.

Diseño

Esta parte del estudio se ubicó dentro del enfoque cuantitativo de la investigación, el cual:

utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y... confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2003, p. 5).

Su alcance es descriptivo en general. Las investigaciones descriptivas buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.

El diseño de esta sección de la investigación fue no experimental, en virtud de que no se manipularon variables, y longitudinal en retrospectiva del análisis evolutivo de grupos, ya que se recabaron datos a través del tiempo y se dio seguimiento a cohortes determinadas (2004-2009). Su amplitud fue micro-sociológica (solo se estudia un programa de licenciatura de aproximadamente 100, con que cuenta la UdeG como oferta educativa en este nivel y modalidad); por último, su naturaleza fue documental y electrónica con fuentes de información primarias o directas –plan de estudios, dictámenes de admitidos, fichas técnicas y kárdex del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU).

Procedimiento

En una primera etapa, se solicitó de manera oficial a la Coordinación de Carrera del Departamento de Lenguas copias de los dictámenes de admitidos a la LIDILE de los ciclos escolares de 2004B a 2009B. Con lo anterior, se delimitó y estructuró la

población sujeto de esta parte del presente estudio.

En un segundo momento se procedió a la impresión de cada una de las fichas técnicas de los estudiantes de la licenciatura de las cohortes delimitadas, directamente del SIIAU. Dichas fichas contienen información actualizada de todos los estudiantes que han sido dictaminados en el Centro Universitario y están estructuradas básicamente en tres apartados: a) datos del estudiante, b) avance académico y c) información de ingreso.

La tercera parte implicó la elaboración de una base de datos de la carrera y cohortes en base excel de toda la población de estudio, la cual contiene los siguientes elementos: programa, ciclo escolar, sujetos admitidos por orden alfabético (primer apellido) y en algunos casos atendiendo el número consecutivo de la relación de aspirantes con trámite completo y derecho a ser inscritos, promedio de bachillerato, prueba de aptitud académica, puntaje de admisión, sexo, escuela de procedencia, semestres cursados, calendario de egreso, promedio de egreso, situación administrativa, avance en créditos, fecha de titulación, modalidad, opción, promedio, fecha de nacimiento, edad de ingreso, edad de titulación y vigencia.

Como cuarto punto y con base en la integración de los datos anteriormente mencionados, se identificaron todos los casos en los que hubo necesidad de consultar los kárdex y se procedió a la impresión de los mismos. Es importante mencionar el hecho de que en todo momento se tuvo como base documental el dictamen del Plan de Estudios aprobado por Consejo General Universitario y el respectivo concentrado

de materias elaborado por la Unidad de Innovación Curricular de la Coordinación General Académica de la propia Universidad.

Finalmente, se precisa informar que la actualización de los datos de la población que se constituyó como objeto de estudio de esta investigación en general y, de manera específica, de la cohorte de 2009 se llevó a cabo tomando en cuenta que ésta se encontró terminando su octavo y último semestre en junio del año de 2013 (aunque para algunos indicadores hubo la necesidad de actualizar los datos hasta el 31 de julio de 2014). Una vez hecha la actualización primaria se dio inicio al análisis numérico, estadístico de los indicadores establecidos, que nos permitieron configurar las respectivas TE de las generaciones ya especificadas del programa señalado.

Resultados

El universo de estudio se constituyó por seis generaciones: 2004-2009 (plan de estudios vigente desde 2004) que cursaron y que han egresado (transcurrido mínimo un año de ello) del programa de la LIDILE. Para iniciar el reporte de resultados del estudio de las TE es preciso recordar que, tomando en cuenta el primer criterio de inclusión (dictaminación³) para la conformación de

³ El Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara (UdeG, 1995b) define los criterios, requisitos y procedimientos para la admisión de alumnos. Todo aquel aspirante que realiza y termina en tiempo y forma los trámites de ingreso tiene la posibilidad de concursar por un lugar en el programa educativo de su interés en un ciclo escolar específico. Los lineamientos generales para la admisión son según la cantidad de lugares

la población del programa, se contabilizó un total de 255 sujetos.

Independientemente de esta primera aproximación, algo que llamó la atención durante la fase de recolección de datos (y no solo en esta ocasión sino en dos estudios anteriores), en particular cuando se realiza el vaciado de éstos para elaborar la base de datos integral, se observa en todas las cohortes, un número de sujetos que, a pesar de haber sido dictaminados al programa de la LIDILE en determinado ciclo escolar, nunca se inscribieron, ni siquiera a una de las materias que conforman el plan de estudios de la licenciatura señalada, bien en su calendario de dictamen o posteriormente. En esta ocasión se contabilizaron en total 25 casos repartidos en cada una de las cohortes objeto de estudio. Por lo anterior, se tuvo la necesidad de agregar un segundo criterio de inclusión: “haberse inscrito en alguno de los programas académicos de la institución”, como lo señala puntualmente la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara (1995a).⁴ Se puntualiza lo anterior

disponibles por carrera y el puntaje obtenido de la suma del promedio de bachillerato y de la Prueba de Aptitud Académica en orden descendiente. Por ende, la dictaminación implica la publicación programada del listado que contiene los nombres de los aspirantes que fueron seleccionados por la autoridad competente como alumnos de primer ingreso a una carrera para un determinado calendario escolar.

⁴ Artículo 20 del Capítulo Tercero -De los alumnos, Título Segundo -De la Comunidad Universitaria: “Se considerará alumno a todo aquél que, cumpliendo los requisitos de ingreso establecidos por la normatividad aplicable, haya sido admitido por la autoridad competente y se encuentre inscrito en alguno de los programas académicos de la Universidad”.

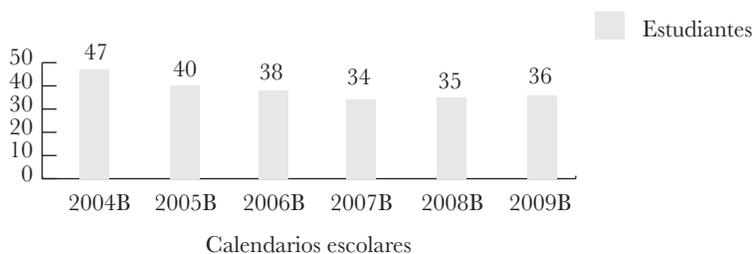
en virtud de que es un dato que modifica de entrada la población objeto de estudio.

En este momento también resulta muy prudente aclarar que para el proceso de re-acreditación se pide tomar en cuenta a todos los dictaminados, independientemente de la razón por la que “abandonaron” la carrera a la fecha, pero lamentablemente no hay lugar para argumentar justificadamente que según la normatividad vigente de la UdeG, aquel que ha sido dictaminado pero no se inscribe al programa educativo, ni siquiera a una materia, se sobreentendería que no adquiere la categoría de alumno regular y, por ende, pierde el lugar que se le había conferido. Asimismo, hay que agregar que los datos que se turnaron oficialmente al Organismo Acreditador son puntuales, tal cual fueron solicitados bajo los criterios señalados en el Instrumento de Evaluación 2013. A pesar de lo anterior, los investigadores decidieron que para propósitos de una indagación más realista e interna, más cercana a la realidad de lo acontecido a los alumnos universitarios en su tránsito por la universidad y pertenecientes a las cohortes involucradas, de aquí en adelante se presentan los resultados que se derivan sin tomar en cuenta a los no inscritos.

La Figura 1 representa el universo de estudio que se derivó, en un segundo momento, para el programa de licenciatura en mención, una vez hecho el ajuste. Con la inclusión de los dos criterios (dictaminación e inscripción) dio como resultado una población total de 230 alumnos (menos 25) distribuidos por cohortes como se observa.

La distribución en la Figura 1 demuestra que en cada generación hubo no inscritos, en la de 2004 y 2005 fueron 3 res-

Figura 1. LIDILE: Dictaminados e inscritos



Fuente: Elaboración propia.

pectivamente (originalmente habían sido aceptados 50 en 2004 y 43 en 2005), en la de 2006 hubo 2 (inicialmente eran 40 los enlistados); la de 2007 fue la más alta al contabilizar 8 no inscritos (el dictamen enumeraba a 42), seguida de la de 2008 con 5 casos (40 era la cantidad original) y la última de 2009 con 4 (también, al principio, con 40 como la anterior generación).

El universo ilustrado en la Figura 1 es el que se toma en cuenta para el seguimiento subsiguiente; es decir, es a estos alumnos a los que se analiza paso a paso en su TE (N = 230).

Perfil de ingreso

Hubo un predominio del sexo femenino en cuanto a dictamen e inscripción en la licenciatura. Si nos vamos a porcentajes globales se obtiene que 60.43% de los dictaminados e inscritos (mínimo a primer semestre) a la LIDILE, entre 2004 y 2009, fueron mujeres y 39.55% hombres. La diferencia entre el número de mujeres y hombres puede ser explicada en el sentido de que se trata de una carrera, entre otras, de formación docente las cuales son tradi-

cionalmente percibidas como propias del sexo femenino.⁵

Para continuar con la caracterización del perfil de ingreso de los alumnos se procedió con la identificación y el desglose por escuela de procedencia, pero en este caso solo de las últimas tres generaciones (2007-2009) en virtud de que son las cohortes donde se obtuvieron los datos completos y

⁵ En México, si nos remontamos históricamente, es desde la época del Porfiriato (1876-1911) cuando se impulsó la preparación de las mujeres como maestras por diversas razones, aparte de la apertura, por primera vez, de la Normal para Profesoras en 1890, desde el punto de vista social "...había gran aceptación porque era un sobreentendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad y la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio" (Bazant, 1993, p. 133). Es el mismo Bazant (1993) quien cita a González Navarro, el cual aporta los siguientes datos, muy interesantes, sobre los profesores de aquella época: "...las mujeres fueron desplazando a los hombres: en 1878, 58.33% eran hombres y 25% mujeres, pero para 1907 sólo 23.08% eran hombres" (p. 144).

se cree sirven como un adecuado ejemplo de la tendencia en este rubro. En números totales se encontró que, para LIDILE, 65 de los 105 inscritos iniciales de estos grupos, provenían del Sistema de Educación Media Superior de la propia UdeG, incluyendo tanto a planteles metropolitanos como regionales, lo que representa 61.90%. De otras escuelas públicas de Jalisco y otros estados se contaron 9 (8.57%); los provenientes de escuelas privadas fueron 22 con un porcentaje de 20.95%; de escuelas del extranjero se identificaron a 5 (4.76%), y por último, hubieron 4 sin dato, lo cual equivale a 3.81%.

El último factor del apartado de perfil de ingreso de la misma población anterior que se desarrolló, fue el de la edad al momento de ingresar. El procedimiento que se siguió para llevar a cabo el análisis estadístico de estos datos fue el de la distribución de frecuencias (conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías).

Los resultados dan cuenta del hecho de que el rango de edad que predominó en la población estudiada, al momento de inicio de sus estudios superiores para este programa educativo, fue la de la categoría de entre 17 y 21 años, con casi 63%, tomando en cuenta los datos de las frecuencias relativas respectivas. Lo anterior puede implicar que la mayoría de los que se integraron a este programa, entre 2007 y 2009, eran bastante jóvenes y muchos de ellos lograron ingresar inmediatamente después de haber concluido sus estudios de bachillerato.

A continuación, se procederá a llevar a cabo la descripción y el análisis del comportamiento del flujo escolar a través de los indicadores previamente señalados:

deserción, rezago educativo, rendimiento académico, eficiencia terminal y titulación.

Indicadores

Deserción. En el Glosario del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM, 2012) la deserción es definida como:

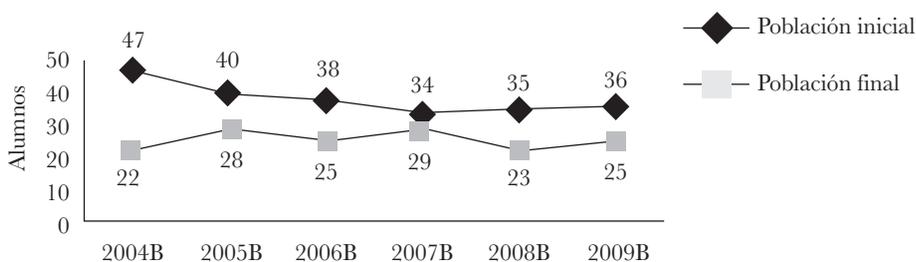
el abandono de las actividades escolares de un programa académico por parte del estudiante antes de concluir el nivel educativo. Puede ocurrir entre el primer y el último día del ciclo escolar (deserción intracurricular) o entre ciclos escolares (deserción intercurricular) (p. 7).

Con la información derivada nos damos cuenta que en el caso de la LIDILE, de los 230 sujetos que fueron dictaminados y se inscribieron a primer semestre, se encontró que 78 de ellos abandonaron la carrera, lo que equivale a 33.91% si consideramos la población total. Se muestra en la Figura 2 este indicador.

Rezago educativo. Si los alumnos se atrasan en las inscripciones a las materias subsecuentes del plan de estudios, en relación con la TE general de su cohorte generacional, lo que conlleva la mayoría de las veces una dilación en el egreso de la misma, se dice que son alumnos rezagados.

En este apartado se revisará este fenómeno, con la observación de que únicamente se contabilizarán aquellos casos en los cuales los estudiantes hayan incurrido en repetición por inasistencias o reprobación; asimismo, por no haber tomado el total de las materias de la oferta educati-

Figura 2. LIDILE: Deserción



Fuente: Elaboración propia.

va semestral que en su momento se diseñó por parte de la Coordinación Académica del Departamento de Lenguas Modernas para su cohorte en particular, pero que ya hubieran egresado. Los casos de alumnos que solicitaron una licencia, generalmente por un semestre o un año para salir al extranjero como alumnos de intercambio a una universidad extranjera, e implícitamente a perfeccionar su dominio lingüístico del idioma inglés e, incluso por situación de incapacidad médica son trabajados en la sección de eficiencia terminal promedio discontinua. La Tabla 1 desglosa los datos encontrados por generación.

El porcentaje global del rezago educativo en LIDILE giró alrededor de 17.16%; la cohorte que alcanzó el porcentaje más alto fue la de 2009B. En contraparte, la

generación de 2004B es la del porcentaje más bajo.

Rendimiento académico. Este indicador es definido como el grado de conocimientos adquirido en la escuela. La expresión institucional de este nivel cognoscitivo se ve materializada en la calificación escolar. Una escala numérica, por ejemplo los promedios obtenidos por los alumnos en determinados niveles educativos, sirve para identificar las diferencias de rendimiento entre ellos.

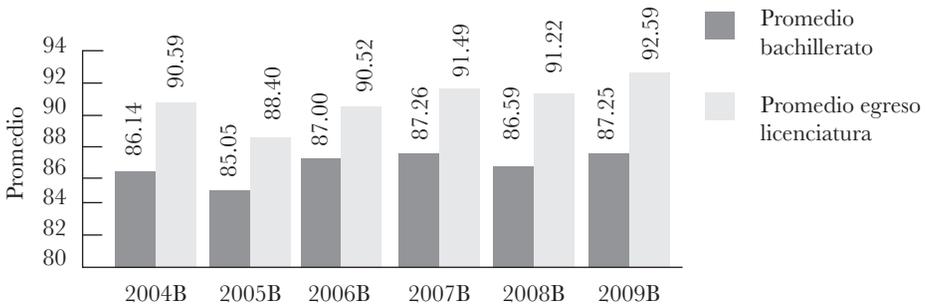
La Figura 3 muestra los resultados obtenidos en la comparación de los promedios de bachillerato y los de licenciatura; en cada generación de LIDILE, mostraron un ascenso en todos los casos a favor de los de licenciatura.

Tabla 1. LIDILE: Rezagó

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
Rezago	6	7	6	5	7	8
Porcentaje	12.76	17.50	15.78	14.70	20.00	22.22

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. LIDILE: Comparación promedios



Fuente: Elaboración propia.

Eficiencia terminal. La eficiencia terminal es considerada como un índice de efectividad interna institucional, el cual se basa en la proporción de alumnos que ingresaron en un momento específico al programa y lo concluyen en el plazo estipulado en el plan de estudios.

En este momento se precisa recordar que todas las generaciones involucradas en este estudio (de la de 2004 a la de 2009) ya operaron bajo el sistema de créditos, lo que implica para el alumno cierta flexibilidad para cursar su carrera en cuanto a tiempo (ciclos escolares) y número de créditos por ciclo. Si se fuera estricto y se tomara de manera literal la definición que generalmente se maneja de este indicador, ésta resultaría incompatible con el sistema de créditos vigente desde el año de 1996 en la UdeG, por lo que se va a ser flexible.

A continuación se presentará la relación cuantitativa y porcentual (Tabla 2) del programa y cohortes correspondientes, tomando en consideración el tiempo curricular promedio (“ideal”) de ocho ciclos continuos. Asimismo se señalarán los casos de alumnos, los cuales no resultan inusua-

les, que toman ventaja de irse al extranjero (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Alemania, Francia, etcétera) para perfeccionar sus conocimientos de la lengua meta, generalmente por un semestre o un año, y regresan a continuar y terminar, sea uno o dos ciclos después, aproximadamente sus estudios de licenciatura. A esto último lo denominaremos eficiencia terminal por tiempo promedio discontinuo.

Finalmente habrá un apartado que contemplará los casos de estudiantes que, para el cierre de actualización de datos de esta investigación (31 de julio de 2014), hubieran completado 100% de los créditos después del promedio de tiempo, sea por repetición o por rezago, y se le llamará remedial.

En la Tabla 2 se muestran los datos numéricos y los índices de eficiencia terminal promedio continua, discontinua y remedial en tres tiempos y los datos actuales de este indicador.

En la Figura 4 se muestra la eficiencia terminal actual de cada generación e índice porcentual.

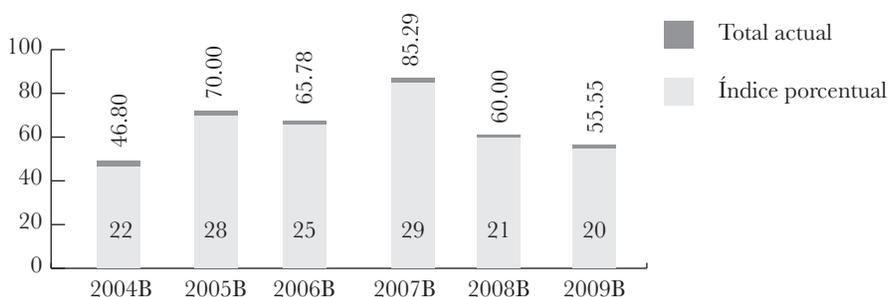
Todas las generaciones, a excepción de la primera, muestran una eficiencia

Tabla 2. LIDILE: Eficiencia terminal

LIDILE	2004B	2005B	2006B	2007B	2008B	2009B
Ingreso	47.00	40.00	38.00	34.00	35.00	36.00
E.T. Promedio continua	15.00	21.00	19.00	22.00	14.00	12.00
Índice porcentual	31.91	52.50	50.00	64.70	40.00	33.33
E.T. Promedio discontinua	1.00	0.00	0.00	2.00	1.00	0.00
Índice porcentual	2.12	0.00	0.00	5.88	2.85	0.00
E.T. Remedial	6.00	7.00	6.00	5.00	6.00	8.00
Índice porcentual	12.76	17.50	15.78	14.70	17.14	22.22
E.T. Total	22.00	28.00	25.00	29.00	21.00	20.00
Índice porcentual	46.80	70.00	65.78	85.29	60.00	55.55

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Eficiencia terminal actual



Fuente: Elaboración propia.

terminal actual de 50% o más; la más alta (2007B) alcanza 85.29% seguida de 70% (2005B), 65.78% (2006B), 60% (2008B) y de 55.55% (2009B). La más baja es la de 2004B con solo 46.80%.

Perfil de egreso

Así como al principio del apartado de resultados se elaboró un perfil de ingreso por género, escuela de procedencia y edad, a continuación se desglosará el perfil de egreso con los mismos elementos para con ello verificar las características de los alumnos

que completaron 100% de los créditos de la licenciatura respectiva. La Tabla 3 presentará la cuestión de sexo.

Tabla 3. LIDILE: Perfil de egreso por sexo

LIDILE	Sexo	
	Femenino	Masculino
Inscritos	139.00	91.00
Egresados	90.00	55.00
Índice porcentual	64.74	60.43

Fuente: Elaboración propia.

Los datos anteriores anotados indican que en la LIDILE más de 60% de ambos sexos, mujeres y hombres que iniciaron la carrera la terminaron; es decir, cumplieron con 100% de los créditos del programa educativo.

El perfil de egreso en cuanto a escuela de procedencia nos muestra que la LIDILE, tuvo el mayor índice de egreso entre los que provenían de instituciones de enseñanza media superior públicas, seguido por el de las preparatorias de la propia UdeG.

Por último, se expondrán los datos porcentuales de los grupos de edad para con ello completar el perfil de egreso del programa correspondiente. El grupo de edad de entre 27-31 años, 32-36 años y 37 años o más, en la LIDILE, tuvieron todos 100% de egreso. La primera categoría de 17 a 21 años alcanzó 71.21%, seguido por la categoría de 22-26 años con casi 54%.

Titulación

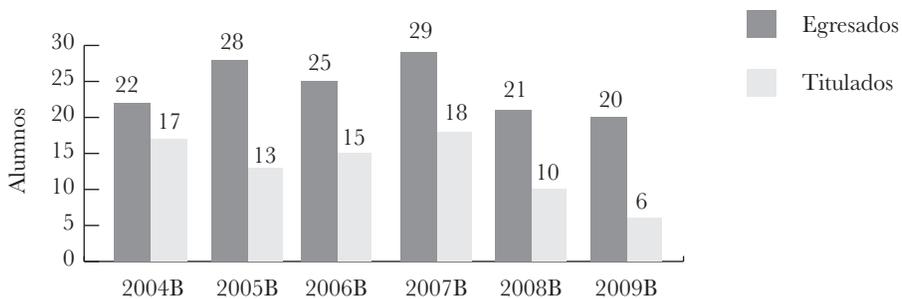
El dictamen del plan de estudio vigente señala en su apartado de resolutiveos que los requisitos para obtener el título son: a) cubrir 410 créditos, como se especifica

en el apartado segundo de ese dictamen; b) cumplir con el Servicio Social conforme lo marca la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara; c) realizar los trámites para titulación conforme a lo estipulado en el resolutiveo séptimo de dicho dictamen, y d) acreditar un nivel de idioma TOEFL 500 puntos o equivalente.

Enseguida se expondrán los índices de titulación por cohortes. Estos datos se derivaron tomando como referencia el ingreso y el egreso. Se procederá a presentar en la Figura 5 los datos sobre titulación que se han desglosado.

En la LIDILE las generaciones de 2004, 2006 y 2007, registraron un índice de titulación de 60% y, por arriba de éste, la generación de 2004 alcanzó un poco más de 77% si se toma en cuenta como referencia la cantidad de egresados. La generación de 2009 fue la que marcó el menor índice, con solo 30% (aunque hay que recordar lo ya señalado en cuanto al tiempo transcurrido de solo un año de haber egresado). Debido a lo anterior, el promedio global obtenido del indicador titulación, para estas seis generaciones de esta licenciatura, quedó en

Figura 5. LIDILE: Titulación



Fuente: Elaboración propia.

53.89%. En cuanto al tiempo que les tomó titularse una vez finalizados sus estudios, se obtuvo un promedio global de 12 meses aproximadamente.

Con esto se cierra el análisis numérico del indicador titulación, último elemento que nos permitió completar la caracterización de las TE de estas seis generaciones, del sistema de créditos y competencias de la LIDILE, del CUCSH de la UdeG.

Conclusiones y aportaciones

El primer punto a discutir es el relativo a la dictaminación de los aspirantes y la inscripción de los alumnos al programa educativo. Como ya fue señalado anteriormente resulta paradójico que, a pesar de ocupar un lugar en el dictamen de admitidos en la LIDILE, 25 personas en su conjunto no se inscribieron a ésta, ni siquiera a una materia. Este fenómeno representó 9.80% (25 sujetos de 255) tomando en cuenta las seis cohortes objeto de estudio.

La magnitud numérica de la no inscripción es de casi 10%. La importancia reside en identificarla en su verdadera dimensión. Por lo general se tiene un conocimiento intuitivo y vago de ésta pero no la proporción exacta. Esta información específica brinda una oportunidad para continuar la indagación al respecto.

En un segundo momento, se obtuvo la descripción del perfil de ingreso de la población, de la licenciatura en cuestión, en cuanto a la predominancia del sexo femenino (de aproximadamente 60%) frente al masculino, lo cual no es inusual tratándose de carreras de formación docente. La procedencia escolar, en su mayoría (de aproximadamente 62%), tiene origen en las propias escuelas de bachillerato metro-

politanas y regionales de la UdeG, y con edades de ingreso que fluctúan predominantemente (63% en promedio) entre los 17 y 21 años.

En tercer lugar, y por lo que se refiere a la caracterización de la TE de los alumnos, ésta se logró a través de cinco indicadores. Todos ellos dieron cuenta del comportamiento de los alumnos durante su tránsito por la universidad, desde su ingreso, permanencia y hasta su egreso e inclusive titulación.

En la LIDILE la deserción global fue de casi 32% de la población estudiada. Si se toman en cuenta las cifras generales, y el índice promedio nacional de deserción en instituciones públicas de educación superior que es de alrededor de 50 de cada 100 alumnos, tenemos que la LIDILE se ubicó en poco más de la mitad del estimado.

En cuanto al índice de rezago, se cuantificó en 17.16%. Hay que recordar que cuando se habla de rezago, éste se traduce en una lentificación del cursado del plan de estudios y, por ende, en una ampliación del tiempo de permanencia en la institución educativa por parte de los alumnos implicados.

Obviamente el rezago educativo, junto con la deserción, son indicadores que afectan de manera directa el índice de la eficiencia terminal en las IES.

Por lo que respecta al indicador del rendimiento académico, el análisis de los datos mostró que en casi todas las cohortes se obtuvo un ascenso en cuanto a promedio escolar de licenciatura frente al de bachillerato.

La eficiencia terminal es tal vez el indicador más difícil de estudiar en virtud de la complejidad del mismo. Es decir, se

reconoce su existencia en todas las IES del país, pero medir la magnitud es una tarea intrincada. La mayoría de las veces solo se afirma en general que el índice de eficiencia es bajo. Existen investigaciones que ya dan cuenta de esta dificultad, por ejemplo la de Martínez Rizo (2001) donde se puntualiza la casi imposibilidad de la identificación de las cohortes reales y la derivación que se hace de datos estadísticos que se refieren más a cohortes aparentes. Es decir, cuando se contabiliza el número de egresados en determinado periodo, se incluyen alumnos que pertenecen a generaciones anteriores y, lógicamente, no suelen contemplar a todos los que con el tiempo lograrán, fuera del tiempo ideal, completar su plan de estudios.

En 1991 se calculó, por parte de la Coordinación General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que la eficiencia terminal promedio en México se ubicaba en 53%, aunque con las variaciones pertinentes por institución y carrera a tomar en cuenta.

Los resultados globales de este estudio, llevado a cabo para conocer los índices porcentuales de la carrera escolarizada en Docencia del Inglés, en cuanto a eficiencia terminal arrojaron los siguientes datos: se encontró 45% de eficiencia promedio continua, el cual no supera por 8 unidades a la media nacional, pero si se agrega a lo anterior los datos de la eficiencia discontinua y la remedial, el índice de eficiencia actual de la carrera pasa a casi 64%. Como ya se explicó en el apartado de resultados, el desglose de rangos por eficiencia promedio continua, discontinua y remedial, que se realizó en la presente investigación, de al-

guna forma anticipaba lo elusivo que resulta abordar su desentrañamiento pero esto no ha sido privativo y único de este estudio.

