

---

Volumen 8 Número Especial (Vol 1 y 2)  
Diciembre 2002~Noviembre 2003



CONSEJO EDITORIAL CONSULTIVO:

Kenneth Goodman, Ph.D. University of Arizona - U.S.A.  
Yetta Goodman, Ph.D. University of Arizona - U.S.A.  
Adelina Arellano-Osuna, Ph.D. Universidad de Los Andes - Venezuela  
Esteban Díaz, Ph.D. California State University - U.S.A.  
Barbara Flores, Ph.D. California State University - U.S.A.  
José Hernández, Ph.D. California State University - U.S.A.  
Carol Severino, Ph.D. University of Iowa - U.S.A.  
Lorna Van Gilst, Ph.D. Dort College - U.S.A.  
José Luis Rodríguez, Ph.D. Universidad de Barcelona, España  
Marta E. Sánchez, M.A. UNA. Heredia - Costa Rica  
Ruth Sáez Vega, Ph.D. Universidad de Puerto Rico-San Juan, Puerto Rico  
Luis Moll, Ph.D. University of Arizona - U.S.A.  
Kathryn Whitmore, Ph.D. The University of Iowa - U.S.A.  
Carlota B. de Díaz, M.A. Universidad de Los Andes - Venezuela  
Enrique Obediente, M.A. Universidad de Los Andes - Venezuela

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras  
Facultad de Humanidades y Educación - Universidad de Los Andes  
Complejo La Liria. Edif. D. Planta Baja

Universidad de Los Andes

Léster Rodríguez Herrera  
Rector

Humberto Ruíz Calderón  
Vicerrector Académico

Mario Bonucci Rossini  
Vicerrector Administrativo

Nancy Rivas de Prado  
Secretaria

Auspician:

Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)  
Asociación Venezolana de Lenguaje Integral (AVELI)  
Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT)

Entre Lenguas

Revista Bianual Arbitrada del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)  
Apartado 737, Mérida 5101-A. Correo electrónico: [entrelen@ula.ve](mailto:entrelen@ula.ve). FAX 58-0274-2401917.  
Mérida - Venezuela

Entre Lenguas es una revista científico-humanística especializada en la divulgación de temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, especialmente de las lenguas extranjeras. Es editada por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras - CILE y admite artículos originales provenientes de resultados de investigaciones, ensayos teóricos de análisis profundo y propuestas que tiendan a modificar y transformar la reflexión educativa en el campo de las lenguas extranjeras. Entre Lenguas también admite publicaciones en las siguientes lenguas: español, inglés, francés, italiano, portugués y alemán.

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de Entre Lenguas.

Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras o de la redacción de la revista Entre Lenguas.

Volumen 8, Nº 1y 2 Diciembre 2002- Noviembre 2003

ISSN 1316-7189

Depósito Legal pp 199702ME265

REVENCYT: RVE011

Director-Editor

José Villalobos y Arturo Yañez  
Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras

Secretaria de Redacción

Ingrid G. de Tyrode  
Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras

Consejo de Árbitros

Arturo Yañez - Erwin La Cruz  
Alejandra Akirov - Mariluz Di Tillio  
José Villalobos

Diseño

Fabiola Reyes

Diagramación

María Elena Díaz de Cuiñas

# ENTRE LENGUAS

## Sumario

Editorial Villalobos, José - Arturo Yáñez	<b>4</b>
Severino, Carol A diary self-study of an adult italian learner's course experience	<b>5</b>
Villalobos, José Lesson planning of foreign language teaching in the context of the communicative approach	<b>19</b>
Chacón, Carmen y Reyes, Fabiola Television (TV) viewing: An idea for integrating listening, writing, and strategy development	<b>29</b>
Blanco, Ines De l'utilisation du geste dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère	<b>45</b>
Rojas, Clea <i>Enseñar</i> latín o <i>ensañar contra él</i> : docencia viva de una lengua muerta en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes	<b>55</b>
Russell, David y Yáñez, Arturo Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoría del Sistema de Géneros: Una Síntesis sobre la Escritura en la Educación Formal y la Escritura en otras Prácticas Sociales	<b>67</b>
Villalobos, José <b>Reseña: Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy</b>	<b>83</b>

## Editorial

### **EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y TEORIAS SOBRE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

*Existen múltiples aspectos pedagógicos, prácticos y teóricos que tratan de explicar la complejidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua. Este número de la revista **ENTRE LENGUAS** es una muestra de esa rica multiplicidad de aspectos. Es nuestra sincera intención que los lectores de este número puedan apreciar, evaluar y usar estas experiencias didácticas por su utilidad teórico-prácticas para su propio crecimiento profesional.*

*El artículo que inicia este número especial, escrito por la profesora Severino, explora el por qué ella, como estudiante de italiano sentía ansiedad. La autora argumenta que en los cursos avanzados de lenguas extranjeras, el mejorar la precisión gramatical debe ser solamente un propósito secundario en la enseñanza de la escritura. Lo primario debe ser el desarrollo de las habilidades analíticas, creativas, y críticas. En ese mismo orden de ideas, el profesor Villalobos, analiza algunos de los elementos que se necesitan tomar en consideración cuando se planifica una lección en una lengua extranjera utilizando el Enfoque Comunicativo. Igualmente, las profesoras Chacón y Reyes examinan la actividad de cómo usar los programas de televisión y la aplicación de estrategias comunicativas para el desarrollo de la comprensión oral y la producción escrita para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.*

*Luego, la profesora Blanco considera la importancia del gesto en didáctica, y particularmente en didáctica de lenguas extranjeras, como elemento pedagógico de primer orden. En ese sentido, la profesora Blanco considera tres roles principales: 1) Rol **explicativo** 2) Rol **inductor** 3) Rol **coadyuvante**. De igual orientación y relevancia pedagógica, la profesora Rojas propone una metodología diferente a la tradicional como estrategia introductoria a las primeras clases de latín, con la intención de facilitar su aprendizaje. Esto implica reconsiderar los objetivos y plantear reflexiones sobre el verdadero alcance que la enseñanza del latín.*

*Finalmente, los profesores Russell y Yáñez proponen una síntesis de las teorías la actividad histórico-cultural vygotstiana y la teoría del sistema de géneros. La meta es presentar una teoría de la escritura que sea útil para el análisis de cómo los estudiantes y profesores en sus salones de clase usan las herramientas discursivas de los géneros del aula de clase para interactuar con las prácticas sociales fuera de las aulas como son las escuelas, las familias, los compañeros, disciplinas profesiones, partidos políticos, entre otros. Este estudio explora una forma de analizar la magnitud y la profundidad de la interrelación entre personas a través del uso de la escritura.*

*Dr. José Villalobos*

*Dr. Arturo Yáñez*

Severino, Carol

## Resumen

Dentro de la tradición de los estudios que usan los diarios (Bailey, 1991; Carson & Longhini, 2002), la autora analiza el diario que ella mantuvo mientras cursaba “Italiano Avanzado: Escritura y Conversación.” Ella explora en su diario por qué sentía ansiedad en esta clase de italiano, que en su caso parecía tener dos dimensiones: 1) la ansiedad por desempeñarse al mismo nivel que sus compañeros, no en un nivel más bajo o más alto; y 2) la ansiedad por sus errores en la escritura. Ella examina la retroalimentación de la profesora dentro del contexto del curso (Goldstein, 2001, 2004) y usa sus códigos de errores para hacer un análisis de sus propios errores en sus cuatro composiciones. A partir del diario y de los análisis de errores, ella obtiene implicaciones para los estudiantes y profesores acerca del lugar que ocupa la precisión gramatical en la escritura y acerca de las estrategias para reducir la ansiedad en la clase de idiomas. Ella argumenta que en los cursos avanzados de lenguas extranjeras, el mejorar la precisión gramatical debe ser solamente un propósito secundario en la enseñanza de la escritura. El propósito primario debe ser el desarrollo de las habilidades analíticas, creativas, y críticas, las cuales son igualmente importantes en la escritura de la lengua materna e incluso pueden mejorarla.

## A diary self-study of an adult Italian learner's course experience

## Palabras clave

Estudio personal, estudiante  
adulto, experiencia, aprendizaje

## Key words

Self-study, adult learner,  
experience, learning

## Abstract

Within the tradition of diary studies (Bailey, 1991), the author analyzes the journal she kept while taking Advanced Italian Composition and Conversation. She explores her journal's key theme of language classroom anxiety, which in her case had two dimensions: 1) anxiety about performing at the same level as her peers, not at a lower or higher level; and 2) anxiety about error in writing. She examines the instructor's feedback within the course context (Goldstein, 2001, 2004) and uses the instructor's error coding to do an error analysis

on her four compositions. From the journal and error analyses, she draws implications for foreign language learners and teachers about the place of accuracy in writing and about strategies to reduce language classroom anxiety. She argues that in advanced foreign language courses, improving accuracy should only be a secondary purpose for writing. The primary purpose should be the development of analytical, creative, and critical abilities which are equally important in and can also improve first-language writing.

## History of Italian learning

As a third generation Italian American in the U.S., I have recently become re-motivated to learn my heritage language and through it, my heritage culture. Thirty years ago when I was in graduate school, I had taken an undergraduate course called “Italian for Spanish Speakers,” assuming that as an ex-undergraduate Spanish major, I could easily make the transition from Spanish to the closely related language of Italian. However, as the only non-Hispanic, non-native speaker of Spanish in the class, I had to use two dictionaries, Spanish-English and Italian-English, in order to complete my homework. Needless to say, double translation through the medium of English was not the most efficient strategy for learning Italian.

So in 2002, when a German professor at my university asked me to participate in a language-learning experiment with the self-paced, computer-based Rosetta Stone program and choose either Hindi or Italian, I agreed to participate and naturally chose the latter. I spent the summer like one of Pavlov’s dogs, clicking on the pictures that matched the written or spoken descriptions. If I clicked on the correct picture, a bell would ring. Every language available on Rosetta Stone—French, Russian, Italian, Hindi—had the same sequence of the same pictures: “The boy is under the table.” “The boy is on the table,” etc. Because this inductive learning program was both a-grammatical and a-cultural and endlessly drilled forms such as the present progressive tense not commonly used in Italian (“The boy is jumping from the table”), I was only able to communicate about the situations in the pictures.

The following year when I heard of a more attractive opportunity to study Italian in Turin, Italy, I prepared for my visit by auditing the heavily grammar-oriented Elementary Intensive Italian, which taught one verb tense a week for 15 weeks, too quickly for me to learn them all. However, the verb forms I could control enabled me to begin to speak and understand Italian. To supplement my learning, I practiced conversing with a native-speaking Italian teaching assistant I will call Carla. In Italy, auditing Intermediate Italian, a three-and-a-half-week-long course, was disappointing. After the first day of class, it became obvious that my fellow students were not only false intermediates, but just beginners. Our patient teacher had to review most of Elementary Italian grammar and vocabulary and speak in English most of the time. Back in the States, a follow-up university course in conversational Italian proceeded almost as slowly. Then when I heard of a more challenging opportunity to audit Advanced Italian Composition and Conversation in Spring, 2004, I took advantage of it. This time I decided to keep a learning journal of my course experiences and then analyze it for insights into my own and others’ learning and teaching processes. After the course, I also did an error analysis of my compositions to discern patterns helpful for learners and teachers.

## Advanced Composition and Conversation II

As I noted in my journal on the first day of class, Advanced Italian Composition and Conversation II was the course with the most “comprehensible input + 1” (Krashen, 1982) from the teacher and students of any course I had taken. If I listened closely, I understood



almost everything the teacher and students said. The input was exactly within my zone of proximal development (Vygotsky, 1978). Yet by the second week of class, I found myself in some ways over my head (comprehensible input + 2?) in this small class of seven intelligent and highly motivated Italian majors who had taken for credit at least twice as much Italian as I. Most relevant, that fall, they had taken the prerequisite first half of the course, Advanced Italian Composition and Conversation I, with the same instructor, whom I will call Donna. The director of the Italian language program, Donna is an Italian American native speaker of English who specializes in medieval Italian literary studies and has a reputation for being demanding.

### **Journal and diary studies**

As soon as possible after a class or after completing a homework assignment, I recorded my feelings about the process or about that class session and my role or lack of role in it. I assessed my progress or attrition in the modalities of Italian practiced or emphasized that day. By hand, I filled 66, 6 by 8 journal pages—28 entries and over 8,000 words. The journal is in English except for focal Italian expressions, such as words I had to look up or had used incorrectly.

Kathleen Bailey has documented the history of journal or diary self-studies of language learning, which she calls “first-person case studies” (1991, p. 62). Diary studies belong to the tradition of introspective, retrospective, naturalistic classroom research. Such inquiries could be termed “student-research” as opposed to “teacher-research,” although many of the diarists are also language teachers who use

the results to improve their teaching. Diary data, says Bailey, “are a combination of learners’ records of events and their interpretations of those events.” (63). She learned diary research from her teacher John Schumann who with his wife Francine Schumann in 1977 published the first diary study, an analysis of their learning of Farsi in Los Angeles and Iran and Arabic in Tunisia.

Not all diary studies are done by the learners themselves; many studies, such as the rich 90-page account by Schmidt and Frota (1986) about Schmidt’s learning of Portuguese in Brazil, are done collaboratively, as Frota was a native speaker of Portuguese. Carson and Longhini recently studied Carson’s learning of Spanish in Argentina (2002). Other researchers examine the diaries of student language learners (Ellis, 1989; Parkinson and Howell-Richardson, 1990), often in conjunction with other data from questionnaires, interviews, or diagnostic tests. Some diaries like mine are open-ended, but others focus on specific issues and research questions. Andrew Cohen’s study of his learning of Japanese (1997), which used a tape-recorded rather than a written journal, focused on his particular research questions about the development of his pragmatic ability. Rubin and Henze (1981), who called their study of Henze’s learning Arabic a “directed diary study,” focused on Henze’s inductive versus deductive learning strategies. Diary studies have the advantages of uncovering hidden, often affective factors in language learning and providing insights into individual learning processes especially useful to language teachers and researchers. Their disadvantages, especially when set against experimental research, are the lack of

generalizability and reliability, problems common to case studies and other qualitative research that rely on self-report data. In addition, some language-teacher diarists may be more meta-aware of and ego-invested in language learning than typical students (Bailey, 1991).

### **Language classroom anxiety**

Like other diarist-researchers before me including Danielson (1981), who also studied her Italian learning, I analyzed my diary for key themes—issues that appear again and again, consuming mental and emotional energy and filling journal pages. A key theme in my diary, based on frequency of appearance and extent of development in my journal, is “language classroom anxiety,” a competition-related theme also examined by Bailey in her own diary (1980) and in ten other learners’ diaries (1983) and by the Schumanns’ (1977) who studied their learning processes in relation to one another. In these studies language classroom anxiety is about not performing as well as other students, but my case was a bit different. Fifteen of my journal entries reflect how badly I wanted to perform at the same level as my fellow students, not at a lower level or at a higher level. Performing at a level below theirs, which because of my uneven Italian-auditing background, I often did in conversation and grammar, caused anxiety. But so did performing at a level above theirs, which because of positive transfer from my more developed background as a reader in English, sometimes happened in reading comprehension and interpretation. I did not want to drag my peers down, nor did I want to show them up.

Although I was unfamiliar with most of the references my fellow students made in

class conversation in Italian to popular American music, TV, and movies, I wanted to fit in with them. When I gave a presentation or made a contribution in class, I wanted them to ask me questions or offer follow-up comments—without Donna having to encourage them to. According to my journal, my peers’ responses would indicate “1) they understood me, and 2) that I had had an impact on them.” In turn, I always asked them questions after their talks and made empathetic “me-too” comments. My journal says that I wanted my auditor’s presence “to enhance, not detract from the learning of my peers.”

### **Anxiety about error in writing**

A second theme in my journal, found in ten of my journal entries, was another dimension of language classroom anxiety— anxiety about error in writing. This problem had to do more with my relationship, not with my student peers, but with Donna, who was closer to my age and more my status peer than the students. Because my job involves helping students with their writing, I dreaded the ironic prospect of Donna finding my writing poor. However, the problem was that she obviously disliked error; to her it was a sign of carelessness and laziness and required more teacher labor. Nine pages of handouts were devoted to common English interference errors she called “errori imperdonabili che non voglio vedere piu”—unpardonable errors that I don’t want to see again. What would happen if we made these errors again? I wondered, for surely we would. I knew of errors as an integral as well as pardonable part of language learning, but at the same time, I did not want them to cause more work for Donna.



## Feedback on writing

Donna had two feedback methods for our writing. On less important writing—our translations and summaries, she corrected every single error. In contrast, her feedback method on the four formal compositions was to code, not correct, every error. The only verbal comments were brief summaries of grammatical points I was obviously missing and the observation that on my first essay, spellcheck would have eliminated most of the mistakes.

One reason the extensive correction and coding with few if any comments made me anxious is because I am accustomed to giving as a teacher and receiving as a writer positive and critical feedback on content. Although I have sometimes identified all the errors I find, especially in the first and second language writing for publication of faculty colleagues and graduate students, most pieces I have written or responded to also feature marginal and/or end comments related to content or ideas—comments that acknowledge the writer's attempts to communicate a message. Part of my job is to use sources by educators such as John Bean, Peter Elbow, and Lou Kelly to train teachers and tutors how to give this feedback on content and message. I also teach them to inquire about a student's logic of error (Rose, 1989)—the analogous reasoning process that often results in error, as using Spanish forms to arrive at Italian ones. Even though Carla, my Italian tutor, told me that because I was so motivated, I could and should be constantly corrected without becoming disheartened, my journal reveals that I simply was not that tough. To balance all those corrections, or better yet, to replace some of them, I felt I needed more praise and encouragement to maintain a positive

attitude about the course work. The difficult question is: Did I actually need this encouragement to learn to write better in Italian or did I just want it in order to feel better about myself while I was writing and when my papers were returned? This relationship between positive affect and improved writing is an ongoing controversy in first, second, and foreign language composition (Daiker, 1989; Hyland & Hyland, 2001; Kepner, 1992).