El perfil de egreso que se pudo derivar del análisis es que, en cuanto a género, tanto el sexo femenino como el masculino permanece y termina más o menos proporcionalmente. Por lo que toca a escuela de procedencia, en la carrera finalizaron la mayoría de los que ingresaron de las escuelas públicas, seguidos por los de las propias escuelas preparatorias de la UdeG. El grupo de edad con mayor número de casos, proporcionalmente hablando, en la licenciatura se ubicó en el rango de entre 27-31.

La titulación es el último indicador que se presentó, pero éste permitió completar la panorámica descriptiva, el proceso de evaluación y análisis, así como la caracterización de las TE de los alumnos de seis generaciones de la LIDILE, la cual constituyó el objetivo general de esta etapa de la investigación. El promedio aproximado de titulación en este programa fue de 54%. La opción específica más utilizada fue la titulación por promedio, la cual es una de las modalidades automáticas.

Por todos los resultados expuestos, se justifica y fundamenta la continuación del Sistema Permanente de Seguimiento de Alumnos que está en marcha para este programa desde 2006, el cual ha permitido verificar el tránsito académico de los alumnos desde el mismo momento de su inscripción a la carrera hasta la culminación de sus estudios universitarios. Todo lo anterior, ha comportado un conocimiento más sistemático de las TE y ha contribuido de manera directa a ampliar el alcance de los procesos de evaluación institucional, autoevaluación curricular y planeación estratégica.

Propuesta general de acciones

Esta sección tiene como objetivo plasmar algunas diligencias, a operar en el corto plazo, para que los resultados que se han derivado del análisis de las TE de los alumnos del programa de licenciatura estudiado se reviertan, académicamente hablando, en beneficio de los mismos.

El primer aspecto a tomar en cuenta es el de vincular lo encontrado hasta el momento en cuanto al seguimiento de los procesos escolares de las generaciones ya estudiadas con el Programa de Atención Tutorial, el cual es un servicio de acompañamiento académico con que cuenta el estudiante desde el mismo momento que se integra a su carrera universitaria (propuesto por la ANUIES). Desde su origen, se ha percibido el papel de la tutoría como

crucialmente importante en el sentido de su alto potencial para incidir positivamente sobre la retención y eficiencia escolar por un lado y, por el otro, de abatir índices de deserción y rezago educativo.

Además, se visualiza como importante el ofrecer a los maestros interesados, del programa de estudios específico, un Taller de Capacitación Básico en Trayectorias Escolares que les permita enlazar esta línea de investigación exploratoria con sus labores como tutores académicos.

Para terminar, optimizar el sistema de integración de datos mediante la elaboración de cuestionarios de entrada, estancia y salida que den cuenta, de manera directa, de la percepción del estudiante respecto de la dinámica institucional pero, sobre todo, de su TE al interior del recinto universitario.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: Biblioteca de la Educación Superior.

Bazant, M. (1993). Historia de la educación durante el Porfiriato. México: El Colegio de México.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1997). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades-COAPE-HUM. (2012). Glosario. México: Autor.

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades-COAPE-HUM. (2013). Instrumento de Evaluación. México: Autor.

Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades-COAPE-HUM. (s/f). Evaluación y acreditación. Recuperado el 15 de julio de 2014, de <http://coapehum.org/evaluacion.html>

Diario Oficial de la Federación-DOF. (2013, 13 de diciembre). Programa sectorial de educación 2013-2018. Recuperado el 8 de agosto de 2016 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013

González Martínez, A. (1999). *Seguimiento de trayectorias escolares: Licenciatura en Lenguas*

- Modernas de la BUAP-Cohorte 1993*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez Rizo, F. (2001a). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Martínez Rizo, F. (2001b). Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa/Una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson Addison Wesley.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (1995a). Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara-Versión que incorpora las modificaciones hasta el 18 de mayo de 1995. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (1995b). Reglamento general de ingreso de alumnos a la Universidad de Guadalajara. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (1995c). Reglamento general de planes de estudio de la Universidad de Guadalajara. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (1996). Reglamento general de titulación de la Universidad de Guadalajara. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (2000, 21 de septiembre). Dictamen Exp. 021/ Núm. I/2000/1090 del Consejo General Universitario. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (2004, 23 de febrero). Dictamen Exp. 021/ Núm. I/2004/033 del Consejo General Universitario. México: Autor.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030. Construyendo el futuro*. México: Autor.

¿Cómo llego a x lugar?

Análisis léxico-semántico de los referentes de orientación (*wayfinding*) del español mexicano y francés

Where is x? The lexico-semantic analysis of spatial words wayfinding in Spanish (Mexico) and French

RESUMEN: El análisis léxico-semántico se apropia de los contrastes de dos o más lenguas para observar convergencias y divergencias en el vocabulario y sus significados. El presente estudio busca la codificación léxico-semántica de las palabras que utilizan los mexicanos y franceses al momento de dar instrucciones para localizar un lugar; a dicha actividad de orientarse y orientar se refiere el término anglosajón *wayfinding* el cual se ha adaptado en el campo de la lingüística. La investigación documental muestra una lista de referentes de orientación estándar de cada lengua que se comparan con aquellos léxicos arrojados por la investigación de campo, así como su codificación semántica y la frecuencia de su uso. Se realizó una misma pregunta a los participantes solicitando ayuda para llegar de un lugar a otro, con el fin de identificar los referentes más usados en este acto comunicativo.

PALABRAS CLAVE: Sentido de orientación, referentes de orientación, análisis semántico, vocabulario, lingüística contrastiva.

ABSTRACT: The lexico-semantic analysis takes over the contrasts of two or more languages to observe convergence and divergence in vocabulary and its meaning. This study looks for the lexico-semantic coding of words used by Mexican and French individuals at the time of giving directions to place a location, such activity of directing and being directed refers to the Anglo-Saxon term *wayfinding*, which has been adopted in the Linguistic field. The current documental research shows a list of standard orientation referents of each language compared to those lexical items obtained in field research, as well as its semantic coding and the frequency of use. A single question was asked to the participants requesting help to go from point A to point B, this, with the aim to identify the most utilized referents in such communicative act.

KEY WORDS: Sense of direction, direction referents, semantic analysis, vocabulary, contrastive linguistics.

Leticia Bautista Gutiérrez

let_bag21@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Autónoma del

Estado de México

Recibido: 31/05/2017

Aceptado: 16/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

Introducción

El sentido de orientación que se refleja al dar o pedir una dirección es parte de un proceso lingüístico y cognitivo que se genera de forma similar en la mente de todo humano. A pesar de que cognitivamente suele efectuarse de la misma manera, no siempre su verbalización (expresión lingüística) es unánime en todas las lenguas. A este acto de orientarse y orientar se le conoce como *wayfinding*, término que tiene sus inicios en la arquitectura y planeación urbana, por el hecho de tener una connotación espacial; sin embargo, implica una integración de procesos cognitivos y verbales que hace de esta acción parte de la lingüística. El dar una localización involucra instrucciones con referentes específicos de orientación, que son el conjunto de palabras o bloques léxicos cuya función es orientarse en un punto espacial; palabras como sigue a la derecha, da vuelta a la izquierda, camina todo derecho y retorna, son algunos de los referentes que los libros de texto o métodos de enseñanza de lenguas plasman en sus unidades, solo algunas de ellas se usan cotidianamente o la proyección en libros de texto generaliza su uso a pesar de las variaciones de una misma lengua, como es el caso del español de España y México o del francés de Francia y Quebec.

En México no se localizó un listado concreto para esta acción comunicativa. Las palabras que se establecen en los libros provienen de España y no son las mismas que utilizan los mexicanos en la vida cotidiana, de igual forma que sucede para el francés. Los referentes de orientación nunca van solos y es aquí donde surge la investigación, ya que no solo se pueden utilizar o interpretar literalmente las instrucciones

de localización, sino que éstas siempre son acompañadas por el lenguaje corporal; señas específicas, técnicas de evasión o técnicas comunicativas que permiten al hablante cumplir con la acción y también darles un cambio semántico a los bloques léxicos.

El presente estudio mostrará este contraste entre el análisis léxico semántico de ambas lenguas –específicamente francés de Francia y español de México– el cual plasmará los diferentes referentes utilizados junto con su interpretación semántica de un francés y un mexicano dando una dirección.

Wayfinding (sentido de orientación)

El *wayfinding* es una palabra en inglés que representa la orientación espacial que todos los seres humanos adquirimos a lo largo de nuestra vida de manera natural y gracias a la intervención de la sociedad. Este término anglosajón ha traído consigo una serie de dificultades en su traducción o modulación precisa dentro de otros sistemas de lengua; algunos estudiosos lo señalan como orientación en el espacio, navegación, sentido de dirección, etcétera. Sin embargo, nadie ha dado una traducción precisa del fenómeno, por lo que se utiliza directamente del inglés.

El *wayfinding* en sus inicios es un concepto del ámbito arquitectónico. Kevin Lynch (1960/2008) es el primer autor y urbanista quien echa las bases a esta concepción como proceso de orientación al cual llama imagen de la ciudad y misma a la que atribuye tres componentes que son: identidad, estructura y significado; puntos que marcan una relación íntimamente ligada al ser humano (Aragones, 1983, p. 37). La esencia del *wayfinding* como proceso cog-

nitivo respecto de las personas es muy vago todavía en los años sesenta; sin embargo, algunos estudiosos en el área arquitectónica ya tienen conciencia de su existencia y relación con otras áreas. Reginald Colledge (1999) profesor de geografía en Norteamérica enfoca su atención en una nueva rama de la psicología conocida como geografía conductual, con el fin de retomar e integrar a este camino el término *wayfinding* y definirlo como: “the process of determining and following a path or route between an origin and a destination. It is a purposive, directed and motivated activity” (p. 6).

Actualmente, después de varios estudios el *wayfinding* se ve como un proceso total de la psicología ambiental con elementos cognitivos, psicológicos y sociales que lo integran, y el cual es a grandes rasgos conocido como un proceso de orientación utilizando información del entorno (García, 2012, p. 6) Este es el punto donde se une la psicología y la arquitectura para entender y explicar un fenómeno encontrado en los seres humanos que les permite saber dónde están, hacia dónde quieren ir y qué camino y criterios de desplazamiento deben aplicar. Fenómeno poco conocido y hasta ahora indagado en su minoría a pesar de que está presente en cada individuo de todo el mundo.

El *wayfinding* requiere de un proceso de orientación que se divide en tres tipos: la interacción, la percepción y lo cognitivo. Los procesos de interacción se llevan a cabo por medio del desplazamiento continuo y de la observación de los diversos escenarios visuales que surgen a lo largo de un recorrido, las personas van actualizando la información ambiental y su posición en el mismo, ajustando la toma de decisio-

nes en cada momento y lugar. Esa toma de decisiones es fundamental para el estudio de los itinerarios o recorridos en entornos urbanos y en edificios. Recurriendo a ella, las personas elaboran sus planes de desplazamiento, detectando y graduando los puntos de decisión en el itinerario. Al mismo tiempo, esos puntos adecuadamente detectados y analizados permiten al diseñador establecer las necesidades y opciones de aplicación de recursos de orientación e información en el entorno (p. 6).

En segundo plano tenemos los procesos de percepción que según García Dimas (2012) son: “recursos de captación de información del entorno según las capacidades del individuo. Básicamente, son los canales de percepción auditiva, visual y háptica” (p. 6); es decir, todo aquello que podemos detectar con nuestros cinco sentidos. Finalmente se mencionan los procesos cognitivos, los cuales procesan la información captada contrastándola con la información almacenada (memoria) y evaluándola con las capacidades deductivas (García, 2012, p. 6).

Con lo anterior se deduce que el trabajo conjunto de lo cognitivo, perceptivo e interactivo aunado con factores ambientales le da sentido a la orientación *wayfinding*, cabe mencionar que este fenómeno es estudiado por la psicología ambiental que con su afán de estudiar la conducta del ser humano en relación con el medio ambiente se adueña de este estudio integrando la representación espacial.

A grosso modo, la interacción, la percepción y lo cognitivo dan pie a la representación espacial, que a su vez cuenta con dos componentes: el pensamiento espacial y el almacenamiento espacial. Según Álvaro Marchesi (1983) afirma:

el pensamiento espacial es el conocimiento que un individuo utiliza para resolver problemas espaciales o de imagen espacial: rotación de figuras, manipulación mental de objetos, recuerdo de la distribución de los muebles de una habitación, etcétera... el almacenamiento espacial es lo próximo a lo que se ha denominado competencia, se refiere a la información espacial de cualquier tipo que el sujeto posee sin que sea consciente de ella. Su existencia proviene del hecho de reflejar su conducta en muchas ocasiones un determinado conocimiento del espacio (p. 86).

En el momento en que el individuo reflexiona sobre su almacenamiento espacial —lo procesa— se convierte en pensamiento espacial. De este modo, la representación espacial se refleja en los mapas cognitivos que genera el ser humano en su proceso cognitivo respecto del ambiente. Marchesi (1983, p. 87) señala que el mapa cognitivo intenta describir la representación interna que el individuo tiene sobre su ambiente (o sobre parte de él, experiencia), lo cual le permite orientarse en el mismo. De igual forma el mapa cognitivo es un modelo de nuestra representación del espacio, pero las representaciones mentales del espacio están también a menudo distorsionadas y fragmentadas, donde unos lugares o caminos han adquirido especiales y relevantes relaciones, mientras que otros han sido suprimidos o situados en posiciones sorprendentes.

Siegel menciona sobre los mapas cognitivos: “sus productos externos son re-representaciones, que están doblemente alejados

de la actividad que se realiza en el espacio: un primer nivel lo constituyen los mapas cognitivos como representación mental de la experiencia vivida en el ambiente” (citado en Marchesi, 1983, p. 88), espacial.

El segundo nivel es el que forman las expresiones externas de esa representación, lo que las convierten en “re-representaciones” que hacen aún más difícil su análisis e interpretación.

Lo anterior nos indica que los mapas mentales o las representaciones espaciales de los individuos están conformados por la experiencia de la persona, así como las expresiones externas que conocemos como verbalización. La verbalización respecto del ambiente toca a fondo el habla que utilizan las personas para poder describir la ubicación de un lugar o cómo llegar a él, relacionando significado con significantes. Sin embargo, la expresión oral de las personas al proporcionar un lugar no siempre es tan clara, como Marchesi (1983) nos dice:

Las técnicas de externalización de los mapas cognitivos presentan problemas, al obligar al sujeto a utilizar un conjunto de habilidades que pueden ocultar su capacidad real de representarse el ambiente. La expresión verbal de la experiencia en el espacio no permite distinguir fácilmente entre el conocimiento espacial y la habilidad lingüística de comunicarlo (p. 89).

La expresión verbal de cada individuo en relación con la representación espacial no siempre es eficaz y segura, o equivalente al alto conocimiento que la persona tenga de su lengua, ya que otros factores pueden

intervenir evitando reflejar la verdadera capacidad lingüística del individuo en relación con el ambiente.

Naturaleza del estudio

El estudio es de carácter exploratorio al no contar con información que lo anteceda y al plasmar de manera significativa palabras referentes a la orientación que utilizan los mexicanos y franceses al solicitar y dar una dirección, aunado a su interpretación semántica.

Para la recolección de datos se utilizó una sola pregunta para todos los participantes, dependiendo de su lengua: *¿Cómo llego a x lugar?*, y *Comment je peux arriver à?*, se utilizaron seis sujetos (tres mexicanos y tres franceses), de edad y género indistinto, ya que el estudio no sienta sus bases en los pilares sociolingüísticos. La pregunta tenía como objetivo conducir a una reacción espontánea y natural, ya que el cuestionamiento propició cierta libertad condicionada indirectamente en los sujetos.

Las entrevistas capturadas por medio de la aplicación de dictáfono de un teléfono inteligente se transcribieron, resaltando las palabras —ya sea verbos o sustantivos— que reflejan las instrucciones de orientación utilizados. Las palabras fueron vaciadas en tablas para su correspondencia semántica entre significado y significante, junto con algunos aspectos alternos o no verbales utilizados por los participantes mostrados en una tercera columna de la tabla.

Los informantes mexicanos son dos hombres y una mujer de 25 a 40 años de edad, mientras que los informantes franceses son dos mujeres y un hombre en el mismo rango de edad que los mexicanos; esto con el fin de unificar y equilibrar el sondeo.

Como se ha mencionado anteriormente, el estudio es de carácter exploratorio, por lo que sus bases no se presentan en la cantidad de información sino al adentrarse en un punto. Una de las divergencias que presentaron el levantamiento de datos en las dos nacionalidades fue la elección de los participantes.

Mientras que los mexicanos pudieron seleccionarse al azar para la entrevista, los franceses necesariamente fueron personas conocidas o cercanas de la investigadora. Los mexicanos por su personalidad suelen ser acomedidos, hospitalarios y gentiles con gente desconocida de su mismo país o extranjeros, tomando de manera natural y normal el poder ayudar a alguien que está perdido o busca ayuda de alguna índole. Este tipo de características facilitaron el acercamiento de la investigadora para pedir ayuda para encontrar un lugar. Por otro lado, los participantes franceses fueron personas con un grado de cercanía o amistad a la investigadora, ya que por la naturaleza de su cultura, ayudar a un desconocido no entra dentro de un quehacer natural o cotidiano, ya sea por falta de tiempo o simplemente por desconfianza.

Sin embargo, la investigadora llevó a cabo ciertas técnicas con los franceses para lograr un equilibrio en la metodología del estudio entre éstos y los mexicanos, y poder así obtener la información, por lo que se les comentó a los participantes que la investigadora tenía una cita importante en cierto lugar que por ende desconocía y necesitaba ayuda para encontrar la dirección, incitando indirectamente a los sujetos a darle un conjunto de instrucciones para llegar a dicho lugar.

Una vez obtenidos los audios, se pasó a la transcripción de los mismos para realizar un corpus que contenía las seis entrevistas cuya información se procedió a vaciar en tablas con ciertos criterios. En las tablas solo se plasmaron los verbos o sustantivos que se utilizan al dar una instrucción de orientación.

Resultados

En la recopilación de la información se realizaron unas tablas para facilitar la distribución de los datos y mostrar solo las palabras

que utilizaron los sujetos; en un primer momento tenemos los resultados arrojados por los participantes mexicanos (Tabla 2). Dicha información se distribuye en tres columnas, formato utilizado para ambas lenguas: la primera nos muestra la información de los sujetos, una segunda columna plasma las palabras utilizadas por el informante al dar una dirección proveniente de las transcripciones y finalmente en la tercera se tienen las estrategias que usaron los sujetos de apoyo.

Con los datos extraídos de las entrevistas a los tres mexicanos proporcionan-

Tabla 1. Referentes de orientación en español de México

Referentes en español	Referencias en francés
• Agarra sobre	• Tu montes
• Entronca	• Tu longes
• Llega al	• Tu as encore une rue
• Así en esta calle	• Après tu dois
• Se va a ir todo, todo, todo derecho	• Tu vas traverser
• Sigue todo todo derecho	• C'est là
• Va a llegar a	• Nous sommes sur
• Va a seguir	• Le boulevard suit son cours jusqu' aux/à
• Va a topar con	• Faudra reprendre à droite
• Hacer una curvita así	• Alors c' est
• Por ahí está derecho así todo	• La première sortie à droite
• Caminando se va a hacer como...	• La sortie au-dessus
• De ahí p'arriba	• Remonter la rue
• Hasta topar con	• Jusqu'à arriver au
• Bueno ya casi	• Tu redescends,
• Sobre esa calle	• Là
• La calle lo lleva así	• Tu as deuxième rue
	• Tu es dans le boulevard
	• C'est la rue à côté
	• C'est tout droit, tout droit
	• Tu vas passer devant
	• Tu continues tout droit
	• Tu tomber directement sur X

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Referentes de orientación en español

Número de sujeto	Referentes	Estrategias de participantes
Sujeto 1 30 años Hombre Mexicano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agarra sobre 2. Entronca 3. Llega al 4. Todo derecho 5. Todo todo todo derecho derecho 6. ¿Saliendo del pueblo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento de brazos hacia cierto punto cardinal • Preguntas hacia sí mismos sobre los nombres de calles • Uso de nombre de calles y lugares como Museo
Sujeto 2 28 años Hombre Mexicano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Así en esta calle 2. Se va a ir todo, todo, todo derecho 3. Va a llegar a 4. Va a topar con 5. Hacer una curvita así 6. Por ahí este derecho así todo 7. Caminando se va a hacer como... 8. De ahí p'arriba 	<ul style="list-style-type: none"> • Silencio antes de iniciar la instrucción • Movimiento corporal • Mención de lugares como: la base de taxis, nombres de pueblos • Marca número de minutos • Preguntas hacia sí mismos sobre los nombres • Uso de número de cuadras
Sujeto 3 33 años Mujer Mexicana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre esa calle 2. La calle la(o) lleva así 3. Y esa esa calle ahí ya pregunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntan la forma de llegar: a pie o coche • Se preguntan a sí mismos • Caminan unos pasos hacia el oeste • Usan número de cuadras

Fuente: Elaboración propia.

do una dirección, se pudo notar lo lejano que están las palabras que nos muestran los libros de enseñanza para español de aquellas que se utilizan en un contexto formal, ya que estos últimos se apoyan en mímica, gestos y sonidos no verbales, que al acompañar los léxicos de orientación nos proporcionan esa función de orientarse y orientar a alguien.

Dentro del conjunto de referentes que proporcionaron los mexicanos, se tienen palabras que en el diccionario responden a otra connotación, pero que en esta rea-

lidad junto con el lenguaje no verbal cumplen una función comunicativa de orientar. “Agarra sobre”, es una instrucción que nos permite saber que podemos caminar sobre la calle indicada; “entronca con” nos hace referencia a encontrar el final del camino o enfrentar algún señalamiento importante y visible ante los ojos de la persona.

Asimismo, se encontraron palabras repetidas dos o más veces con la finalidad de intensificar la instrucción; tal es el caso de “todo todo todo todo todo derecho” o “derecho derecho derecho”, serie de palabras

que indican que el camino aún es bastante y la distancia es todavía muy amplia. El uso de las manos de los participantes señalaba el tipo de movimiento que uno debe hacer al caminar hacia el lugar meta; por ejemplo, “una curvita así” denota que la persona perdida necesita girar ciertos grados hacia una dirección para volver a incorporarse al camino, ya sea a la derecha o izquierda, eso lo determinará el sentido de la persona.

Finalmente, algunas de las estrategias utilizadas por los participantes fueron muy

parecida entre ellos, como lo son las preguntas integradas en las instrucciones con dos objetivos (“Se va por la calle, ¿Porfirio Díaz?”): el primero es confirmar el entendimiento del oyente y el segundo para poder reconectar sus mapas mentales en donde cognitivamente está relacionando su experiencia de almacenamiento y su verbalización.

En la Tabla 3 se muestran los resultados de las entrevistas realizadas en francés a dos mujeres y un hombre, utilizando el

Tabla 3. Referentes de orientación en francés

Número de sujeto	Referentes	Estrategias de participantes
Sujeto 1 30 años Mujer Francesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tu montes 2. Tu longes 3. Tu as encore une rue 4. Après tu dois 5. Tu vas traverser 6. C'est là 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntan si a pie, metro o en coche • Utilizan nombres de calles o puertas (L Port Garache*) <p>*En Francia es común encontrar arcos llamados Port en puntos de reunión de distintas avenidas, como una glorieta</p>
Sujeto 2 32 años Hombre Francés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nous sommes sur 2. Le boulevard suit son cours jusqu' aux/à 3. Faudra reprendre à droite 4. Alors c' est 5. La première sortie à droite 6. La sortie au-dessus 7. Remonter la rue 8. Jusqu'à arriver au 9. Tu redescends 	<ul style="list-style-type: none"> • Oui oui oui (8) uso de afirmación como intensificador • Uso de avenidas, boulevards, calles y nombre de Puertas (Ports) • Uso de muletilla euh
Sujeto 3 37 años Mujer Francesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Là 2. Tu as deuxième rue 3. Tu es dans le boulevard 4. C'est la rue à côté 5. C'est tout droit, tout droit 6. Tu vas passer devant 7. Tu continues tout droit 8. Tu tomber directement sur X 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de muletilla euh euh • Utiliza números de calles, segunda calle, tercera calle • Uso repetido de palabras como intensificadores

Fuente: Elaboración propia.

mismo formato de vaciado de información que en español, basado en el mismo criterio de las tres columnas.

Durante la transcripción de audios, los resultados por parte de los participantes franceses arrojaron ciertas similitudes con en español, así como diferencias por la intervención de la cultura de ambas lenguas. Una de las situaciones paralelas en la información, fue la pregunta de los participantes al demandar si se llegaría a *x* lugar a pie, auto o metro (en el caso del español preguntaban si se iba a llegar en auto o caminando), ya que la interrogante fungía como estrategia para evitar llevar a cabo la tarea comunicativa y tener una salida fácil, algunos mencionaban cosas como: “Tome un taxi y el chofer lo llevará a *x* lugar”.

Un segundo dato importante en el francés, fue el uso de muletillas como “euh, euh” con la finalidad de tomar una pausa indirecta y poder reformular o pensar en cuál era el segundo paso en cada ruta, situación similar en el español al tomar unos segundos de silencio. La repetición de palabras se presentó en 90% de los participantes, con el propósito de intensificar la instrucción, como: “tout droit tout droit, oui oui”, etcétera. Finalmente, referentes de orientación como, a la derecha, a la izquierda, toma la calle, hacia arriba, y el número de cuadras, calles o avenidas siempre estuvieron presentes.

Conclusiones

Para concluir, sabemos que el *wayfinding* es una palabra anglosajona para referirse al proceso de orientación en las personas al dar o recibir una dirección, sea cual sea su lengua o cultura, y el cual incluye procesos de percepción al percibir con los cinco

sentidos aquellos elementos ambientales o espaciales como señalamientos, semáforos, cuadras, etcétera, así como los procesos de interacción que intervienen en la orientación al recordar lugares conocidos por el contacto con la misma sociedad, tareas cotidianas o por un almacenamiento mental construido con el paso de los años, y posteriormente los procesos cognitivos, que son los más importantes al reunir de manera mental los dos procesos anteriores como conexiones en el cerebro que permite recordar y extraer información de espacialidad del pasado para relacionarlo con el objetivo de la tarea comunicativa y presentarlo en su propia verbalización. Estos tres procesos no tienen un orden de importancia, ya que se pueden dar de forma cíclica pero siempre en una intervención por parte de los tres.

Los referentes de orientación son aquellas palabras o bloques léxicos que contienen una carga semántica con la función de dar o recibir una serie de instrucciones para encontrar un lugar o cierto punto en el espacio. Algunos de ellos por parte del español son: “agarra sobre”, “entronca”, “todo todo todo derecho”, “a mano izquierda”, etcétera, mientras que en el francés encontramos: “tu montes”, “tu vas traverser”, “c’est là”, “tu as encore une rue”, “c’est la rue à côté”, “tu as deuxième rue”, entre otros.

Cada lengua con distintas estructuras morfológicas por la naturaleza de su sistema, pero compartiendo un sentido semántico en común. Tanto el español como el francés se apoyan de muletillas para la reformulación de instrucciones, el uso de palabras repetidas funge como intensificadores, cada léxico que por su naturaleza no es de

localización, puede cubrir esa misma función con el apoyo de movimientos y lenguaje no verbal.

Por la naturaleza del estudio exploratorio, se dio pie al hallazgo de palabras o bloques léxicos que caracterizaran a ambas lenguas, el objetivo no era de esencia cuantitativa, por lo que se dejan brechas abiertas para futuros estudios que comple-

menten el presente y generen información más basta en este objeto de investigación.