## Course context: A broader view of composing

However, did the fact Donna corrected or coded every error and hardly if ever commented on content mean that she thought accuracy was the most important feature of discourse? Although indicative of a possible over-concern with error, her feedback on writing did not fully reflect her *modus operandi* and her pedagogy, which valued the flow and exchange of ideas, especially in composing that was formal or informal speaking rather than formal writing. As Goldstein (2001; 2004) argues, we must examine response in the context of the course and all the classroom activities, the majority of which, in this case, involved speaking: formal and informal presentations, discussions, and conversations. Even though the course was called Composition and Conversation, Conversation dominated; the majority of our composition was oral, reflecting a broader view of composing. We generated written notes, outlines, and scripts, but most of our pieces were delivered orally for purposes of discussion, for example our cultural presentations on famous Italian Americans and our long lies to the class about ourselves.

Donna wanted us to keep the discussions going by making provocative contributions and by bringing out our peers with questions. If we students failed to hold up our end of the conversation, she threatened to start lecturing on an obscure linguistic matter called *Doppiamento*, consonant-doubling in Italian. Even though she brought to class a *Doppiamento* poster and would flash it in warning, one of the students always rescued the dying conversation with a comment, so for better or worse, we never found out what *Doppiamento* was.

Besides the three summaries and two grammar translation exercises, we were assigned four formal compositions (*componimenti*), the first three of which demanded that we exercise our fictive imagination: a letter to a fictional character, an imagined explanation of a mysterious news story about a burnt car and corpse, an alternative concluding chapter to a Mafia novel we read, and a report of an interview of a classmate. Assignments to write fiction—to create characters, plots, and dialogue—were especially challenging to those of us students who rarely even write fiction in English! When each of these four *componimenti* was coded and returned, we had a week to use the coding key to correct the errors, and submit a clean version.

However, summaries, translations, and compositions were not the extent of our writing. For five to ten minutes at a time, we also did in-class freewritings that received absolutely no written feedback from Donna. Every week we freewrote on lined pages with titles such “Things I Like and Dislike,” “Italian and I,” and “What I’m Like.” Donna told us she was using these pages to assemble our

autobiographies. When I fretted about the errors I knew I was making, I was surprised when she told me not to worry about them, and I noted this in my journal. Obviously, she made a distinction between free and formal writing, embodying Truscott’s position (1996, 1999) of not marking any errors in freewriting, but Ferris’s position (1999, 2004) of marking errors in formal writing, according to their well-known debate about the value of error-marking. Donna had us title our autobiographies, draw the covers for them in crayon, and invent a quote from major press reviews of our “books.” She stapled the pages together and displayed our books on the last day of class for us to appreciate, recorded as a high point in my journal.

On our mini-talks and follow-up comments that addressed these questions, Donna made few corrections. Had she corrected us in mid- or post-sentence or even post-contribution or post-discourse, it would have interfered with our thinking and talking and slowed down the discussion—our constructivist knowledge-building in Italian (Bruffee, 1984). As a mainstay of *Tavola Italiana*, the university’s Italian conversation group, she valued lengthy intellectual exchanges that would reveal insights and life lessons from which she and the students could learn and benefit; frequent error correction worked against the pace and flow of such exchanges. In correcting our speaking, usually post-contribution, she was selective—the opposite of her strategy for our writing.

Other evidence that Donna was not focused solely on error was her oral praise for our creative thinking both in our writing and our presentations. I was careful to note each instance of such praise in my journal.

When she was returning our papers, she orally recognized and praised our individual creativity, for example, when one of the students whom I will call Lina managed to incorporate both Gianni Versace and Dolly Parton into her explanation of the burnt car and corpse. When she returned my paper, she praised my own wild explanation of two rival gangs led by characters such as Paolo la Pistola, as almost as creative as Lina's Versace/Parton account. When she returned the paired interview papers, she commented that she enjoyed reading them because she had learned so much more about us.

With such differences in feedback, Donna obviously made a distinction between freewriting, discussion, and oral composition versus formal writing, which for her demanded a high degree of accuracy and induced anxiety and humility in me. My journal reads that getting the first summary back was a "rather humbling experience" and that getting the first translation back was "another humbling experience." A discernable pattern in my journal is that "pride" (in finishing a written assignment) "goeth before a fall" (when it's returned.) Here is such an excerpt from when I got back my first composition.

"Friday, Feb, 20—I had been proud of my first componimento because it represented what I thought was sophisticated thinking about a literary problem, when I got it back, it was bleeding and coded with all different types of error codes. I didn't know what to focus on first; there were no comments on the psychological content I was so proud of. In part because of my grammar and spelling, the teacher couldn't understand my content. The teacher was obviously irritated by the vast

quantity and types of our errors—from Spanish and French interference to typos, which I had far too many of and I thought I had read it twice. I wound up feeling low for most of the class period and less able to focus on the discussion which I always have to listen to closely in order to understand."

### **Coding and error analysis**

Working with codes to correct my error-ridden compositions felt like doing mechanical penance for my mechanical sins, especially when I bold-faced all my corrections in the second version to make it easier for Donna to read and re-correct. Even after consulting the intimidating coding key with its 32 errors, 24 regular and 8 unpardonable ones, I might still not be sure what was wrong and if my correction was indeed correct. Especially with the troublesome articulated prepositions—articles plus prepositions such as "degli" or "nella," I was often confused as to whether either the article or preposition was missing, superfluous, or wrong. On the top of the coding key were four instructions in Italian, the last of which was "Don't make these errors again!!!" At the bottom of the page were seven other symbols for problems such as "incomprehensible," "missing something," "not needed," or simply "sbagliato"—in error or mistaken, which seemed to be my perpetual state, though, of course, it would have to be feminine—"sbagliata."

As I indicated in my journal entry, errors were not ranked in importance. A typo or missing accent, both of which count as Orthographic errors (#1) on the coding key, had the same weight as a Misplaced Adverb (#24). I made 28 Orthographic errors, 18 of

them in the first composition, before I acquired the spell check program. Unlike our oral knowledge-building, making and correcting errors was a private, individual experience. I assumed from Donna's admonitions when she returned our papers, and from their spoken errors, that the other students were making as many written mistakes as I, but I did not talk about it with them. We were allowed to see one another's interview write-ups of ourselves, but only after they were corrected. I never saw Gina's corrected write up of her peer interview with me because it was lost. It didn't seem that viewing their code-cluttered papers affected the other students as much as it did me although they were consistently late in doing and handing in their corrections, a possible form of resistance to such thorough error-marking. In addition, the last day of class when Donna left the room so we could fill out course evaluations, several students complained about her lack of sufficient acknowledgement and encouragement of their efforts.

Another way a focus on error elevated my anxiety was Donna's insistence that we use Italian spell check, which was only available in the Language Lab, an inconvenient place for many of us to write. I pleaded with my department's computer person to install Italian spell check on my office computer, but she couldn't figure out how to do it, so the Language Lab lent me the CD I needed. That day, my journal reads, "An Italian milestone day. I finally got Italian Grammar and Spell check and it works! The teacher says she is looking forward to fewer errors from me." I enjoyed working with Italian grammar and spell check except for some quirks about it

not liking my introductory subordinate clauses. It found my most common errors in spelling, agreement, articles, prepositions, and articulated prepositions and instructed me at my own pace in a face-saving way in Italian how to fix them. I felt I learned the grammar rules that the program explained while composing more easily and with a more positive attitude than when I used the coding key to correct my papers weeks after composing them. Other than Orthographic errors which spell check helped me reduce to zero by the fourth composition, Articles and Prepositions, Numbers 5 and 6 on the coding key, were still my most common errors. I made a total of 59 of these errors on the four compositions. Interestingly, out of the embarrassing total of 144 errors on four compositions averaging a page and a half each, the error analysis reveals that I committed only 3 "errori imperdonabili." I wasn't as hopeless as I thought.

On the corrected versions of my compositions, not counting uncoded errors and new errors Donna found that she hadn't identified on the first versions, I successfully used the codes to correct 93% or 134 of the errors. I was pleasantly surprised at the results of the error analysis because before undertaking it, I believed I had failed to correct a lot more than 7% of the errors and that I had made many more unpardonable ones. Like Ferris's work on error correction (2003, 2004), this 93% success rate demonstrates empirically that coding works short-term to correct errors at least on the same paper, although affectively, as revealed in the journal, it didn't feel like it was working. As Truscott (1996, 1999) points out, facing up to such a large quantity of errors can be



discouraging to students. The positive numerical results of the error analysis versus the negative affective effects of error-marking make it seem as if the Ferris-Truscott debate is still raging between my own head and heart.

A possible solution to such a conflict is to assign students to do error analyses of their own writing at the beginning and end of courses that use coding rather than after the course as I did. Students could use these analyses to trace their progress and sort out their patterns of error, thereby making manageable a seemingly overwhelming amount of feedback data. A study by Ferris and Roberts (2001) indicates coding does not significantly improve short-term accuracy more than simply identifying errors by underlining them, implying that teachers need not do the extra work that coding requires. However, coding undeniably facilitates error analysis because the errors are already categorized, and the reduced, manageable feedback can enhance motivation and learning.

The purpose of the error identification, correction, and coding was to improve accuracy, but without accompanying comments on content or written praise and encouragement, it seemed to hurt morale as much as it improved long-term, paper-to-paper-accuracy. My paper-to-paper improvement was quite modest, highlighting what Truscott (1996, 1999) says about the lack of any long-term impact of error-marking. To illustrate, I made 46 errors of 14 types on composition 1, but also 46 errors of 12 types on composition 3, and a barely improved 33 errors of 9 types on composition 4, both done with grammar and spell check.

### **Accuracy and liberal arts goals**

My accuracy improved slightly over time not only by using grammar and spell check and correcting coded errors, but through completing the thought-provoking assignments that pushed our thinking and our output and made us proud to be writing fiction—a foreign genre, in a foreign language. Accuracy improved through the abundant, accurate input from the course readings, from Donna, and from the more proficient students. Along with fluency, accuracy improved more as a by-product of the course accomplishing the more important liberal arts/general education goals to develop self-expression, values clarification, analysis, critical thinking, creativity, and the use of the imagination. Such goals are the reasons to assign foreign language writing, according to Scott (1996), Brauer (2000), and Greenia (1992), who believe that using writing merely to improve accuracy and re-enforce grammar knowledge limits the learning potential of writing and of students. Foreign language teachers of post-Intermediate courses should realize and emphasize to their students that the achievement of accuracy is a secondary by-product of developing creative, analytical, and critical abilities, which can also transfer back to and improve first-language writing. Teacher feedback and the writing rubrics teachers develop for assessment purposes should reflect these priorities, which are the same in first-language writing. In addition, foreign language teachers of all levels should also stress how accuracy develops in conjunction with the learning of new structures that result from the pushed output of communicative composing, especially in writing (Harklau, 2002; Swain and Lapkin,

1995). When students' linguistic and generic repertoires are stretched, they may temporarily make more errors as part of the natural process of language learning and developing writing expertise (Cumming, 1989), but these errors are a pardonable part of learning. Reichelt (1999, 2001) has argued that it is important for foreign language teachers and researchers to clarify and prioritize their purposes for assigning, responding to, and assessing writing. In the case of Advanced Italian, the ambiguity of these purposes and priorities contributed largely to language classroom anxiety.

### **Recommendations about language classroom anxiety**

Anxiety about peers and anxiety about error, the two major themes in my journal, could be addressed in part by having students work together to identify errors and unclear passages in one another's drafts, but also praiseworthy passages and ideas, before the drafts are handed in to the teacher. Fewer writing assignments that go through more drafts would also be beneficial. The first draft could be responded to for content and the second for mechanics, the writing process that Heilenman (1991) recommends for foreign language writing. Different assignments could be marked or coded for different error patterns, for example, verb errors or preposition errors, but not both. Such writing policies would increase peer solidarity, individual morale and control over language while decreasing error, anxiety, and teacher labor. I have already suggested to Donna that she break students into pairs and groups, but when I take Advanced Composition and Conversation I this fall, I will also suggest

selective coding, written comments on content, and more written encouragement to keep up students' spirits. It would be a matter of transferring her response and feedback strategies from the speaking and informal writing tasks to the formal writing tasks, and writing as well as speaking her praise and encouragement. Theoretically, the use of the intellect and imagination should be its own reward, but because foreign language writing can be so cognitively and linguistically demanding, many writers need (or at least want) written acknowledgement and recognition of their efforts and their ideas in order to maintain a positive attitude about the course work.

Diary studies that are also "first-person case studies" (Bailey, 1991) have the obvious disadvantages of learners studying themselves, especially learners like myself who are also teachers. Nevertheless, closely recording and then analyzing individual course experiences for key themes, for example, the two dimensions of language classroom anxiety highlighted by this study, can improve second-language learning and teaching processes of not only the individual diarist-learner-teacher, but of other learners and teachers. ■

La doctora Carol Severino es Profesora de Retórica en la Universidad de Iowa, en Estados Unidos de Norte América. Es Directora del Centro de Escritura de la Universidad de Iowa y enseña cursos que exploran las relaciones entre escritura, cultura y pedagogía.

e-mail: carol-severino@uiowa.edu



## References

Bailey, K.M. (1980). An introspective analysis of an individual's language learning experience. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Research Forum (pp. 58-65). Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger & M.H. Long (Eds.), Classroom oriented research in second language acquisition (pp. 67-103). Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In E. Sadtano (Ed.), Language acquisition and the second/foreign language classroom (pp. 60-102). Singapore: Regional Language Centre (Anthology series 28).

Bean, J. (1996). Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

Brauer, G. (2000). Afterward: Expanding the function of writing in foreign and second language education. In G. Brauer (Ed.), Writing across languages (pp. 181-184). Stamford, CN: Ablex.

Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and the "conversation of mankind." In G. Olson (Ed.), Writing centers: Theory and administration (pp. 3-15). Urbana, IL: NCTE.

Carson, J. & Longhini, A. (2002) Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. Language Learning, 52, 401-438.

Cohen, A. (1997). Developing pragmatic ability: Insights from the accelerated study of Japanese. In H. Cook, K. Hijirida, & M. Tahara (Eds.), New trends and issues in teaching Japanese language and culture (pp. 133-159). Honolulu: University of Hawaii Press.

Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. Language Learning, 39, 81-141.

Daiker, D. (1989). Learning to praise. In C. Anson (Ed.), Writing and response: Theory, practice and research (103-113). Urbana, IL: NCTE.

Danielson, D. (1981). Views of language learning from an "older learner." CATESOL Newsletter 12 (January and March).

Elbow, P. (1973). Writing without teachers. NY: Oxford University Press.

Ellis, R. (1989). Classroom learning styles and their effect on second language acquisition. A study of two learners. System, 17, 249-262.

Ferris, D. & B. Roberts (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? Journal of Second Language Writing, 10, 161-184.

Ferris, D. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), Exploring the dynamics of second language writing (pp. 119-140). NY: Cambridge University Press.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. Journal of Second Language Writing, 8, 1-11.

Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?) Journal of Second Language Writing, 13, 49-62.

Goldstein, L. (2001). For Kyla: What does research say about responding to student writers. In T. Silva & P.K. Matsuda. (Eds.), On second language writing (pp. 73-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. Journal of Second Language Writing, 13, 63-80.

Greenia, G. D. (1992). Why Johnny can't escribir: Composition and the foreign language curriculum. Associated Departments of Foreign Languages Bulletin, 24(1), 30-37.

Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. Journal of Second Language Writing, 11, 329-350.

Heilenman, K. (1991). Writing in foreign language classrooms: process and reality. In Georgetown University Round Table on Language and Linguistics (pp.273-288). Washington, DC: Georgetown University Press.

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. Journal of Second Language Writing. 10, 185-212.

Kelly, L. (1980). One on one Iowa City style: Fifty years of individualized writing instruction. Writing Center Journal, 1(1), 4-19.

Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. The Modern Language Journal, 75, 305-313.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language learning. NY: Pergamon.

Parkinson, B. & Howell-Richardson, C. (1990). Learner diaries. In C. Brumfit & R. Mitchell (Eds.), Research in the language classroom: ELT Documents, 133. Modern English Publications and the British Council.

Reichelt, M. (1999). Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the U.S. Journal of Second Language Writing, 8, 181-204.

Reichelt, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. Modern Language Journal, 85, 578-598.

Rose, M. (1989). Lives on the boundary. NY: Free Press.

Rubin, J. & Henze, R. (1981). The foreign language requirement; A suggestion to enhance its educational role in teacher training. TESOL Newsletter 15(1), 17, 19, 24.

Schmidt, R.W. & Frota, S.N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R.R. Day (Ed.), Talking to learn: Conversation in second

language acquisition (pp. 237-326). Rowley, Mass: Newbury House.

Schumann, F.E. and Schumann, J.H. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In H.D. Brown, R.H. Crymes & C.A. Yorio (Eds.), On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language—Trends in research and practice. (pp. 241-249). Washington D.C.: TESOL.

Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Swain, M & S. Lapkin. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning. Applied Linguistics, 16, 371-391.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. Language Learning, 46, 327-369.

Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammatical correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. Journal of Second Language Writing, 8, 111-122.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en marzo de 2002, revisado en junio de 2002 y aprobado definitivamente en julio de 2002.*



Villalobos, José

## Resumen

**E**ste artículo discute algunos de los elementos que se necesitan tomar en consideración cuando se planifica una lección en una lengua extranjera utilizando el Enfoque Comunicativo. Primeramente, se plantean las razones por las cuales docentes de lenguas deben planificar sus lecciones así como los beneficios de esta planificación. En segundo lugar, el artículo considera los factores más importantes en la planificación de una lección. Por último, se discute por qué el Enfoque Comunicativo es uno de los enfoques más efectivos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Lesson planning of foreign language teaching in the context of the Communicative Approach

## Palabras clave

Planificación, lección, lengua extranjera, enfoque comunicativo.

## Key words

Planning, lesson, foreign language, communicative approach.

## Abstract

**T**his article touches upon some of the elements that need to take into consideration when planning a foreign language lesson under the Communicative Approach. First, it deals with the reasons why language teachers should plan and the benefits of planning. Second, it considers the main factors to be considered in lesson planning. Lastly, it goes on to discussing why the Communicative Approach is one of the most effective approaches to teaching foreign languages.

## 1. Introduction

This paper discusses the need of lesson planning and the contributions of well planned lessons to classroom teaching and learning. It then goes on discussing the factors that should be taken into consideration when planning a communicative approach to teaching a language. Since the main purpose of this paper is introduction rather than exhaustive exploration, topics such as setting behavioral objectives, designing teaching and learning activities, materials selection, preparations of aids and evaluation are all briefly touched upon. Hopefully, by providing this discussion, language teachers will be motivated further for detailed information and guidance into the use of a more Communicative Language Teaching» approach.

## 2. Why Planning?

Many teachers seem to be able to come to a classroom without any conscious preparation for what they are going to do and yet they teach an excellent lesson. Perhaps, they are able to use something which happens in class, or what is on in the news that day as the basis of a lively lesson. But, on the other hand, we should not forget that one important initial role of the teacher is to provide prepared activities and tasks through process materials designed with the purpose of generating discussion among the learners.

Many research evidence has shown that successful lessons are always associated with well planned learning and teaching (see discussion in Calderhead, 1984). Calderhead (1984) states that «planning is a vital though often undervalued aspect of classroom

teaching. Although teachers spend much of their professional time in face-to-face interaction with students in the classroom where the business of teaching and learning is seen to take place, the nature and effects of classroom processes are often largely determined by efforts of teachers beforehand in the less frequently observed processes of preparations and design» (p. 69).

The idea of the plan is for the teacher to get a detailed outline of what he/she is going to do in the next class or classes. Similarly, lesson planning is suitable because it acts as a record of what the class has done and might form the basis for a future lesson plan with a similar class.

### 2.1. Benefits of lesson planning

For teaching to be carried out effectively, the teacher should spend a fair amount of time in preparing the lesson. That is to say, planning the lesson and preparing the necessary teaching aids and activities. A lesson that is not well prepared cannot achieve its desired objective.

In this section I am going to list some of the benefits that a well-planned lesson can provide the teacher as well as the teaching/ learning process. A well-planned lesson can:

- Enhance the confidence of the teacher when he/she is teaching.
- Enable well organized and smooth flowing activities to be carried out. Hence, time saving.
- Attune and prepare teachers for various eventualities that could arise during the course of the lesson.
- Provide for well graded, prepared materials and activities that will suit the different abilities of the students.



- Achieve the objectives of teaching and learning through well-structured activities and evaluation measures, proper selection of materials and proper use of teaching aids.
- Help the teacher to be more aware of the demands of the activities he/she establishes in the classroom, to analyze the tasks he/she provides students in terms of the knowledge and skills he/she requires and the procedures they involve to consider whether the lesson in fact poses these.
- Give a sense of satisfaction and enjoyment for both teachers and learners due to achievement in completion of tasks, knowing the purposes of learning and teaching and fulfilling the immediate students' needs (1).

However, it is being suggested that no plan is so good that we must stick to it whatever happens in class. Sometimes an opportunity arises which gives a wonderful, though unexpected, chance to present or drill something important. In this respect, there are two overriding principles behind good lesson planning: Variety and Flexibility.

According to Harmer (1984, p. 220) variety means «planning so that learning is always interesting and never monotonous for the students.» If the teacher contextualizes well his/her presentation and chooses the exercises carefully, the lesson will be much more interesting than if the language were something theoretical. Hill and Dobbyn (1979) say that there are many kinds of variety:

- Variety of topic: the well-planned lesson will contain several different topics, e.g., revision and some new work, something silent and something oral, some listening, some teaching, and some testing.
- Variety of pace: a quick moving start and a snappy conclusion with some more leisurely, but still active and interesting, work in the middle, makes a good framework.

- Variety by changing the tension from time to time: we can vary the strictness of discipline or the degree of formality.

We can introduce variety by different methods of presentation and by different classroom activities. Good lesson planning is the art of mixing techniques, activities, and materials in such a way that an ideal balance is created for the class. The teacher who believes in variety will have to be flexible since the only way to provide variety is to use a number of different techniques; of course, not all of these will fit into one methodology.

In order to define the second principle, I will go back to Harmer (1984, p. 220) who says that «flexibility means the ability to use any number of different techniques and not be slave to one methodology.» He uses the term flexibility as the behavior of the teacher in the class and his/her ability to be sensitive to the changing needs of the group as the lesson progresses. It means that his/her decision about what he/she is going to do, are not in some way sacred. He/she must be prepared to adapt and alter his/her plan if it is necessary in any situation. This is why flexibility is important when dealing with the plan in the classroom because sometimes what the teacher has planned may not be appropriate for that class on that particular day. Flexibility, which is a characteristic of every good teacher does not mean «having no plan.» It means having a plan, but being prepared to adapt it to the circumstances as they arise. The lesson plan should therefore, contain more than we think we will need. «More» means not only more exercises on the same teaching point, but also something new to do if we finish ahead of time.

## 2.2. Planning strategy

Different teachers may adopt different strategies in lesson planning. In this section I shall consider three kinds of strategy in planning.

- **Survival planning:** generally speaking, teachers rely on classroom routine. If we add the facts that planning is done in odd moments during teaching and that the teaching strategies and activities adopted are designed with the aims of coping with situations that arise, we will get as a result, that the teacher can hardly justify whether learning has taken place or to what extent he/she has achieved the objectives of the lesson—teaching is used as a time killing device. It is obvious that this is not a good example to be followed.
- **Mental planning:** this is a deliberate planning through mental exercise but not manifested in writing. This type of planning is mainly adopted by experienced teachers.
- **Written form:** this is a more prudent and detailed form of planning. The teacher actually writes down the planned teaching and learning process in a written schedule which serves as a guidance for classroom interactions. This form of planning is necessary for and preferred by inexperienced teachers.

For the inexperienced teacher, the most difficult task is not the assimilation of different methods and techniques of teaching but the ability to use his or her knowledge of the language and the four language modes (listening, reading, speaking, and writing) to write creative and effective lesson plans. Beginning teachers are sometimes worried about the way they are going to implement their planned lessons in the classroom. In order to get an effective lesson planning, beginning teachers need to consider «the knowledge of students, skills and interests of the students they will teach, the nature of the

subject matter involved, and how it is best incorporated into classroom activities. Teachers need to have a clear idea in mind of how their lessons will progress, anticipate what may go wrong, and be prepared to cope with these eventualities» (Calderhead, 1984, p. 42). Beginning teachers should also develop the managerial competence in the classroom by anticipating organizational and learning difficulties. «Learning to monitor classroom activities requires an ability to discriminate cues which signal students involvement, and a knowledge of which students and in which activities more intensive monitoring may be required» (Calderhead, 1984, p. 43). Generally speaking, a beginning teacher may warrant much more thinking when designing an activity. He/she is often handicapped by a lack of appropriate knowledge or he/she may be unfamiliar with the students he/she is about to teach, the materials in use, or have few past experiences from which to get suggestions for future practice. As a result, beginning teachers' planning has been found to be fairly superficial.

On the other hand, as teachers become more experienced, their familiarity with lesson planning for groups of students may obviate the necessity for many planning decisions. There are many experienced teachers who do not need to write down their ideas on paper of what they are going to do in the classroom—as a result of their previous experiences and may rarely need to design an activity from scratch. Their planning may revolve largely around thinking about how a similar lesson went down on a previous occasion, and making a few appropriate adjustments to the mental plan. In addition, some activities have become a routine part of classroom life and teachers know which is the appropriate

exercise, and even it is sometimes determined by the books or materials in use. Experienced teachers have also come to structure their knowledge of students, situations, and classrooms contexts together with their repertoire of teaching practices to enable classroom events to be readily identified and dealt with quickly and routinely.

### 3. Factors to be considered in lesson planning

Careful planning is essential to successful teaching. The teacher must determine the educational aims and then select activities that will contribute to the realization of those aims. These activities will vary from class to class according to the needs and abilities of the students concerned. One important factor that should be considered when planning a lesson is the lesson objective or objectives. «Lesson objectives should be stated in terms of student behavior, that is, in terms of what the students will be able to do as a result of instruction. It is, for the student, after all, that the teacher has been hired. It may be the teacher's aim to cover a particular event by a given date, but the lesson objectives must specify the end result in student behavior» (Allen & Valette, 1979, p. 30).

If one would agree with the above argument, proper lesson planning shall then entail the consideration of the following factors:

#### 3.1. Behavioral objectives:

Lesson objectives worded in terms of student behavior with the student in mind should provide for skill-getting and skill-using activities. Communicative teaching focuses on students' needs. Teacher needs to provide for

precommunicative opportunities to practice (2). It is not sufficient for the teacher just to express the objectives in general terms, e.g., to be able to accept and reject a request, to know how to introduce oneself, among others. Objectives must be expressed in more specific terms, that is, in what way, in what condition, what form of language and to what extent a learner is expected to be able to perform a given task or function. In other words, the teacher decides in advance which features of the language are to be stressed in class and what degree of proficiency the students must develop with respect to each of those features. For instance, in making a request and after a fruitful instruction and learning session, which forms of the following pieces of language students should be able to use?

- Can I use .....
- May I use .....
- Could I use .....
- Could I possibly use .....
- Is it all right to use ....?
- Please, let me use .....
- Am I allowed to use .....
- Do you mind if I use .....

Well determined objectives in the lesson can facilitate evaluation and obtain feedback in determining whether an objective or objectives are achieved, and to what extent these objectives have been achieved.

#### 3.2. Teaching and learning activities:

«Planning is aimed principally at the selection or construction of activities» (Calderhead, 1984, p. 72). The designing of activities provides teachers with a plan for action in the classroom. The plan indicates

what teacher and students will do, how they will spend their time and so on. Designing activities basically involves issues such as what is going to be done, by whom, where, when, with what materials and with what level of assistance from the teacher, how the work is to be accomplished, and the expectations that should be held for students' behavior during the activity. The nature of particular activities and the intentions teachers have for students' learning may therefore determine how the classroom is most appropriately organized. Once the objectives have been determined, the teacher selects appropriate lesson activities in order to attain these aims. If planning is defined in terms of the preparations that teachers make for teaching, it can clearly encompass a wide range of activities. The general nature of the activities will be determined by the objectives themselves.

In a Communicative Approach for teaching and learning, the active involvement of language is essential. In providing the need to communicate, activities within the communicative classroom can lead to appropriate degrees and types of analytical work. The emphasis placed on communicative competence and fluency rather than structural accuracy is more appropriate in this approach, especially in the beginning stage where high degree of tolerance for language errors is appreciated. The specific nature of the activities will correspond to the needs of the students and be determined by their ages and their abilities. Tasks involving information gap, discussion and interaction, solution of problems with application to real life situations are planned and provided for. Student's involvement would include pair work, group work, individual work in activities

like language games, simulations, role plays, and problem solving exercises. In a communicative classroom, learners are typically involved in problem solving processes wherein alternative questions, methods, and answers are deliberately sought (3). In monitoring such activities, the role of the teacher is as planner, as instructor, manager, facilitator, adviser, consultant, mediator, and participant (4). Other practical areas for consideration would be:

- Classroom possibility (facilities, space and time), learnability (maturity of students) and usability (application in real life situations). Also, the preparations that the teacher can do to make the classroom more conducive to learning.
- Cultural background: the activities planned and prepared would meet the cultural background of the learners.
- Ability of the students are being catered for: teachers should vary the activities to meet the different levels of the learners.
- Choices of the students in deciding the role: in role play, group work, and others, which is more appealing to their feeling.
- Duration of activities: all activities do not necessarily have to last the same amount of time.
- Planning for group work and pair work activities according to space in the classroom.

### 3.3. Selection and preparation of materials:

Teachers' planning includes more than simply content selection and lesson preparation. Various surveys (see Calderhead, 1984) have suggested that teachers do not, in reality, have much free choice and have to work within certain constraints.

#### 3.3.1. Constraints:

- National and societal needs and aspirations:



- Educational policy as manifested through syllabus design.
- Social and cultural environment and parents aspiration of which pressures are felt through administrative policy, school policy, colleagues sanctions, and students reaction.
- Ready made materials available in the market, e.g., prescribed texts, workbooks, reference materials. Working within the given constraints, there are few expedient criteria for selection of materials that could be followed.

### 3.3.2. Criteria for selection of materials:

- With the learners' needs in mind, selection of materials (textbooks, slides, pictures, and others) should relate more accurately to the realities of life. It is unfortunate when even students of a tender age should be exposed to materials that are beyond them. So, in order to preserve and perhaps even lighten the students' interest, the selection and preparation of materials should, as far as possible, relate more closely to the students' desire, needs, mental capacity, and attitude towards foreign language learning (see Foldberg, 1977).
- The guiding principle assumed for a communicative approach to syllabuses of teaching materials is that one that moves from aims and ideas (functions) to the selection of language needed to express the content, and not as in a structural course that goes from a language syllabus to the selection of examples and contexts in which to present them.
- Selection of reading materials with the aim of reading for information rather than for the language itself, that is, the selection of texts as a vehicle for information.
- The stress on learning materials rather than teaching materials. For this concern, other than activities managers, teachers must accept the role of:
  - ideas people: ready with practical advice (for students) about language learning strategies and techniques both for classroom and for outside use.

- rationale people: ready to discuss language learning (with students) and justify their opinions and advice (see Allwright, 1981).

### 3.4. Preparation of teaching aids:

In the teaching/learning process, it is the teacher who sets the mood for the learning activities. In the Communicative Approach to language teaching, we find several types of activities such as group work, pair work, role play, simulation exercises, among others. Whatever type of work the teacher has decided on, it calls for careful planning and preparation. Exercises involving problem solving, information gap, role play, simulation, and others, may require the teacher to provide for worksheets, cue cards, pre-recorded materials, maps, tables, charts, pictures, among others. Exercises involving the use of authentic materials such as newspaper cuttings, pamphlets or bills, require preparation and acquisition of such teaching and learning aids. If learning is to take place, the teacher would need to decide beforehand what his/her role is, and also, the students' role in the acquisition and preparation of these aids.

### 3.5. Classroom organization:

As the Communicative Approach is aimed at encouraging students to communicate, it is essential that a conducive environment is created to enable students to interact with one another, through activities like group work and pair work. Therefore, it is necessary that the seating arrangement of students should be such that group work and pair work can be carried out smoothly through the consideration, of course, of different seating arrangements for different activities. At times we can divide the students into groups for

separate activities, or arrange for the better students to help the weaker ones. Teachers can also organize the routine matters of attendance and the like so as not to disrupt, work or waste time. All this will be included in what we call the classroom arrangement. But teaching and learning which are modeled around group work and pair work or individualized activities and full class teachings would also lend itself to a variety of classroom management. The task of classroom management involves also the organization of students, materials, and classroom procedures to facilitate the work of the class and deal with disruptions and threats to classroom order. Classes with large intake (as in the Venezuelan content) may seem impossible but with ingenuity, teachers can devise viable solutions. Teachers would need to organize spaces for learning in groups, and display corners should be also organized for the students to operate in groups, independently or with the teacher. The whole atmosphere of the class would certainly be students and activities centered. Planning decisions concerning the way in which the class is organized for different activities can influence, as we have seen, the student learning.

### 3.6. Evaluation:

Evaluation is a central activity in the communicative classroom. Participants are likely to be involved in evaluation of the working process during activities, and tasks are as an important means of checking both the student progress and the appropriateness of the activities and tasks. However, many decisions made by teachers on the selection and designing of activities have implications for students learning. If such learning is to be more effectively controlled and promoted,

teachers need to become aware of the effects of these decisions in relation to students' interest and abilities, the subject matter, and classroom organization. Hence, after completing a lesson or a series of lessons, the teacher must know the result of teaching and learning to determine whether the objectives have been achieved. As I pointed out at the beginning of this paper, a lesson must have clear defined behavioral objectives expressed in specific terms (i.e., forms, structure, of how the language is to be learned and used, among others). Hence, the measurement against these behavioral objectives should be emphasized. The measurement against these objectives can take many forms and can be carried out throughout the lesson as a built-in process such as through observation of students participation which involves feedback from studied responses, students' performance or assigning writing tasks. It can also be done through some sort of formal testing.

Bearing in mind that a lesson needs to be assessed in this way and after making the decision on the form of evaluation the teacher is going to apply, the teacher, then, has to relate this decision to the proper design of learning activities and materials, worksheets, type of writing activities or testing instruments so that the constant feedback serves as information about how far the behavioral objectives have been achieved, or which objective has been fulfilled in the process of teaching and learning. This diagnostic form of evaluation and its result would help the teachers' decisions on future lesson planning and instruction. Hence, the choice of whether a remedial lesson, a reinforcement lesson of some more complicated language forms, or the starting



of a new language inventory should not pose any problem to the teacher.

#### **4. Why Communicative?**

The focus throughout this paper has been upon some considerations that teachers should take into account when planning a lesson within a communicative context. In a communicative classroom, teachers should emphasize and develop their students' ability to communicate knowledge (and not linguistic knowledge) in the foreign language. It means that learners are involved in the development of their communicative abilities and skills and how to apply knowledge of rules learned in actual communication. Now, we should also consider other factors that intervene in this students' development of communicative abilities and skills. Littlewood (1981) says that «the development of communicative skills can only take place if students have motivation and opportunity to express their own identity and to relate with the people around them. It therefore requires a learning atmosphere which gives them a sense of security and value as individuals» (p. 193).

As we can see, motivation is important and we can sustain the students' motivation to learn if they can see how their classroom learning is related to the objective of helping them to take part in communication. But in order to achieve this objective, teachers should provide communicative activities which can generate opportunities for using the language within the classroom and outside. So, communicative activities are an important part of the total learning process.

We can say then that in the Communicative Approach, the communicative teaching of

any language will offer an alternative to the organization and management of the teaching/learning process in the classroom, without forgetting that it is the classroom itself the place where teacher and students meet to contribute and benefit from other's contribution.

#### **5. Conclusion**

Successful teaching depends on how well planned the teacher can be before the lesson commences. A well taught lesson is a well planned one. In planning, particular attention is geared towards how to make the students learn, taking into consideration the students' needs, the students' background, and their abilities and previous knowledge of the language. Materials, aids, and activities are devices that are designed to help the students learn and prepare them for the immediate or future use of the target language. A prudent and detailed planning has nevertheless ensured one half of a successful lesson. Naturally, a well planned lesson may not be materialized completely in classroom teaching due to unforeseen circumstances and alteration of the plan to be taken place to cope with the situation. However, this flexibility in changing a plan in the course of teaching and learning does not, in its very essence, negate the need of a careful planning. «We know that planning is influential in determining classroom managerial and instructional processes, but different teachers faced with different contexts, students and materials, and designing a variety of activities may find they have to plan in alternative ways. We do know, however, that planning, as it occurs in everyday teaching is a problem solving process which can be demanding in terms of

efforts and time, and a number of suggestions can be made for improving the level of institutional support for teaching planning» (Calderhead, 1984, p. 82).

### Notes

- (1) For more elaborate discussion on this proposition, see Calderhead (1984).
- (2) See Littlewood (1981) and Hornsey (1981) for a more elaborate discussion.
- (3) For more explicit examples, see Littlewood (1981). Readers may also refer to discussion in Wilkins (1976) and Johnson and Morrow (1980).
- (4) For more detailed discussions and propositions on various teachers' role as manager in classroom, see Bell (1981).

El Dr. Villalobos es profesor Titular de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela y miembro activo del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.) de la Escuela de Idiomas Modernos.

e-mail: josesv@ula.ve

### References

Allen, E., & Valette, R. (1979). Classroom techniques: Foreign languages and English as a second language. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? ELT Journal, 36(1), 5-16.

Bell, R. (1981). An introduction to applied linguistics: Approaches and methods

in language teaching. London: Batsford Academic and Educational LTD.

Calderhead, J. (1984). Teachers' classroom decision-making. London: Holt, Rinehart and Winston.

Foldberg, E. (1977). «Why? When? What? How? A plea to think more of the language learner's situation. ELT Journal, 32(1) 15-23.

Harmer, J. (1984). The practice of English language teaching. London: Longman.

Hill, L. A., & Dobbyn, M. (1979). A teacher training course. London: Cassell.

Johnson, K., & Morrow, K. (1980). Communication in the classroom. London: Longman.

Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkins, D. A. (1976). Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press.

### Nota:

*Este autor agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-699-02-06-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para este artículo.*

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en febrero de 2003, revisado en marzo de 2003 y aprobado definitivamente en abril de 2003.*

## Chacón, Carmen; Reyes, Fabiola

## Resumen

El uso de segmentos de videos y televisión en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera ha demostrado su efectividad en el desarrollo de la comprensión oral. Una de las ventajas de la televisión es que suministra *input* auténtico y claves contextuales que facilitan la comprensión oral. El presente artículo examina la actividad de ver televisión y la aplicación de estrategias como herramientas para el desarrollo de la comprensión oral y la producción escrita. Orientada dentro en un enfoque de tareas, la televisión se presenta como una fuente de *input* que los estudiantes utilizan para promover su comprensión oral y llevar un diario con descripciones del contenido de los programas vistos. Además de estas descripciones, se les pidió a los estudiantes reflexionar acerca del uso de estrategias (Oxford, 1990) en las que se les había entrenado para facilitar la comprensión oral y la producción escrita. Se presenta un análisis de las entradas de los diarios y de las reflexiones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje.

Television (TV) viewing: An idea for integrating listening, writing, and strategy development

## Palabras clave

TV viewing, strategies, listening, writing, journaling.

## Key words

la televisión como recurso, estrategias, comprensión oral, producción escrita, diarios.

## Abstract

The use of video and television (TV) segments for English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign language (EFL) teaching has shown to be effective for the development of listening skills. One of the advantages of TV is that it provides authentic input and context clues that can be used to facilitate listening comprehension. In this paper, the authors discuss TV viewing and strategy training as tools to develop listening and writing skills. Through a task-oriented

activity, TV becomes the source of input students were required to listen, and then keep a weekly journal with entries that summarized the programs they watched. Besides writing entries with description of the programs, students were also requested to reflect upon the strategies (Oxford, 1990) they were trained to use to overcome their listening and writing limitations. Analysis of the journal entries and students' reflections upon their learning process are discussed.

## 1. Introduction

Developing the communicative competence of prospective teachers majoring in English as a Foreign Language at the University of Los Andes, Táchira, is an important goal. Prospective teachers enroll in the program assuming that they will develop proficiency in listening, speaking, reading, and writing throughout their major. However, acquiring the English communicative competence in formal classroom instruction in an EFL setting poses a challenge for both teachers and students. Learning a foreign language is a complex process that encompasses not only knowing and applying linguistic rules, but also knowing what is appropriate in specific situations.

The present paper discusses TV viewing as a resource to help EFL students develop their English communicative competence in a non-contrived environment. Taking into account that cable television, DVDs, VCRs are available in most places, we—the researchers—decided to take advantage of this resource to use it as a source of authentic input outside the English classroom. TV viewing was integrated with journaling and strategy training, so as to enhance listening comprehension, writing and raising awareness of language learning strategies. First, we present a review of the literature about the topic, then the research objectives of the study. Next, data from the students' journals are analyzed, and finally, some conclusions are provided.

## 2. Theoretical framework

### 2.1. TV viewing for writing

Television is one of the most accessible and appealing technological resources

available nowadays to provide students with real life and authentic situations that are not possible to find in traditional classrooms. Wong, Kwok & Choi (1995) refer to “authentic materials” as those used in genuine communication in the real world, and not specifically prepared for the teaching and learning of English. Research has emphasized the importance of listening in the form of comprehensible input in order to acquire a second/foreign language (Krashen, 1988; Nunan, 2002). By watching TV students can be exposed to extensive listening while they construct and reconstruct meaning through previous experiences and knowledge and are helped by contextual clues based on a situation that is taking place.

TV watching serves as a task in which students can use both bottom-up and top-down processes to decode the messages without having to understand every word. TV viewing provides situations with a full range of contextual clues students that relate to their prior knowledge and experience, which may help them to make sense. As Nunan (2002) asserts, “it is important to teach not only bottom-up processing skills, such as the ability to discriminate between minimal pairs, but also to help learners use what they already know to understand what they hear” (p. 239). Thus, TV seems appropriate to develop top-down processing as students can use their schemata to help themselves predict, infer, compare, and establish relationships that lead them to get the gist or main idea on the basis of the context TV provides. Similarly, TV input may be appropriate to direct students' attention to form and accuracy, encouraging in this way bottom-up processing. In this study, watching TV was used for “task

listening,” framed on Morley’s (1991, 1995) “Task- Oriented Response Model” (1991, p. 84), through which students “make use of the information provided in the spoken text, not as an end itself, but as a resource to use in order to achieve a communicative task outcome” (1991, p. 84). Morley also emphasizes the need to help students develop both “general and listening-specific language learning strategies” (1991, p. 84). As Morley (1995) suggests, the learner’s goal is to process spoken discourse for functional purposes; in this case, the students’ outcome was to write an entry in their weekly journal about the program immediately after they completed the listening task (see Appendix A). In this way, TV viewing was a task-oriented and purposeful activity, which is an important element in the development of listening comprehension (Nunan, 2002). To keep a record of the time students spent watching TV, they were required to include date and time in their journal. Journaling provided insights into affective factors, learning strategies, and students’ perceptions about language learning, as well as an account of the students’ progress in listening and writing. Literature in the field of second/foreign language teaching and learning supports the use of journal writing as a widely used technique to encourage students’ self-reflection and to offer teachers with students’ insights into their learning (Bailey, 1990; Porter, Goldstein, Leatherman, & Conrad, 1990).

## 2.2. Developing strategies to facilitate listening comprehension and written production

Involving students in authentic language use through TV watching required the teacher’s guidance with strategies students

could use to overcome comprehension difficulties. Because watching TV was a task students were totally responsible for, they needed to be aware of their learning process, which required knowledge about language learning strategies. According to Oxford (1990), “learning strategies are tools for active, self-directed involvement taken by students to enhance their own learning... Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence” (p. 1). Additionally, Nunan (2002) poses that “it is important to teach learners to adopt a flexible range of listening strategies” (p. 239) they can adopt and apply to different situations. Research (Cohen, 1996; Oxford, 2002; Villalobos, 2002) has indicated that strategy training should be explicit so that students consciously know and understand how to use a particular strategy in a new situation. In the English II class, students were given explicit training about the use of learning strategies as suggested by Oxford (1990), particularly focusing on metacognitive, compensation, affective, and cognitive strategies (see Appendix B).

## 2.3. Oxford’s classification of learning strategies

Oxford classifies cognitive and compensation strategies as direct because they directly involve the target language. Cognitive strategies include practice, receiving and sending messages, analyzing and reasoning, and creating structure for input and output. In this particular case, cognitive strategies can help students structure all the TV input that might overwhelm them into manageable chunks by using techniques such as repeating, taking notes, summarizing, translating, and transferring knowledge from their first



language to the foreign language. Compensation strategies help learners overcome the target language limitations by guessing meaning and using synonyms or coining words, both in writing and speaking. They also help learners to compensate lack of vocabulary by using or paying attention to mime or gestures.

Metacognitive and affective strategies are classified as indirect “because they support and manage language learning without (in many instances) directly involving the target language” (Oxford, 1990, p. 135). Metacognitive strategies refer to the learner’s control of their cognition, i.e., helping learners focus on their learning by planning, organizing, and assessing. Affective strategies deal with learner’s emotions, attitudes, motivations, and values (p. 140). By using affective strategies such as lowering anxiety, encouraging themselves, and taking their emotional temperature, language learners can control their feelings throughout the process of language learning. Although this classification may be helpful when distinguishing and recognizing the strategies used at specific stages of a task, one particular strategy might perfectly be identified as belonging to more than one group, since sometimes there is no perfect delineation between them (Cohen, 1996).

### 3. Research objectives

The following research objectives guided the present study:

1. To provide students with strategy training to cope with listening difficulties while watching TV in English.
2. To provide students with strategy training to facilitate journal writing.

3. To use journals as a tool to foster students’ awareness of their listening and writing processes in English.

## 4. Methodology

### 4.1. Participants

The subjects of the study were 43 third-year students enrolled in an English II course during the school year 2003-2004 in the English Teacher Education program at the University of Los Andes, Táchira. English II is an intermediate subject that focuses on developing reading and writing skills, although listening and speaking are not overlooked.

### 4.2. Data collection

For the purpose of this paper, the data were gathered from the students’ journals and self-reflections as well as from the memos we—the researchers—kept about our ongoing feedback to them. We read the journals on a weekly basis giving the students feedback about their progress in listening and strategy development. The emphasis was placed on the content of the entries rather than on accuracy, therefore we did not use error correction in the journal, but kept a record of the most common grammar errors so that the second author could go over them in a class called Grammar II—another subject the students were taking.

Initially, we required students to report eight hours a week of TV viewing, including entries, date, time, number of hours engaged in the activity, channel, program, description of the content, and a reaction to it. Every Monday, we began the class by asking the students about the programs they had watched over the weekend. Both researchers met on weekends to read the entries and offer

students individual feedback. On our ongoing dialogue with the students, we encouraged them to keep on listening and watching TV. We also suggested some strategies they could use to cope with listening difficulties. We made clear to them that meaning had more relevance than form and that the purpose of journaling was to develop writing skills. As the activity went on, the number of hours was reduced to four a week, but we encouraged the students to reflect upon their language learning experience and to write about the strategies they were using during the activity.

## 5. Results and discussion

After the students were trained in applying some of the strategies suggested by Oxford, they wrote in their journals how they used them to facilitate listening comprehension and

writing about the TV programs. The students also incorporated other strategies they found by themselves. The following section discusses the strategies described by the students<sup>1</sup> in their journals.

Metacognitive strategies: When we looked at the students' reflections on their own learning process, we found coincidences in the way they organized the activity, and how they assessed their own achievements and overall progress. As a whole, the students used most of the distinctive metacognitive strategies posed by Oxford (1990), such as paying attention, seeking opportunities for learning and practicing, and self-evaluating. Table 1 shows all the strategies reported by students and their correspondence with those proposed by Oxford (1990).

Reported strategy	Oxford's classification
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concentrating on the program</li> <li>▪ Looking at the intonation of the people</li> <li>▪ Directing attention to the general message or plot</li> <li>▪ Focusing only on English</li> <li>▪ Choosing the same series</li> <li>▪ Turning up the volume so as to understand better</li> <li>▪ Monitoring and assessing personal improvement in vocabulary, oral comprehension, pronunciation, and writing</li> <li>▪ Evaluating their understanding of formal and informal registers.</li> <li>▪ Identifying problems to understand regional accents</li> <li>▪ Assessing comprehension of the different types of language spoken depending on the epoch of the program/movie</li> <li>▪ Listening to English songs and dialogues as extracurricular activities</li> <li>▪ Buying English books, CDs</li> <li>▪ Learning new vocabulary; studying grammar rules; learning different things about English every day</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paying attention</li>   <li>▪ Linking with already known material</li> <li>▪ Organizing</li> <li>▪ Self-evaluating</li>   <li>▪ Seeking practice opportunities</li>   <li>▪ Finding out about language learning</li> </ul>

**Table 1.** Metacognitive strategies

The followings excerpts<sup>2</sup> illustrate the students' awareness of the metacognitive strategies they implemented to monitor their learning process.

Listening and understanding the language was sometimes difficult. I paid attention to the pronunciation and many times, I didn't understand...I paid more attention to the intonation because was different in each film. I think that is very important understand what the people say not how do they say it. For this reason, I didn't worry understand each word but the message. (Maritza, June 2004)

As can be seen, Maritza realized that she cannot and need not understand every single word, but rather the overall message. Consequently, she moved her attention from the pronunciation of isolated words to the meaning (context), setting this as the goal of her activity. This view was shared by other students, who consciously assessed their progress regarding listening comprehension.

When we are concentrated to watch TV, we can find that we don't understand every word, but we understand what they say. After a long time, it is natural to know more and more English. (Leonardo, June 2004)

Sometimes I cannot understand all the words, but I can understand the main idea of the movie and that is the most important to me...I can understand faster than before because now I do not think all the words to translate them in Spanish, so I just listen in English, I can understand!!! (America, March 2004)

America's testimony shows her determination to focus on English during the task. Some other students constantly watched

the same TV series, which indicates that they planned the task and became aware that watching a specific program could help them with listening comprehension. One of them, Alicia, selected *Friends*; the second, Lillian, chose *Gilmore Girls*; and the third, Clara, preferred *Beverly Hills 90210*. Although these students watched some other programs to write their TV journals, they expressed their preference for the series mentioned above, which was evident in the numerous entries they wrote about them.

*Friends* is the best comedy show in the whole television. This is the best homework that I ever done before, we can pass a funny moment watching it and we can learn a lot of vocabulary, new words, and we fix our pronunciation at the same time...This way we learn, we have fun and we have the initiative to obtain more information about this language. (Alicia, November 2003)

The *Gilmore Girls* series was a challenge for me, because they speak pretty fast and when I started to watch this series I used to feel disappointed or hopeless, because I could understand almost nothing, but I keep trying and actually it's not that difficult for me to watch that series, so I'm glad with myself because I didn't quit. Now, I enjoy this series and don't feel angry anymore. (Lillian, self reflection)

I understand a lot of things maybe because I'm more usual with their form of speak, and I know a lot of new expressions for saw this series. (Clara, November 2003)

From the above quotes, we can observe that the students' perseverance in watching the same series helped them acquire vocabulary and improve comprehension.