Finalmente, la acción cognitiva al dar una dirección se lleva de la misma forma en la mente del ser humano, pero su verbalización se representa de distintas maneras dependiendo de la experiencia y almacenamiento de orientación que cada persona posee.

Referencias

- Aragones, J. I. (1983). Marcos de referencia en el estudio de los mapas cognitivos de ambientes urbanos. *Estudios de Psicología* (14-15), 35-46.
- Ávila Cañamares, I. (2015). Percepción y pensamiento espacial. La veta reduccionista del enfoque enactivo. *Ideas y Valores*, 64 (157), 191-214.
- Colledge R. G. (1999). Wayfinding behaviour: Cognitive mapping and other spatial processes. EE.UU.: The Johns Hopkins University.
- Ewald, J. D. (2010). "Do you know where X is?": Direction-giving and male/female direction givers. *Journal of Pragmatics*, 42 (9), 2549-2561.
- García, D. (2012). *Diseño de sistemas de orientación espacial: Wayfinding*. Madrid, España: Laboratorio Wayfinding.
- Hund, A. M., Schmettowb, M. & Noordzij, M. L. (2012). The impact of culture and recipient perspective on direction giving in the service of wayfinding. *Journal of Environmental Psychology*, 32 (4), 327-336.
- Hund, A. M. & Nazarczuk, S. N. (2008). The effects of sense of direction and training experience on wayfinding efficiency. *Journal of Environmental Psychology*, 29 (1), 151-159.
- Hund, A. M. & Padgitt, A. J. (2010). Direction giving and following in the service of wayfinding in a complex indoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 30 (4), 553-564.
- Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. España: Gustavo Gilli. (Trabajo original publicado en 1960).
- MacFadden, A., Lorin, E. & Saucier, D. (2003). Males and females scan maps similarly, but give directions differently. *Brain and Cognition*, 53 (2), 297-300.
- Marchesi, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio. *Studies in Psychology*, 4 (14-15), 85-92.
- Padgitt A. J. & Hund, A. M. (2012). How good are these directions? Determining direction quality and wayfinding efficiency. *Journal of Environmental Psychology*, 32 (2), 164-172.

Las funciones discursivas de la nominalización

Discursive functions of nominalization

RESUMEN: Este trabajo resalta la utilidad del análisis de las funciones que cumplen las diversas construcciones en los discursos. Se presenta una descripción y explicación de los usos de la nominalización en un corpus de artículos científicos. Los usos que se distinguen son los siguientes: 1) economía lingüística, 2) indicación del desconocimiento de datos argumentales, 3) intención ideológica de omitir información, 4) efecto de objetividad y 5) referencia anafórica y catafórica. Dentro de los usos anafóricos, se encuentran: a) mantenimiento y reificación de un referente y b) perfilamiento de una instancia concreta de un proceso. El análisis de un corpus de artículos científicos demuestra que estos usos se dan efectivamente en los textos, a la vez que permite proponer una función más de la nominalización: la metalingüística.

PALABRAS CLAVE: Funciones, nominalización, usos, textos académicos.

ABSTRACT: This paper highlight the usefulness the value of the analysis of various functions that linguistic constructions perform in discourses. A description and explanation of nominalization uses in a scientific articles corpus is made. The following uses are distinguished: 1) linguistic economy, 2) an indication of ignorance of semantic roles, 3) ideological intention of omitting information, 4) objectivity effect and 5) cataphoric and anaphoric reference. Within the anaphoric uses, there are these ones: a) maintenance and reification of a reference and b) profiling a particular instance of a process. The analysis of a scientific articles corpus shows that these uses are actually occurring in texts. This also make possible to propose a function more of nominalization: the metalinguistic one.

KEY WORDS: Functions, nominalization, uses, academic texts.

Daniela S. Gonzalez
gonzalezdanielasoleadad@
yahoo.com.ar.
Universidad Nacional de
Cuyo-Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y
Técnicas

Recibido: 01/06/2017

Aceptado: 10/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

Introducción

La gramática es un nivel lingüístico intrínsecamente unido a las condiciones pragmáticas en las que se producen los discursos, i. e., los actos de habla, la estructura conversacional, las implicaturas conversacionales, la cortesía y variados aspectos sociolingüísticos (Bachelor, 2015, p. 11). A su vez, ciertos patrones de uso de la gramática que se observan en textos individuales se pueden generalizar a otros textos y pasar a constituir una determinada tradición discursiva (Gallegos Shibya, 2003).

El cambio lingüístico es un fenómeno que comienza en el plano del habla y se convierte en una característica de la lengua. Debido a esta retroalimentación que existe entre lengua y habla, y a la interrelación que hay entre los niveles de la lengua, se intentará hacer aquí un tratamiento del tema de la nominalización que tome en consideración su configuración morfológica, sintáctica, semántica y discursiva. El fin último de este trabajo es distinguir las diversas funciones que la nominalización cumple en los discursos.

El enfoque cognitivo-funcional

Este estudio se enmarca en un enfoque pragmático-cognitivo o cognitivo-funcional (Nuyts, 2004). Esta perspectiva de análisis de los fenómenos lingüísticos se asienta sobre la convicción de que debe prestarse atención tanto a la dimensión funcional del lenguaje como a la cognitiva, simultáneamente y de un modo integrado, ya que si bien se relacionan con aspectos diferentes, ambas dimensiones son inherentes a la lengua (Nuyts, 2004; Müller, 2007).

Según esta corriente, toda emisión refleja una particular conceptualización de

la experiencia entre muchas otras posibles, pues evidencia perfilamientos o puestas en relieve. Cada conceptualización particular se manifiesta en diversas características de las emisiones como la elección de las desinencias flexivas o el orden de los elementos en la oración. Desde una postura funcionalista, se considera “que los hechos de la gramática tienen en su origen una motivación funcional, pero después se extienden, generalizan, rutinizan y pueden incluso llegar a perder su función originaria. Se hacen, en definitiva, convencionales” (Elvira, 2009, p. 73).

La categorización desde el enfoque cognitivo-funcional

Hay dos enfoques sobre la categorización. El primero y más tradicional postula la existencia de categorías discretas, cuantitativa y cualitativamente bien definidas. Define las categorías mediante un conjunto de atributos esenciales que se aplican a todos y cada uno de sus miembros. El segundo concibe las categorías como clases abiertas en las que se da una transición gradual desde el centro o foco, donde se sitúan los ejemplares más prototípicos, a la periferia, donde figuran los elementos más periféricos, i. e., los casos que presentan una correspondencia solo parcial con el prototipo.¹ Es la

¹A este respecto, revítese la noción de “parecidos de familia” de Wittgenstein (1953/1999, pp. 66-67).

No debe ignorarse que si bien la adscripción a una categoría puede responder a una semejanza de comportamiento funcional, también existen casos de adscripción categorial dudosa, en los que ésta responde a una cierta similitud perceptiva con los representantes típicos. En otras palabras, las inferencias para categorizar van siempre

teoría de los prototipos, cuya formulación pertenece a Rosch (1973).

Desde la teoría de los prototipos se afirma que los cambios en las categorías lingüísticas

no afectan a todos los miembros de una categoría por igual ni al mismo tiempo. Ello es prueba de que la conformación interna de las categorías no es homogénea y de que, por lo tanto, no es posible establecer una misma caracterización, ni sintáctica ni semántica, para todos sus integrantes, más bien, las formas lingüísticas constituyen un *continuum categorial* tanto entre categorías como al interior de estas (Company Company, 2003, pp.16-17).

Por otro lado, las categorías no se definen por sí mismas, sino en discurso y no en abstracto, como sucede por ejemplo con la palabra *amante*, que es un sustantivo en la emisión: *El amante la acompañó*, y es un adjetivo en el enunciado: *El hombre amante de la simpleza es más feliz*.

Rosch y sus colaboradores (Rosch & Mervis, 1975; Rosch, Mervis, Gray, Johnson & Boyes-Braem, 1976) propusieron una nueva versión de la teoría que llamaron Teoría del nivel básico. Esta propone tres niveles de categorización: el nivel superordinado, el básico y el subordinado. El nivel básico es el más importante desde el punto de vista cognitivo, ya que recoge los miembros de cada categoría que con mayor facilidad podemos distinguir y que actúan de un modo similar al de los prototipos. Este

de miembros centrales a miembros periféricos (Company Company, 2003, p. 19).

nivel básico se caracteriza, asimismo, por ser el que con mayor claridad permite formar una imagen de una categoría concreta, por establecer un uso referencial neutro y no metafórico de la etiqueta categorial, por ser morfológicamente simple y por constituir el nivel más homogéneo e informativo.²

La recategorización

Debido a que las categorías conforman un continuum no solo ad intra sino también ad extra, se producen a menudo intercambios categoriales como las nominalizaciones, adverbializaciones, adjetivaciones, etcétera, que se englobarán aquí bajo el término *recategorización*, según la propuesta de Rodríguez Espiñeira y Pena Seijas (2008). María José Rodríguez Espiñeira señala que la recategorización parte de un proceso de *descategorización* cuando una palabra de una clase se emplea con otras funciones, distintas de la primaria (en el caso del verbo, por ejemplo, *predicar*), lo cual produce que se pierdan algunas o muchas de sus propiedades categoriales. A su vez, la palabra descategorizada adquiere propiedades de las categorías que realizan típicamente esas otras funciones (Rodríguez Espiñeira & Pena Seijas, 2008, pp. 131-132).

Existen elementos léxicos con grados de pertenencia a más de una categoría denominados *categorías híbridas* o *mixtas*, o *palabras de doble categoría* (p. 11). Constituyen espacios intermedios entre categorías léxicas mayores y son el lugar de categorización de lo que tiene doble naturaleza. Además, se suele identificar a los elementos híbridos

² Para mayores detalles sobre esta teoría, véase Cruse (2000, pp. 136-137), Rosch y Mervis (1975) y Rosch et al. (1976).

con aquellos que han derivado de otros a través de un proceso de *conversión*, sin verse acompañados de un cambio formal, v. gr., [el] *cantante*, [el] *presidente* (p. 89).

Generalidades sobre la nominalización

Nominalización es un término que se utiliza para hacer referencia a un proceso y a su resultado. El proceso es aquel por el cual se generan nombres a partir de palabras pertenecientes a otras clases léxicas, principalmente verbos y adjetivos. El resultado de este proceso es una palabra con una estructura morfológica de base verbal más sufijo nominalizador, en la mayoría de los casos (v. gr., *recoger* > *recogimiento*) o una palabra que ha sufrido un cambio funcional, aunque este no se manifieste formalmente (v. gr., [*hombre*] *laborante* > [el] *laborante*).

La nominalización es un recurso muy utilizado en el discurso periodístico y en los textos académicos (Cinto, 2009, p. 173). Este tipo de discursos hace gran uso de la nominalización por diversas razones que se analizarán más adelante, pero esencialmente se puede decir que estos usos se basan en el hecho de que nominalizar implica una técnica de “abstracción sustantiva” (Iturrioz, 1985, 2000-2001), por la cual se introduce en el universo del discurso un nuevo tipo de referentes que constituyen las figuras en un lenguaje de segundo orden (abstracto). Se produce una transición de la proposición al concepto o “reificación de contenidos proposicionales” (Iturrioz, 1985, 2000-2001). Ejemplo: *Los romanos destruyeron la ciudad* → *La destrucción de la ciudad por los romanos*.³

³ La reificación es definida por López Samaniego (2013) como el proceso por el cual la predicación

El autor habla de una operación cognitiva universal con graduación de menor a mayor reificación de contenidos proposicionales o abstracción sustantiva,⁴ como puede observarse en el siguiente ejemplo:

- a. El niño vio cómo el gato saltaba desde el tejado.
- b. El niño vio que el gato saltaba desde el tejado.
- c. El niño vio al gato saltar desde el tejado.
- d. El niño vio el salto del gato desde el tejado.

Muchas nominalizaciones se caracterizan por manifestar aspecto y modo, y tomar argumentos, como sucede con los verbos; además, pueden llevar posesivos o determinantes, como los nombres. Los argumentos de las nominalizaciones pueden ser introducidos mediante las preposiciones *de*, *por* y *por parte de* (v. gr., *la redacción del comunicado por [parte de] un comité*), o el posesivo *su* (v. gr., *su aceptación de la idea me tranquilizó*). Otra manera de colocar los argumentos de un nombre es agregando adjetivos (v. gr., *cualquier propuesta francesa será rechazada*) o proposiciones relativas (v. gr., *los días que pasé*).

de un evento “pasa a construirse como un objeto unitario delimitado, concebido de forma sintética o estática como unidad anclada en el espacio” (p. 191).

⁴ El término *abstracción sustantiva* fue introducido por Iturrioz (1985) a partir de investigaciones sobre tipos de abstractividad, donde también distingue la “abstracción formal” y la “abstracción clasificativa”. La expresión *reificación de contenidos proposicionales* es de Porzig (1930, p. 72).

En cuanto a las estructuras que sirven para la determinación (artículos, demostrativos, cuantificadores y sus combinaciones), forman una escala continua entre extensividad e intensionalidad. El orden en que aparecen los modificadores del nombre en el sintagma nominal no es libre, sino que los adjetivos más marcadamente intensionales aparecen inmediatamente junto al nombre mientras que los elementos donde predomina el principio extensional (delimitación de la referencia sin que el concepto como tal se vea mayormente afectado: artículos, demostrativos y cuantificadores) se alejan del nombre (Gallegos Shibya, 2003, pp.156-163).

Las funciones discursivas de la nominalización

La nominalización es un mecanismo muy utilizado en los textos científicos (Cinto, 2009; Peris Morant, 2012) por su poder de abstracción. Peña Martínez (2006) señala que la nominalización en su función anafórica resulta útil en estas clases de discursos por su “poder argumentativo y explicativo” (p. 4). Por este motivo se ha elegido como corpus de este trabajo una muestra de seis artículos científicos publicados entre los años 2013 y 2014 en tres revistas científicas halladas en *Dialnet: Lengua y Habla* (Universidad de Los Andes, Venezuela), *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (España) y *Lexis* (Pontificia Universidad Católica del Perú).

Como puede apreciarse en sus nombres, las revistas seleccionadas tienen como temas de estudio la literatura y la lingüística. Gran parte de los textos del corpus constituyen abordajes teóricos de diversos temas lingüísticos, como el componente pragmá-

tico en la morfología del español (Gallegos Shibya, 2014), la especificación semántica y la neutralización entre lenguas (Vázquez Diéguez, 2013), la adquisición del lenguaje (Fernández Flecha, 2014) y la evidencialidad en la transferencia entre lenguas (Avellana, 2013). Los artículos restantes llevan a cabo abordajes teórico-prácticos. Uno de ellos realiza un análisis de entrevistas sobre el discurso político (Álvarez, 2013) y el otro analiza sintácticamente titulares de diarios (Quintero Ramírez, 2013). En todos los casos, la expectativa fue la de encontrar una alta ocurrencia de nominalizaciones. Se revisaron los artículos en su totalidad.

A continuación, se detallan las funciones de la nominalización halladas y se proveen ejemplos de estos usos extraídos del corpus. Se parte de las funciones de las nominalizaciones en los textos que enumera Palazón (2008, p. 175): a) economía lingüística o condensación, b) desconocimiento de datos argumentales y c) intención ideológica de omitir determinada información para llevar al lector a una interpretación desviada de la misma.

El uso de la nominalización como mecanismo de economía lingüística puede observarse en los textos científicos en la mayoría de los títulos y subtítulos. Algunos ejemplos son los siguientes, en los que las nominalizaciones han sido resaltadas en **negrita**:⁵

⁵Por supuesto esta clase de uso nominal no solo se da solo en los títulos de los textos, sino también en el cuerpo de los mismos, como puede observarse en el fragmento que sigue, en el que las nominalizaciones finales resumen conceptos que se han desarrollado con anterioridad en el texto: “En suma, el contacto provoca las siguientes modificaciones en el dominio

1) a. **Especificación** semántica versus **neutralización** entre español y portugués. Su **formalización** en los diccionarios bilingües (Vázquez Diéguez, 2013, p. 301).

b. El discurso político cotidiano: **análisis** de entrevistas del corpus del habla de Mérida (Álvarez, 2013, p. 1).

c. Fenómenos de **transferencia** entre lenguas: evidencialidad en el español en contacto con el guaraní y el quechua (Avellana, 2013, p. 31).

En estos casos las nominalizaciones permiten evitar el desarrollo de oraciones finitas, que son más extensas. Por ejemplo, la nominalización *análisis* resume lo que puede decirse de manera finita así: *Aquí se analizarán entrevistas...*

Como se anticipó, el recurso a la nominalización también se produce cuando se desconocen datos argumentales (quién hizo la acción, con qué instrumento, etcétera), cuando éstos son deducibles o cuando no se los quiere nombrar por razones ideológicas. Los casos que se presentan a continuación constituyen ejemplos de esta función:

2) No existe el diccionario bilingüe ideal, todos los que hay en el mercado hasta los años 90 son claramente históricos: recogen el léxico conforme a la antigüedad en el idioma y no según su

sintáctico de esta variedad: (i) **introducción** de una proyección de modo (evidencial), que aloja el rasgo [evidencia indirecta]; (ii) **presencia** de un único nodo temporal (T1), que da cuenta del rasgo deictico [pasado]; (iii) **ausencia** de especificación aspectual" (Avellana, 2013, p. 53).

utilización [...] (Vázquez Diéguez, 2013, p. 325).

3) La presente **investigación** muestra que, entre los 16 y los 24 meses, los infantes criados en un entorno hispanohablante son ya capaces de producir signos lingüísticos basados en una asociación entre aspectos prosódicos, y funciones o intenciones comunicativas (Fernández Flecha, 2014, p. 7).

En relación con esta función de la nominalización puede señalarse otra función de ésta en los textos, particularmente en el discurso académico. Se trata de la función de producir en el lector una impresión de objetividad (Cinto, 2009, p. 183; Quintero Ramírez, 2013, p. 178). El caso que sigue es solo un botón de muestra:

4) Es necesario señalar que el **registro** de las nominalizaciones fue elaborado a partir de las unidades tipo (*type*) y no de las ocurrencias (*tokens*), ya que nos interesa focalizar la productividad de los sufijos en cada uno de los registros, mientras que las ocurrencias dependen regularmente de la constancia temática y la progresión semántica del texto (Gallegos Shibya, 2014, p. 124).

Por último, la nominalización también suele ser utilizada con una función catafórica y –sobre todo– anafórica.⁶ Los ejemplos

⁶ Casado Velarde (1978, p. 104) señala que es común el uso de la nominalización catafórica en los antetítulos de las noticias. Por ejemplo, el antetítulo: *La firma de acuerdos comerciales implica ese reconocimiento*, se supone que se lee luego de

que siguen constituyen este uso fórico. En ellos se puede observar cómo se reactiva o anticipa un referente que se presentó –o se presenta luego– en el discurso como proceso o acción, a la vez que se lo recategoriza o reifica convirtiéndolo en una entidad estática, individualizada.

El primer ejemplo es una anáfora que retoma, con un nombre (*grabación*), lo expresado en la oración anterior: “Todos los niños fueron grabados en video –audio incluido– en sus casas, interactuando con un adulto que les era familiar. Cada **grabación** tuvo una duración aproximada de 20 minutos” (Fernández Flecha, 2014, p. 15).

Otro ejemplo de este procedimiento es la siguiente anáfora, en la que el término *disposición* es repetido en la segunda oración para retomar una parte de lo expresado en la oración anterior o, mejor dicho, en palabras de López Samaniego (2013), para perfilar una instancia concreta del proceso, ya reificado, pues fue presentado mediante nominalizaciones (*tratamiento, disposición*) en la oración anterior:

5) Pretendemos en este trabajo reflexionar sobre un aspecto esencial de la lexicografía bilingüe: el tratamiento y la disposición de los equivalentes en la microestructura. Dicha **disposición** se verá centrada en el español y portugués peninsulares (Vázquez Diéguez, 2013, p. 301).

Como puede observarse en los ejemplos presentados, existen diferentes niveles de lexicalización en las nominalizaciones

leer el título: *Para Rabat, España ha reconocido su soberanía en el Sahara.*

que podrían ser objeto de un estudio filológico pormenorizado. Lo mismo sucede con gran cantidad de términos del registro científico que se encuentran ya lexicalizados, como *marcación, (los) derivados, nominalización, tradición discursiva, (los) contenidos, competencia y ocurrencias*. Este tema no se desarrolla aquí por exceder los límites de este trabajo. Solo se propone denominar a este último uso de la nominalización *uso metalingüístico*.

Se habla de un uso metalingüístico porque los sustantivos de esta clase poseen una función metadiscursiva (más o menos consciente). Actúan como rótulos metalingüísticos para referir fragmentos del discurso o a otro tipo de realidades lingüísticas; por ejemplo, acciones relacionadas con el “decir” (v. gr., *redacción, corrección*), formatos discursivos (v. gr., *titular*), operaciones conceptuales lingüísticas (v. gr., *conclusión*). Dentro de esta utilización del lenguaje se pueden ubicar términos hallados en el corpus como *afirmación, aseveración, definición, presentación, comentario, introducción, desarrollo, conclusión*, etcétera, que suelen encontrarse en los textos en sintagmas nominales encabezados por determinantes como *esa o dicha*.⁷

De más está decir que dicha en numerosas ocasiones una misma nominalización cumple diversas funciones de las distinguidas en este trabajo. Obsérvese el siguiente ejemplo como botón de muestra. En el resumen de uno de los artículos analizados figura la siguiente expresión:

⁷ Estas nominalizaciones se relacionan con un grupo de sustantivos rotuladores catalogados como *de actividad verbal* (Francis, 1986) o *lingüísticos* (Schmid, 2000). Más adelante, Francis (1994) los llama nombres *metalingüísticos*.

6) Las lenguas española y portuguesa poseen un elevado número de voces comunes que se usan en la lengua cotidiana de modo diferente. Dicha **afirmación** se verifica en portugués en una especificación semántica en el uso de las voces habituales que no presenta el castellano (Vázquez Diéguez, 2013, p. 301).

En este caso, la palabra *afirmación* reen-vía al lector a la oración anterior, retoma el referente presentado allí. Además, la presentación de la acción que lleva a cabo el autor del artículo en la oración anterior (afirmar) mediante una nominalización, le permite a éste impersonalizar el discurso, ocultar el dato argumental del agente de la acción. Esto, a su vez, da al texto un efecto de objetividad, el cual ha sido relacionado con la intención ideológica de los textos científicos.

Conclusión

La nominalización constituye un proceso de recategorización léxica por el cual se

forman sustantivos a partir de palabras pertenecientes a otras categorías léxicas, principalmente verbos y adjetivos. También se llama *nominalizaciones* a los términos resultantes de este proceso. Éstos pueden tomar argumentos encabezados por preposiciones; asimismo suelen estar acompañados de adjetivos y determinantes.

La operación lingüística de reificación o abstracción sustantiva que se produce con la nominalización sirve para diversos fines discursivos. En el corpus revisado se hallaron los siguientes: 1) economía lingüística, 2) indicación del desconocimiento de datos argumentales, 3) intención ideológica de omitir información, 4) efecto de objetividad y 5) referencia anafórica y catafórica. Dentro de las funciones anafóricas, se encuentran: a) mantenimiento y reificación de un referente y b) perfilamiento de una instancia concreta de un proceso. También se propuso una función metalingüística para aquellas nominalizaciones de *verba dicendi* (v. gr., *afirmación*) y otras referentes a cuestiones lingüísticas (v. gr., [*los*] *contenidos*, *competencia*).

Referencias

Álvarez, A. (2013). El discurso político cotidiano: análisis de entrevistas del corpus del habla de Mérida. *Lengua y Habla* (17), 1-13.

Avellana, A. (2013). Fenómenos de transferencia entre lenguas: evidencialidad en el español en contacto con el guaraní y el quechua. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (27), 31-60.

Bachelor, J. (2015). Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación*, XXIV (47), 7-26.

Casado Velarde, M. (1978). La transformación nominal, un rasgo de estilo de la lengua periodística. *Cuadernos de Investigación Filológica* (4), 101-112.

Cinto, M. (2009). La nominalización. Obstáculo para la comprensión lectora. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI (6), 171-186.

Company Company, C. (2003). ¿Qué es un cambio lingüístico? En F. Colombo & M. Soler (Coord.), *Cambio lingüístico y normatividad* (pp. 13-33). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cruse, D. (2000). *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Elvira, J. (2009). *Evolución lingüística y cambio sintáctico*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Fernández Flecha, M. (2014). La adquisición de las relaciones entre prosodia e intención comunicativa: primeras asociaciones entre forma y función. *Lexis*, 38 (1), 5-33.
- Francis, G. (1986). *Anaphoric nouns*. Birmingham, Inglaterra: University of Birmingham-English Language Research.
- Francis, G. (1994). Labelling discourse: An aspect of nominal-group lexical cohesion. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 83-101). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Gallegos Shibya, A. (2003). Nominalización y registro técnico. Algunas relaciones entre morfopragmática, tradiciones discursivas y desarrollo de la lengua en español. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Friburgo, Alemania. Disponible en http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2622/pdf/Gallegos_Shibya_Dissertation.pdf
- Gallegos Shibya, A. (2014). El componente pragmático en la morfología derivativa y flexiva del español. *Lexis*, 38 (1), 117-161.
- Iturrioz Leza, J. (1985). *Tipos de abstractividad. Su manifestación en la estructura de los lenguajes naturales*. Barcelona, España: Edicions Universitat de Barcelona.
- Iturrioz Leza, J. (2000-2001). Diversas aproximaciones a la nominalización. De las abstracciones a las macrooperaciones textuales. *Función* (21-24), 31-140.
- López Samaniego, A. (2013). Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (27), 167-197.
- Müller, G. (2007). Los adverbios focalizados desde una perspectiva cognitivo-funcional. El caso de justamente. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* (1-2), 67-87.
- Nuyts, J. (2004). The cognitive-pragmatic approach. *Intercultural Pragmatics*, 1 (1), 135-149.
- Palazón, J. (2008). Verdades a medias: la nominalización deverbal en los titulares periodísticos. *Comunicación y Sociedad* (9), 175-189, nueva época.
- Peña Martínez, G. (2006). *La anáfora y su funcionamiento discursivo. Una aproximación contrastiva*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Peris Morant, A. (2012). Nominalizaciones deverbales: denotación y estructura argumental. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Barcelona, España.
- Porzig, W. (1930). Die Leistung der Abstrakta in der Sprache. *Blätter für deutsche Philologie* (4), 66-77.
- Quintero Ramírez, S. (2013). Análisis sintáctico de titulares deportivos en la versión electrónica de seis periódicos mexicanos. *Lengua y Habla* (17), 165-182.
- Rodríguez Espiñeira, M. & Pena Seijas, J. (Coords.). (2008). *Categorización lingüística y límites intercategoriales*. (Verba: Anuario Galego de Filoloxía, Anexo 61). Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago de Compostela-Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4 (3), 328-350.
- Rosch, E. & Mervis, C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal struc-

- ture of categories. *Cognitive Psychology* (7), 573-605.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D. & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology* (8), 382-439.
- Schmid, H. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition*. Berlín, Alemania/Nueva York, EE.UU.: Walter de Gruyter.
- Vázquez Diéguez, I. (2013). Especificación semántica versus neutralización entre español y portugués. Su formalización en los diccionarios bilingües. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (27), 301-328.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas* (Traducción por A. Suárez & U. Moulines). Barcelona, España: Altaya. (Trabajo original publicado en 1953).

La formación cultural de los futuros docentes de Lengua Francesa: testimonio reflexivo de una investigación en proceso de elaboración

*The cultural formation of the future French Language Teacher:
A reflexive testimony of a research in process*

RESUMEN: La lengua francesa conoce desde hace varios años una diversificación de los motivos para su aprendizaje (sobre todo específicos y académicos) en México al igual que en numerosos países. Sin embargo, la motivación cultural permanece relativamente fuerte. Mediante un estudio de caso en la Universidad Veracruzana, se quiere comprobar en este artículo la pertinencia de las currículas y planes de formación en el ámbito de la formación cultural, atendiendo a cómo se construyen los procesos de enseñanza y apropiación en el aspecto cultural en las Licenciaturas de Lengua Francesa, y qué *discursos* y *representaciones* pueden dimanar de las observaciones, entrevistas y encuestas dirigidas a los actores implicados en la investigación. En el nivel teórico y conceptual, las aportaciones de la didáctica de lenguas y culturas, la fenomenología y la hermenéutica han sido valiosos para sentar las bases de la metodología subsecuente en el análisis de los datos. Los resultados parciales de este trabajo muestran una tendencia a privilegiar una concepción relativamente etnocentrada de la cultura de Francia con áreas de oportunidades hacia la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Diversidad, observación participante, análisis crítico del discurso, reflexividad, apropiación lingüística y cultural.

Erwan Morel

emorel@uv.mx

Facultad de Idiomas,
Universidad Veracruzana

Recibido: 24/05/2017

Aceptado: 31/10/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

ABSTRACT: French, for many years, has been the object of a diversification of motivation in its instruction and learning in Mexico (namely its specific and university objectives). This diversification follows a pattern of many other countries but maintains a relatively strong cultural demand. Through a case study at the *Universidad Veracruzana*, in this article we want to find out the pertinence of the *curricula* and training plans in the field of cultural education, attending on how the processes of teaching and appropriation are built in the cultural field of the Bachelor's Degree Program in French Language as well as the *discourses* and *representations* that could spring from the observations, interviews and surveys submitted to the key actors of the research. At a theoretical and conceptual level, the contributions of the teaching of languages and cultures, phenomenology and hermeneutics have been valuable

to lay the foundations of the subsequent methodology for the analysis of data. The partial results of this study show a tendency to emphasize a relative ethnocentric conception of the French culture with areas of opportunities towards diversity.

KEY WORDS: Diversity, participant observation, critical discourse analysis, reflexivity, cultural and language appropriation.

A modo de introducción: situación personal, profesional y académica

Partiendo desde una curiosidad académica...

Hacia la investigación y el estudio doctoral

¿Por qué situarse en los planos personal, profesional y académico? ¿Cómo justificar una presentación de mi investigación esbozando las primeras palabras en dichos planos? Una ardua reflexión llamada a verse plasmada en una tesis doctoral, la cual versa, además, en aspectos culturales, no podía escatimar en el análisis (¿la introspección?) personal, a fin de entender y dar a entender quién soy, de dónde parte mi curiosidad por investigar y hacia qué direcciones deseo orientar mi investigación.

En el plano personal, me sitúo desde una infancia, adolescencia y vida de joven adulto con un marcado interés por la alteridad, concepto entendido comúnmente como “la condición de ser otro”;¹ es decir, el encuentro con la otredad y las culturas diferentes, en mi caso diferentes de la cultura bretona (y por extensión la francesa). La región de Bretaña en Francia es efectivamente conocida por una larga tradición de viajeros y expatriados, lo cual se puede explicar (solo en parte) por su situación geográfica, en la punta extrema de Europa. Esta región navegó culturalmente entre

la apertura hacia el exterior, el repliegue identitario, la discriminación lingüística de su lengua (el bretón, víctima de un monolingüismo de Estado durante muchos años), y la apertura cultural hacia nuevas formas de mestizaje artístico, estético e incluso culinario.

Partiendo desde este *Finis-terrae*, comencé por emprender varios viajes en Europa y en el marco de mi formación académica,² me interesé por los países hispanohablantes, primero por España, con una estancia becada de Erasmus en otro Finisterre –Galicia– y por México, desde mi llegada a Xalapa, Veracruz en 2002 como asistente de lengua francesa. Para un francés que llega por primera vez a México, el encuentro con la otredad puede resultar avasallador y a la vez apasionante. El encuentro con la mismidad³ es también otra riqueza de dicho proceso: enseñar mi lengua y mi cultura, reencontrarme con mis raíces y “paisanos”, así como reflexionar sobre quién soy en mis identidades/roles múltiples que asumo como ciudadano extranjero, profesor y ahora estudiante del Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada.

¹ Definición consultada en el diccionario en línea de la Real Academia Española.

² Estudié la Licenciatura y *Maitrise* en Civilizaciones y Literaturas Hispánicas en la Universidad de Bretaña Occidental (UBO).

³ El concepto es patente en Levinas (1961), Foucault (1977) y Deleuze (1994).

Esta última experiencia docente me enriqueció en el plano personal, hasta tal grado que decidí permanecer en Xalapa y en la Universidad Veracruzana (UV) de 2002 a 2007, seguí enseñando el francés en la Licenciatura en Lengua Francesa (LLF) y el portugués en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Enseñar la lengua portuguesa con el reto de motivar a los estudiantes mexicanos (atraídos inicialmente sobre todo por Brasil) hacia la variante lingüística portuguesa peninsular y la diversidad cultural lusófona fue, sin duda alguna, una experiencia difícil pero que marcó mi joven carrera como docente de lenguas extranjeras, e incluso mi motivación por investigar la tesis en curso de elaboración que presentaré a continuación. En los planos académicos y profesionales, decidí entonces especializarme más en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras: regresé a Francia en 2007 para enseñar el español y el francés como lenguas extranjeras (ELE y FLE por sus siglas respectivas), cursando al mismo tiempo la maestría en Didáctica del Francés de Paris 3-La Sorbonne-Nouvelle, con una investigación llevada a cabo en mis clases, cuya población estudiantil era sumamente diversa a escala cultural. De regreso a México desde 2012, imparto clases de tiempo completo en la LLF y en la Maestría en Didáctica del Francés, enfocándome sobre todo en las materias de cultura y didáctica. De igual manera, coordino un cuerpo colegiado de docentes dedicados a la enseñanza de la cultura francesa en dicha Licenciatura (Academia de Cultura), en la UV, lo cual me ha permitido entablar un diálogo enriquecedor con otros docentes trabajando en los mismos ejes culturales francófonos.

¿Qué postura epistemológica y metodológica adoptar?

Ya que el ejercicio lo requiere y sin poder soslayar el plano teórico, cabe preguntarse: ¿cómo justificar una entrada en materia tan “anecdótica” y tan personal con la narración de mi (resumidísima) historia de vida (Bertaux & De Singly, 1997)? Sencillamente porque el estudiante de doctorado, así como cualquier investigador, particularmente en las humanidades, no puede (ni debería a mi parecer) desligar su objeto de estudio de su biografía, sensibilidad personal y aspiraciones académicas. Es precisamente lo que trato de procesar con estas primeras palabras: pretender elaborar una tesis de corte cualitativo no podía suscitar una enunciación impersonal ni una omisión de mi trayectoria individual. En los planos teóricos y metodológicos, fundamento mi investigación según las modalidades reflexivas (Schön, 1998) a la hora de problematizar y conceptualizar mis análisis. Las acciones observadas (enseñanza-apropiación, *decires* y discursos) serán asimismo analizadas de manera reflexiva, contrastando historias de vida, aspiraciones y representaciones sociales. El concepto de *representación social* es entendido aquí desde la perspectiva de la psicología social, en la acepción de Moscovici (1979):

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un gru-

po o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp. 17-18).

Considerar las implicaciones metodológicas de dichos posicionamientos resulta muy importante en la formulación y consecución de mis objetivos de investigación. Mi propósito es, efectivamente, desde mi quehacer como profesor de lengua francesa-culturas francófonas y mi incipiente práctica de investigador, reflexionar sobre la acción y adoptar una mirada crítica sobre mi labor docente. Retomo en esta medida el axioma de la reflexividad comprendido según Schön (1998): “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72).

Iniiciando desde un dilatado punto de partida... hacia la delimitación de un objeto de estudio

He mencionado con anterioridad en este artículo las múltiples temáticas de interés que giran alrededor de las culturas, la otredad, la mismidad y la interculturalidad. Sin embargo, y si bien una tesis doctoral constituye un espacio amplio para una reflexión profunda, cabe recalcar la importancia de delimitar un eje rector de las reflexiones emprendidas, en un afán de salvaguardar la coherencia de la investigación y su factibilidad.

La formación cultural de los profesores de francés en México, en el contexto de las Licenciaturas en Lengua Francesa, constituyó *in fine* mi objeto de estudio. Esta investigación se origina por un deseo personal de *aprehender y comprender los procesos de apropiación cultural* en el marco de dicha carrera universitaria, particularmente en la UV, donde escogí mi corpus de análisis, sobre todo desde la mitad hacia el final de la LLF.

Mi inquietud por integrar una dimensión diversitaria⁴ es que, si bien varias investigaciones se han llevado a cabo en el ámbito de la cultura en México (especialmente en Idiomas y en Antropología lingüística) con un interés creciente por la dimensión intercultural, no se ha cuestionado ni indagado todavía a fondo sobre los alcances reflexivos y hermenéuticos que esta dimensión supone en el marco del contacto con las culturas francófonas, en la máxima expresión de su diversidad. Existe, a mi ver, una perspectiva muy interesante y enriquecedora en términos de la investigación en la didácticas de lenguas y culturas extranjeras, integrando las perspectivas interpretativas, tanto en el nivel de la apropiación cultural como para la enseñanza de la misma. Esta inquietud me ha llevado a formular en mi contexto de intervención una problemática que incorpora esta vereda interpretativa, a la luz de mis preguntas y objetivos de investigación.

Presentación de una investigación en curso de elaboración: contexto, problemática, preguntas y objetivos

En el nivel macro: un contexto francófilo en México, arraigado en su historia

El contexto seleccionado para mi investigación en el nivel global es la República

⁴ Utilizo el adjetivo “diversitario” en su acepción de exploración y fomento de la diversidad. Este término ha sido acuñado en buena parte por la investigación del laboratorio “EA 4428 Dynadiv” (*DYNAMiques et enjeux de la DIVERsité linguistique et culturelle*) de la Universidad François-Rabelais de Tours, Francia (<http://dynadiv.univ-tours.fr/> laboratorio del cual formo parte como doctorando con mi tesis en co-dirección/co-tutela UV-Tours).

Mexicana, país en el cual me he integrado a la vida social, cultural y profesional desde hace más de 15 años, como lo he señalado. Las políticas lingüísticas en México se han centrado más en la enseñanza del inglés en los últimos 20 años pero se ha consolidado una difusión de la lengua francesa y cultura francófona que se arraiga en una francofilia situada históricamente en algunos estados del país desde el siglo XIX (Veracruz, Puebla, Jalisco, Querétaro, por ser los más notorios) y que se inserta actualmente en un contexto más globalizado fomentado por la adhesión de México a la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) como miembro observador en el año 2014.

Esta adhesión podría sonar un tanto sorprendente a primera vista; sin embargo, habría que vislumbrar en este acto el discurso subsecuente en el plano no solo cultural, sino también económico y tal vez ideológico. Más allá de Francia y la Unión Europea en donde la lengua francesa es una de las lenguas oficiales en la diplomacia comunitaria, el gobierno mexicano se orienta hacia la búsqueda de otros mercados en la prometedora “África francófona” (alrededor de 115 000 000 de habitantes en 31 países⁵); la tendencia a procurar otros socios geopolíticos para México en el nivel mundial se vuelve más apremiante, particularmente en el contexto actual marcado por las tensiones políticas y comerciales con Estados Unidos. Más allá de una historia a veces marcada por conflictos (las intervenciones francesas del siglo XIX) y más allá de los alcances económicos y geopolíticos

actuales, habría que recordar sin embargo esta francofilia mexicana, identificable en sus escritores (Octavio Paz como máximo representante), afrancesamiento, fases políticas (el Porfiriato por antonomasia) o sus corrientes filosóficas (el positivismo de Auguste Comte en la educación).

Dicha historicidad, factores culturales e intereses geopolíticos inciden de manera preponderante en las ideologías relacionadas con la presencia francesa en México (Meyer, 2011) y a través de una historiografía reciente enfocada en el estudio de las sensibilidades comunes entre Francia y México por medio de las influencias económicas, políticas, arquitectónicas, artísticas, gastronómicas, literarias y educativas (Pérez Siller & Cramaussel, 1998; Pérez Siller y Lassus, 2015). Estas prácticas culturales, en su gran diversidad y en diferentes grados, han permeado en la cultura mexicana, lo cual se observa en la tradición educativa para la formación docente en Lengua Francesa en el nivel universitario. Prueba de ello es la red de Alianzas Francesas y de numerosas licenciaturas de Lengua Francesa en la República Mexicana. Los estudios en el ámbito de las políticas lingüísticas han destacado un interés permanente por la difusión, aprendizaje y enseñanza de la lengua francesa, asociada a una tradición humanista, cultural y educativa en México (Hernández Alarcón & Landa Alemán 2005).

En el nivel micro: universo y corpus de análisis

Para tal efecto, he considerado pertinente en un primer tiempo seleccionar las instituciones identificadas con una larga tradición en este campo formativo para la lengua francesa, debido sobre todo a la francofi-

⁵ Sitio oficial de la OIF (<http://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html>).

lia observable de manera más marcada en ciertos estados de la República Mexicana. Se trataba en un inicio de medir la importancia y apego a la lengua y cultura francesas en tres estados “francófilos” (Veracruz, Puebla, Jalisco) en sus tradiciones educativas con sus implicaciones discursivas en la formación de los futuros profesores de francés (representaciones, ideologías, prácticas de clase, valoración de la diversidad lingüística en francés y de la diversidad cultural francófona).

El estado de Veracruz por su marcada historicidad ligada a Francia desde la llegada de los migrantes de Barcelonnette y Champlitte principalmente en el norte del Estado (Demard, 1999), se ha colocado progresivamente en el centro de mi corpus de investigación. En efecto, abarcar los tres estados resultaba en cierto modo difícil de sobrellevar en el marco de una tesis delimitada temporal y espacialmente, por lo que, sin descartar la importancia de la presencia francesa en los estados de Puebla y Jalisco, he optado por centrarme en el estado de Veracruz y en la LLF de la UV, siguiendo el modelo de investigación de los estudios de casos (Yin, 1994).

Logré identificar un volumen de insumos y materias observables de manera significativa en la UV que cuenta con una Facultad de Idiomas y LLF que gozan de cierto prestigio en el nivel nacional, con una larga trayectoria en la formación de profesores de lenguas extranjeras. He reconsiderado por consiguiente las otras dos universidades –la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad de Guadalajara (UdeG)– como campos de investigación complementarios en relación con el estudio de caso de la UV.

Una problemática, varios cuestionamientos e inquietudes académicas

El paradigma inicial limitado en su radio a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura francesas (una visión etnocentrada) sufre actualmente una ruptura en el sentido de que la formación de los futuros docentes de francés apela a una apertura del campo, hacia una verdadera integración de la diversidad, por medio de una complejización de las representaciones iniciales para formar mejores profesionistas con una visión más amplia y enriquecida de la francofonía.

Este proyecto portador de diversidad y enriquecimiento conlleva la necesidad de comprender los procesos reflexivos, personales (en sus dimensiones individuales y colectivas) y hermenéuticos a la hora de apropiarse una cultura cercana (romance, latina en cierto punto) y a la vez distante (“exótica” y extranjerizante, si mencionamos zonas de la francofonía ignoradas por el público en general). Esta paradoja se observa en la cercanía evocadora de Francia (con la ciudad de París como estandarte cultural) frente al Caribe (islas de la Guadalupe, Martinica, Haití) o incluso provincias como Quebec, cuya imagen francófona parece más distante y anecdótica estando geográficamente más cercanos a México.

La lengua francesa, como lo señaló Beacco (2000), se asocia todavía a una permanencia cultural que justifica su enseñanza-aprendizaje alrededor de la cultura como una de las motivaciones principales. Esta permanencia cultural se mantiene viva de manera más visible para la lengua francesa que para la lengua inglesa u otras lenguas. Prueba de ello son los Festivales de la Francofonía organizados en varias univer-

sidades del país, el *Tour de Cine Francés* que ahora brilla con una proyección nacional, aunado a la intensa actividad cultural promovida por las Alianzas Francesas en toda la República Mexicana. Ciertamente, esta importancia de la cultura francesa y francófona (en menor medida) se debe no solo a la demanda de los aprendientes, sino también a una política de difusión cultural impulsada por Francia desde los años 1950 en todo el mundo, la cual es parte medular de sus políticas lingüísticas en el nivel internacional: a manera de ejemplo, basta con mencionar al presidente De Gaulle y su voluntad de asentar el *soft power* francés, en un afán por consolidar la proyección internacional de Francia frente a Estados Unidos y la Unión Soviética. Aunado a este factor cultural, se observa actualmente una diversificación de motivos en los últimos años (fines específicos, universitarios, educativos en general). La competencia cultural e intercultural francófona constituye un reto en México, dada la lejanía geográfica (a pesar de la relativa cercanía gracias a internet) y el aprendizaje en medio heteróglota y en grupos homogéneos, con la dificultad que supone a veces acercarse a la alteridad; problemática señalada en investigaciones anteriores (Hernández Alarcón & Landa Alemán, 2005).

El componente cultural en clase de lenguas extranjeras ha sido objeto de estudio desde la época de los enfoques comunicativos en los años 1970 pero sigue constituyendo una dificultad para los docentes en sus clases. Los discursos que comúnmente y empíricamente se pueden escuchar y/o leer son los siguientes:

- La cultura no parece ser tan importante como para garantizar un aprendizaje su-

ficiente de las lenguas extranjeras (salvo tal vez en los niveles más avanzados).

- La cultura puede ser adquirida o aprendida fuera de clase, en los contextos autónomos de aprendizaje y en los contextos naturales de adquisición (los países francófonos, en el caso que nos ocupa).
- La cultura puede resultar a veces delicada de abordar en ciertos contextos o instituciones educativas.
- La cultura es difícil de manejar en clase de lenguas: ¿qué perspectiva metodológica adoptar?, ¿en qué proporción se debe enseñar la cultura en una clase de lengua?, ¿en qué momento del programa?, ¿cómo evaluar la competencia inter-pluri-cultural?, ¿qué culturas enseñar en el caso de las lenguas con una proyección histórica internacional (anglofonía, hispanofonía, lusofonía, francofonía, etcétera)?

Intrínsecamente, la lengua francesa sigue estando principalmente ligada a Francia en su concepción universalista; es decir, a la mitología “rivaroliana” del genio de la lengua y al alcance revolucionario del francés.⁶ Si bien el interés por la lengua francesa puede explicarse en gran medida por la importancia que ha tenido Francia en el nivel de las ideologías políticas en la construcción de México como Estado-nación (de manera conflictiva y a la vez “pacífica”), la francofonía en sus representaciones ideológicas sigue siendo mucho más anecdótica,

⁶ Antoine De Rivarol (1753-1801) fue un escritor y ensayista francés que defendió vehemente la universalidad de la lengua francesa frente a las otras lenguas europeas (véase Pinhas, 2008).

incluyendo también las regiones europeas francófonas, Quebec o más cerca todavía el Caribe de lengua francesa. En la enseñanza del francés como lengua extranjera, es de señalar el fenómeno más o menos recurrente de exotización (Todorov, 2005) y marginación hacia las regiones francófonas de África, siendo este continente considerado como el futuro de la lengua francesa en el mundo según lo prevé la OIF (Diouf, 2014).

El poder evocador de la francofonía en su conjunto permanece globalmente más limitado que el de Francia como tal. Esto ocurre a pesar de las crecientes manifestaciones de interés por la diversidad francófona como lo atestigua la reciente adhesión de México a la OIF como miembro observador, las Jornadas Francófonas y otros festivales de la francofonía organizados en las universidades y centros de idiomas de todo el país. Los manuales de FLE predominantes y utilizados por los formadores resaltan principalmente la cultura francesa metropolitana, brindando a los territorios de ultramar y a la francofonía un trato relativamente periférico. En su dimensión sociolingüística, se sobrepone esencialmente la lengua francesa en su norma metropolitana afrancesada y estandarizada sobre las variedades regionales y francófonas. Esta *centración* en la cultura francesa es observable de igual manera en los exámenes estandarizados de certificación DELF-DALF, en los cuales es poco palpable la diversidad cultural, más allá de la actualidad francesa, y poco visibles las variaciones de la lengua francesa (más allá de la norma estándar).

Preguntas y objetivos de investigación

La problemática evocada arriba me ha llevado a formular en un primer tiempo la

siguiente hipótesis inicial: un modelo *alterdidáctico diversitario* (Castellotti, 2015) permitiría proponer una formación cultural dirigida a los futuros docentes de Lengua Francesa al implementar una enseñanza-aprendizaje integrada por la diversidad de las culturas francófonas y enriquecida en el salón de clase con las perspectivas reflexivas y hermenéuticas que conforman este modelo.

Sin embargo, al idear una hipótesis de esta índole y al plantearme pilotear un dispositivo didáctico para corroborar su efecto en el contexto analizado, me tropezaba con el siguiente escollo: ¿cómo compaginar el paradigma fenomenológico y hermenéutico (Merriam, 2001, p. 11) al cual aspiraba orientarme progresivamente, con una visión positivista y accional de la investigación sujeta a dicha hipótesis? A fin de evitar poner en riesgo la investigación con tal conflicto epistemológico, he optado por plantear una *interrogante exploratoria de la investigación*: ¿cómo se construyen los procesos de enseñanza y apropiación de la cultura francófona en las Licenciaturas de Lengua Francesa en México?

De ahí he derivado las siguientes *preguntas específicas*:

- ¿Cuáles son las características formales de las LLF (objetivos, modalidades, contenidos, misión social, cultural)?, ¿cuáles son los presupuestos teóricos y prácticos de las materias en las que se enseña la cultura francesa y/o francófona y cuáles son las características discursivas en el nivel curricular?
- ¿Cómo los profesores enseñan la diversidad lingüística y cultural francófona?, ¿cómo los estudiantes se apropian de

ella en el marco de la LLF en la UV?, ¿cuál es el peso de las tradiciones educativas locales (si es que existen...) y cuál es la incidencia de estos factores en la formación cultural de los estudiantes?

- ¿Qué formación cultural poseen los profesores de la LLF en el ámbito de la lengua francesa y de la francofonía?, ¿cómo podemos categorizar sus representaciones sociales y qué incidencia tienen éstas en el salón de clase?, ¿cómo los profesores reflexionan sobre su propia práctica de clase y cómo interpretan los fenómenos de enseñanza y apropiación lingüístico-culturales?

El objetivo general que he propuesto fue el siguiente:

Analizar y comprender los procesos de enseñanza y apropiación de las culturas francófonas en el marco de las LLF en México, desde una perspectiva diversitaria.

... llevándome a tomar en consideración los siguientes *objetivos específicos*:

- Analizar los objetivos y las características discursivas de las LLF en el ámbito cultural, así como los programas de las materias de cultura, a fin de evaluar su impacto en la formación profesional de los futuros docentes.
- Observar las prácticas de clase en una LLF de México (estudio de caso en la UV) con el objetivo de aprehender los procesos de enseñanza y apropiación de la cultura francesa y/o francófona.
- Investigar la formación inicial y continua de los docentes de cultura, así como sus representaciones iniciales acerca de la francofonía, para entender

qué incidencia tienen en la formación cultural de los estudiantes.

El planteamiento de la investigación (contexto, problemática, preguntas y objetivos) no podría sustentarse de manera coherente sin un andamiaje teórico sólido y pertinente, en un afán de retroalimentar y enriquecer los análisis realizados con una mirada teórica y reflexiva.

Antecedentes teóricos en estudios culturales:

¿De dónde parto? ¿Hacia dónde voy?

En el ámbito de *integración de la cultura en la didáctica del francés como lengua extranjera*, campo que me interesa particularmente para mi investigación, André Reboullet (1973) propone desde los años 1970, las primeras reflexiones en torno a los elementos culturales en la enseñanza de los idiomas. Esta época marca el advenimiento de los enfoques comunicativos y la ruptura de un paradigma que se había mantenido activo durante varias décadas: el de la supremacía de la lingüística aplicada como única ciencia tutelar para justificar los fundamentos de la didáctica de lenguas y culturas extranjeras. Los años 1970-1980 marcan un hito en la evolución de la didáctica con la integración de otras disciplinas como la sociolingüística, la antropología cultural, la pragmática, la psicolingüística, las ciencias de la adquisición y el cognitivismo. Louis Porcher (1986) se puede considerar como una de las referencias de primera importancia, al proponer un enfoque particular en la enseñanza-aprendizaje de la cultura en sus múltiples dimensiones (antropológica, culta, mediática, histórica). Sus aportaciones llevaron a

Zarate (1986) a profundizar este análisis al enfocarse en la relación con la alteridad y las representaciones del extranjero en la didáctica de lenguas extranjeras, abriendo paso a una mayor consideración hacia lo intercultural (Byram, 1992), anunciando las publicaciones sucesivas que apuntaron a valorar la riqueza didáctica de la interculturalidad (De Carlo, 1998; Auger, 2007; Windmüller, 2010; Chaves Favier & Pelissier, 2012). A su vez, Beacco (2000) enriqueció las reflexiones y análisis en este campo de estudio superando la dicotomía conceptual al considerar el binomio “cultura-civilización” y todas las dimensiones que supone la cultura en la clase de lengua, enfocándose de igual manera en la difusión y enseñanza cultural francófona.

Christian Puren se ha interesado desde el inicio de sus investigaciones en la integración de la cultura para la clase de lenguas; pero es realmente a partir del año 2011, con su modelo complejo de la competencia cultural, cuando se rompe el paradigma de la interculturalidad como dimensión exclusiva para enseñar la cultura en una lengua extranjera, conceptualizando sucesivamente las dimensiones inter-, pluri-, trans- y co-culturales. Cabe señalar de igual manera que las aportaciones sociológicas (Bourdieu con los *habitus*, las representaciones sociales, los estereotipos) y antropológicas-culturales contribuyeron a relativizar el peso ideológico de la “civilización”, con su carga semántica colonialista. La evolución epistemológica ha llevado, poco a poco, a los sociolingüistas y didactólogos de lenguas, a cuestionar aún más la pertinencia de la dimensión intercultural, la noción de contexto e incluso el propio concepto de la diversidad.

Tomando en cuenta las aportaciones teóricas del pensamiento complejo y las reflexiones alterdidácticas (De Robillard, 2008) me he interesado en las últimas evoluciones de un modelo de investigación que se constituye actualmente como “diversitario”, particularmente en la Universidad François-Rabelais de Tours (De Robillard, 2008; Debono & Goi, 2012; Castellotti, 2013, 2016; Huver, 2015). Retomando el título de la penúltima publicación citada, este modelo apunta a “tomar en serio la diversidad en la didáctica de lenguas y culturas”, al integrar una reflexión sobre las nociones de diversidad, contexto y cultura, enfocándose en los procesos de apropiación de las culturas enseñadas, según una perspectiva hermenéutica y reflexiva (Ricoeur, 1969; Gadamer, 1996) que considera, más allá de las características histórico-social/económicas del contexto, las dimensiones subjetivas de los actores entrevistados y del propio investigador (biografía, su propia reflexión e historicidad). Me he interesado en este último modelo diversitario en la medida en que me ha permitido analizar de manera más pertinente las implicaciones sociales, personales y didácticas (en su diversidad) de la formación cultural dirigida a los estudiantes que cursan las LLF.