Another metacognitive strategy the participants developed was the ability to evaluate their comprehension of diverse accents and registers. They noticed the differences between everyday English and “bookish English.” The following journal entries show two cases:

It was easy to understand, principally some Latin people that I could realize that spoke in a different way with their accent. . . Also, I could understand better British people than American people. (Lillian, November 2003)

The English was a little complicated because was spoken sometimes by Americans and sometimes by Asians. (Rolando, February 2004)

Both comments suggest the students’ capacity to perceive variations in accent among native and nonnative English speakers. In a subsequent entry, Clara commented on the English spoken in different epochs:

This movie [Cinderella Forever] was a little difficult because they talked very complicated. I mean

that it was because of the epoch. But, it was great because I can imagine how people talked before. (Clara, March 2004)

Even though Clara recognized the difficulty to decode *Cinderella Forever*, she seemed excited to listen to an unusually formal English. The following comments illustrate the students’ sensed differences in the register used by speakers:

The English spoken in the movie was clear and the vocabulary was easy: the English was informal English. (Rolando, November 2003)

In this movie I understood a 90% because they are young and their speech is more colloquial. (Clara, February, 2004)

Cognitive strategies: The participants demonstrated that they had consciously put into practice the cognitive strategies included in Oxford’s (1990) classification and suggested by the instructors, i.e., translating, summarizing, taking notes, and repeating, as shown in Table 2.

Reported strategy	Oxford’s classification
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Making a list of unknown words or phrases</li> <li>▪ Making a list of words or phrases understood</li> <li>▪ Taking notes of important aspects of the program, e.g., name, characters, important scenes.</li> <li>▪ Writing a summary after watching a program or movie</li> <li>▪ Rewinding the movie when using VHS or DVD</li> <li>▪ Watching the program again when it is on for the second time</li> <li>▪ Recording the program and watching it many times</li> <li>▪ Repeating out loud and memorizing the list of words understood</li> <li>▪ Incorporating the new vocabulary learnt in conversations with friends and/or in writing</li> <li>▪ Using the dictionary to check the meaning of unknown words or phrases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taking notes</li>   <li>▪ Summarizing</li> <li>▪ Repeating</li>   <li>▪ Formally practicing with sounds and writing systems</li> <li>▪ Practicing naturalistically</li>   <li>▪ Translating</li> </ul>

- 
- 
- |  |  |
|--|--|
| ▪ Reading the Spanish subtitles                            | ▪ Using resources for receiving and sending messages |
| ▪ Using English captions                                   |  |
| ▪ Comparing the English message with the Spanish subtitles | ▪ Analyzing contrastively                            |
- 
- 

**Table 2.** Cognitive strategies

The most common cognitive strategies reported in the participants' journals were repeating and note taking (see Table 2), which they frequently employed in combination with other strategies. For instance, Elio said, "I take note of some words and phrases and then I repeat them" (May 03, 2004). Note taking served as a strategy that allowed students to take control of the amount of input provided by television. Many students said they relied on paper and pen not only to manage their listening comprehension, but also to get ready for the next stage of the task, which was writing the entry for the journal. Some of the participants' journals show a recurrent employment of note taking during TV viewing. Patricia, for example, illustrates her approach to listening:

I used pencil and paper, I took notes about the movie, (April 3, 2004)... I took notes about what I understood (April 08, 2004)... This time I didn't take notes about the movie, I just tried to understand what I heard. (Patricia, April 2004)

According to her comments, it seems that sometimes she did not want to take notes so as to concentrate on listening.

A few students who rented movies in VHS or DVD format reported having rewind the programs to watch again segments they had not understood. In addition, they noted that

VHSs and DVDs allowed them to record programs they could watch for a second or even a third time.

Some of them have an English so difficult than I record them and I watch one and other time to understand them...I watch the movies two times and this lets me to understand them...The listening was difficult for me, but after listen, listen, and listen I understood what the people were talking...Some of the words I learned I put in practice when I speak with friends...(Rolando, January 2004)

The effectiveness of the TV viewing task was acknowledged by several other students, including those who, at first, complained about their difficulties to understand TV in English:

When I don't understand very good I return the cassette and listen again and repeated. I think this is what I should do always for that my learning can be easier. (Raiza, final self reflection)

Interestingly enough, even those students who went to the movies wrote that they used repetition as a tool for processing the input. In the following excerpt, Lillian comments on her strategy while watching a movie:

I used one technique in this movie, I repeat the pronunciation of every word that I didn't know in a low voice. (Lillian, February 2004)



It is worth highlighting that the students used repetition as a strategy to practice the language while talking in English to other people as well as when they repeated aloud while watching TV.

As with note taking, summarizing was a helpful strategy to facilitate intake and selective listening in order to write the journal entries. A few students mentioned writing summaries of the programs they had watched before writing the journal entry. Some of them stated that they had employed that strategy as well as taking notes and translating. Other students did not mingle translation and summarizing:

When concluding the movie, I make a summary of what was the movie about, but thinking in English. (Joel, March 2004)

For Joel thinking in English facilitated his journal writing, which was required to be in English; thus, it was better for him to write in this language rather than translating from Spanish into English. Nonetheless, a large number of students admitted using the dictionary to check the Spanish translation of some new words or expressions they had heard and copied but did not know the meaning or were not sure about it.

I consider good to have a dictionary, a piece of paper and a pencil to write and look up the words that I can't understand and learn more and more. (Alicia, January 2004)

In the series I can learn some idioms and some phrases. I take notes in order to look for them in the dictionary; I have to tell you that it really works!!! (Clara, April 2004)

Some journal excerpts illustrate the implementation of note taking and translating. Apart from the dictionary, some students read the Spanish subtitles every now and then, even though we didn't encourage them to do it. One student reported his decision to read the Spanish subtitles in order to check the translation of some words and expressions and, in this way, set another individual goal for the task. The following quotes exemplify the students' use of subtitles:

Sometimes I read the subtitles, but I know that I mustn't. Sometimes I had to read the translation, because some actors spoke so quickly and I didn't understand anything. (Diego, November 2003)

It's difficult for me to understand without the subtitles (Raiza, November 2003). It [reading the Spanish subtitles] helps me adapt my ear, but it's difficult for me still...I am not accustomed to watch TV without read... (Raiza, February 2004)

Although some students like Diego and Raiza relied on reading subtitles in Spanish, some other students refused to do that or used subtitles in English instead:

I cover the subtitles. (Amarilis, November 2003)

I like a lot to watch the movie without seeing the caption-vision and then, I like to see it again. After a few days of having seen it, I can understand better and I familiarize more with the language. (Joel, April 2004)

I have to tell you that to understand this movie is not easy and one of the reasons is that I saw it without subtitles. But next day, I wanted to see it again, and I

could see that I already had an idea.  
(America, October 2003)

The fact that America and Joel avoided reading the subtitles made the task more demanding and challenging, requiring a bigger effort on their part to understand; therefore, the strategy of rewinding and watching again was reported as a way to overcome comprehension problems, which demanded investing extra time in listening to English. On the other hand, reading the subtitles whether in Spanish or in English seemed to lower the students' anxiety. In fact, some commented in their journals that reading subtitles contributed to reduce the stress caused by lack of listening comprehension while watching TV in English, particularly those learners who had not had strategy training to overcome listening comprehension limitations. For example, at first Clara relied on subtitles, but later, as she developed other strategies, became less dependent:

The first day I saw it read the subtitles. Later I knew that the chapter was shown again on Sundays, so I decided to watch it, but this time without reading subtitles, and I could understand much better. I think that the first time, I lowered my anxiety by reading sometimes, but later I lowered it trying to understand body language. (Clara, April 2004)

As can be seen, Clara became aware that clues provided by context helped her understand the message. Conversely, some students seemed very comfortable using captions in English. For instance, America expressed:

Personally, I think that watching movies with English subtitles is the best for our level. I could notice that by using this strategy I improved my writing skills because now I know how to use some phrases and words without making spelling mistakes. I could also increase my vocabulary. Now, I express myself with more fluency and coherence; in fact, I can say that for that reason, I improved my pronunciation. (America, June 2004)

America seems to take advantage of English captioning to enhance her vocabulary and spelling; she also reported having improved her pronunciation and fluency as a result of the activity and the strategies she implemented, such as repeating and rewinding the tape when she could not get the message.

Compensation strategies: Concerning the way the students dealt with their listening comprehension limitations, they reported the use of a few compensation strategies to guess meaning from context, particularly getting help from others and using nonlinguistic clues.

Reported strategy	Oxford's classification
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asking other people for help</li> <li>▪ Reading the speakers' lips</li> <li>▪ Using the context to understand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Getting help</li> <li>▪ Using nonlinguistic clues</li> </ul>

**Table 3.** Compensation strategies

The most recurrently used strategy was getting help from the context in order to understand the message. With regard to the use context, the students wrote:

When I don't understand, I try to guess from the context. (Yvon, June 2004)

Through the context I understood many things. (Maritza, June 2004)

We already mentioned the advantages of paying attention to and knowing the context of a program/series to facilitate listening comprehension when we described the cases of the students who preferred to view a specific series. Their preference was a helpful strategy because they became familiar with the characters, their personalities, and their relationships, and consequently, they were able to make sense out of their speeches more easily. Elio's words exemplify how he implemented some strategies of his own to comprehend the content of the TV program:

When I see the films with some of my classmates I ask them some words or phrases that I don't understand... I tried to follow all the conversation with attention seeing the movement of the lips when they pronounce. (Elio, May 2004).

He made use of an extralinguistic clue when he lip-read; he also searched help from his peers asking them for clarification, which can be identified according to Oxford (1990) as a compensation strategy or a social strategy.

Affective strategies: Despite the advantages of TV watching as a task that allows students to control the pace of their learning, an important point to mention is that TV journaling did not require the students' immediate response to the input received. In this way, lack of comprehension was not a threat that could cause anxiety. The task was adapted to the students' preferences and pace as they were free to listen as many times as they wanted and to write at home. Additionally, they received explicit instruction about applying strategies to help themselves lower the affective filter and allow for better processing of the input received (Krashen, 1988). In their journals, the students wrote about their affective reactions to TV viewing, and how they used strategies such as identifying feelings, using laughter and other physical responses, and saying positive statements to themselves, as rewards to overcome stress.

---

### Reported strategy

- Laughing or screaming to lower anxiety
- Buying new materials in English as a reward
- Saying positive statements to themselves in order to go on
- Paying attention to stress or tiredness, and taking a break

### Oxford's classification

- Using laughter
- Rewarding yourself
- Making positive statements
- Listening to your body

- Detecting positive signals, like happiness and personal satisfaction
- Perceiving negative signals, such as confusion, depression, desperation, frustration, sadness, limitation

**Table 4.** Affective strategies

As seen in Table 4, the students managed their emotions using a variety of strategies as time went by and they got control of their learning progress. The following chronologically arranged excerpts show how Teresa changed her attitude and feelings towards watching TV in English, and how she started to realize the progress she was making with this task. In the first quotation, she obviously felt distressed; however, she kept encouraging herself:

I don't understand almost anything . . . make me feel very confused and depressed and I wish to understand very good the English. My reaction was desperate, but I think that little by little go to get that ability (Nov 21, 2003).

Eventually, Teresa began to understand and quote phrases that she got from the programs, and her attitude turned out to be more positive.

I understand a little more, however, the longer dialogues are difficult for me. I understood short phrases when the character spoke. (Teresa, November 2003)  
I understood more with the titles in English, for me it is a little easier. (January 2004)  
For me, it has improved a little my English because watching TV and then writing about that program is a way of putting into practice our listening and writing and we

improve it. (February 2004)  
I feel good writing about all these movies or about my favorite series because with this strategy I learn more vocabulary, improve listening and grammar. (March 2004)

As can be seen, five months later, Teresa acknowledged her progress and expressed her satisfaction with the activity.

In sum, students reported using the strategies we explicitly suggested and some others they spontaneously implemented. As data from the journals show, TV as task-oriented along with the use of strategies facilitated the development of listening comprehension and journal writing.

## 6. Conclusions

The fact that students were instructed to apply learning strategies while watching TV in a non-threatening environment outside the classroom contributed to raise their awareness of strategy use and gave them control and responsibility as language learners. The journals showed that the students employed a combination of strategies. Students received general instruction about some strategies; however, they built up others by themselves. This finding corroborates previous research (Cohen, 1996; Oxford, 1990; Williams & Burden, 1997) that shows that the use of

strategies depends on the individual's preferences, learning styles, and personality variables. An important point to highlight was the use of affective strategies (e.g., positive talk, rewards) to overcome frustration, particularly at early stages of the listening-journaling activity about TV programming. Metacognitive strategies were widely implemented by the students to assess their listening and writing progress as well as to focus their attention, arrange, and plan the activity. With regard to cognitive strategies, an interesting outcome was the use of captioning. Students' opinions about the use of subtitles differed; some reported that reading the captions both in English and Spanish helped them to understand while some others refused to read captions and preferred to concentrate their attention on listening, taking notes, and repeating. Additionally, it was found that the context provided by television helped learners to compensate their language limitations. A great majority of students reported the use of nonlinguistic clues to infer or guess the gist of the message. ■

La Dra. Carmen Teresa Chacón es profesora Asociada del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela.

e-mail: ctchacon@cantv.net

La Lic. Fabiola Reyes Yáñez es profesora Instructora del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela.

e-mail: fabirey@ula.ve

## Notes

- 1 To protect students' anonymity the real names have been changed.
- 2 Students' quotations are original; therefore, they may contain some accuracy problems.
- 3 An earlier version of this paper was presented at the 39th Annual TESOL Convention, San Antonio, Texas, March 2005.

## References

Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), Second language teacher education (pp. 215-225). New York, NY: Cambridge University Press.

Cohen, A. (1996). Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. University of Minnesota, CARLA Working Paper Series #3.

Krashen, S. (1988). Second language acquisition and second language learning. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Morley, J. (1997, March). Four models of listening comprehension instruction. Paper presented at the 31<sup>st</sup> TESOL Convention. Orlando, FL.

Morley, J. (1991). Listening comprehension in second/foreign language instruction. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second/foreign Language (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 81-106). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching. An anthology of current practice (pp. 238-241). New York, NY: Cambridge University Press.



Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. New York, NY: Newbury House/Harper & Row.

Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching. An anthology of current practice (pp. 124-132). New York, NY: Cambridge University Press.

Porter, P., Goldstein, L., Leatherman, J., & Conrad, S. (1990). An ongoing dialogue: Learning logs for teacher preparation. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.). Second language teacher education (pp. 215-225). New York, NY: Cambridge University Press.

Villalobos, J. (2002). Formación de docentes de lenguas extranjeras: Un enfoque integrado. Entre Lenguas, 7(1), 37-49.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Wong, V., Kwok, P. & Choi, N. (1995). The use of authentic materials at tertiary level. ELT Journal, 49(4), 318-322.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en marzo de 2003, revisado en junio de 2003 y aprobado definitivamente en julio de 2003.*

## Appendix A

### *Assignment: Weekly Written Journal*

Every week, watch at least 5 hours of TV cable in English. Keep a Journal (in a small notebook or folder) where you write the following entries:

1. Name of the program: Write a brief description (include characters if appropriate)
2. Schedule
3. Date
4. Channel
5. What you understood (In a paragraph explain in English what you understood)
6. Personal reaction/insights (write a second paragraph stating you reaction to, insights into or opinion about the program you watched).

**Note:** Weekly journals should be double spaced and at least two pages in length. If you need further information about this assignment, please feel free to email me at [ctchacon@cantv.net](mailto:ctchacon@cantv.net)

*Have fun and enjoy learning English!*

## Appendix B

*Project: Watching TV as an integrated  
approach to learn English*

### Weekly Learning Journal

1. Which specific learning strategies and registers do you use to understand and write about what you watch on TV?

Learning strategies:

- a) Metacognitive strategies: Pay attention to the way you get the message.
- b) Compensation strategies: How do you overcome your limitations in listening and writing?
- c) Affective strategies: Do you encourage yourself/take risks/reward yourself?  
How do you lower your anxiety?
- d) Cognitive strategies: Do you take notes, summarize, translate, repeat, etc?

2. Which extracurricular activities do you use to learn English?

3. Remember to include in your entries the following information: activity, date, amount of time, and strategies used. Every week assess your progress by adding an entry to your journal called "Assessment" or "Progress." Give yourself a grade and monitor which areas you are improving and which areas you are not improving.

Enjoy learning! : 😊



Blanco, Ines

## Resumen

La importancia del gesto en didáctica, y particularmente en didáctica de lenguas extranjeras, me parece de primer orden, sobre todo desde el punto de vista de lo que considero sus tres roles principales: 1.- Rol **explicativo** de los contenidos y de las significaciones verbales. 2.- Rol **inductor** de comportamientos fonéticos y prosódicos. 3.- Rol **coadyuvante** (en tanto que hecho visual asociado a una imagen sonora) a la memorización. El estudio del gesto que hago aquí pretende, por una parte, mostrar su importancia a través de una reflexión sobre las bases teóricas y, por otra parte, proponer una práctica pedagógica que tenga en cuenta estos tres principios.

De l'utilisation du geste dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère

## Palabras clave

Enseñanza, lenguas extranjeras, gesto, prosodia, fonética.

## Mots clés

Enseignement, langues étrangères, geste, prosodie, phonétique.

## Résumé

L'importance du geste en didactique, et particulièrement en didactique de langues étrangères, me paraît de premier ordre, notamment du point de vue de ce que je considère ses trois rôles principaux : 1.- Rôle **explicatif** des contenus et des significations verbales. 2.- Rôle d'**inducteur** de comportements phonétiques et prosodiques 3.- Rôle

de **coadjuvant** (en tant que fait visuel associé à une image sonore) à la mémorisation. L'étude du geste que je fais ici est une réflexion qui prétend, d'une part, montrer son importance par une réflexion sur les bases théoriques et, d'autre part, proposer une pratique pédagogique qui tienne compte de ces trois principes.