La imagen de Francia en el imaginario mexicano ha sido analizada en una tesis doctoral que pone de relieve de manera específica las representaciones de la cultura francesa en los manuales escolares nacionales (Robin, 2011). Las publicaciones ya citadas del investigador Javier Pérez Siller y de Jean-Marie Lassus (sin mencionar las aportaciones valiosas de otros especialistas de la BUAP), constituyen de igual manera una

excelente fuente bibliográfica para comprender los alcances históricos y culturales de las sensibilidades, modas, cosmovisiones e influencias comunes entre Francia y México. Las reflexiones en torno a las representaciones sobre las culturas francófonas (principalmente sobre la cultura francesa), permitirán forjar un punto de partida contextualizado en la historia de las relaciones entre ambos países para cotejar aquellas sensibilidades e imaginarios del pasado con las representaciones actuales de los estudiantes y docentes.

Planteamientos metodológicos

Tipo de investigación

Mi investigación es eminentemente cualitativa (aunque no descarto puntualmente la medición de datos recolectados en el terreno de observación); se inserta en los estudios de campo de tipo exploratorio. Van der Maren (1995) describe la investigación exploratoria en su tarea de colmar un vacío; se apoya en un conocimiento mínimo, permite delimitar una realidad a ser estudiada o de escoger los métodos de colecta de datos más apropiados para documentar los aspectos de esta realidad; o seleccionar a los informadores o fuentes fehacientes para divulgar dichos aspectos. Por comodidad metodológica, sería “fácil” plantear mi acercamiento al campo de observación bajo el lente etnográfico. Las observaciones de clase y del medio institucional, en el marco de mis encuestas, podrían suscitar efectivamente la implementación de una etnografía, la cual ubicaba como el meollo de mi instrumento de investigación ya desde mis primeras reflexiones. Sin embargo, a medida que he ido progresando en la investigación, me

he esforzado por complejizar dicho instrumento, en un afán de tender hacia un dispositivo de análisis “triangulado” y diversificado al contemplar:

- Las observaciones de clases en las materias de cultura de la Licenciatura en Lengua Francesa de la UV.
- El análisis de contenido de las LLF, así como el análisis de contenido de los programas de las materias de cultura (UV, BUAP, UdeG).⁷
- Las entrevistas individuales a los profesores, las entrevistas a grupos focales y cuestionarios dirigidos a los estudiantes avanzados de la UV.

Este análisis cruzado se ha llevado a cabo por medio de un análisis principalmente cualitativo y fenomenológico (Merleau-Ponty, 1945) en el campo formativo de las LLF. No se trata en esta perspectiva de detenerme en la observación y análisis de lo que investigo, como lo podría emprender con una mera visión etnográfica, sino de darle un sentido propio a lo que percibo, lo que interpreto y comprendo. Esta postura fenomenológica y hermenéu-

⁷ La decisión de contemplar una perspectiva comparativa en el análisis de contenido con los programas de otras LLF en México –BUAP, UdeG, y otras que podrían ser pertinentes como la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), o Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) de Toluca, por su tradición “francófona”–, parte de la inquietud por diversificar la muestra a esta altura de la tesis y comparar otras visiones relacionadas con la formación cultural, manteniendo como enfoque central el estudio de caso en la UV para las observaciones de clase y las entrevistas.

tica se distancia asimismo de la idea según la cual los datos “hablan” por sí solos y que de ellos dimana el sentido. Con sus propios criterios de análisis, lectura del mundo, *bagaje* reflexivo y subjetividad, el investigador es más bien quien construye el sentido y hace hablar a los datos según su cosmovisión personal. Detallaré más adelante mi postura al respecto.

Postura metodológica y enunciativa del investigador

He buscado adoptar en esta investigación el debido rigor de la objetividad, pero a la vez con un posicionamiento subjetivo asumido: la investigación busca “producir discursos” en el marco de las encuestas que se llevarán a cabo. En esta medida, no cabe duda que el investigador debe asumir la subjetividad inherente a la constitución de la muestra de estudio, al momento de diseñar los instrumentos de investigación, con una determinada actitud al realizar sus análisis de campo, al adoptar ciertos enfoques en la interpretación de los datos arrojados. Al ser partícipe de la investigación, considero necesario tomar distancia y objetividad, pero a la vez asumir la subjetividad inherente a este proceso, razón por cual desde la perspectiva reflexiva de la enunciación he escogido utilizar la primera persona del singular.

Constitución de la muestra

En la UV, seleccionada en el marco del estudio de caso, el cuerpo docente se divide en la vertiente práctica de la acción formativa para la cultura (profesores de cultura francesa y/o francófona) y un panel seleccionado de profesores de lengua (1 para el nivel intermedio, 2 para el nivel avanzado y 1 más para perfeccionamiento)

ya que son también formadores de cultura en sus clases de lengua (aunque en menor medida). Los profesores directamente implicados en la formación cultural suman un total de 10, los profesores de lengua suman un total de 5 y los de cultura 6. Los estudiantes encuestados son los que cursan las materias de cultura (un promedio de 15 estudiantes por grupo) y los que cursan las materias de lengua (un promedio de 15 estudiantes por grupo) para cotejar los resultados obtenidos sobre la formación cultural propuesta por los profesores y recibida por los estudiantes. He considerado también la pertinencia de integrar, en la medida de lo posible, a los docentes de Traducción y Traductología, lo cual me ha permitido interesarme, de cierta manera, en los aspectos ligados a los alcances culturales de la traducción en la formación profesional de los estudiantes.

Instrumentos de investigación y técnica de análisis

El instrumento de investigación se ha diseñado de manera diversificada (encuestas cualitativas, sin negarse a un enfoque cuantitativo cuando los objetivos de recolecta de datos lo justifiquen) y cronológicamente estructurada, a fin de poder evaluar la complejidad del objeto de estudio y del terreno que me he propuesto analizar en esta investigación. Presentaré a continuación la “ruta crítica” de las etapas que he considerado pertinentes a la hora de imaginar la implementación práctica de las herramientas ideadas para recabar datos del contexto, construir argumentos y progresar en la reflexión:

- *Observaciones participantes:* He observado las clases de los profesores que

imparten cursos de cultura francesa y francófona en la LLF en la UV, a fin de comprender los procesos de enseñanza y apropiación cultural. La presencia del encuestador-observador se asume en el nivel de la subjetividad al formar parte de la observación, al ser yo mismo partícipe del proceso de investigación y actor en la formación. Con el fin de estructurar y preparar de manera coherente el análisis de los datos subsecuentes a esta etapa de la investigación, me he apoyado en una tabla compleja⁸ que integra múltiples parámetros de observación y que permite, asimismo, vislumbrar las implicaciones didácticas desprendidas del análisis discursivo de las representaciones e ideologías, tanto lingüísticas como culturales sobre la lengua francesa y las culturas francófonas. Un análisis semiótico del discurso didáctico en el salón de clase me parece pertinente, ya que posibilita la observación y entendimiento de los signos inherentes al entorno estudiado, dando pie a un análisis de la postura del docente, las interacciones profesor-estudiantes, la tensión enunciativa, las jerarquías, la configuración espacial del salón de clase, así como todos los elementos discursivos que puedan permitir comprender el sentido y los alcances complejos de la enseñanza-apropiación cultural. Para tal efecto, las sesiones de clase grabadas (audio y/o video) podrían contribuir a enriquecer el análisis

⁸ Se trata de la tabla de análisis que elaboré e implementé para la experiencia educativa de *Observación y práctica docente* (Licenciatura de Lengua Francesa, UV).

de los insumos recolectados en el campo de observación.

- *Breves cuestionarios escritos y entrevistas focalizadas*: Serían dirigidos a un grupo de estudiantes finalizando la Licenciatura con preguntas abiertas para recabar en francés y español⁹ sus opiniones sobre el interés y el desafío que representaría aprender más variaciones lingüísticas y diversidad cultural francófona a lo largo de su formación universitaria, integrando el componente de la reflexividad. Los datos arrojados individualmente (cuestionarios) y colectivamente (grupos focales) darán pie a una fotografía instantánea y comparativa entre los estudiantes de las diversas materias observadas en la UV, complementada por un enfoque cualitativo con las opiniones recolectadas, transmitiendo asimismo sus aprehensiones y aspiraciones como futuros profesores de lengua francesa y culturas francófonas.
- *Análisis didáctico y discursivo de los planes de estudios, programas de materias* así como referenciales en materia de formación cultural en las Licenciaturas de Lengua Francesa (UV, BUAP, UdeG). Este análisis comparativo me permitirá evaluar la importancia de la formación cultural en cada licenciatura (número de materias, créditos, horas, prerrequisitos, objetivos, visión, misión, etcétera). En este caso, al igual que las entrevistas dirigidas a los profesores y responsables de la Licenciatura, se tratará de identificar

⁹ No quisiera frenar (por la inseguridad lingüística) la expresión libre de la opinión estudiantil en esta recolecta de datos, dejando libre cauce a la interacción oral aunque se produzca en español.

en qué medida se adecúan las declaraciones para la formación intercultural comúnmente argumentada respecto de las prácticas de los docentes en clase y la percepción que los estudiantes externan sobre dichas declaraciones. Resultará pertinente identificar las causas de estos desfases para detectar si se deben a la formación/actualización del cuerpo docente, dificultades materiales, acceso a soportes didácticos, modalidades de enseñanza-aprendizaje o nivel de lengua, por ejemplo. El análisis crítico del discurso (ACD) abre, en esta medida, la reflexión hacia las problemáticas de tensiones y juegos de poder, jerarquías entre las personas y discursos que “chocan” entre ellos: discurso de la mundialización vs. discurso local de la necesaria adaptación de los planes de estudios, soportes didácticos, etcétera.

- *Entrevistas individuales y colectivas*, de tipo no-directivas y abiertas: podrán ser dirigidas a los formadores de formadores y responsables administrativos (jefes de carrera, coordinadores de academias de cultura) en la LLF (UV dentro del estudio de caso), a fin de analizar, por medio de sus discursos y la manera de exteriorizar sus opiniones, sus representaciones relativas a la lengua francesa y a las culturas francófonas, a la importancia del componente (pluri)lingüístico y (pluri)cultural desde los primeros niveles de la formación docente –niveles A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)–. Las entrevistas buscarán analizar de igual manera en qué medida y según qué modelos didácticos se podría implementar una formación integral en este

campo profesional. El análisis crítico del discurso (Heller, 2002) de las entrevistas podrá abordarse de manera individual o desde una perspectiva interaccionista al realizarse de forma colectiva. En ambos casos, se tratará de analizar el marco enunciativo de la producción discursiva y percibir el alcance de las declaraciones hechas en torno a la lengua francesa y a las culturas francófonas: ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿de qué habla?, ¿de qué manera?, ¿cuál es su estatus profesional y/o personal?, ¿cuáles son sus alegatos y declaraciones?

Los diferentes tipos de instrumentos que conforman este dispositivo de investigación permitirán cruzar datos tanto cualitativos como cuantitativos, buscando indicadores más o menos estables respecto de mis preguntas iniciales y específicas, pero reflejando, en todo caso, una respuesta polifacética y compleja a la altura de los objetivos de investigación que me he propuesto alcanzar. Asimismo, la medición de los datos estribará en un esquema sistemático y triangulado (Denzin & Lincoln, 2000) para el análisis de los insumos de investigación.

Primeras dificultades y resultados parciales

Rendiré cuenta en este apartado de algunas reflexiones preliminares en torno a la segunda herramienta de mi dispositivo de investigación: las observaciones de clase. El primer escollo que considero haber superado está relacionado con el acceso a los espacios de observación: resultaba efectivamente delicado recurrir a observaciones de clase en mi calidad de estudiante de doctorado,

de origen francés y además compañero de trabajo en la misma institución. Para lograr dicho acceso a un espacio que permanece generalmente “privado” (los profesores suelen laborar en la intimidad de su salón de clase), ha sido necesario ganarse la confianza tanto del cuerpo docente de la Licenciatura como de la comunidad estudiantil, plantear mi proyecto de investigación de manera humilde (pero sin exceso de modestia), externar mi deseo de aprender a partir de lo que observo y reiterar mi postura de observador de fenómenos diversos, alejado de toda visión evaluativa. En esta medida, he tenido que abandonar la idea de grabar las clases, para evitar cohibir a los estudiantes y a los mismos profesores. Me limité a tomar notas en mi bitácora; la cantidad de materias por observar (un promedio de 6 por semestre) implicaba que adoptara una postura de descubrimiento de la muestra en un inicio, lo cual significaba superar la dificultad de llevar una observación continua de varias sesiones durante el mismo semestre. He optado asimismo por llevar a cabo una primera fase de identificación de materias estratégicas durante el primer año (dos semestres), tras una selección que me permitiría centrarme más a profundidad en la observación de varias sesiones de clase.

En este primer acercamiento, he tratado de rescatar las técnicas etnográficas (Atkinson & Hammersley, 2007) de conocimiento del campo, apuntes de bitácora y relación de confianza con mi objeto de estudio. Dichas técnicas se verán progresivamente desplazadas por mi postura central de investigación, fundamentada en la fenomenología y la hermenéutica, a la hora de buscar comprender los fenómenos de manera más profunda, asumiendo mis criterios individuales y mar-

cos reflexivos. Si bien la etnografía constituyó un aporte interesante para acercarme al campo de estudio, sus técnicas me han parecido un tanto rígidas en los primeros encuentros con los docentes, estudiantes y sus clases: me sentí “enrejado” en la multiplicidad de columnas, criterios y categorías de la tabla que había elaborado para observar. Perdía la oportunidad de percatarme de otros detalles en los cuales no había pensado en un inicio (como los percances y situaciones imprevistas al interior de un salón de clase), lo cual afectaba mi capacidad de percepción (Merleau-Ponty, 1945), al estar concentrado en llenar una tabla de observación demasiado compleja. Resultó más fructífero acudir paulatinamente a las clases de manera más natural, estando atento a la diversidad de fenómenos, aceptando la inestabilidad y mi propia incapacidad de abarcar todo lo que pretendía observar. De igual manera, me pareció delicado realizar un análisis semiótico del discurso didáctico en el salón de clase en este primer acercamiento: las perspectivas etnográficas, semióticas y etnometodológicas (por no decir *etológicas*) me colocaban en una postura rígida de observación, y en lugar de construir significados propios según mis criterios personales y reflexivos, buscaba de inmediato códigos, señales reveladoras e indicios fácilmente identificables y analizables (por ejemplo, cierta mirada del profesor, gestos de los estudiantes, interacciones predecibles, esquemas enunciativos específicos, etcétera). Me ha resultado difícil alcanzar un equilibrio entre la exigencia de la coherencia epistemológica y la necesidad mínima de estructurar mis observaciones de clase. De esta manera, lograr la coherencia de mi postura fenomenológica y hermenéutica ha conllevado un esfuerzo

personal de alejarme de aquella visión rígida y determinista inicial para dejar el campo libre a la percepción e interpretación de la diversidad de fenómenos en las clases. Al mismo tiempo, he tratado de elaborar un bosquejo previo de categorías observables, ya no como una tabla compleja de criterios, sino más bien como un guion más flexible y práctico para percibir los fenómenos relacionados con la problemática y las preguntas de investigación.

La diversidad de las materias observadas ha ocasionado cierta dificultad a la hora de identificar categorías y unidades de análisis, pero puedo decir en esta etapa intermedia de mi investigación que esta misma diversidad ha significado un enriquecimiento muy interesante de la muestra y del objeto de estudio. He tenido acceso a las siguientes materias de cultura: Sensibilización a la cultura francesa, un enfoque intercultural; Curso monográfico de literatura francesa; Curso monográfico de literatura francófona; Lengua y cultura francesas; Didáctica de la cultura; Francia y la Unión Europea; Actualidad francesa; Sociolingüística. Las otras materias son de lengua y traducción: Comprensión oral y escrita, Francés intermedio; Francés avanzado, Francés perfeccionamiento; Traducción de textos literarios. Esta primera muestra es amplia en el marco del acercamiento inicial, por lo cual he optado por reducirla en el curso siguiente a raíz de un proceso de selección, que me permitirá llevar a cabo observaciones más regulares y profundizadas de las clases escogidas, identificando con qué profesores, en qué materias y hacia qué horizontes orientaré las entrevistas.

A esta altura de la investigación, solo he podido acercarme al campo de observa-

ción y crear una relación de confianza con los interlocutores de mis encuestas (lo cual ya es un logro dadas las dificultades inherentes a este proceso). He podido observar situaciones generalmente favorables en términos de formación y apropiación cultural, partiendo del principio de que los estudiantes parecen externar cierta motivación por sus estudios de Lengua Francesa (aunque se deberá corroborar este dato por medio de las encuestas) y cierta actitud positiva de los docentes que han procurado crear contextos amenos y dinámicos de formación cultural en sus clases.

No se trata para mí de plasmar aquí un discurso evaluador pero sí es necesaria una postura crítica hacia mi objeto de estudio, fundamentado principalmente en los dos ejes anunciados desde el título de mi tesis doctoral: la reflexividad y la diversidad. Para este primer eje mencionado, he observado una implementación relativamente escasa de la reflexividad, entendida como la problematización de las historias de vida de los estudiantes y docentes: los programas de cada materia se deben cumplir y es posible que dejen poco margen a las interconexiones reflexivas entre los contenidos que se tienen que abordar y los aspectos biográficos de los “actores” de la formación cultural en (y tal vez fuera de) las clases. Para el segundo eje, he observado un trato desigual de la diversidad cultural en las materias: se confirma de momento (y según mi percepción muy personal) una concepción relativamente etnocentrada de la cultura. La lengua francesa puede dar pie precisamente a un estudio diversitario y comparativo muy enriquecedor, si se valora la enorme heterogeneidad de las culturas francófonas. Sin embargo, es a menudo la

cultura francesa metropolitana (en sus fronteras continentales de la Unión Europea) el objeto de una atención particular, ocasionando poco margen y un trato periférico (o prácticamente inexistente) a la diversidad constitutiva del espacio cultural francófono. Otro elemento que se destaca, aunque de manera aún imprecisa, es la visión compartida de la perspectiva intercultural, planteada como vía de acceso privilegiada para el conocimiento de las culturas extranjeras, e idealizada en sus alcances humanistas. ¿A qué se deben estas situaciones de relativa consideración hacia las perspectivas reflexivas y diversitarias?, ¿cómo explicar estos fenómenos, tomando en cuenta el contexto de formación y aprendizaje, con las características específicas del campo de observación y la experiencia de los sujetos implicados en la investigación? Las entrevistas contribuirán en cierta medida responder a estas interrogantes, analizando la manera en qué se adecúan o distancian las declaraciones de los docentes en el nivel didáctico respecto de las prácticas efectivas observadas en el salón de clase, tomando en consideración los recorridos y proyectos personales (Castellotti, 2016), así como los procesos reflexivos y hermenéuticos implicados en la apropiación cultural.

Conclusión

La introducción de este artículo anunciaba el tenor de las reflexiones emprendidas: plantear mi situación personal, profesional y académica como punto de partida en un escrito académico, adoptando la primera persona del singular me ha resultado difícil en un primer tiempo. La modalidad enunciativa para la cual he estado acostumbrado en Francia, y en la que he observado cierta

continuidad en México, es la voz impersonal o la primera persona del plural, como si pareciera de imperiosa necesidad “borrar” o atenuar la presencia del autor. Sin embargo, la investigación cualitativa, lejos de encasillarse en un paradigma positivista y neutro, debería superar el síndrome de la “muerte del autor” (Barthes, 1968): por el contrario, debería integrar su vida y sus deseos, ya que el creador del texto se autorrefleja en sus reflexiones, asumiendo su historia de vida y criterios individuales de análisis, sin restarle el poder enorme de interpretación por parte del lector. En esta medida sería interesante interrogarse sobre las incidencias epistemológicas y metodológicas de las culturas de investigación con las cuales he estado en contacto: la francesa, en un primer tiempo, y la mexicana, y cómo se plasmaría este encuentro en el marco de mi tesis en co-tutela. En esta perspectiva dual, navego entre dos idiomas y dos culturas, las cuales han estado en contacto desde la época moderna (con la llegada de los primeros colonos franceses a México desde inicios del siglo XIX). La investigación se torna compleja, exigente, pero al mismo tiempo sumamente enriquecedora, al devenir como una suerte de *traducción*, tanto en el sentido literal, como en el sentido figurativo: investigar implica comprender fenómenos, traducir un pensamiento, plasmarlos y comunicarlos (Castellotti & Razafimandimbimananana, 2014). Considero haber arrojado algunos resultados parciales (y por ende, discutibles), pero no cabe duda que una postura reflexiva y crítica puede ser valiosa para aprehender la inestabilidad y la complejidad de los fenómenos relacionados con la formación y apropiación cultural, en toda su diversidad.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. París, Francia: Anthropos-Económica.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in practice 3rd edition*. Londres, Inglaterra/Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Alén Garabato, C., Kotul, E., Gardies, P. & Auger, N. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures: enquêtes et analyses*. París, Francia: L'Harmattan.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'intercultural dans les manuels de langue* (Colección Proximités-Didactique). Fernelmont, Bélgica: Éditions Modulaires Européennes.
- Barthes, R. (1968). La mort de l'Auteur. *Le bruissement de la langue*, pp. 61-67. París, Francia: Seuil.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* (Colección F). París, Francia: Hachette FLE.
- Bertaux, D. & De Singly, F. (Dir.). (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique* (Colección 128). París, Francia: Nathan Université.
- Byram, M. (1992). *La compétence interculturelle*. Estrasburgo, Francia: Éditions du Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération Culturelle.
- Castellotti, V. (Dir.). (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (Colección DYALANG). Ruan, Francia: Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité: soi-même comme des autres? *Cahiers de Sociolinguistique*, 1 (14), 129-144. Recuperado el 31 de abril de 2017, de www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-129.htm
- Castellotti, V. (Dir.). (2013). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont, Bélgica: EME Intercommunications.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures: Les Cahiers de l'Acadelle*, 12 (1). Recuperado el 31 de abril de 2017, de <https://rdlc.revues.org/420>
- Castellotti, V. (Dir.). (2016). *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*. París, Francia: Didier.
- Castellotti, V. & Razafimandimbimana, E. (2014). *Chercheur(e)s et écritures qualitatives de la recherche* (Colección "Proximités-Sciences du langage"). Fernelmont, Bélgica: EME Éditions.
- Chaves, R. M., Favier, L. & Pelissier, S. (2012). *L'intercultural en classe* (Colección Outils malins du FLE). Grenoble, Francia: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Carlo, M. (1998). *L'intercultural*. París, Francia: CLE International.
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. París, Francia: L'Harmattan.
- De Robillard, D. (Ed.). (2009). Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche? *Cahiers de Sociolinguistique* (14). Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Debono, M. & Goï, C. (Eds.). (2012). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Intercultural, herméneutique et interventions didactiques*. Bruselas, Bélgica: Éditions Modulaires Européennes.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. París, Francia: Presses Universitaires de France.

- Demard, J. C. (1999). *Une colonie française au Mexique 1833-1926 "Rio Naulta". Étapes de l'intégration d'une communauté française au Mexique (1833-1926)*. Langres, Francia: Dominique Guéniot.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage Publications.
- Diouf, A. (2014). *La langue française dans le monde (Préface)*. Recuperado el 31 de abril de 2017, de http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_francais.pdf
- Foucault, M. (1977). *Surveiller et punir*. París, Francia: Gallimard-NRF.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode: Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. París, Francia: Éditions du Seuil.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. París, Francia: Didier.
- Hernández Alarcón, M. M. & Landa Alemán, A. (2005). L'interculturalité à l'épreuve des groupes homogènes en classe de FLE. *Textos nómadas, variaciones sobre un mismo tema: La investigación sobre lenguas extranjeras*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Huver, E. (Ed.). (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Contextualisation-universalisme: Des notions en face à face*. París, Francia: L'Harmattan.
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini: essai sur l'extériorité*. La Haya, Países Bajos: Martinus Nijhof.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (Colección "Bibliothèque des Idées"). París, Francia: Éditions Gallimard.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Meyer, J. (2011). *Dos siglos, dos naciones: México y Francia, 1810-2010*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas. Recuperado el 31 de abril de 2017, de <http://www.libreriacide.com/librospdf/DTH-72.pdf>
- Morin, E. (1990). *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*. París, Francia: ESF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Pérez-Siller, J. & Cramausse, C. (Dir.). (2004). *México-Francia, memoria de una sensibilidad común*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Pérez-Siller, J. & Lassus, J. M. (Eds.). (2014). *Les Français au Mexique* (Vol. I: Migrations et absences; Vol. II: Savoirs, réseaux, représentations). París, Francia: L'Harmattan.
- Pinhas, L. (2008). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* (40-41), 51-61.
- Porcher, L. (Dir.). (1986). *La civilisation*. París, Francia: Clé International.
- Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'applications actuelles*. Recuperado el 31 de abril de 2017, de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Reboullet, A. (1973). *L'enseignement de la civilisation française* (Colección "F. Pratique pédagogique"). París, Francia: Hachette.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. París, Francia: Seuil.
- Robin, Y. (2011). *L'image de la France au Mexique, Représentations scolaires et mémoire collective*. París, Francia: L'Harmattan.

- Schön, D. A. (1998) *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós.
- Todorov, T. (2005). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Francia: Seuil.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montreal, Canadá: Presses de l'Université de Montréal.
- Windmüller, F. (2010). *L'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE à l'étranger. Repères didactique et activités pédagogiques*. Paris, Francia: Éditions Belin.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA, EE.UU.: Sage.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Francia: Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (Colección Essais). Paris, Francia: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français/ Didier.

Myrna Elizabeth
Balderas Garza

bgarza@correo.uady.mx

Eloísa Alcocer Vázquez
eloisa.alcocer@correo.uady.mx

María Teresa
Gullotti Vázquez
tere.gullotti@correo.uady.mx

Universidad Autónoma
de Yucatán

Recibido: 01/09/2017

Aceptado: 30/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

Desarrollo de competencias comunicativas para la profesión desde la perspectiva de los estudiantes

Development of communicative competencies for professional purposes through the students' perspectives

RESUMEN: El presente estudio analiza las percepciones de estudiantes sobre el empleo de estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas para la profesión a través de la experiencia vivida en el desarrollo de la actividad conocida como conversaciones académicas. Siguiendo el enfoque cualitativo e interpretativo, se realizaron tres grupos focales con los 17 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Yucatán que participaron como ponentes en las conversaciones académicas de 2016. Aunado a lo anterior, se verificaron las categorías de análisis a través de una encuesta en línea de preguntas abiertas y después de un año, una muestra de los participantes fue entrevistada nuevamente con el objetivo de consolidar el análisis de la estrategia en cuestión, bajo la nueva posición de los sujetos como maestros en ejercicio. Entre los resultados, resalta que estudiantes atribuyen un valor simbólico a la actividad como un momento de autoconfirmación de la adquisición de las competencias de egreso del programa de estudios de la licenciatura; además, la actividad les permite percibirse como un modelo para las generaciones venideras y contribuir a su formación. Su desempeño en las conversaciones académicas fue relevante en el nivel personal, en tanto los motivó a superar obstáculos, vencer el pánico escénico y emplear habilidades académicas.

PALABRAS CLAVE: Competencias comunicativas, preparación profesional, conversaciones académicas.

ABSTRACT: This study is aimed at analyzing the students' perspectives about the use of strategies for the development of communicative competencies for professional purposes. It focuses on the experience the students had when participating in academic conversations in an open audience. It follows a qualitative and interpretive approach where three focus groups with 17 pre-service teachers of the BA in ELT of the Autonomous University of Yucatan who participated in the academic conversations 2016 as speakers. The emergent analysis categories were verified through

different research methods such as an online survey with open questions and after a year, a sample of the participants was interviewed again aimed at consolidating the analysis of the strategy considering the role now as in-service teachers. Among the results, it seems to be that the students give a symbolic value to the activity as a moment where the self-awareness of the acquisition of the exit competencies stated in the study program of the degree where they are enrolled. Besides, this activity allows them to see themselves as a role model for the upcoming groups of students and contribute to their future colleagues training process. Likewise, the activity seems to be relevant at a personal level, as it seemed to have motivated them to overcome obstacles and stage fear and put in practice academic skills such as the search of relevant information as well as the organization and planning of the academic discourse.

KEY WORDS: Communicative competencies, professional training, academic talks.

Introducción

Uno de los principales intereses de los estudiantes al aprender un nuevo idioma es desarrollar habilidades para comunicarse de manera oral; inclusive el éxito en el aprendizaje del idioma es medido en la capacidad del estudiante para entablar conversaciones inteligibles (Nunan, 1991, p. 39) y expresar sus sentimientos, experiencias y pensamientos en su comunicación cotidiana (Manurung y Mashuri, 2017). No obstante, la comunicación oral no es una tarea fácil, y sobre todo si se trata de una segunda lengua (Uribe, 2012). Para Janulevičienė y Kavaliauskienė (2011), el desarrollo de esta habilidad involucra necesariamente un proceso lento de entrenamiento y orientación sistemática que además tiene que acompañarse del reconocimiento de antecedentes lingüísticos y culturales que comparten los nativos de esa lengua.

Para lograr lo anterior, los planes de estudio en la enseñanza de idiomas, así como de las licenciaturas en el área en el nivel superior han adoptado un enfoque comunicativo en el que los maestros impulsan el

desarrollo de las habilidades comunicativas en lugar de la consideración del idioma como un grupo de estructuras. Desde la década de los setenta, Hymes (citado en Richards y Rodgers, 2014) había propuesto el concepto de competencia comunicativa, el cual superaba el conocimiento de aspectos lingüísticos y sumaba a esta capacidad la habilidad de un reconocimiento sociolingüístico y discursivo de la lengua. En la actualidad, según Richard Kern (2003), los programas de lenguas persiguen la comunicación efectiva, lo cual implica el reconocimiento de los cambios de marcos de referencia, normas e ideas preconcebidas acerca de lo que debe o no decirse.

Marco teórico

Las conversaciones académicas como estrategia en la formación profesional

Lovat y Toomey (2007) señalan que en un mundo cambiante los adultos del futuro seguirán enfrentando muchos retos. Para lidiar con dichos retos, parece de relevancia la educación en los valores en la formación

de maestros. Un número considerable de estudios ha indicado que la educación en los valores es un componente crítico en la educación. Para Hattie (2004), el concepto de enseñanza de calidad ha ido en crecimiento entre la literatura de investigación educativa desde finales del siglo XX en donde se asevera que es el maestro el que hace la diferencia del sistema educativo. Por lo tanto, si los maestros hacen la diferencia para el aprendizaje del alumno, sentido de logro y bienestar, entonces se puede asumir que la sensibilización acerca de qué marca la diferencia en los programas de licenciatura es vital para asegurar el desarrollo de profesionales de calidad en nuestro sistema educativo.

Curtis (2012) propone un modelo para alcanzar la calidad en la enseñanza en el que especifica que, para lograr el objetivo, es necesario que se encuentren presentes los siguientes componentes: valores y creencias, calidad intelectual, una atmósfera de soporte en el salón de clases, reconocimiento de que se marca la diferencia y conexión entre los individuos. El modelo propone que estos elementos deben estar presentes en los programas de licenciatura, particularmente en los de formación docente, con el objetivo de que los estudiantes se vean involucrados en actividades en donde se utilicen herramientas que brinden oportunidades de aprendizaje de calidad que puedan a su vez ser extrapoladas a su futura práctica docente.

En el estudio realizado por Curtis (2012), se descubre que las habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida resultan relevantes en los casos en los que los participantes se encuentran compenetrados en materias en las que se habla acerca de los

valores de manera explícita y se establecen vínculos entre la filosofía en el salón de clases y las habilidades de apertura mental, pensamiento reflexivo, autorregulación, autoconocimiento y pensamiento crítico y creativo, los cuales manifiestan una disposición crucial para el aprendizaje a lo largo de la vida (Curtis, 2010).

Por otro lado, según Zwiers y Crawford (2011), en la mayoría de los salones de clases, son el maestro y algunos estudiantes los que dominan la actividad oral. Por lo tanto, lograr una participación equilibrada en el desarrollo de la habilidad oral involucra una planeación y uso de estrategias específicas. La competencia comunicativa (Brown, 2014); es decir, la serie de habilidades que permiten a los humanos emitir e interpretar mensajes y negociar significados de manera interpersonal en contextos específicos, es una de las tareas que la mayoría de los maestros trata de realizar en el salón de clases para que a su vez sean utilizadas en contextos reales, aunque no siempre se logra el éxito.

Los estudiantes deben de tener oportunidades de poner en práctica las habilidades de expresión oral a través de estrategias didácticas específicas, así como la formación en los valores y creencias, la calidad intelectual, en un ambiente de apoyo en el salón de clases. Harmer (2015, p. 351) propone el uso de conversaciones académicas y sugiere que una plática (*talk*) es una conversación preparada donde los estudiantes elaboran la presentación de un tema de su propia elección. Estas pláticas son elaboradas por escrito previamente y no son espontáneas, sino que se sugiere que los estudiantes hablen desde sus notas más que de un *script*.

Según Zwiers y Crawford (2011), las conversaciones permiten a los estudiantes intercambiar puntos de vista, construir ideas y solucionar problemas. La práctica oral de alguna manera obliga a los estudiantes a aprender en formas significativas y trascendentes. Por lo tanto, al promover conversaciones académicas en escenarios fuera del salón de clase se introducen nuevas dinámicas de comunicación oral. Se expone a los aprendices a formas diferentes de interacción para que sean capaces de mantenerse enfocados, respetuosos e involucrados en conversaciones que tengan relevancia para ellos y para su formación. Zwiers y Crawford (2011) han identificado cinco habilidades comunicativas que los estudiantes pueden desarrollar al utilizar la estrategia de conversaciones académicas en las materias de contenido. Entre estas se encuentran elaborar y clarificar, apoyar ideas con evidencia, construir o retar ideas, parafrasear y sintetizar.

Nunan (1991, p. 48) especifica que cuando se prepara a los estudiantes para participar en conversaciones académicas, los maestros trabajan con ellos de tal manera que éstos puedan sentir cierta reducción de la incertidumbre a través de un proceso de negociación. Es importante tomar en cuenta que incluso una plática bien preparada se coloca en una línea continua que va desde relativamente predecible a relativamente impredecible (Nunan, 1991, p. 42).

Asimismo, es importante tomar en cuenta la dificultad de las tareas pedagógicas con el objetivo de preparar a los estudiantes para tener una conversación en público, o bien una conversación de índole académico en público. Este parece ser uno de los retos que los maestros enfrentan al

tratar de utilizar el enfoque comunicativo como estrategia de enseñanza. Nunan (1991) considera que uno de los aspectos complicados para determinar la dificultad de la tarea es el que se llama “efecto del interlocutor” (p. 47). La interacción cuando se tienen conversaciones académicas es muy importante, ya que los estudiantes deben haber preparado sus respuestas, a las posibles preguntas, con anticipación, de tal manera que se encuentren listos en caso de que surja la pregunta.

Harmer (2015) coincide y sugiere que para que los estudiantes se beneficien de hacer presentaciones o prácticas orales se requiere invertir un tiempo considerable en el procedimiento y proceso en el que los estudiantes se encuentran involucrados. En primer lugar, es necesario darles tiempo para preparar sus pláticas —y ayudarlos en caso de ser necesario—. Después, los estudiantes deben de tener la oportunidad de ensayar sus presentaciones en parejas o grupos pequeños primero. El maestro y el equipo pueden decidir juntos el criterio de lo que constituye una buena presentación y los estudiantes que los escuchan podrían contribuir con una retroalimentación. El grupo que expone entonces tendrá oportunidad de realizar una mejor presentación. Sin embargo, esto solo funciona si los estudiantes han tenido oportunidad de discutir su criterio de retroalimentación, ya sea que ésta provenga del maestro o de los estudiantes, o una combinación de ambas. Por lo tanto, es importante que los estudiantes que hayan realizado una presentación oral, tengan la oportunidad de analizar lo que han hecho y posteriormente, de ser posible, repetir el ensayo en otro momento para asegurarse de que su trabajo ha mejorado.

Asimismo, es pertinente considerar algunos factores afectivos que pudieran tener un impacto en el desempeño del alumno, ya que en ocasiones esos sentimientos que experimentan se pueden convertir en un obstáculo sobretodo si la comunicación esperada es en un idioma extranjero. Estos sentimientos se podrían traducir en ansiedad hacia el idioma extranjero, lo cual, según, Horwitz y Cope (1986), se manifiesta cuando los estudiantes participan en clase, se comunican entre sí o cuando hablan en público. Lo anterior se relaciona con lo que de acuerdo con Brown (2014) se define como la predisposición para comunicarse, misma que en ocasiones puede verse afectada por un estado de ansiedad hacia la tarea; es decir, el sentimiento de preocupación que se experimenta en relación con un evento o acto en particular, que a su vez se manifiesta a través de diferentes actitudes por parte del estudiante; por ejemplo, evita realizar la tarea, o bien manifestando pánico escénico, debido al estado de ansiedad e inhibición en que éste se encuentra (Brown, 2014, pp.146-152).

Contexto

El desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés para la profesión en un nivel intermedio-avanzado está declarado entre las que enmarcan el perfil de egreso del plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEII) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Es relevante comentar que los estudiantes logran desarrollar sus habilidades lingüísticas en la segunda lengua (L2) de acuerdo con el nivel declarado en el plan de estudios, o inclusive más alto considerando el hecho de que quienes ingresan a

la licenciatura son bachilleres que no tienen un pre-requisito del idioma inglés para el ingreso al programa, ya que inician sus cursos de inglés partiendo del nivel A1 y se logra, a lo largo de 8 semestres, que muchos lleguen por lo menos al nivel B2 y la mayoría consigan el nivel C1 o C2 con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Si se analiza el nivel de inglés con el que ingresan dichos estudiantes de la LEII en relación con los de algunos de los programas que tienen características similares en el resto del país, se podrá notar que la mayoría de estos, tienen un pre-requisito de dominio del idioma (Tabla 1). Por otro lado, cabe señalar que la mayoría de estos programas fueron implementados hace más de 15 años y algunos de ellos, al igual que la LEII, cuentan con certificaciones emitidas por instancias como el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) y Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE).

En resumen, de una muestra de los programas de Licenciatura en Enseñanza de Idioma Inglés o equivalentes ofertados en el país, 4 instituciones solicitan como requisito de ingreso acreditar el examen Test of English as a Foreign Language (TOEFL), 3 solicitan que los alumnos cuenten con un nivel A2 de acuerdo con los lineamientos del MCERL y 3 no especifican o mencionan los requisitos de ingreso respecto del conocimiento del idioma inglés.

Como se ha mencionado, el programa ofertado por la UADY en la Facultad de Educación no tiene un pre-requisito específico de nivel de inglés más que la comprensión de textos, para ingresar al mismo

Tabla 1. Relación de programas de enseñanza del idioma inglés y sus requisitos de ingreso respecto de una segunda lengua

Programa	Universidad	Requisitos de ingreso en L2
Licenciatura en Lenguas Modernas	Universidad Autónoma de Querétaro	TOEFL o FCE. No se especifica puntaje
Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera	Universidad de Guadalajara	Examen de inglés institucional (no se especifica nivel de acuerdo con el MCERL)
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	TOEFL con 480 puntos
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Facultad de Lenguas Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma de Chiapas	Nivel A2
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Nivel A2
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Universidad Nacional Autónoma de México	Intermedio alto a través del examen Suficiente del Inglés
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Universidad de Sonora	Nivel intermedio a través de un examen del idioma
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Abierta (en línea)	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	TOEFL institucional con 450 puntos
Licenciatura Abierta en Enseñanza de Lenguas-Inglés	Universidad Veracruzana	Cualquiera de estos exámenes: EXAVER III (Exámenes de Certificación de lengua inglesa de la Universidad Veracruzana) con resultado A o B TOEFL IBT (75 puntos) CAMBRIDGE, ESOL, FCE, CAE, CPE IELTS con banda 5.5 TKT-KAL con módulo especialista
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Escuela de Lenguas San Cristóbal de las Casas, Universidad Autónoma de Chiapas	Nivel A2
Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Nivel A2
Licenciatura en Lengua Inglesa	Universidad Autónoma del Carmen	Nivel básico (no especifica el nivel con base en el MCERL)
Licenciatura en Idiomas	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	No se mencionan requisitos

Programa	Universidad	Requisitos de ingreso en L2
Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés	Universidad Autónoma de Aguascalientes	No se mencionan requisitos
Licenciatura en Ciencias del Lenguaje	Universidad Autónoma de Nuevo León	No se mencionan requisitos

Fuente: Elaboración propia.

ya que de acuerdo con su Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) (UADY, 2013), dicha licenciatura no debe de ser excluyente, de tal modo que el ingreso a ésta es acorde con los resultados obtenidos en el Examen de Nacional de Ingreso a la Licenciatura (EXANI II), el cual ha sido diseñado previamente por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Son admitidos los alumnos con el puntaje más alto en los resultados generales de dicha prueba. El número de estudiantes por cada grupo varía respecto del cupo por licenciatura y los análisis de la pertinencia realizados por las diferentes instancias de la UADY. En el caso de la LEII el ingreso es anual, en agosto de cada año y se admite a 30 alumnos en promedio.

Dentro del contexto académico de la Facultad de Educación de la UADY, son relevantes y significativas las estrategias que se desarrollan para fortalecer el nivel de inglés de los alumnos del programa de la LEII. Después de realizar un análisis para saber cuáles son los factores que pudieron jugar un papel relevante en la formación de los estudiantes, se puede identificar la implementación de diversas estrategias académicas que dotan a estos de herramientas y experiencias para desarrollar las habilidades deseables en un maestro de inglés siendo de las más importantes el dominio del idioma. Una de ellas es un curso propedéutico previo al inicio de las

clases formales de primer semestre, el cual se ofrece de manera intensiva. Una vez en cursos regulares los estudiantes tienen 10 horas semanales de inglés desde primero hasta sexto semestre, a fin de obtener el nivel C1, que según el MCERL es avanzado. Asimismo, las materias de contenido que los estudiantes deben de cursar a lo largo de sus 4 años de formación son predominantemente administradas en el idioma inglés, lo cual permite que los estudiantes utilicen el idioma prácticamente durante todas las horas su instrucción que es de aproximadamente 6 horas diarias, a lo largo de su vida académica.

Los alumnos de la LEII cursan 6 asignaturas obligatorias de inglés de manera intensiva que van desde A2 al nivel C1 y a partir del segundo semestre, sus asignaturas de contenido son en inglés. Esto les permite lograr un dominio del idioma meta que es una fortaleza muy importante al momento del egreso. Sin embargo, muchos alumnos requieren mejorar en la comprensión auditiva y la expresión oral de manera general y por las características del programa, así como por su futura práctica docente, es deseable que éstos desarrollen habilidades para hablar en público en inglés, ya que se considera una de las competencias profesionales relevantes, sobre todo para ser capaces de diseminar información tanto en el salón de clases, como en otros contextos académicos.

Otra estrategia en seguimiento a una recomendación de los diferentes organismos certificadores de programas de licenciatura, es que los egresados de este programa cuenten con una certificación internacional en el dominio del idioma inglés. Por tal motivo, a partir del año 2015 los alumnos de la LEII han presentado el examen Certificate in Advanced English (CAE) de la Universidad de Cambridge. Los estudiantes-maestros que sustentaron el examen en el año 2015, formaban un grupo de 11 alumnos de octavo semestre de la LEII con muy buenos resultados pues 1 alumno (9.09%) fue ubicado en el nivel de C2, 6 alumnos (54.55%) en el C1 y 4 alumnos (36.36%) se ubicaron en el nivel B2, todos según el MCERL y las características de este examen en particular.

En el año 2016, un grupo de 14 alumnos presentó el mismo examen CAE siendo ubicados en el nivel C1, obtenido por 9 alumnos (64.29%) y B2 por 5 alumnos (35.71%). En los resultados del examen de certificación CAE se observa cómo los alumnos de la LEII desarrollan las habilidades de dominio del inglés, lo cual de alguna manera parece demostrar que el desarrollo de habilidades en el idioma inglés, está cubriendo las expectativas declaradas en el plan de estudios y de los futuros empleadores.

A esta serie de acciones se unen las conversaciones académicas, que según Zwiens y Crawford (2011), pueden ser utilizadas para mejorar las habilidades orales y ayudar a que los estudiantes se involucren con conversaciones significativas acerca de textos narrativos o informativos. Dicha estrategia se ha puesto en práctica para utilizar las competencias comunicativas para la profesión que se implementa en el salón

de clases y también de manera pública a través de un evento extracurricular que se lleva a cabo durante la última semana de clases del ciclo escolar enero-mayo.

Esta actividad ha sido realizada en cuatro ocasiones en la Facultad de Educación de la UADY, en 2013, 2014, 2016 y 2017 y fue diseñada para los estudiantes de la LEII que cursan el último semestre. Para tal efecto, los participantes debían atender los lineamientos de la convocatoria que se extiende un mes antes del evento (véase Apéndice 1).

Con el fin de que los estudiantes experimenten y se relacionen con la estrategia, ésta se utiliza previamente, y durante uno de sus cursos obligatorios, Sociolingüística: Variedades del Idioma Inglés. Cada uno de los temas estudiados durante el curso es una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre cuáles son sus debilidades y fortalezas en cuanto a sus habilidades para hablar en público. El incorporar la estrategia en una materia se hace con la finalidad de seguir los patrones de los modelos de Hammer (2015) y Nunan (1991) y asegurar el éxito de la actividad denominada: LEII Academic Talks (conversaciones académicas LEII), ya que de esa manera los maestros de cada curso dan un seguimiento al desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes a través de varias estrategias para poner en práctica algunas de las competencias necesarias para que la actividad sea exitosa, como son: puesta en práctica de las habilidades lingüísticas y comunicativas en el idioma inglés, capacidad de síntesis, trabajo colaborativo, formulación de preguntas, discusión de temas, desempeño en público y organización de eventos académicos, entre otras.

Objetivo

Debido a los retos y la relevancia de los resultados en la adquisición de competencias de comunicación oral, tanto en segunda lengua como en el ámbito profesional logrados al interior del programa de la LEII de la UADY, el presente trabajo analiza las conversaciones académicas como una estrategia que promueve el desarrollo de competencias comunicativas para la profesión a través de las percepciones de los estudiantes que participaron en las de las conversaciones académicas de 2016.

El fin último es aportar resultados que manifiesten la relevancia de las conversaciones académicas como un modelo práctico y didáctico para el desarrollo de competencias comunicativas en la formación profesional, así como en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, el estudio responde a la pregunta: ¿De qué manera las conversaciones académicas contribuyen a la adquisición de competencias de comunicación oral y profesional?

Metodología

El análisis de las percepciones de los estudiantes se realiza a través del paradigma interpretativo y siguiendo un enfoque metodológico cualitativo, ya que busca comprender el fenómeno y la conducta humana desde la observación y la voz de sus participantes (Ricoy, 2006, p. 13).

Según, Hernández, Fernández y Baptista (2006), la investigación cualitativa proporciona la descripción verbal o explicación del fenómeno estudiado, su esencia, naturaleza y comportamiento. Acorde con estos principios, en el presente estudio son los sujetos quienes recapitulan su experiencia, la interpretan y valoran de un modo ana-

lítico y descriptivo (Hurtado, 2000). Por lo tanto, en este estudio se usaron técnicas de recolección de datos que implican una comunicación entre el investigador y los investigados a través de grupos focales, encuestas de preguntas abiertas y entrevistas.

Derivado de esta metodología, se asume que se trata de un estudio de caso de tipo descriptivo (Tamayo y Tamayo, 2003), ya que después de haberse realizado la actividad denominada LEII Academic Talks la investigación tuvo como objetivo conocer las opiniones de los participantes, su forma de trabajo, y sus experiencias y presentarlas acorde con categorías de análisis basadas en la percepción de los participantes sobre el desarrollo de la competencia comunicativa con base en su desempeño en el evento antes mencionado, y su preparación previa.

Por la naturaleza de este estudio no se pretende que los resultados sean generalizables a otros contextos, pues está enfocado hacia lo que los participantes opinaron sobre su trabajo en el LEII Academic Talks¹ de junio de 2016. Sin embargo, se espera el estudio contribuya a evidenciar la relevancia de la estrategia propuesta como un modelo didáctico para el desarrollo de competencias comunicativas tanto en segunda lengua como en el ámbito profesional.

Población

La población de estudio estaba compuesta por los 17 estudiantes de la VIII cohorte de

¹ Consisten en la presentación y análisis de reflexiones teóricas o metodológicas, tendencias, problemáticas, uso de paradigmas, entre otros del estado de conocimiento de una temática educativa relacionada con la enseñanza de idiomas.

la LEII de la UADY, quienes participaron como ponentes en el LEII Academic Talks 2016.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó posterior al evento denominado LEII Academic Talks 2016, por medio de la realización de tres grupos focales con los alumnos participantes. Dichos grupos focales se organizaron según el tema que los alumnos habían expuesto y se les realizó una entrevista que estuvo basada en una serie de preguntas abiertas. Asimismo, a todos los estudiantes participantes se les envió por correo electrónico una encuesta. Con ambos métodos el objetivo era evaluar si el aprendizaje resultado de su participación había sido importante para su formación y desarrollo profesional.

Para su análisis se utilizó el método de comparación constante (Strauss, 1987: 50-52), el cual implica analizar los documentos, tales como entrevistas, cuestionarios, etcétera y buscar indicadores de categorías en eventos y comportamientos. Posteriormente, se realiza la codificación para buscar los elementos consistentes y salientes entre los diferentes participantes e instrumentos para finalmente encontrar las consistencias entre los códigos y dividirlo en las categorías a discutir en la siguiente sección.

La información se recabó en dos momentos: la primera parte de manera inmediata a la participación del evento, la segunda una vez transcurrido un año. Esta segunda fase fue relevante pues los participantes, para este momento ya eran maestros en ejercicio. Cinco de ellos accedieron voluntariamente a participar en entrevistas individuales a profundidad. Con estos

datos se pudo corroborar la información antes recabada, durante los grupos focales, pero ahora bajo la perspectiva de la nueva posición de los sujetos.

Resultados

Los resultados se organizan en cuatro categorías que conjuntan los puntos comunes y simbólicos expresados por los participantes respecto de sus descripciones sobre el valor personal y profesional de esta actividad. En una primera categoría los estudiantes analizan el objetivo y la finalidad de la actividad en tanto la audiencia que se encontraba presente. Posteriormente, se presenta el sentido de la actividad en un nivel profesional desde la perspectiva de los participantes. En las dos primeras categorías, los estudiantes observaron el valor de la actividad en tanto podían responder a las necesidades o requerimientos de su audiencia. Las últimas dos categorías describen los obstáculos y retos a vencer en el nivel personal para obtener el resultado satisfactorio.

Sentido de trascendencia

La actividad se realiza cuando los alumnos están en el último semestre de sus estudios a unos pocos meses de egresar de la Licenciatura. Como parte de la audiencia se invita a generaciones más jóvenes que se encuentran cursando la carrera a escuchar a sus compañeros que están a pocos meses de egresar. Dentro de este contexto, los participantes del LEII Academic Talks manifestaron sentirse como un modelo para las futuras generaciones y valoraron la oportunidad de servir como ejemplo o imagen de la licenciatura que cursan. Los participantes sostienen que la actividad propicia

un ambiente de motivación y aprendizaje significativo en beneficio de ambas partes: ponentes y la audiencia, ya que, según ellos, los estudiantes de futuras generaciones tienen la posibilidad de aprender reflejándose en los ponentes como una realidad próxima a su estado actual y los ponentes a su vez asumen el rol de no solo transmitir conocimientos, sino también de promocionar las competencias de egreso logradas.

Yo creo que es algo relevante para las personas que estudian esta licenciatura porque primero que nada motiva a los de semestres más atrás. Los motiva a que ellos aprendan más al ver en la manera en que nosotros nos desempeñamos en esta actividad (Estudiante 3).

En lo personal, yo considero que fue una experiencia donde hubo mucha emoción por parte de nosotros y parte del público. ...La emoción del público que están viendo a los compañeros que están por egresar y piensan yo quiero estar ahí en el futuro, yo quiero alcanzar lo que ellos están haciendo. Fue motivante para ambas partes (Estudiante 10).

Con la actividad, los estudiantes reconocen que se establece un canal de comunicación con las generaciones más jóvenes. En este sentido, los contenidos que se presentan en la actividad son una extensión de los cubiertos en clases obligatorias y optativas. De esta manera, le permiten a su audiencia tener un acercamiento al conocimiento que estará a su alcance en un futuro próximo. Es decir, que la actividad se convierte en un momento de formación entre pares de si-

milar posición donde unos observan a otros y constatan de manera real la adquisición de competencias y conocimientos del área disciplinar. Es en este espacio donde los ponentes sienten que logran motivar con su ejemplo a las otras generaciones y contribuir en su formación académica.

Autoconfirmación profesional

La audiencia también estaba conformada por profesionales en ejercicio en el área de lenguas y enseñanza del inglés del estado de Yucatán y asociaciones de impacto nacional e internacionales. Por lo tanto, los participantes del LEII Academic Talks atribuyeron un valor al éxito de su desempeño como una autoafirmación que significa una comprobación de estar listos y bien preparados para el mundo profesional.

En los comentarios, sobresale cómo los ponentes separan su preparación como docentes de la enseñanza de lenguas y le atribuyen a esta actividad la oportunidad de probarse como profesionales en el área disciplinar capaces de dar conferencias, participar en congresos, y completar un perfil académico.

Básicamente nos prepara no solamente como maestros, sino que en algún momento dado podemos dar nosotros mismos una ponencia, abordar algún tema de nuestro interés compartirlo con un público más amplio, no solamente en la escuela, sino que nos puede abrir las puertas para otras partes del mundo (Estudiante 5).

Creo que al estudiar esta licenciatura muchos solo nos ponemos a pensar que nos vamos a dedicar a la docencia

y tal vez no explotamos la capacidad que tenemos para dedicarnos a cosas profesionales como dar pláticas o conferencias y esta actividad nos sirvió como experiencia, una buena oportunidad de practicar para fortalecer esa competencia y desarrollarla (Estudiante 6).

Al menos por mi parte, yo creo que esto es como una pauta para hacer, adentrarme a otro tipo de proyectos como estos. Tengo un poco más de confianza en pensar que algún día podría meterme en una ponencia o en alguna cosa así. Entonces creo que eso fue muy importante para mí (Estudiante 11).

Igual se nos motiva no solo a ser maestros durante clase y ahí murió tu vida durante toda tu carrera profesional te vas a dedicar a eso, hay opciones de ponencias y este tipo de cosa. Te da un poquito de experiencia en todo ese proceso para que te vayas preparando para ello (Estudiante 14).

Los estudiantes valoraron la oportunidad de autoconfirmación y autoevaluación de la adquisición de las competencias de egreso de su licenciatura y además la oportunidad de experimentar otras áreas de desarrollo profesional. Esto les permitió proyectar campos profesionales variados en los que podrían participar además de la práctica docente y “reflejar sus aprendizajes de manera formal” (Estudiante 1).

Desarrollo de estrategias para la superación de obstáculos y retos personales

Los estudiantes manifestaron que esta experiencia era única en su formación ya que por primera vez se encontraban ante audiencias “grandes” y “abiertas” ante las cuales ellos presentaron temas académicos sobre la enseñanza de idiomas en su segunda lengua: el inglés. De acuerdo con los ponentes, este contexto implicó una serie de retos personales y obstáculos a vencer en dos áreas: la comunicación oral efectiva en general y lo concerniente a la comunicación oral en su segunda lengua.