## Introduction

Apprendre à communiquer est sans doute le but fondamental des étudiants d'une langue étrangère. Or la communication humaine se réalise par le concours du verbal, du paraverbal et du non verbal. C'est en ceci que je trouve la justification première de ce travail.

Je vais donc traiter cette composante de l'oral de deux points de vue : d'une part, je considère le geste comme un trait comportemental qui contribue à l'identification de l'appartenance sociale de l'individu, comme une spécificité culturelle à connaître et à reconnaître par l'apprenant de la langue et de la culture que nous enseignons, et d'autre part, je vais m'occuper de la dimension pédagogique du geste, c'est-à-dire l'utilisation que l'enseignant peut (et doit) en faire.

Convaincue du fait que la perception et la production verbales peuvent être stimulées par un travail pédagogique portant sur le comportement corporel, je considère que la gestuelle doit faire partie du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Je vais donc explorer dans ces pages cette composante communicative qu'est le geste.

## Nature du geste

Pour l'étude du geste nous pourrions remonter à Darwin qui parle «d'actes expressifs» (qu'il considère innés et universels) comme le langage des émotions. Ou encore plus loin dans le temps, à Descartes qui conçoit les gestes comme mouvements du corps qui accompagnent les passions de l'âme et en sont les signes extérieurs. Mais le geste dans ce travail m'intéresse dans sa dimension communicative et fonctionnelle.

Je retiens tout de même deux tendances, peut-être les plus suivies dans l'étude du geste : l'une fondée sur la neuropsychologie et l'autre sur l'anthropologie culturelle et l'ethnologie. La première considère les comportements corporels comme une manifestation neuro-psychique des émotions individuelles, et la deuxième pose que c'est fondamentalement par imitation que l'individu agit (gesticule), imitation des habitudes socialement établies.

Chacune de ces deux tendances relève donc de disciplines différentes mais, à mon avis, elles se conjuguent pour donner au geste la dimension qui lui correspond. En effet, je crois que le geste se produit par imitation de ceux avec qui nous nous identifions et, dans ce sens, la structuration d'une gestualité participe du processus, plus englobant, qui est la construction de la relation entre les membres d'un même groupe. Mais, même si l'identification est un processus psychique, l'imitation est une expression sociale et socialisante, par conséquent, au lieu de nous demander si le geste est de nature sociale ou individuelle, je dirai qu'il s'agit d'une manifestation sociale à ancrage corporel, ou encore, d'un acte psychomoteur qui devient signe grâce à des conventions sociales.

## Geste et communication

En tant que formateurs nous sommes des «communicants», nous utilisons principalement le langage verbal pour nous communiquer avec les apprenants, mais sommes-nous conscients de ce que nous transmettons par la voix, les gestes, la position... Il est évident que les gestes communiquent. Il me paraît donc indispensable, dans notre rôle d'enseignants,



de réfléchir en quoi ces gestes que nous faisons (et d'autres que nous ne faisons pas naturellement) pourront nous aider à véhiculer une information, à la renforcer ou à lui servir de support. Nous devons non seulement prendre conscience de notre gestualité mais aussi en faire une utilisation productive dans le processus d'enseignement-apprentissage .

En effet, la communication se structure sur trois plans qui entretiennent une relation de complémentarité mutuelle et harmonique : le **verbal**, le **paraverbal** (prosodie) et le **non verbal** (gestuel). Tous les gestes que nous faisons font partie de notre comportement et de notre vouloir-dire, ce que nous disons verbalement est entouré d'un ensemble symbolique qui permet à chaque individu de se reconnaître comme membre d'un groupe social déterminé. La gestuelle (et la prosodie) ont donc une valeur fondamentale en tant que spécificités culturelles agissant de manière largement significative dans tout acte de communication. En d'autres mots, les réalisations orales sont intégrées à cet environnement comportemental qu'est la prosodie et la gestuelle. Un énoncé est véhiculé, complété ou nuancé par un ensemble d'éléments paraverbaux et par tout ce qui concerne l'iconicité gestuelle et corporelle.

Dans une certaine mesure, cette iconicité semblerait être reprise par le corps de l'auditeur en une sorte de reflet, ce qui signifie que l'expression paraverbale et non verbale accompagne non seulement l'énonciation mais aussi l'audition. Ceci pourrait être rattaché au principe de relation intime entre la perception et le mouvement, contenu dans la *Théorie de la Perception de la Parole*.

Dans cette conception du corps humain comme unité communicante, les organes phonatoires ne sont pas détachés du reste du corps. Il est donc logique de considérer que le corps s'investit dans le processus de production de la parole en lui procurant un contour sémantique qui agit non seulement sur l'énoncé mais aussi sur l'auditeur pour modifier, ajuster sa perception. En retour, le comportement non verbal de l'auditeur ou récepteur va modifier celui du locuteur en une sorte de feed-back qui répond à l'échangeabilité des rôles dans tout acte de communication.

Mais la « grammaire gestuelle » relève non seulement d'un système (gestuel) socialement établi mais aussi de la réalisation personnelle de ce système, de la même manière qu'un individu choisit un mot au lieu d'un autre ou certains traits prosodiques plutôt que d'autres. Tout comme pour les énoncés, un geste n'est pas fait de la même manière d'un individu à l'autre. En d'autres termes, un geste est actualisé de manière différente par chaque individu, ce qui pourrait être rapproché de la dichotomie saussurienne **langue et parole**.

### Notion de geste

Le geste comme objet d'étude a été conçu de différentes manières selon les auteurs, il a été étudié, le plus souvent, à partir des « coupes » du continuum gestuel comme si le sens ne se produisait qu'à partir d'un état. En ce qui me concerne, du point de vue de la relation geste et parole, ou plutôt geste et communication, je préfère parler de **configurations** que j'interprète comme des groupes d'éléments gestuels qui s'enchaînent dans l'espace et dans le temps pour signifier. Autrement dit, un ou plusieurs segments

corporels qui agissent pendant un certain temps dans l'espace pour configurer gestuellement une signification. Dans ce sens, le mouvement est un aspect hautement significatif qui me fait considérer le geste comme un parcours dans l'espace. Je crois que c'est par le mouvement, par son dynamisme qu'il pourra être mis en relation avec l'expression verbale et paraverbale, elles aussi essentiellement dynamiques. Le rythme, l'énergie ou l'ampleur avec lesquelles les gestes sont exécutés sont des attributs porteurs de sens qui contribuent à véhiculer l'information et, dans le contexte qui est le notre, d'une classe de langue, c'est justement le mouvement réalisé par l'enseignant qui va indiquer à l'apprenant un comportement verbal et/ou paraverbal déterminé, qui va le conduire à faire, par exemple, une montée ou une descente mélodique.

Mais le geste est aussi une pratique sociale, donc un acte culturel ; on l'acquiert, on peut l'apprendre et le transmettre. Ainsi, quand on apprend une langue, on acquiert, dans une certaine mesure, un système socioculturel qui ne saurait pas se détacher de cet autre code qui y est inclus et qui est la gestualité propre de la société en question.

Il s'agit donc d'une manifestation sociale, et en même temps, d'une expression personnelle. En d'autres termes, les gestes constituent le reflet d'une culture nuancé par des particularités individuelles ainsi que professionnelles si on pense aux marques que l'activité professionnelle des individus laisse sur leur comportement corporel ou aux gestes qui ont une valeur fonctionnelle dans chaque domaine. Dans le cas de la présente étude, j'attribue cette valeur fonctionnelle

aux gestes qui illustrent des contenus, ceux qui contribuent à la gestion de la classe et ceux qui guident une production verbale sur une prononciation ou une mélodie déterminée.

Cette conception des gestes comme des systèmes signifiants organisés au sein d'une culture déterminée, donc marqués par celle-ci, contredit la croyance, plus ou moins généralisée, de l'universalité de la communication gestuelle, en opposition avec la particularité de la communication verbale. Ceci dit, il est vrai qu'il existe une universalité relative pour certains types de gestes tels que les hochements de têtes pour affirmer ou nier, gestes dont le décodage est commun à la plupart des cultures.

On pourrait peut-être concevoir la gestualité comme un code qui sert de complément au message verbal et inversement. Cette complémentarité nous donne une manifestation sémiotique syncrétique qui associe le code visuel et le code verbal.

D'un autre point de vue, le geste est un signe à la fois motivé et conventionnel. Saussure le disait déjà : « tout moyen d'expression reçu dans une société repose en principe sur une habitude collective ou, ce qui revient au même, sur la convention » (SAUSSURE : 1972, p.100). Cela signifie que d'une part il y a une analogie entre la forme du geste et la réalité qu'il représente et, d'autre part, malgré l'universalité de certains gestes (grâce justement à cette analogie), il s'agit, en général de systèmes signifiants socialement établis, et par conséquent connus et reconnus par un même groupe social.

## Fonction pédagogique du geste

Dans l'étude du geste, je cherche surtout une opérativité didactique non pas dans le but de faire acquérir des gestes relevant de la culture que nous enseignons mais dans celui de les utiliser comme support ou plutôt comme véhicule d'une information phonétique et prosodique car le geste traduit «les qualités musicales des formules sonores» (LLORCA : 1995). Dans ce sens (et je reviens ici sur le problème de pertinence du mouvement), je considère que le geste statique ne peut, à lui seul «illustrer» le parcours qu'est l'articulation d'un phonème et, encore moins, un mouvement mélodique. C'est là que je trouve la pertinence du mouvement.

On sait que la présence de l'intonation et du geste sur l'énoncé verbal détermine la signification globale du message. Mais dans mon intérêt de traiter les gestes dans leur possibilité ou capacité de guider, de favoriser la production phonético-prosodique, ce qui attire particulièrement mon attention c'est la présence de ces deux paramètres en synchronie.

Dans ce sens, il a été constaté, par exemple, que certaines variations de la fréquence fondamentale accompagnent certains mouvements des mains, et si nous suivons l'idée selon laquelle l'iconicité gestuelle du locuteur serait reprise par l'auditeur en une sorte de reflet, je crois que certains gestes peuvent favoriser la production des phonèmes et des mouvements mélodiques non seulement chez l'émetteur mais aussi (grâce à cet effet de reflet) chez le récepteur (l'apprenant, dans notre cas). Ceci revient à dire que les gestes de l'enseignant pourraient conditionner la production orale des apprenants.

## Le geste phonatoire

Lorsqu'on parle de geste, on pense tout de suite à des mouvements d'une partie visible du corps, mais rappelons qu'il existe aussi les gestes ou les mouvements du larynx et des cordes vocales qui produisent les changements de fréquence. Ces changements sont perçus comme des mouvements dans l'espace (mouvements mélodiques montants, descendants ondoyants, etc.). Ivan Fonagy a montré, à l'aide des films sonores radiologiques, un parallélisme entre le geste phonatoire (c'est-à-dire le mouvement des organes phonatoires) et l'expression des émotions : il existe donc la mimique (phonatoire) de la tendresse, de la colère, etc. Ainsi, selon l'émotion qui anime le locuteur, la configuration glottique sera différente, la langue est plus ou moins rétractée, les sons sont produits avec plus ou moins de tension, etc. En reprenant les mots de Fonagy, «chaque attitude s'exprime par un jeu mimétique qui lui est propre» (FONAGY : 1991, 40). Le mimétisme peut donc se matérialiser à l'extérieur ou à l'intérieur du corps. Dans le premier cas, les gestes accompagnent la parole alors que dans le deuxième ils y sont «greffés».

## Gestes et signification

En dehors des gestes «emblèmes»<sup>1</sup>, le geste est de nature polysémique comme le sont en général toutes les manifestations visuelles en mouvement, une polysémie qui se complique par le fait que plusieurs segments corporels et plusieurs mouvements composent une seule configuration gestuelle. C'est le syncrétisme avec le message verbal qui va préciser une signification unique, en d'autres termes, c'est dans l'interrelation des deux codes que l'ambigu va disparaître.

En revanche, le divorce entre les deux codes (gestuel et verbal) peut produire soit la contradiction, soit l'ironie, soit l'intention du locuteur de masquer la signification de son message verbal par une gestualité contraire. Dans ce dernier cas, il y aurait deux messages : le message verbal (auditif) adressé à un récepteur qui l'entend, et le message gestuel (visuel) adressé à quelqu'un qui ne peut recevoir que celui-ci.

### **Le geste didactique**

Le geste est souvent utilisé en classe de langue comme «illustrateur du verbal». Ce geste illustratif est fait indispensable à l'enseignant qui, depuis le temps de la méthode directe, s'efforce de ne pas avoir recours à la langue maternelle des apprenants. La composante non verbale de la communication agit en complément des actes pédagogiques et accomplit plusieurs fonctions en classe:

- a) Gestion de l'espace physique
- b) Expression de la relation affective entre les deux partenaires (apprenant et enseignant)
- c) Illustration des contenus

Par ailleurs, l'enseignant de langues étrangères se sert de la gestuelle comme un chef d'orchestre se sert de sa baguette, dans le but d'obtenir un comportement déterminé du public auquel il s'adresse. Le chef d'orchestre veut faire produire les notes sur un tempo déterminé, l'enseignant veut faire produire les gestes articulatoires correspondant à des unités linguistiques conformes.

Il existe une relation de dépendance entre le geste et la phonation. Le mouvement des muscles accompagne l'émission de la parole

et lorsqu'on parle des muscles, le corps tout entier est concerné. Par exemple, certaines postures favorisent l'émission de certains tons: une note élevée sera plus facilement produite avec la tête levée et, au contraire, en baissant la tête on favorise les notes basses (FONAGY : 1991, 121).

Etant donné que l'implication des mouvements corporels dans la phonation a été largement prouvée, il serait dommage de ne pas s'en servir à des fins didactiques. Il me semble donc nécessaire de faire un travail d'exercices corporels par lesquels les apprenants puissent d'une part ressentir l'**acuité**, la **tension** et la **labialité**, traits pertinents du français, et d'autre part obtenir une certaine souplesse des organes phonatoires.

Par ailleurs, le geste produit par l'enseignant en parallèle avec le son (ou une séquence intonative lorsqu'on travaille la prosodie) pourrait agir sur l'apprenant au plan cognitif comme une image complémentaire qui l'aiderait à «visualiser» la production qu'il vient d'entendre et donc guiderait sa propre production.

Ainsi, des gestes seraient assimilés à des phonèmes ou à des mouvements intonatifs, et les deux productions (gestuelle et vocale) seraient gardées en mémoire comme deux composantes d'une même unité. Plus tard, l'enseignant pourrait utiliser le geste seul qui déclencherait le souvenir et guiderait la production vocale demandée à l'apprenant.

### **Perspective pédagogique**

Dans une perspective pédagogique, il me semble que l'exploitation de la gestuelle par

des techniques théâtrales donne à l'apprenant d'une langue étrangère une grande capacité expressive et le rend plus « malléable » du point de vue des ses possibilités articulatoires, intonatives, etc.

Par ailleurs, je suis convaincue que la perception de l'oral n'est pas uniquement auditive car geste et parole s'intègrent dans une même image qui sera perçue comme une « unité » significative. Il n'y a donc pas de raison pour confier à l'oreille seule la responsabilité de la perception.

C'est dans ces principes que nous fondons notre intérêt pour la gestuelle. Je crois que, comme la prosodie, la gestuelle viendrait à l'aide non seulement de la perception mais aussi de la production verbale. Je vois dans le geste une fonction pragmatique performative, la capacité de « faire faire », ainsi, le geste de l'enseignant devrait faire produire à l'apprenant un phonème et/ou une intonation déterminée, ou du moins y contribuer de manière significative.

En revenant aux techniques théâtrales, il ne me paraît pas difficile d'imaginer un cours de langue étrangère un peu comme un atelier de théâtre. Ces deux domaines, en effet, (le théâtre et l'enseignement des langues) ne sont pas aussi éloignés que cela pourrait paraître. Comme le théâtre, la classe de langue étrangère est en partie fondée sur le principe de la simulation et certaines activités pratiquées dans ce domaine sont (ou du moins devraient être) aussi utilisées dans une salle de classe, notamment celles qui concernent le travail sur le conditionnement à la perception, à l'articulation et à tout ce qui a trait au paraverbal. Je pense, par exemple, à la mise en scène de ce qu'on appelle

«logatomes» qui n'ont que le sens que la prosodie et la gestuelle de l'acteur-apprenant veulent leur donner ou encore à cette espèce de gymnastique phono-faciale que J-G. LeBel appelle «Work-out phonétique».

Or, le travail théâtral en classe de langue étrangère a certes beaucoup d'adeptes mais il a aussi ses détracteurs. Ainsi par exemple, l'utilisation du texte théâtral pour travailler l'oral en cours est souvent considéré comme une simple répétition et on lui reproche également de n'être que de l'écrit oralisé, mais je crois qu'il a tout de même la vertu de guider l'apprenant dans le processus d'acquisition d'un modèle et d'être un objet dont le sens, ou plutôt les sens, sont construits par les apprenants au moment de l'oralisation-interprétation.

Néanmoins (et c'est ici que je vois le hic, lorsqu'on veut mettre en place ce genre d'activité), les pratiques théâtrales ou toute autre activité qui oblige les apprenants à « se montrer » différemment par rapport à ce qu'ils sont dans leur langue maternelle et leur culture d'origine, risquent de poser des problèmes d'inhibition.