En lo relativo a la comunicación oral, los participantes coincidieron en afirmar que uno de los primeros retos era reconocer que las presentaciones no eran recitar simplemente lo que habían leído en un libro, sino que tenían que generar estrategias de comunicación como “contextualizar el tema” “con situaciones particulares de los maestros de inglés de nuestra región y dar ejemplos” (Estudiantes 2 y 4).

Vencer el pánico escénico fue otra constante en las descripciones de la experiencia proporcionadas por los maestros en formación. Si bien ellos comentaron que usualmente exponen en clases, la actividad los enfrentó a un espacio y una audiencia diferentes, lo que hizo evidente una serie de necesidades a cubrir antes del evento. La preparación previa fue valorada por la mayoría de los participantes, la cual se dio en el nivel personal y grupal a través de la práctica y el ensayo general previo. Resalta que los ponentes expresaron usar diversas estrategias para darse confianza tales como hablar frente al espejo y exponer en voz fuerte ante familiares cercanos. Estas prác-

ticas los hicieron conscientes de la importancia de modular la voz, la entonación y el ritmo.

Yo igual practicaba en mi casa, mi hermano me escuchaba y me decía: si suena bien pero dilo un poco más fuerte o esto no se entiende muy bien. La verdad eso me ayudó para darme un poco más de confianza para ver como sonaba para otras personas (Estudiante 11).

Asimismo, los estudiantes manifestaron que estos miedos para enfrentar una situación de comunicación oral ante audiencias abiertas se complejizan cuando se emplea la segunda lengua en lugar de la lengua nativa “porque definitivamente no es lo mismo” (Estudiante 8). En este sentido aparecen inquietudes y preocupaciones acerca de la pronunciación, el acento y la gramática que, según ellos, no estarían presentes en igual magnitud si fuera en su lengua materna.

Yo tuve que vencer el miedo de la posible reacción del público hacia el acento que usara hablando inglés porque a veces se me escapa un acento medio americano, a veces un acento medio británico y yo sé que la audiencia está estudiando la misma licenciatura, y están pendientes de cómo pronuncian el inglés las demás personas. Entonces ese era como que mi miedo, ya si yo cambiaba el acento rápidamente y se reían o marcaba mucho mis palabras, ese era el miedo que yo tenía (Estudiante 6).

Creo que también personalmente es ser juzgada porque como fue todo en inglés que tal si dije mal una palabra y va haber alguien que te va a decir que lo dijiste mal (Estudiante 15).

De esta manera, en la descripción que hacen los participantes se observa claramente que por un lado existen los miedos y los retos que implica estar frente audiencias mayores por primera vez, y a éstos se les suman miedos propios de la comunicación en segunda lengua. Como parte de superar estos obstáculos se valora la práctica y el ensayo como momentos para vencer la ansiedad y fortalecer la confianza.

Desarrollo de las habilidades académicas y estratégicas

A la par de las estrategias creadas para la comunicación efectiva sobresale en el análisis el reconocimiento de la puesta en práctica de las habilidades académicas entre las que figuran: la organización personal, la colaboración, la habilidad para buscar información e investigar, la habilidad de síntesis y la planeación estratégica del curso.

Entre los comentarios realizados por los entrevistados y que son confirmados a través de los otros instrumentos utilizados, figuran los siguientes:

Pues más que nada organizarme bien para la búsqueda de información, porque tuvimos que preparar la información, designamos a cada miembro del equipo un área o una parte a la hora de la exposición. De igual forma, a la hora de improvisación porque al estar

nervioso se te olvidan ciertas cosas y pues la verdad, lo que yo traté de hacer es recordar lo más rápido que puedo lo que seguía y tratar de decir o predecir lo que iba yo a contar sobre ese tema. Gracias a Dios no me pasó durante mucho tiempo, sólo una vez me pasó, recuerdo. Igualmente, la persuasión. El hecho de convencer a la gente de lo que estoy diciendo es verdad, porque está basado en algo que yo previamente investigué (Estudiante 1).

Creo que uno de los aportes fue que tuve la oportunidad de reflexionar más del tema que expusimos durante la clase ... creo que al prepararme para la plática pude reflexionar más sobre ello desde mi casa mientras practicaba, pude hacer más investigación por mi cuenta y creo que pude aprender un poco más (Estudiante 12).

Es una actividad que me gustó mucho de principio a fin. Es un poquito estresante estar buscando información e ir de aquí para allá pero sí me gustó mucho, bueno, en lo personal a mí me ayudó a tener más confianza al hablar en público porque es algo que, que me mata, y en especial hablar en otro idioma, entonces creo que fue algo muy bueno que hizo la facultad porque además es algo más cultural, agrega un poquito más de contexto cultural a lo que es la licenciatura (Estudiante 16).

Estos comentarios denotan cierto valor otorgado a la negociación del significado y el trabajo colaborativo, así como la im-

portancia de la puesta en práctica de las competencias colaborativas, culturales, de búsqueda y síntesis de la información y de la preparación para el éxito de la actividad, habilidades que se pueden extrapolar al quehacer de un maestro de inglés y que forman parte de las competencias que deberán estar presentes en la formación para la vida profesional.

Discusión y recomendaciones

Curtis (2014) argumenta que para formar profesionales de calidad capaces de afrontar los retos del mundo adulto profesional son factores primordiales: a) los valores y creencias que en el presente estudio pudieron ser observados a través de las percepciones de los estudiantes que participaron en donde resaltan los enlistados en los apartados de trascendencia y autoafirmación profesional; b) en la calidad intelectual presente a través de la investigación, búsqueda confiable y síntesis de la información que forman parte del trabajo intelectual y que fue utilizado en la estrategia propuesta; c) una atmósfera de soporte en el salón de clases a través del trabajo colaborativo, la preparación, el ensayo, entre otras actividades y estrategias utilizadas por los participantes en el evento; d) reconocimiento de que se marca la diferencia, percepciones que han sido sintetizadas a través del sentido de trascendencia y autoafirmación profesional, y e) conexión entre los individuos, lo cual se ve presente en el trabajo colaborativo realizado por los participantes y la aceptación de cada individuo dentro los equipos para la consecución de la actividad y que tanto Harmer (2015), Nunan (1991), y Zwiers y Crawford (2011) hacen patentes en sus propuestas sobre el

uso de las conversaciones académicas para desarrollar habilidades comunicativas, que en este caso están siendo extrapoladas a la profesión de los futuros maestros de inglés.

El desarrollo de las habilidades comunicativas para la profesión en la formación de docentes se encuentra entre una de las más importantes, debido a que estamos formando maestros de inglés que aprenden a su vez el idioma meta, durante sus años formativos en el programa de licenciatura. Aunque todos los estudiantes provienen de diferentes contextos de educación básica y media superior, una de las características que su mayoría comparte, es el hecho de que en su experiencia formativa en el idioma inglés, el enfoque de desarrollo de habilidades ha estado más centrado en las habilidades receptivas del idioma inglés, que en las habilidades productivas.

Los programas de formación de maestros de inglés requieren tener entre sus objetivos, el desarrollo de estrategias a través de actividades tanto curriculares como extracurriculares que permitan a los alumnos demostrar y demostrarse a sí mismos que pueden utilizar el idioma inglés para comunicar sus conocimientos y las habilidades estratégicas adquiridas para enfrentar los retos que la comunicación oral les pueden significar.

Se puede observar con base en los resultados de este estudio, que los estudiantes del programa de la LEII de la UADY han puesto en práctica una serie de habilidades que no solo se restringe al desarrollo de habilidades comunicativas en el idioma inglés, sino que también han utilizado estrategias comunicativas y organizativas que les permitieron lograr el objetivo y manifiestan un sentido de éxito que les lleva a concluir que activi-

dades de este tipo les permiten reafirmar su sentido de trascendencia, pues de acuerdo con su percepción, la experiencia que tuvieron les da el sentido de empoderamiento para percibir que su paso por la escuela dejó un fruto entre sus futuros colegas, mismo que pudieron compartir con ellos.

Otro de los hallazgos relevantes fue reafirmarse profesionalmente, ya que según sus percepciones, las habilidades puestas en práctica les permitieron lograr un objetivo que esperan tener que enfrentar en su vida profesional, lo cual se ve reflejado en los estudiantes que fueron entrevistados un año después de la actividad, pues se manifiesta la satisfacción, de haber sido exitoso en situaciones en donde no habían estado anteriormente como son las entrevistas laborales, los nuevos grupos de estudiantes con quienes trabajarán, la organización de actividades escolares curriculares y extracurriculares, entre otros.

Finalmente, la puesta en práctica de algunas habilidades tanto personales como académicas les permitió desarrollar estrategias para la superación de obstáculos y retos personales y académicos, ya que para ellos el haber vencido retos como el pánico escénico, por ejemplo, les permitió darse cuenta de que pueden enfrentar ese tipo de situaciones en su vida profesional y salir exitosos. Al mismo tiempo, a través de este tipo de actividades han demostrado que pueden trabajar en armonía de manera colaborativa siendo agentes de conocimiento a través de la búsqueda minuciosa de la información que transmitieron a sus compañeros y futuros colegas.

Si bien se considera que los resultados obtenidos posiblemente no sean generalizables, se recomienda el análisis cuidadoso

de la actividad para buscar oportunidades similares en grupos que compartan las características de los maestros en formación que participaron en este estudio. Por otro lado, es importante recalcar que el presente trabajo está basado solo en algunos de los resultados obtenidos y que los datos recabados seguirán siendo de valor para realizar otros estudios pertinentes acerca del valor de LEII Academic Talks como estrategia de desarrollo de habilidades para maestros en formación.

Apéndice 1

Objetivo de la conversación académica: Consiste en la presentación y análisis de reflexiones teóricas o metodológicas, tendencias, problemas, paradigmas, entre otros, acerca del estado del arte de temas académicos relacionados con la enseñanza del idioma inglés.

1. El tema propuesto puede ser desarrollado atendiendo a diferentes perspectivas (análisis, reflexión, desarrollo de materiales, enseñanza de idiomas) tomando en cuenta su utilidad y relevancia en la enseñanza del idioma inglés, entre otros.
2. Contenido de la conversación:
 - a) Planteamiento del tema, problema o necesidad.

b) Descripción de la forma en que el tema ha sido atendido, entendido o solucionado hasta la fecha.

c) Preguntas que generen análisis sobre el problema o tema.

d) Conclusiones, recomendaciones o propuestas para su implementación.

e) Principales referencias.

3. Cada grupo deberá estar formado por cinco o seis miembros, uno de ellos será el coordinador de la conversación. Esta persona estará a cargo de organizar la conversación y hará preguntas que generen el análisis, designará a la persona que deberá contestar la pregunta y regulará la cantidad de preguntas que se asignarán a cada uno de los participantes.
4. El grupo debe designar un moderador, quien regulará la cantidad de tiempo que los participantes tendrán, permitirá la intervención de miembros de la audiencia y también hará un breve resumen de la conversación al final de la misma.
5. La conversación será de media hora, y estará distribuida de la siguiente manera: 5 minutos para la introducción, 20 minutos para la plática y 5 minutos para preguntas de la audiencia.

Referencias

Brown, D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York, EE:UU.: Pearson.

Consejo de Europa. (2002) *Marco común europeo de la lengua*. España: Secretaría General Técnica del MECD/Subdirección General de Información y Publicaciones/Grupo Anaya. Recuperado de 7 de junio de 2017, de [https://cvc.cervantes.](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

[es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Curtis, E. (2012). The heart of quality teaching: A values-based pedagogy for pre-service teacher education. Tesis de doctorado no publicada. University Technology, Queensland.

Curtis, E. (2010). Embedding “Philosophy in the Classroom” in Pre-service Teacher Education. En R. Toomey, T. Lo-

- vat, N. Clement & K. Dally (Eds.). *Teacher education and values pedagogy: A student wellbeing approach* (pp. 108-120). Terrigal, Australia: David Barlow Publishing.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Harlow, Essex, Inglaterra: Pearson.
- Hattie, J. (2004). It's official: Teachers make a difference. *Educare News: The National Newspaper for all Non-Government Schools* (44), 24-31.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=7109347&site=ehostlive>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón CIEA/Sypal.
- Janulevičienė, V. & Kavaliauskienė, G. (2011). English for specific purposes & public speaking. Comparative study. *Societal Studies*, 3 (2), 709-720.
- Lovat, T. (2007). Values education and quality teaching: Two sides of the learning coin. En T. Lovat & R. Toomey (Eds.), *Values education and quality teaching: The double helix effect* (pp. 1-12). Terrigal, Australia: David Barlow Publishing.
- Lovat, T. & Toomey, R. (Eds.). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Terrigal, Australia: David Barlow Publishing.
- Manurung, K. & Mashuri, M. (2017). Implementing interest based instructional materials to minimize EFL learners' speaking skills de-motivating factors. *Theory & Practice in Language Studies*, 7 (5), 356-365.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology, a textbook for teachers*. Inglaterra: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms, a guide for teacher-initiated action*. Inglaterra: Prentice Hall.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching and applied linguistics*. Harlow, Inglaterra: Longman.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 3 (1), 11-22. Recuperado el 7 de julio de 2017, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Universidad Autónoma de Yucatán-UADY. (2011). Modelo educativo para la formación integral. México: Autor. Recuperado el 7 de julio de 2017, de <http://www.pdi.uady.mx/PDI2010-2020/docs/PIPS/3/MEFI.%202010-Julio-2011.pdf>
- Uribe Enciso, O. (2012). Helping business English learners improve discussion skills. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14 (2), 127-145.
- Zwiers, J. & Crawford, M. (2011). *Academic conversations. Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Portland, EE.UU.: Stenhouse Publishers.

Juegos crueles para sobrevivir a la guerra. Un acercamiento hermenéutico a la novela *El gran cuaderno* de Agota Kristof

Cruel games to survive the war. An hermeneutic approach to the novel The Great Notebook by Agota Kristof

RESUMEN: En este análisis abordaremos *El gran cuaderno* de Agota Kristof a partir de la hermenéutica del filósofo Paul Ricœur. En primera instancia, explicaremos los elementos que constituyen la preconfiguración tal como lo muestra el escritor francés en *Tiempo y narración*, para después utilizarla junto con el marco teórico del juego y analizar la inmersión de los gemelos en una situación bélica. En segunda instancia, examinaremos la configuración que retrata Ricœur en mimesis II para enfatizar una apropiación del juego a partir de su interdisciplinaridad propuesta por Michel Picard. Esto a su vez da como resultado un juego cruel configurado como una herramienta de adaptación en un simulacro de la realidad. Finalmente, determinaremos cómo funciona la tercera etapa hermenéutica según Ricœur y por qué la reconfiguración produce una resignificación del juego practicado por los gemelos como un método de supervivencia.

PALABRAS CLAVE: Mimesis, Paul Ricœur, juego, *El gran cuaderno*, Agota Kristof.

ABSTRACT: This article analyses *The Great Notebook* by Agota Kristof from the hermeneutics of the philosopher Paul Ricœur. Firstly, we will explain the elements referring pre-understanding as it is proposed by the French writer in *Time and Narrative*, later to be used with the theoretical frame of the game, to analyze the immersion of the twins in a warlike situation. Afterwards, we have to examine the practical understanding which Ricœur explains in mimesis II to emphasize an appropriation of the game from its interdisciplinarity proposed by Michel Picard. Resulting in a cruel game configured as an adaptation tool in a sham of reality. Finally, we will determine how the third hermeneutic phase works according to the philosopher and why it can be considered that post-understanding produces a special significance of the game practiced by the twins as a survival method.

KEY WORDS: Mimesis, Paul Ricœur, game, *The Great Notebook*, Agota Kristof.

Andrea Peña

andy.6975@hotmail.com

Elizabeth Eysais

eysais_reynaud@hotmail.com

Karina Sánchez

karinap_sanech@outlook.com

Universidad Nacional

Atónoma de México.

Recibido: 09/08/2017

Aceptado: 09/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

Dentro de la literatura francófona contemporánea los gemelos de *El gran cuaderno*, novela célebre de Agota Kristof (1995), encarnan una de las experiencias más perturbadoras en tiempos de guerra. La obra narra la historia de dos hermanos que se ven obligados a dejar su hogar para refugiarse en casa de su abuela. En este nuevo entorno, los protagonistas inician la escritura de un diario en el que plasman sus principales vivencias cotidianas. Ellos son testigos de toda una experiencia que incluye acontecimientos crueles y que modificará su comportamiento infantil.

Es importante destacar que la presencia de la crueldad infantil ya ha sido reflejada en diversas obras. Algunas otras novelas célebres en donde podemos apreciar un comportamiento hostil entre los niños son por ejemplo *Las desgracias de Sofía*, escrita por la condesa De Ségur (1960) y *La guerra de los botones* de Louis Pergaud (2004). La primera presenta a una niña de cuatro años que disfruta jugar, pero sus juegos conllevan cierto grado de crueldad, ya que la niña siempre termina dañando accidentalmente a terceros. Por otro lado, la obra de Pergaud narra la historia de dos grupos de amigos provenientes de pueblos vecinos que se enfrentan en diferentes juegos de batallas y hacen todo lo posible por derrotar y dejar en ridículo al grupo adversario.

Respecto de *El gran cuaderno*, numerosos son los estudios que abordan la crueldad;¹ sin embargo, aún no se ha analizado la presencia del juego como herramienta de adaptación en un ambiente bélico. Ade-

más, es importante destacar que las acciones que realizan los gemelos no son presentadas como juegos en la novela. Así, este análisis ofrece un acercamiento a la obra de Agota Kristof estrechamente ligado a la teoría hermenéutica propuesta por el crítico francés Paul Ricœur (2004) en su ensayo “Triple mimesis”.² Dicha selección se debe a que el proceso hermenéutico de Ricœur (proceso de mimesis) puede ser aplicado a la interpretación del mundo bajo ciertas circunstancias. Los gemelos “por el simple hecho de estar en el mundo y soportar ciertas situaciones, intentan orientarse sobre el modo de la comprensión y a su vez tienen algo que narrar” (p. 149). Además, a partir de esta propuesta interpretativa podemos explorar la posibilidad de una reorientación de sentido concentrándonos en el significado del juego.

En primera instancia, analizaremos el proceso de preconfiguración (mimesis I) de acuerdo con el marco teórico del concepto de juego y de la inmersión de los gemelos en una situación bélica. Posteriormente, abordaremos la etapa de configuración (mimesis II) y su representación en el juego, visto como simulacro. Por último, el proceso de reconfiguración (mimesis III) será estudiado como una resignificación del juego, el cual a su vez se transforma en una herramienta de supervivencia para los gemelos.

² Es importante aclarar que en este análisis, tomaremos la teoría hermenéutica de Ricœur con una doble función: en un principio, nos permitirá explorar cómo el proceso de mimesis puede aplicarse a la concepción del juego y, en un segundo nivel, analizaremos cómo este mismo proceso puede llevarse a cabo por los gemelos en la novela *El gran cuaderno*.

¹ Entre los cuales se sugiere revisar María del Carmen García Cela (2013), o bien Jennyfer Collin (2005).

Mimesis I

Pre-configuración. Explicación de mimesis I según Ricœur

Paul Ricœur (2004) en su obra titulada *Tiempo y narración* menciona que la existencia del hombre en el mundo está ontológicamente relacionada con el discurso. Esto quiere decir que cada individuo es capaz de narrarse y construir su existencia como una historia, siempre a través de una temporalidad determinada. El filósofo constata que toda cultura posee un carácter universal que relaciona las nociones del tiempo y de la narración. Para explicar lo anterior, el teórico francés se sirve de la noción mimética de Aristóteles retomándola como representación del mundo. Sin embargo, la riqueza de su aporte se encuentra en distribuir la mimesis aristotélica en tres momentos: la preconfiguración que corresponde a mimesis I, la configuración entendida como mimesis II y la reconfiguración según mimesis III. Ricœur divide este proceso para explicar el desencadenamiento de las acciones que se vislumbran en la narración y que a su vez tienen el objetivo de darle sentido a la trama.³

En mimesis I Ricœur (2004) afirma que: “la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal” (p. 116). Por lo que entendemos que la pre-comprensión es un análisis de los elementos existentes en el mundo, los cuales se encuentran de manera inmediata y, por

³ Trama no solo como el encadenamiento de acciones sino como el ordenamiento de las experiencias en el mundo.

ende, el hombre se encuentra predispuesto a una adquisición natural de los mismos. Dentro de este análisis se encuentran las acciones humanas, los símbolos prefabricados que el mundo establece y una temporalidad determinada. Ricœur (2004) retoma de Heidegger (1951) el *Dasein*, es decir, la descripción de una forma humana de estar en el mundo, pues para él, esta forma humana es la acción; el momento en que el hombre incorpora las experiencias de su entorno y se sirve de ellas para reafirmarse como individuo.

Los elementos del mundo que son considerados para la realización de mimesis I son las acciones, los símbolos y el tiempo. La acción constituye una interacción y una intervención de los personajes con el fin de alcanzar una meta. Las circunstancias en las que el agente se encuentra, por fuerza se desarrollan en un contexto cultural determinado, lo cual retomaremos más adelante al analizar la obra literaria. El segundo elemento para que, de acuerdo con Ricœur, se efectúe mimesis I es la mediación del símbolo. Ésta consiste en incorporar los símbolos establecidos de la realidad; es decir, la comprensión del mundo como ha sido interpretada por quienes rodean al individuo. El tercer punto a señalar es el factor temporal de la narración. Si bien es cierto que la noción del tiempo juega un rol capital en la obra de Ricœur, en este artículo se aborda únicamente en relación con la temporalidad que se asimila en el proceso de preconfiguración. Por lo tanto, estudiaremos la ordenación temporal narrativa para relacionarla con la determinación que instituye el tiempo sobre el hombre en el mundo. Es decir, el tiempo específico en el que viven los protagonistas de la obra.

Pre-comprensión del juego

El proceso de mimesis tiene su inicio desde que el hombre accede al funcionamiento cotidiano del mundo. Ricoeur (2004) explora este proceso a través de la complejidad de la relación entre el lector y la obra, pues la interpretación permanece en un nivel literario; sin embargo, encontraremos cómo ésta nos permite llegar a un segundo nivel, el nivel de la realidad, de la historia y de la acción en el mundo. En este estudio utilizaremos el proceso hermenéutico de las tres mimesis en relación con la noción de juego.

En 1938, el especialista Johan Huizinga (1972) propuso que:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión, de alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente (p. 45).

Si bien es cierto que dicha noción ha sido continuamente redefinida, la propuesta continúa siendo una referencia significativa. Huizinga (1972) plantea que el juego sigue ciertas reglas tácitas entre los jugadores y que, para llevarse a cabo, exige una voluntad de entrar en este proceso. Por ello si la voluntad está implícita, puesto que el jugador acepta las reglas que el juego propone, se puede decir que el agente establece conscientemente un pacto al jugar. Otra característica que propone Huizinga es que generalmente el juego se realiza con el ob-

jetivo de divertirse o de obtener un cierto placer y regocijo. Esta idea es frecuente en varios teóricos así como en la opinión común, pero solamente es válida hasta cierto punto, porque no siempre existe el objetivo de distracción o de esparcimiento, como es el caso de los gemelos en *El gran cuaderno*.

Michel Picard (1995), otro teórico del tema, explica que:

El juego, en relación manifiesta con la simbolización, sería a la vez defensivo y constructivo; procurando un dominio particular [...] una actividad absorbente, incierta, teniendo relación con lo fantasmático, pero igualmente con lo real, vivida entonces como ficticia, pero sumisa a ciertas reglas⁴ (p. 30; traducción propia).

A diferencia de la noción de Huizinga (1972), esta definición se vuelve abstracta al proponer una simbolización del juego y no analizarlo a partir de una perspectiva de diversión. Picard (1995) ofrece un concepto profundo que juega entre la ficción y la realidad de manera que aspectos más complejos intervienen en su realización.

Por otro lado, en la teoría del juego encontramos cierta relación entre la infancia y la inocencia, por ejemplo: “cuando evocamos la infancia, palabras como inocencia, despreocupación, autenticidad, espontaneidad o creatividad emergen

⁴ “*Le jeu, en relation manifeste avec la symbolisation, serait à la fois défensif et constructif ; procurant une maîtrise particulière [...] il s’agirait d’une activité absorbante, incertaine, ayant des rapports avec le fantasmatique, mais également avec le réel, vécue donc comme fictive, mais soumise à des règles*”.

con regularidad. Generalmente, nuestras representaciones de la infancia son idealizadas”⁵ (Zogmal, 2012; traducción propia). Sin embargo, no existe la certeza de que estas características sean recurrentes en la infancia. De acuerdo con esta cita, constatamos que el actuar infantil suele idealizarse debido a que se relaciona con un pensamiento pueril e ingenuo, pero abordar la concepción de infancia implica considerar toda una gama de convenciones que a menudo entran en conflicto con el paradigma dominante. En vista de lo que se conoce de la infancia, puede romperse con el principio de una bondad infantil por naturaleza tal como lo establece Jean-Jacques Rousseau (2011) en *Emilio, o, De la educación*. Por lo tanto, la idea de infancia no se limita a la inocencia o a la dulzura de los niños pues es un hecho que el término ha ido tomando diferentes acepciones a lo largo de la historia.⁶

Esta postura frente al término de inocencia también se toma en cuenta al hablar del juego infantil. Por lo tanto, la noción del juego, más que un concepto fijo, es una noción que está en constante transformación y, por ende, no hay una definición absoluta. Con base en el proceso hermenéutico de Ricoeur (2004), las posibles transformaciones de sentido están sujetas a los elementos del campo práctico; es decir, a las caracte-

rísticas teóricas que influyen en las nociones generales del juego.

Inmersión de los gemelos en una situación bélica

Los gemelos de *El gran cuaderno*, después de vivir con su madre, son trasladados con su abuela para alejarse de los conflictos de la gran ciudad. Ellos se sumergen en una nueva vida donde devienen autodidactas, ordenados, autosuficientes e incluso severos al conducirse en un nuevo entorno. Cabe resaltar que la inmersión en el contexto de guerra comienza con un proceso de observación.

En el caso de los gemelos, queda claro que dicha observación comienza desde su núcleo familiar. Por ejemplo, ellos muestran un ávido interés por absorber información ajena a su nueva realidad como lo es una lengua extranjera. Otro aspecto que los hermanos advierten de su contexto es el aceptar la existencia de un espacio externo a su ubicación que a su vez representa peligro: “nosotros sabemos que, al otro lado de la carretera oculta por los árboles, hay una base militar secreta y, detrás de la base, la frontera de otro país” (Kristof, 1995, p. 9). Al momento de ver cómo funciona el nuevo comportamiento social y reflexionarlo, los gemelos son capaces de entenderlo al grado de conseguir una desestabilización de su propio actuar y al mismo tiempo aplicarlo a su conveniencia.

De ahí que el modelo cultural, en este caso el ambiente de guerra, también influye en el significado de las acciones que realizan los protagonistas. Picard (1995) declara al respecto lo siguiente: “Más cerca consecuentemente de la conciencia, de la reflexión, implicando una apropiación de estos códigos que produce una posi-

⁵ “Lorsque nous évoquons l'enfance, des mots comme innocence, insouciance, authenticité, spontanéité ou créativité émergent régulièrement. Nos représentations de l'enfance sont souvent idéalisées”.

⁶ Para explorar el concepto de infancia consultar por ejemplo la obra del historiador Philippe Ariès (1986), quien ha estudiado la evolución de dicho concepto.

ble distanciaci3n de los c3digos mismos”⁷ (p. 9; traducci3n propia). Siguiendo esta reflexi3n, podemos decir que el modelo cultural determina el juego pero los infantes no lo encasillan a causa de ese modelo, sino que van a reconfigurarlo con sus propios c3digos: “Las gentes son crueles. Les gusta matar. La guerra les ha ense~nado a hacerlo. Y hay explosiones por todas partes” (Kristof, 1995, p. 124). Esta imagen evidencia que los c3digos sociales han sido permeados por el contexto de guerra y por ello los gemelos dejan ver su nuevo c3digo de justicia que, de manera consecuente, vehicula cierto grado de violencia.