Dans ce cas, il serait convenable de ne pas imposer ce type d'activités. Il faudrait plutôt commencer par un travail collectif de manière à ce que les apprenants se sentent «à l'abri» au sein du groupe. N'oublions pas qu'un cours de langue étrangère constitue un « monde » organisé différemment où l'on adopte des rôles autres que ceux qu'on a dans le monde extérieur, et il arrive souvent que la culture de l'apprenant l'empêche d'assumer certains rôles, de faire comme s'il était un autre. A ce moment-là, il n'y a plus de collaboration et donc plus d'interaction. Quoi



qu'il en soit, le lien est fort entre le théâtre et la classe de langue. Dans cette dernière, il s'agirait pour moi, de la mise en scène gestuelle de la parole, la théâtralisation de la parole, une même histoire racontée par les gestes et par la parole. Les deux codes utilisés à unisson pour favoriser l'acquisition sensorielle de la langue étrangère. Ainsi, le contenu linguistique est intégré de manière plus « inconsciente », ce qui nous rapproche du processus d'acquisition de la langue maternelle.

Le théâtre rythmique de R. Llorca développe des techniques de mémorisation par association des phrases ou des mots à des gestes ou des figures rythmiques créés pour les mettre en scène. En effet, les gestes et les mimiques contribuent à la formation des images mentales qui, elles, ont un rôle important dans le processus de mémorisation.

Le geste qui accompagne la parole peut interpréter ou mimer ses mouvements mélodiques. Ainsi si nous disons par exemple : *«je te donne un bouquet de fleurs»*, nous pouvons accompagner l'énoncé d'un ou des gestes donnant l'idée de la forme du bouquet et/ou de l'action de donner, mais nous pouvons faire également des gestes qui imitent la courbe mélodique de l'énoncé en question ou d'autres particularités prosodiques relevant du mode de locution.

### Conclusion

J'ai exposé ici différents arguments qui montrent l'importance du geste aussi bien au niveau communicatif qu'au niveau pédagogique. Cependant une précision me semble nécessaire concernant ce dernier aspect: de mon point de vue, lorsque je parle

du système gestuel propre à une culture, à une société, dans une perspective pédagogique, il s'agit moins de le faire reproduire que de le faire reconnaître. En d'autres termes, il me paraît important, dans notre pratique quotidienne d'enseignante, de montrer, de faire reconnaître la gestualité qui accompagne le système linguistique que nous enseignons, de manière à ce que les apprenants puissent faire un décodage adéquat du discours des natifs.

Par contre, il ne me semble pas utile de les faire reproduire les gestes des natifs (des français dans notre cas). Mon but est, tout simplement, de faire en sorte que les apprenants acquièrent une compétence linguistique proche de celle des locuteurs natifs, de manière à ce que leur expression et leur perception de la langue cible soient conformes au seuil d'acceptabilité des natifs, ou mieux encore, se rapprocher le plus possible de leur compétence linguistique.

Néanmoins, il ne s'agit nullement de faire de nos apprenants de «vrais» français (ou anglais ou autres) ni de cacher leur origine, ce serait changer leur identité et ceci est loin de nos intentions. Bien au contraire, je crois que c'est l'affirmation et la prise de conscience de notre identité qui nous permet de mieux comprendre celle des autres.

Mais cette revendication doit nécessairement être accompagnée d'une connaissance de soi dans ce sens que l'individu qui s'exprime en langue étrangère a besoin de savoir comment son comportement corporel est perçu par l'auditeur natif.

Celui qui s'exprime en langue étrangère a le droit de ne pas gesticuler comme les natifs

mais, au même temps, il ne peut pas se permettre de faire des gestes qui «disent» ce qu'il n'a pas voulu dire. La connaissance de la gestualité des natifs s'avère ainsi indispensable tant au décodage qu'à l'encodage de l'oral.

Bref ce n'est pas de l'expression corporelle du locuteur natif que l'apprenant d'une langue étrangère doit se rapprocher, ce n'est pas sa gestuelle qu'il doit imiter, mais son expression orale en ce qu'elle a de sonore, en d'autres termes, la phonétique et la prosodie. ■

La doctora Inés Blanco Saa es profesora de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. La profesora Blanco Saa es especialista en fonética.

e-mail: inesb89@hotmail.com

## Références

Saussure, F., (1972) Cours de linguistique générale. Par Ch. Bally et A. Sechehaye, edit. critique de Tulio di Mauro, Paris, Payot.

Llorca, R., (1995) Le rapport geste/ parole sous l'angle rythmique : application à une pédagogie gestuelle de la prosodie du français langue étrangère. A.N.E.F.L.E., , Besançon.

Fonagy, I., (1991) La vive voix. Essais de psycho-phonétique. Paris, Payot, (1983 pour la première édition).

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en febrero de 2003, revisado en marzo de 2003 y aprobado definitivamente en abril de 2003.*

## Footnotes

- <sup>1</sup> Les gestes “emblèmes” (ou “lexicaux” ou “gestes symboles”, selon les auteurs) sont des gestes à signification unique qui peuvent remplacer le verbal. Ils sont hautement codifiés, conscients et conventionnels.



Rojas, Clea

## Resumen

La asignatura *Latín*, en sus dos niveles (I y II), es común al *pensum* de dos de las menciones de la Escuela de Letras (*Lenguas y Literaturas Clásicas* y *Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana*) y de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, por lo que tiene una gran demanda de alumnos, y su enseñanza supone una serie de problemas cuyas principales causas expongo en este artículo. Partiendo de esa realidad, y de mi experiencia como docente del área, he propuesto y puesto en práctica una metodología diferente a la tradicional como estrategia introductoria de las primeras clases de la asignatura, con la intención de facilitar el aprendizaje de la mayoría de los alumnos. Esto me ha llevado a reconsiderar los objetivos de la materia y a reflexionar sobre el verdadero alcance que la enseñanza del latín ha terminado teniendo en nuestra Facultad; un alcance particular, distinto y demasiado limitado, que supone considerar el sentido de la permanencia de esta asignatura en nuestros *pensa*.

*Enseñar latín o enseñar contra él:*  
docencia viva de una lengua muerta  
en la Facultad de Humanidades y  
Educación de la Universidad de Los  
Andes.

## Palabras clave

Latín, Enseñanza, Alcance

## Key words

Latin, teaching, scope, syllabus.

## Abstract

The *Latin class*, on its two levels (I and II), is part of the program of two of the majors of the School of Letters (*Languages and Classic Literatures* and *Language and Hispano-American and Venezuelan Literature*) and of the School of Modern Languages of the Faculty of Humanities and Education at the Universidad de Los Andes. Because of this, Latin is a class with a large demand of students, and its teaching implies a number of problems whose main causes I will display in this article. Given the experience I have

obtained as a teacher in this area, I have proposed and put into practice a methodology different from the traditional as an introductory strategy to the first classes, in order to make learning easier for the majority of the students. This has made me reconsider the objective of this class and reflect upon the real scope it has had in our Faculty; a particular, different, and too limited scope that requires considering the meaning of keeping the class in our program.

## 1. El problema de la enseñanza del latín en la ULA- Mérida

La enseñanza del latín se ha planteado desde siempre y por lo general de una manera global e integral: los estudiantes por medio – y en medio del estudio de la lengua deben conocer el contexto literario, histórico, y socio-cultural del antiguo mundo romano cuya importancia resulta indiscutible para los estudios humanísticos.

Este aprendizaje simultáneo, integral e ideal requeriría en el caso de la Facultad de Humanidades y Educación y en particular de la Escuela de Idiomas Modernos una serie de conocimientos y reconocimientos universales previos (de gramática, de manejo de diccionarios, de historia, de mitología y de cultura antigua en general, entre otros) que no hicieran tan difícil, extraño, ajeno y, sobre todo, desestimado ese primer contacto con la lengua latina por parte de la mayoría de los estudiantes<sup>1</sup>. En efecto, en esta Facultad, el latín, asignatura obligatoria de los *pensa* de la Escuelas de Letras y de Idiomas Modernos, se ha venido convirtiendo en un grave problema al que no se le ha prestado la atención necesaria y, por lo tanto, no se le ha ofrecido ninguna solución.

La enseñanza-aprendizaje del latín aquí comprende dos niveles de problema, naturalmente interrelacionados: el primero (o externo) es el de la subestimación del valor, importancia, sentido y utilidad de la asignatura dentro de la(s) carrera(s); el segundo (o interno) es el de la dificultad que representa el estudio formal de la gramática<sup>2</sup>, con el agravante de ser una lengua *muerta*, flexiva y propia de una cultura en muchos aspectos desconocida. Ambos estadios conllevan, en

más del cincuenta por ciento de los casos, a una actitud de rechazo, de apatía y de resignación – en el mejor de los casos – ante la asignatura, lo que resulta en abandono, pérdida, repetición reiterada o mínima nota aprobatoria respectivamente<sup>3</sup>.

Anteriormente la enseñanza del latín en la Facultad de Humanidades y Educación - cuando esta asignatura formaba parte sólo del antiguo *pensum* de la Escuela de Letras<sup>4</sup> – no conllevaba tantas dificultades, porque las condiciones eran más favorables, y el bajo rendimiento de una parte de los estudiantes (mención *Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana*), se presentaba también con otras asignaturas del mismo *pensum*, representando en cualquier caso un problema de la *Escuela* y no de la *asignatura*.

El latín era prelado por la asignatura *Morfosintaxis I*, lo que no garantizaba un mejor rendimiento de los estudiantes en latín, pero sí aseguraba al profesor de éste el conocimiento previo de nociones generales de gramática del español en los estudiantes, lo que sin duda facilitaba la comprensión de los análisis morfosintácticos que se hacen en latín, y su traducción al español.

En el semestre básico, también anterior a latín, se dictaba *Introducción a la Literatura Clásica* (llamada *Introducción a la Literatura Clásica Grecolatina* en el *pensum* actual), asignatura que aportaba importantes referencias de los necesarios conocimientos generales previos ya señalados (surgimiento y desarrollo del latín literario, historia de la literatura latina, principales autores y sus obras, contexto histórico, temas de mitología clásica, entre otros). Pero con el nuevo *pensum*, esta asignatura pasó a cursarse simultáneamente con el primer nivel de latín.



En aquel entonces, el profesor podía recurrir a distintos métodos y textos de enseñanza procurando un aprendizaje integral, facilitado por contenidos ya vistos anteriormente en las dos asignaturas a las que acabo de hacer referencia, y complementado sobre todo por la realización de prácticas – indispensables en una asignatura de este tipo – que eran medianamente viables pues los cursos contaban con no más de cuarenta estudiantes.

Pero en los últimos seis años, las condiciones de la enseñanza del latín se han agravado hasta convertirse en un serio problema curricular por las siguientes situaciones:

- a) La inversión del orden del *pensum*: en el *pensum* actual, la asignatura *Morfosintaxis I* se cursa después del *Latín I*, lo que respeta el orden cronológico (por ser el latín lengua madre del español) pero no facilita en nada su enseñanza; por el contrario, reduce y casi elimina la posibilidad de conocimientos gramaticales previos recientes y similares, en los que el profesor de latín pudiera apoyarse.
- b) La inclusión de la asignatura *Latín niveles I y II* en el *pensum* de la Escuela de Idiomas Modernos: en este *pensum* la asignatura no prela a ninguna otra; como puede ser retirada y reinscrita casi indefinidamente, no representa primordial obligatoriedad y eso contribuye al desinterés de los estudiantes, que suelen además dejarla para los semestres finales, cuando ya los conocimientos de morfosintaxis vistos han quedado atrás.

Por otra parte, a diferencia de lo que plantea el *pensum* de la Escuela de Letras, en el *pensum* de la Escuela de Idiomas no está contemplada la asignatura *Introducción a la Literatura Clásica Grecolatina* cuya utilidad con respecto al latín ya fue mencionada, y ocurre entonces que en una misma aula de latín

confluyen estudiantes de letras que, al menos, paralelamente al latín, están enterándose de nociones básicas del mundo literario romano – con estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos para los cuales, por ejemplo, *La Eneida*, *Cicerón*, la fundación de Roma, por mencionar algunos, no representan ninguna referencia válida.

Por último, como mayor agravante, con la inclusión de la Escuela de Idiomas Modernos y el aumento de los nuevos ingresos, se duplicó la demanda de estudiantes, generando secciones de más de ochenta cursantes, lo que desasiste y casi imposibilita las prácticas detenidas de traducción, tal como estas son concebidas para una lengua muerta, eliminando la probabilidad de ofrecer la atención casi individual que en esta asignatura se requiere para el estudiante, y la posibilidad de hacer aclaratorias importantes y detalladas de uso, contexto y contenido de los textos de autores clásicos propuestos como ejercicios de traducción ideales.

#### 1.1 Inquietud estudiantil y propuesta de solución

En repetidas ocasiones, los estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos han manifestado de diferentes formas ante los profesores de latín sus inquietudes y molestias con respecto a los dos aspectos que ya señalamos como conformantes del problema; por otra parte han presentado informalmente en las Jornadas Internas de esa Escuela distintas alternativas en relación a la existencia del latín en su *pensum* de estudios.

Una gran mayoría propone simplemente la eliminación de la asignatura de su *pensum*; un porcentaje mínimo en cambio estima que

tendrían que cursar más niveles de latín por cuanto se dan cuenta, por una parte, de la importancia de la materia para su formación académica y, por otra, de que las nociones que ven en los dos niveles que les corresponden (Latín I y II) no alcanzan ni medianamente para acceder a los textos clásicos, que empiezan a desarrollarse a plenitud a partir del tercer nivel (*Latín III*), cursado exclusivamente por los estudiantes de la mención *Lenguas y Literaturas Clásicas*. Entienden, además, que para optimizar esta opción tendrían que cursar la *Morfosintaxis I* antes de latín, y que les convendría manejar las nociones y conceptos de Literatura Latina que se imparten en *Introducción a la Literatura Clásica Grecolatina*.

Los estudiantes de la especialidad de *Lenguas y Literaturas Clásicas*, por su parte, se ven más perjudicados todavía, pues todos los inconvenientes señalados, al retrasar la cantidad y la calidad de los contenidos, han “desplazado” hasta *Latín III* temas de sintaxis que deberían verse en el nivel II, lo que retrasa su posibilidad de practicar traducción con toda la base sintáctica necesaria, desde el comienzo de ese tercer nivel de la asignatura. Aunque ellos no son más de siete estudiantes por curso, han propuesto que se abran secciones de *Latín I y II* exclusivamente para ellos, en las que puedan agilizarse, aumentarse y profundizarse los objetivos, al ser un grupo pequeño y todos de la misma mención, lo que sin duda los beneficiaría mucho.

## 2. Alternativas metodológicas: realidad práctica versus ideal latinista

Mientras se considere algún cambio en los *pensa*, los profesores del área de latín deben con frecuencia “defender” y “justificar” su

cátedra, además de que confrontan la ardua labor de intentar acercamientos a la materia por distintas vías, métodos y textos, tratando de abarcar la mayor información posible en un tiempo imposible; la dificultad más grave es el dilema didáctico-académico que se genera por el cómo se puede explicar la asignatura partiendo de textos de autores clásicos con todas las contrariedades antes expuestas. Si el objetivo que se busca, como es lógico, es que la mayor parte de los estudiantes pueda comprender las bases gramaticales de esa lengua, conjuntamente con su contexto histórico-literario, para acceder a Los Clásicos en su lengua original, la enseñanza tradicional se vuelve una misión imposible, al menos para los dos niveles comunes de latín (I y II) .

Por más que en los programas de la asignatura así se ofrezca (es decir, se ofrezca como objetivo alcanzable el acceso a los textos clásicos), en la práctica el profesor debe limitarse al uso de oraciones simples y a algún que otro breve fragmento; en las primeras clases puede ser imperativo el empleo de oraciones creadas por el docente mismo. Si bien esto va en contra de la enseñanza purista y tradicional de la enseñanza ideal de la lengua latina, en el transcurso de los dos últimos años, la autora, como docente, ha probado y ha podido constatar<sup>5</sup> que resulta más didáctico para la comprensión del funcionamiento de esta lengua *flexiva* que es el concepto que más se le dificulta a los estudiantes, así como para el primer acercamiento a su rica morfología nominal, la práctica con oraciones *creadas específicamente* insistir en los usos sintácticos de la lengua, aunque no hayan sido tomadas de textos latinos originales. Esto no significa que se quiera escribir en latín ni sustituir a Los Clásicos; por el contrario, el empleo de este

método en las primeras clases supone un paso más rápido y más firme hacia estructuras también de oraciones simples tomadas del enorme caudal que nos legaron los autores latinos.

En los intentos hechos por *entrar* al estudio del latín con textos clásicos, se ha observado que particularmente la presentación de oraciones, máximas o textos cuyo contenido comprenda temas demasiado específicos romanos (por ejemplo, referencias a instituciones y cargos públicos y políticos determinados; conceptos filosóficos o religiosos; ciudades, localidades, pueblos y batallas de la historia antigua; o personajes históricos o mitológicos) generan de entrada, lamentablemente, rechazo por parte del estudiantado, incluso cuando estos términos correspondan a la morfología prevista en los contenidos que se estén dictando. Y aun cuando los estudiantes logran ubicar morfosintácticamente esos términos, el sentido de su propia traducción se les escapa (y a veces la información adicional que proporciona el diccionario llega a empeorar la situación<sup>6</sup>) por cuanto no tienen manejo del contexto y consideran que la traducción al español resulta tan abstracta e incomprensible como la oración misma en latín.