La interacci3n con su medio representa todo un proceso de comprensi3n, característico de la reconfiguraci3n que propone Ric3œur (2004). En esta etapa los ni~nos est3n impregn3ndose del campo pr3ctico propio de un ambiente adverso lo cual, es posible gracias a la adquisici3n de los tres elementos propios de mimesis I. En primer lugar, los gemelos retoman las acciones observadas, como por ejemplo la ocupaci3n de soldados extranjeros: “Por la vuelta de la esquina desemboca un jeep militar con unos oficiales extranjeros. El jeep rueda lentamente, seguido por unos soldados que llevan el fusil en bandolera. Detr3s de ellos, una especie de reba~no humano” (Kristof, 1995, p. 113) As3, la llegada de los soldados corresponde a una experiencia que es cotidiana en ese nuevo contexto. En segundo lugar, la presencia

⁷ “*Plus proche par cons3quent de la conscience, de la r3flexion, impliquant une appropriation de ces codes, qui produit une possibilit3 de mise 3 distance de ces m3mes codes, [...] reconnaître des mod3les culturels*”.

de los soldados extranjeros transmite una representaci3n simb3lica de la violencia que se ilustra con una analog3a de 3stos y de la figura de opresi3n. Por 3ltimo, la temporalidad se refleja en el periodo de guerra visto como momento hist3rico y, por ende, relacionado con el tiempo monumental.⁸ En s3ntesis, podemos observar que el contexto b3lico logra alienar a los gemelos y provoca en ellos no solo un sometimiento f3sico sino tambi3n mental.

Mimesis II

Configuraci3n. Explicaci3n de mimesis II seg3n Ric3œur

En mimesis II Ric3œur (2004) habla de la configuraci3n: es decir, la incorporaci3n de la realidad. Esta segunda etapa se equipara al acto de narrar; no obstante en este trabajo relacionaremos la enunciaci3n narrativa con el actuar humano, a medida que la interacci3n le da sentido al hecho de “ser en el mundo”. Primeramente, la configuraci3n tiene la cualidad de ser adaptable a los procesos mentales de cada individuo, por lo que la maleabilidad propia de los elementos es indispensable para la pre-comprensi3n de la realidad o bien para la “aprehensi3n del antes y el despu3s [de la configuraci3n]” (p. 114).

La segunda característica de mimesis II conlleva una operaci3n discursiva, la cual se compone a partir de los elementos ya adquiridos en la preconfiguraci3n. Como se mencion3 anteriormente, el hombre est3

⁸ Un tiempo monumental explicado por Ric3œur (2004) como la experiencia temporal que viene “desde afuera”, aquel que es determinado por un reloj o instituido por una figura de autoridad.

en una búsqueda constante de narrar su propia percepción del mundo.

Enseguida, Ricœur (2004) establece la tercera característica fundamental de mimesis II: el acto poético.⁹ Al tratarse de un acto poético, intervienen tres factores de creación. En primera instancia, esta operación requiere la encadenación de los acontecimientos (aquellos que se derivan de las acciones de mimesis I) para formar una historia o trama. La trama al igual que el proceso entero de la configuración es mediadora. “Media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo” (Ricœur, 2004, p. 131). Por lo tanto, para la “integración de lo heterogéneo”, el segundo factor de creación, son esenciales los distintos elementos del campo práctico. En esta etapa, las acciones, los símbolos y la temporalidad, a pesar de contar con características diversas, se unifican. Así, el último factor correspondiente es la “síntesis de lo heterogéneo” en donde se busca dar sentido a la unificación previa de los diferentes elementos. En esta fase final de mimesis II el objetivo es darle sentido a la trama y, por ende, a todo el proceso de configuración de las acciones ya aprehendidas. Además, la configuración le otorga a la trama la posibilidad de un dinamismo entre el texto y el campo práctico:

La trama desempeña, en su propio campo textual, una función de integración y, en este sentido, de mediación, que le permite operar, fuera de este mismo campo, una mediación de

⁹ Acto poético tomado como “creación” según *La poética* de Aristóteles.

mayor alcance entre la pre-comprensión y [...] la pos-comprensión del orden de la acción y de sus rasgos temporales (Ricœur, 2004, p. 131).

Por último, el acto poético llevado a cabo en mimesis II consiste a su vez en una innovación de la tradición existente. Esto significa que la creación resultante de la configuración sobrepasa los elementos prefigurados. Esta innovación es importante para la inclusión de la noción del juego como lo veremos a continuación.

Configuración del juego cruel

La noción de juego experimenta una configuración que lo mantiene en constante adaptación dependiendo de la época y de las circunstancias donde se desarrolla. Así, la moral implícita del mismo queda determinada por factores sociales y culturales. Además, la disposición y la flexibilidad del juego es útil para aplicarse a las distintas estructuras del pensamiento, ya que cada individuo lo condiciona dependiendo de su experiencia de vida.

Michel Picard (1995) expone que el juego posee “un acuerdo interdisciplinario para asignar al juego un rol fundamental en la estructuración de una persona”¹⁰ (p. 9; traducción propia). Con base en lo anterior, podemos observar que este carácter interdisciplinario nos permite crear un puente entre el juego neutro¹¹ y el juego cruel. Dicha noción puede transmutarse

¹⁰ “*Un accord interdisciplinaire pour assigner au jeu un rôle fondamental dans la structuration de la personne humaine*”.

¹¹ Juego neutro tomado a partir de la definición teórica de Johan Huizinga (1972).

de un entorno inocente a un ambiente de crueldad y esto implica que:

El juego ideal está en constante riesgo de pervertirse. Por supuesto, una perspectiva fundada en la inocencia y en la univocidad de lo real sólo resulta en consideraciones morales ligadas a la legitimidad de ciertos juegos, pero también en la degeneración de otros más¹² (Silva, 2012, p. 108; traducción propia).

Por consiguiente, el juego está subordinado a las implicaciones del jugador y permanece en un estado constante de vulnerabilidad dando paso por ejemplo, a su degeneración.

Ahora bien, en cuanto a la apropiación del juego, señalemos que ésta conlleva un proceso de adecuación. Una de las características que por lo general resalta cuando nos referimos al juego infantil es su carácter de inocencia y es poco usual que lo relacionemos con la maldad. No obstante, el juego puede tornarse violento sin importar que el jugador sea un infante en tanto que la condición de niño no implica un juego inocente. Así, retomando el proceso hermenéutico de Ricoeur (2004), la configuración de la inocencia a la crueldad desemboca en la manifestación del juego como reconstrucción de una realidad, que se le presenta al individuo como violencia pura.

¹² "Le jeu idéal est constamment sous le risque d'être perverti. Bien entendu, une perspective fondée sur l'innocence et l'univocité du réel ne peut qu'aboutir à des considérations morales liées à la légitimité de certains jeux, mais aussi à la dégénérescence de bien d'autres".

Una vez que la configuración ya está en proceso, es necesaria la incorporación del campo práctico en la operación cognitiva del individuo.

En relación con el juego infantil, el historiador Nicholas Stargardt (2006) menciona que "el juego es creativo en sí, y hasta los juegos destructores tienen como objetivo satisfacer en el niño la necesidad de apropiarse del espacio y de los objetos, de someterlos a su voluntad y a su fantasía"¹³ (p. 72; traducción propia). De esta manera, podemos apreciar que el juego como elemento moldeable es estructurado por el infante de acuerdo con sus necesidades creativas, las cuales a su vez están ligadas a su entorno. Lo anterior puede traducirse en la resignificación de las nociones preestablecidas socialmente, misma que en nuestro análisis se lleva a cabo con la noción del juego dentro del ámbito infantil.

En resumen, podemos confirmar que la recreación de un juego infantil no siempre está ligada a la inocencia, ya que todo juego, dependiendo de las circunstancias dadas, puede acecer en crueldad. Es por esto que la configuración de dicho concepto en un ambiente de guerra es el espacio perfecto para transformarlo y adaptarlo a un contexto específico, dando como resultado una representación paralela a la realidad; es decir, un simulacro.

Juego como simulacro de la realidad bélica

Retomando la teoría de Picard (1995) podemos comprender la relación existente

¹³ "Le jeu est créatif en soi, et même les jeux destructeurs visent à satisfaire chez l'enfant un besoin de s'approprier l'espace et les objets, de les soumettre à sa volonté et à sa fantaisie".

entre el juego visto como un simulacro y el sentido del rol de un agente: “Tentativas de rol, [...] la identificación con ciertos personajes (en realidad con ciertas situaciones) y que no son más que juegos de simulacro a los cuales se entregan los niños, aquéllos del ‘como si’”¹⁴ (p. 9; traducción propia). Para Picard, el rol en el juego no implica portar una máscara, más bien involucra y confronta un conflicto interno.

El simulacro para los gemelos consiste en la recreación de una situación de guerra y en la búsqueda de salidas o métodos para enfrentarla. En este sentido, ellos deciden por ejemplo “construir un puente con los ladrillos y las tablas que [encuentran] alrededor de las casas destruidas por los bombardeos” (Kristof, 1995, p. 15). Así es como inicia la toma de decisiones (después de la asimilación del conflicto externo) debido a que el personaje adquiere un compromiso individual que implica una reconstrucción de la realidad. Además, Stargart (2006) menciona que “los niños se construían su propia cronología de la guerra a través de eventos clave; es el momento en el que su guerra devenía real”¹⁵ (p. 67; traducción propia). En efecto, a lo largo de *El gran cuaderno* podemos constatar que los gemelos narran hechos consecutivos respecto de sus experiencias familiares. La trama consagra información relevante para el lector, pues

¹⁴ “Essais de rôle, [...] l’identification à des personnages (en réalité à des situations) et qui ne sont rien d’autre que ces jeux de simulacre auxquels se livrent les tout petits enfants, ceux du ‘comme si’”.

¹⁵ “Les enfants se construisaient leur propre chronologie de la guerre à travers des événements clés; c’était le moment où leur guerre devenait réelle”.

permite comprender el estado social y psicológico en el que viven los protagonistas. La transmisión de detalles clave de sus vivencias permite adentrarse de cierta forma en una guerra vista desde un enfoque particular y alejado de cualquier juicio moral. Es por ello que los narradores configuran el mundo fuera de los paradigmas sociales de la época.

Al tomar en cuenta que el simulacro en *El gran cuaderno* no es asumir un rol sino simular una situación de guerra, se muestra como entrenamiento; “como si” fueran a pasar hambre; “como si” les dijeran groserías, “como si” no sintieran dolor. “Uno de nosotros hace de ciego, el otro hace de sordo. Al principio, para entendernos, el ciego se ata una pañoleta negra de la Abuela alrededor de los ojos, y el sordo se taponaba los oídos con hierba” (Kristof, 1995, p. 39). El hecho de fingir es simular un ambiente en el cual los niños pueden verse despojados de dos sentidos humanos y por ello, se observa su preparación para las posibles contingencias. Considerando su medio violento es comprensible que estos juegos sean amoldados a las condiciones en las que se desarrollan los niños.

La resistencia al dolor y al sufrimiento es parte de su entrenamiento el cual semeja ciertos ejercicios militares. El endurecimiento del cuerpo y de la mente es fundamental para soportar las condiciones adversas a las que se enfrentan los gemelos: “hemos decidido endurecer nuestro cuerpo, para poder soportar el dolor sin llorar. Hemos empezado por darnos bofetadas el uno al otro, y después puñetazos” (Kristof, 1995, p. 19). Una tercera representación del juego cruel en *El gran cuaderno* es la siguiente:

Le anunciamos a la Abuela: —Hoy y mañana no comeremos. Solamente beberemos agua. Ella se encoge de hombros [...] Es uno de nuestros ejercicios. Para acostumbrarnos a soportar el hambre. —Entonces, acostumbraos. Nadie os lo impide” (Kristof, 1995, pp. 43-44).

Los niños comprenden perfectamente que la abuela como figura de autoridad no está del todo comprometida a protegerlos, por lo que adquieren la responsabilidad de cuidarse entre ellos mismos. Los gemelos han ido acumulando habilidades y destrezas para resistir a entornos hostiles, que constituyen precisamente el simulacro de un estado precario, donde la única salida será soportar el hambre. En el ejemplo anterior, dicho estado corresponde a la falta de alimento.

“Fabricamos unas trampas, y a los ratones que caen en ellas les ahogamos en agua hirviendo” (Kristof, 1995, p. 48). Aquí comienza a notarse la crueldad en las acciones que finalmente endurecen el espíritu de los protagonistas y más adelante, se convierten en su estrategia personal de supervivencia. El hecho de poder controlar la sensibilidad que produce la observación del sufrimiento de un animal implica perder, de alguna manera, el temor de matar en circunstancias particulares. A medida que los infantes avanzan en sus entrenamientos, el lector puede notar de igual forma un avance gradual en las acciones violentas vistas por ellos como simples e imprescindibles.

Ahora bien, observemos cómo esta idea de simulación expresada en los ejemplos anteriores se relaciona con la configuración

mimética. Ricœur (2004) nos habla de un “como si” refiriéndose a la ficción en la narración la cual a su vez es capital para la configuración. Así mismo afirma que “la palabra ficción queda entonces disponible para designar la configuración del relato cuyo paradigma es la construcción de la trama” (p. 130). Esto quiere decir que al momento de la inmersión en el mundo bélico, los gemelos se ven obligados a “narrarse”; es decir, a construir su propia trama, y para ello se sirven del elemento de ficción relacionado claramente con la simulación. A partir de esta configuración se demuestra que los protagonistas cumplen con la “síntesis de lo heterogéneo”: “este acto configurante consiste en ‘tomar juntas’ las acciones individuales o lo que hemos llamado los incidentes de la historia; de esta variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal” (p. 133).

En tanto observadores de la realidad, los hermanos tienden a imitar los comportamientos violentos a través de los cuales funciona su mundo. Estos últimos los toman en primera instancia de la abuela, quien representa una figura adulta caracterizada por ser inhumana y cruel. No obstante, ellos también aprovechan el proceder adquirido previamente de su madre. Así, los gemelos comparan esa vida anterior en la cual recibieron una educación afectiva y materna con aquella que entra en crisis al enfrentarse a un medio bélico. En efecto, este proceso de configuración, correspondiente a mimesis II, conlleva el uso del juego como simulacro, que a su vez es clave para la asimilación de su realidad. Esta manera de actuar se encuentra igualmente relacionada con el comportamiento pueril de los protagonistas.

Mimesis III

Re-configuración. Explicación de mimesis III según Ricœur

Mimesis III es la etapa de reconfiguración, la cual en el nivel hermenéutico representa también el proceso de lectura que Ricœur (2004) analiza en esta parte de su obra. “*Mimesis III* marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector” (p. 140). Este último proceso también es la etapa a partir de la cual se activa la transformación de estar en el mundo.

Ricœur (2004) explica que la reconfiguración también implica actualizar el texto. Recordemos que esta actualización se inicia en mimesis II: “el acto de leer acompaña la configuración de la narración y actualiza su capacidad para ser seguida” (p. 147). Así pues, en la lectura se regresa al campo práctico; es decir, a las acciones, los símbolos y la temporalidad. Sin embargo, éste ya no es el mismo debido a que ha sido configurado.

Superar el prejuicio que opone un “dentro” y un “fuera” del texto. En efecto, esta oposición está estrechamente ligada a una concepción estática y cerrada de la estructura del texto solo (p. 147).

En esta cita, se muestra mimesis III como proceso de lectura, pero también observaremos que Ricœur (2004) explica cómo logra salir del texto mismo. Con ello podemos decir que el texto suscita una performance de lo que se toma del mundo. La exteriorización de mimesis III es fundamental para la segunda forma de reconfiguración.

Por lo tanto, si consideramos a mimesis III como un texto, la reconfiguración es dialogal, pues se encuentra dirigida a un lector el cual activa el proceso. “El acto de lectura se convierte así en el agente que une mimesis III a mimesis II. Es el último vector de la refiguración del mundo de la acción bajo la influencia de la trama” (Ricœur, 2004, p. 148). A saber, la lectura puede ser considerada como puente o, de acuerdo con Ricœur, representa un vector ya que se instituye como fuerza de acción y de unión entre la configuración del campo práctico del mundo y su proceso de actualización. Sin el acto de lectura no puede existir la reconfiguración, ésta es la que acciona la última etapa del proceso de mimesis. No obstante, Ricœur deja abierta la reconfiguración a un acto que va más allá de la interpretación de un texto literario. Como lo menciona Luz Aurora Pimentel (2007), la reconfiguración implica “una constante actividad de interpretación-reinterpretación, modificación, corrección, etc.” (p. 19). Con ello introducimos el segundo modo de mimesis III, el cual también permite activar una “lectura” de la realidad.

La preconfiguración vista como la transformación del estar en el mundo “corresponde a lo que H. G. Gadamer, en su hermenéutica filosófica, llama ‘aplicación’” (Ricœur, 2004, p. 139). Esta noción de “aplicación” que Ricœur retoma de Gadamer es capital para nuestro estudio porque, como hemos visto anteriormente, los protagonistas de *El gran cuaderno* siguen el proceso de la hermenéutica, pero claramente no en un nivel literario. Ellos no realizan el proceso de lectura como nos lo plantea Ricœur en el primer análisis ya ofrecido, sino que más bien llevan a cabo la “aplicación” de

lo que ya aprehendieron y configuraron de la realidad. Esta idea se explicará de manera más amplia cuando retomemos el análisis de la obra. Fuera del texto literario, Ricœur da pauta para adaptar este proceso hermenéutico a una situación de la realidad con su aplicación correspondiente a la misma sin pasar forzosamente a través del texto literario.

Al final del proceso de reconfiguración se obtiene una nueva experiencia del mundo, es por ello que hablamos de una transformación de la realidad, y a su vez esta tiene la característica de que no solo cierra con mimesis III, sino que queda abierta y permite recomenzar un nuevo proceso mimético.

Resignificación del juego

Al retomar el juego interdisciplinario de Picard (1995), del que se habló anteriormente, veremos que éste sufre un cambio drástico que desencadena su resignificación. Desde esta perspectiva, dicha noción queda abierta a diferentes variaciones entre las cuales encontramos el juego cruel visto como una contradicción pues traspasa los confines morales y culturales de lo que se espera de esta actividad. Además, no debemos olvidar que esta nueva configuración del juego representa una evasión del mismo entorno hostil a partir del cual se ha forjado.

El semiólogo francés Pierre Guiraud (1980), con base en distintas teorías lingüísticas, constata que “el sistema lexical, en el que los signos tienen una relación de intersección, implica a la vez sentido e información” (p. 20). De la misma manera, la interacción del juego con su modelo cultural es constituida a través del jugador,

quien construye el sentido. El juego es todo un sistema en el que intervienen varios elementos que se vuelven fundamentales para la resignificación, pues como vimos tiene la capacidad de moldearse según las circunstancias, así como de las intenciones de los jugadores.

El mismo Ricœur (2004) da el modelo para sustentar la resignificación del juego; en mimesis III resalta que “el hacer narrativo resignifica el mundo en su dimensión temporal, en la medida en que narrar, recitar, es rehacer la acción” (p. 153). De esta forma, nuestro “narrar” deviene la reinterpretación del juego en un contexto violento como lo es la guerra. “La narración resignifica lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano” (p. 154). El hecho de tomar una noción como ésta y darle un nuevo sentido se ajusta perfectamente con la reconfiguración de la hermenéutica. El juego es moldeable y por esta razón es posible aplicarlo a una infinitud de operaciones en donde muchas de ellas tienen una meta específica.

Juego como método de supervivencia

En *El gran cuaderno* los gemelos utilizan elementos internos que ya han sido modificados y los expresan a través de sus ejercicios de fortalecimiento del cuerpo y de la mente. Esto significa que el juego cruel se convierte en una herramienta de supervivencia. Al respecto, el historiador Stéphane Audoin-Rouzeau (2006) plantea lo siguiente:

Los niños se apropian de la anomía de guerra que les rodea, ellos se adaptan (en ocasiones mejor que los adultos), la reconstruyen y la reintegran en cierto modo, con todos los medios a su dispo-

sición (principalmente con el dibujo y el juego), aún en las peores situaciones materiales, afectivas y morales¹⁶ (p. 4; traducción propia).

Como podemos observar, este argumento corresponde con el análisis al cual llegamos a partir del proceso hermenéutico de mimesis. Recordemos el ejercicio de adaptación de los gemelos al momento de simular estar ciegos y sordos para analizar cómo ha sido reconfigurado: “con el tiempo, ... el que ha hecho de ciego vuelve simplemente su mirada hacia adentro y el sordo cierra los oídos a todos los sonidos” (Kristof, 1995, p. 40). Queda claro que los niños están preparados para cualquier contingencia, ya que han asimilado la pérdida de los sentidos y de esta forma suman una herramienta más para poder resistir las inclemencias de la guerra.

Otra escena que ilustra su supervivencia es la acción de matar cuando sea necesario: “Atrapamos un pollo y le cortamos el pescuezo, como se lo habíamos visto hacer a la Abuela. Llevamos el pollo a la cocina y decimos: —Hay que cocerlo, Abuela” (Kristof, 1995, p. 47). En este caso la necesidad de alimentarse justifica la acción de matar un animal. Sin embargo, posteriormente observamos que:

—Cuando haya que algo que matar tendrás que llamarnos. Lo haremos nosotros. —Os gusta eso, ¿no? —dice ella. —No, abuela, precisamente, eso no nos gusta. Por esa razón tenemos que acostumbrarnos. —Ya entiendo. Es un nuevo ejercicio. Tenéis razón. Hay que saber matar cuando es necesario” (p. 48).

A lo largo de la obra, es evidente que la acción de matar no forma parte del código ético-moral de la sociedad; sin embargo, es un acto necesario para la supervivencia de los gemelos. En tiempos de guerra, el grado de frialdad al momento de matar siempre se ve justificado por una razón más apremiante: no morir.

Una vez más, en este último proceso que hacen los protagonistas, se retoma la teoría hermenéutica de Ricœur (2004) cuando afirma que “por estar en el mundo y por soportar situaciones, intentamos orientarnos sobre el modo de la comprensión y tenemos algo que decir” (p. 149). El mundo de los gemelos hace que reconfiguren su realidad y fabriquen una nueva experiencia de vida la cual “posee un contorno que la circunscribe y la distingue, y se levanta a la vez sobre un horizonte de potencialidades que constituyen su horizonte interno y externo” (p. 149).

Así, el juego trasciende, pues se convierte en una herramienta para sobrevivir y, como consecuencia, implica que estos hermanos vivan plenamente, conscientes de su entorno. El juego es una evasión de la realidad pero al mismo tiempo, representa un medio para afrontarla. En *El gran cuadero* estos hermanos no poseen una figura de autoridad, ni un vínculo afectivo, y tam-

¹⁶ “*Les enfants s'approprient l'anomie de guerre qui les entoure, ils s'y adaptent (parfois mieux que les adultes), ils la reconstruisent et la rétrocedent, en quelque sorte, par tous les moyens à leur disposition (notamment par le dessin et le jeu), et ce jusqu'au cœur des pires situations matérielles, affectives, morales*”.

poco tienen los recursos suficientes para llevar a cabo la vida propia que requiere un niño. Su ingenio es un recurso que ejecutan al máximo para finalmente colmar su existencia.

Conclusiones

Tras analizar la progresión de los gemelos, podemos constatar que existe una ruptura con el modelo de los personajes infantiles, y esto se debe principalmente a la fuerte influencia del contexto bélico. Además, los gemelos resultan ser distintivos porque sus acciones demuestran una trascendencia de pensamiento que logra aniquilar la resignación de una condición infantil obstaculizada por los adultos en un ambiente de guerra. Los protagonistas devienen impredecibles pues, a pesar de la crueldad en sus juegos nunca pierden su esencia inocente e infantil.

De igual manera, a través de este estudio hemos corroborado que el juego es una noción que transgrede las fronteras del significado absoluto y, por ende, tiene la capacidad de adaptarse bajo diversas condiciones que fungen como detonantes de activación del juego mismo. Por otra parte, el juego adquiere un carácter positivo para los gemelos ya que lo utilizan como una he-

rramienta para enfrentar el entorno cruel en el cual están inmersos. La crueldad en sus juegos no representa un factor perjudicial, más bien fructífero, porque permite mantenerlos lúcidos y con cierta resistencia a su ambiente violento. En tiempos de guerra, los códigos del pensamiento y las concepciones de la moral se ponen en cuestión y a su vez produce que la noción de juego entre en crisis.

Frente a este desorden en su medio cotidiano, se puede estudiar el proceso de mimesis llevado a cabo por los gemelos: a través de una preconfiguración del campo práctico, seguida de la configuración de los elementos aprehendidos y finalmente la reconfiguración del contexto bélico. El ciclo mimético tendrá siempre una continuación tanto en tiempo como en interpretación, además, dentro del mismo se pueden encontrar otros ciclos menores los cuales hacen posible una multiplicidad de análisis hermenéuticos. Estos análisis del proceso mimético tienen como objetivo darle sentido a la trama, tanto en narración como en las experiencias cotidianas. Los personajes al utilizar el juego como herramienta de supervivencia logran finalmente darle sentido a su vida aun cuando ésta se encuentra permeada por la crueldad de la guerra.

Referencias

- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación* (281), 5-17.
- Audoin-Rouzeau, S. (2006, enero/marzo). Enfances en guerre au 20e siècle: un sujet? *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* (89), 3-7. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://www.jstor.org/stable/4619028>.

- Collin, J. (2005). Étude de la cruauté dans la trilogie des jumeaux d'Agota Kristof, suivie du recueil de récits *L'abattoir*. Tesis de maestría no publicada. Université Laval, Francia. Recuperado el 15 de enero de 2018, de <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/2426/MR05894.pdf?sequence=1>

- De Segúr, S. (1960). *Las desgracias de Sofía*. Barcelona, España: Molino.
- García Cela, M. del C. (2013). Pour une didactique de la cruauté. Le savoir-faire de l'écriture chez Agota Kristof. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* (28), 141-156. Recuperado el 15 de enero de 2018, de http://dx.doi.org/10.5209/rev_THEL.2013.v28.40267
- Guiraud, P. (1980). *La semiología*. México: Siglo XXI Editores.
- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. (Traducción de J. Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. (Traducción de E. Imaz Echeverría). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kristof, A. (1995). *El gran cuaderno*. (Traducción de E. Sordo). Barcelona, España: Editorial Seix Barral.
- Pergaud, L. (2004). *La guerra de los botones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Picard, M. (1995). La lecture comme jeu. *Bulletin d'informations de l'Association des bibliothécaires français* [En línea]. Recuperado el 25 de marzo de 2017, de http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/picard-44325-la-lecture-comme-jeu_lr.pdf
- Pimentel, L. A. (2007). Sobre el relato. *Antología de textos literarios en inglés*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración. La triple mimesis. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (Traducción de A. Neira). México: Siglo XXI Editores.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio, o, De la educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Silva, H. (2012). Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de París III, Francia. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PoetiquesLud.pdf>
- Stargardt, N. (2006). Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* (89), 61-76. Recuperado el 2 de febrero 2017, de <http://www.jstor.org/stable/4619033>
- Zogmal, M. (2012). L'idéalisation de l'enfance. Un obstacle pour penser la place de l'adulte. *Revue [petite] enfance* (107). Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=169>

Verbum et Lingua

Año 5. Núm. 10. Julio-diciembre 2017

Se terminó de editar en diciembre de 2017

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héroes 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar

Corrección:

Norma Atilano Casillas