Nombres propios de ciudad (*Athenae, Brundisii*), de personajes históricos o literarios (*Tarquinus, Sulla, Lavienuis, Catilina, Anchises*), de cargos políticos, públicos, militares (*triumviri, praetor*), de autores incluso (*Aesopus, Catullus*), por poner sólo algunos ejemplos, generan confusión de significado, de contexto y hasta de género en la gran mayoría de los estudiantes cuando están empezando el nivel I de latín. Por razones de tiempo y cantidad de estudiantes es casi imposible que el

profesor se detenga a explicar y a contextualizar cada uno de ellos – he mencionado ya cuánto se dificultan las clases prácticas, al punto que a veces la mayoría de los ejercicios quedan como tarea para la casa o bien para las sesiones de preparaduría, se procura explicar la teoría siempre con muchas oraciones-ejemplo, por lo que más aún hay que valerse de aquéllas que resalten las particularidades sintácticas por encima de lo literario y lo semántico, pues una vez creada una buena base gramatical, los estudiantes están en condiciones de acercarse con más seguridad a oraciones o textos con mayor complejidad de contenido, pues han adquirido dominio de los fundamentos teórico prácticos de la estructura de la lengua latina.

## 2.1 Revi- viendo el latín

Cuando se crea una oración sobre la sintaxis del latín clásico, o cuando se le pide al estudiante que lleve al latín una oración en español, se está jugando un poco con la lengua, haciendo práctica viva de una lengua muerta. Importantes autores de los siglos XVIII y XIX, como Goethe, Arthur Rimbaud y hasta Carlos Marx, si bien no podían hablarlo, escribieron textos en latín, tal como el latín debió escribirse, porque conocían bien a los Clásicos al haberlos leído y traducido, y ya no sorprende la proliferación de esta práctica en diversos campos de la literatura y en internet<sup>7</sup>.

En una conferencia titulada *Historia y Vigencia de la Lengua Latina*, Liduvina Carrera (1995) comentaba al respecto

En El Universal (1995) apareció hace unos meses, una extraña noticia para celebrar el 60° aniversario del nacimiento de Elvis Presley: «Editan en latín temas de

Elvis». El tema «Ahora o nunca» que lo hizo famoso, *It's Now or Never*, se llama *Hunc hic aut nunquam*. Este título constituye uno de los éxitos del actor y forma parte de una nueva versión de las canciones del «Rey del rock», grabada en latín y puesta recientemente en el mercado finlandés. El autor del proyecto, un profesor universitario, ha comentado que: «a diferencia de lo que opina alguna gente, el latín no es una lengua muerta [...] es un idioma eterno, de modo que no hay mejor manera para inmortalizar una leyenda».

En la misma fuente, se puede leer que la Opera Nacional Finlandesa presentó el año pasado su primera opera en latín. Desde 1989, la Radio Nacional Finlandesa emite noticieros al mundo entero en latín y mantiene un programa semanal de noticias «en latín» para oyentes del país.

Profesores y humanistas de otras instituciones y países han desarrollado también sus propios ejercicios y manuales de latín para aplicarlos en sus cursos, por lo general con ejercicios creados para todos los temas y con adaptación o versión personal de textos clásicos; la experiencia de la autora con el nivel I de Latín de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, le ha servido para determinar que es suficiente trabajar con este tipo de ejercicios “creados” sólo en la explicación de las dos primeras declinaciones, mientras se conoce la sintaxis básica y los complementos primordiales de la oración simple<sup>8</sup>, para pasar lo antes posible al mismo tipo de oraciones pero tomadas de los autores clásicos latinos.

El conocimiento que tiene la mayoría de nuestros estudiantes sobre la lengua y la literatura latina al ingresar al aula de *Latín I* es

por demás precario y desconcertante, y así debe reconocerse. Intentar iniciar la enseñanza del latín partiendo de algún texto clásico parece viable mientras el profesor está allí haciendo traducción casi simultánea y explicando a la vez todo lo que aparece, pero la verdad es que de noventa estudiantes presentes casi ninguno podría quedarse sólo con el texto, y setenta por ciento de ellos no comprenderán la lengua latina como un sistema.

Los autores latinos no escribieron sus obras en miras a que se emplearan como textos básicos de enseñanza de su compleja lengua dos mil años después, menos en una cultura como la nuestra, con evidentes deficiencias educativas, sobre todo en el nivel del lenguaje.

Por su belleza y perfección estos textos son motivación y meta, pero no instrumento didáctico primario para la instrucción: la experiencia en nuestra Facultad ha enseñado que la mayoría de los estudiantes – e insistimos en que *la mayoría* es la referencia a la cantidad de estudiantes que los docentes deben atender – se bloquea ante las estructuras de subordinación o los términos demasiado específicos y las constantes referencias mitológicas, históricas y contextuales propias de las obras clásicas, que resultan inadecuadas para iniciar el estudio del latín en las condiciones de nuestro nivel educativo. En tanto esas condiciones que generan tanta deficiencia se transforman, el docente busca la manera más didáctica de hacer comprender siquiera las bases de la lengua latina.

Llegados a ese punto, sin embargo, alcanzadas con tanta dificultad apenas esas



bases, ya se ha llegado al final del segundo nivel de latín, y salvo los contados estudiantes de *Lenguas Clásicas*, los demás se despiden allí del latín, y por ello se despiden también del verdadero sentido de su aprendizaje:

Reducido a asignatura, de la que sólo se piensa en despachar un examen a fin año; el latín se hace tan ineficaz para la formación mental como cualquier otra materia. (...)

Llegar a familiarizarse con el latín hasta poder leer de corrida sus obras maestras, es entregarse al ejercicio más extraordinariamente eficaz de lógica mental, es ir adquiriendo insensiblemente los hábitos de la lucidez de pensamiento y de la nitidez de expresión. ¿Habrán quien no vea la trascendencia que esto tiene en cualquier orden para toda la vida?

Además, la gramática latina no se estudia por sí misma, para quedarse en ella; se estudia para poder llegar a los autores, para tener a mano la llave que introduce a aquellos tesoros literarios que pondera con fruición Don Andrés Bello, reconociéndoles aptitud para ejercitar todas las facultades y para acomodarse a todas las etapas del desarrollo del niño, del joven y del hombre. En el momento en que ya no es preciso ir analizando penosamente término por término y deletreando, por así decirlo, la frase, sino que, dominado ya su mecanismo externo y el indispensable vocabulario, puede la mirada tranquilamente abarcar los cuatro, cinco o seis renglones que suelen llenar con sus sabias complejidades los periodos latinos, cuando se puede seguir el majestuoso desarrollo del pensamiento tan luminoso, tan lleno, tan matizado en Tito Livio, o en Cicerón o en Tácito...(Espinosa, 1981).

### 3. El verdadero alcance: “aprender a pensar”

Otro aspecto a considerar en la enseñanza de la lengua latina en esta Facultad, es el hecho de que en el aula confluyen dos Escuelas y tres menciones; apartando la plenitud de sentido que esta asignatura tiene para los escasos estudiantes que continúan y culminan la mención de *Lenguas y Literaturas Clásicas* (y para algunos estudiantes excepcionales que tienen interés particular por la literatura latina, que han leído algunas obras y procuran por su cuenta estudiar más textos consultando al profesor). Para casi todo el resto, en cambio, el sentido de cursar esta asignatura no se manifiesta sino hasta varios semestres después, y de manera vaga o indirecta, cuando conocen la conformación del inglés antiguo o del alemán, por ejemplo, cuando encuentran coincidencias con la gramática del francés o el italiano, o cuando – en el caso de los estudiantes de la mención *Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana* – el profesor de *Historia de la Lengua Española* recapitula formas del latín clásico para explicar sus variaciones en el latín vulgar y el desarrollo que tuvieron hasta el español. Por cierto, los estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos no se enteran de ese interesantísimo proceso lingüístico porque tampoco tienen *Historia de la Lengua Española* en su *pensum*, ni lo estudian para el desarrollo de las otras lenguas romances de su incumbencia (francés e italiano), porque la Historia de esas Lenguas no está contemplada como asignatura obligatoria de su carrera.

A otros estudiantes, en fin, del latín les queda sólo una asociación con las etimologías cotidianas, y a otros sencillamente nada, por lo que la aspiración curricular original de esta asignatura, a saber, el acceso a los textos



clásicos en su lengua original (y con ello la visión cultural y literaria del Imperio Romano), es un logro y desarrollo extraordinario de algunos pocos, pocos que sin embargo constituyen motivo de aliciente para el profesor de la asignatura y para sus objetivos, y que sigue siendo además la razón formal de su presencia en los *pensa*.

Aquí no se pone en duda la vigencia de nuestros propios estudios, pero hay que reconocer que la labor inmediata e irreductible del docente de latín (en las condiciones específicas de esta Facultad), se limita a lograr que la enseñanza de esta lengua constituya al menos un aprendizaje estructural, un enseñar a pensar, a detenerse ante algo que requiere mecanismos de razonamiento distintos. Es decir, en una lengua que no se puede practicar con hablar, enseñar a distinguir estructuras, enseñar a analizar y valorar otra manera de construir sentido:

Cuando habla Bello, el pedagogo, dice que la lengua latina es uno de los mejores medios de cultivar las varias facultades del alma. Los tesoros literarios del latín, suministran una serie de ejercicios provechosos para todas las facultades mentales. El estudio de la gramática latina exige un fuerte ejercicio de memoria en el aprendizaje de las declinaciones y conjugaciones. Esto no es un mal, sino un gran provecho, porque la memoria trabajará bajo la dirección del espíritu reflexivo y no mecánicamente. La gran labor formativa proveniente de esta necesaria memorización, viene cuando se realiza el ejercicio de aplicar las declinaciones y conjugaciones en la formación de las frases. No se puede construir una frase latina, ni la más sencilla, sin haber hecho el análisis lógico de sus términos. (Carrera, 1995).

Aunque pueda parecer exagerado, quienes enseñan latín aquí han recibido con frecuencia preguntas del estilo de “¿cómo hacía ‘esa gente’ para entenderse con tantas declinaciones y casos?” o “¿cuánto tiempo les tomaba hablar a los Romanos?” Pero también han visto con satisfacción cómo los estudiantes, sobre todo los inscritos en la Escuela de Idiomas Modernos, llegan a desarrollar gran destreza en la identificación del uso de los casos latinos, por ejemplo, y en el reconocimiento de su riqueza.

#### 4. Conclusión: el alcance no alcanza

Descomponer una oración, analizarla, reconocer las estructuras y traducirla, así sea una frase muy sencilla, se convierte en un acicate para la curiosidad y la atención de unos estudiantes que están habituados a la práctica más inmediata, conversacional, de las lenguas vivas. Estudiar latín se convierte entonces en un “método” para agudizar la mente y desarrollar destreza cognitiva generales, y es imperativo preguntarse si esa sola razón es suficiente para que se mantenga el latín dentro de los *pensa* de la Facultad de Humanidades y Educación: la respuesta es *no*.

Si se trata de aprender a pensar, hay otras técnicas para ello, y cualquier lengua “rara” podría cumplir la misma función, que además corresponde en rigor a la pedagogía de la etapa escolar. En los estudios de tercer nivel no se justifica semejante objetivo, menos aún por medio de algo tan específico como el estudio de la lengua latina. El latín debería enseñarse para traducir textos en latín, con todo lo que esa enseñanza implica; su aporte al conocimiento de la gramática de las demás lenguas es por añadidura; su influencia en la capacidad de captar ideas y estructuras es

intrínseca a la organizada conformación de esa lengua y de otras muchas. El latín debe estudiarse completo o no estudiarse.

Andrés Bello (1983) lo había dicho ya en 1831, en su artículo *Sobre el Estudio de la Lengua Latina*:

Cualesquiera que sean las utilidades que se esperan de la lengua latina, es cierto que no pueden lograrse, si no es aprendiéndola perfectamente. Sea que miremos este idioma como el principal sendero que conduce al conocimiento de la antigüedad, o como uno de los mejores medios de cultivar las varias facultades del alma (los dos aspectos fundamentales anteriormente considerados), ni aquel conocimiento ni este cultivo pueden obtenerse sino por medio de un estudio completo (...) El aprendizaje de una lengua antigua es una marcha gradual desde las más pequeñas menudencias hasta la comprensión de las más milagrosas creaciones del espíritu humano. Un conocimiento perfecto de las primeras es condición indispensable para llegar a las últimas. Y esta sola consideración nos convencerá de la imposibilidad de lograr un resultado satisfactorio en poco tiempo. No hay estudio que no exija paciencia y tesón; y el de la lengua latina no cede en esto a ningún otro. No querríamos acumular dificultades en la senda de la enseñanza, que es ya bastante espinosa de suyo; pero no tenemos menos repugnancia a la propensión, tan general en nuestros días, de facilitar la empresa a costa de su resultado mismo, poniendo término a ella antes que el joven alumno haya llegado a saborearse con aquellos sanos y nutritivos frutos que son el premio de la perseverancia .

Considero positivo que el estudiante asimile y admita como funcionales y lingüísticas esas estructuras anteriores a las lenguas romances y el cómo se fueron transformando en ellas; el respeto, el reconocimiento, pero también la pérdida del miedo hacia una lengua vista de entrada como “un fantasma” (pero que fue y es real y trascendental) es mejor todavía, es gratificante, pero es un objetivo demasiado limitado que, sin embargo, termina siendo el único que realmente se alcanza: ese objetivo se sostiene por la vocación de la docencia, pero resulta del todo precario, contradictorio y desconcertante para quienes, por el estudio y el trabajo, tienen en cambio un trato cotidiano, casi de lengua viva, con el latín. Por esa misma razón, porque los docentes estudiosos del latín viven el sentido y la belleza de esa lengua, y porque conocen las puertas y maravillas que abre (y quisieran poder abrirlas para los estudiantes), resulta casi doloroso asumir que en esta Facultad, y más de un siglo después, se está practicando contra los estudiantes y contra el latín, el sinsentido pedagógico que había advertido Don Andrés Bello; sinsentido que vuelve a exponer Aurelio Espinosa (1981) en el prólogo a la *Gramática Latina* de aquel maestro humanista:

pretendiendo simultanear los frutos de la educación antigua y los de la moderna, asignan y con horas contadas, dos o a lo más tres años al latín. En este tiempo, aun aprovechado con toda seriedad, difícilmente se puede llegar a más que a un dominio relativo de la gramática; si allí se dejan los estudios, se habrá cargado con todo lo penoso de tan rudo aprendizaje para renunciar a los frutos en el momento en que se iba a empezar a cosechar. Procedimiento irracional, que no

puede tener otros resultados que, por una parte, hacer los estudios de latín aborrecibles a la juventud que se despecha ante una dificultad tan ardua y tan mal premiada, y por otra, proporcionar un fácil argumento a los pseudopedagogos que ante estos fracasos se afirman en su opinión de la ineficacia e inutilidad de la enseñanza del latín. Hay que ser lógicos. Si se quiere que éste produzca los frutos de formación integral que, por siglos, se han comprobado, es menester llevar su estudio hasta el término natural de la utilización y disfrute de las obras maestras de la literatura latina; pero para esto es preciso capacitar al alumno para su lectura corrida.

Si no se ha atendido a Cicerón, a Quintiliano, por ejemplo, en la importancia de la enseñanza de su lengua; si se han ignorado abiertamente los criterios y preceptos de Bello mismo, y si se siguen desconociendo, no estaremos enseñando latín, sino ensañando contra él; así estaremos matando más esta hermosa lengua muerta y empobreciendo las vivas. ■

## Notas

- <sup>1</sup> Estos calificativos intentan resumir las ideas que al respecto ha transmitido a la autora, profesora de la materia, un importante número de estudiantes en continuas oportunidades (entre los años 1999-2002), ya por inquietudes espontáneas, ya porque se les haya consultado su opinión, ya porque se deduzca de actitudes y resultados de evaluaciones, sin confirmaciones estadísticas formales (Ver nota siguiente).
- <sup>2</sup> Considerando la dificultad que de por sí representa la enseñanza de conceptos gramaticales universales (el 80% de los estudiantes no distingue más de tres tiempos verbales en su propia lengua – donde hay ocho – ni diferencian todas las clases de palabras ni reconocen en lo absoluto categorías gramaticales como *objeto indirecto*, *complemento circunstancial de finalidad*) las nociones de *caso* o *declinación* comprenden una verdadera abstracción, un agobiante sinsentido.
- <sup>3</sup> De un curso de ochenta inscritos, aproximadamente veinte retiran la asignatura, quince la abandonan. Esto puede comprobarse al final del semestre, en la lista de inscripción que provee la Oficina de Control de Estudios.
- <sup>4</sup> Vigente hasta el semestre A-1994.
- <sup>5</sup> En los últimos dos años (2003-2005), no ha variado mucho el nivel de deserción (ver nota 3), pero en cambio ha aumentado significativamente el promedio de las calificaciones del grupo que continúa cursando la materia hasta el final; abundan las notas por encima de los dieciséis puntos y ha disminuido el número de aplazados. Estas referencias están tomadas exclusivamente de los cursos a cargo de la autora.
- <sup>6</sup> Por ejemplo, frases en cursiva que el diccionario presenta como modelos de uso y de construcción característica, o bien citas de autores, y hasta abreviaturas, son considerados por el estudiante como parte de la definición y significado de la palabra buscada, generando verdaderos disparates y confusiones de sentido.
- <sup>7</sup> Grupos como *NRHispania* ([www.novaroma.org](http://www.novaroma.org)) y *Scholalatina*, entre

otros, promueven en sus páginas por Internet el estudio de la cultura y la lengua latina, así como la escritura actual de todo tipo de temas en latín. Existe incluso un vocabulario en latín para términos de Internet (*computralia vocabula*) y cursos de “latín activo” impartidos en esa lengua (Visítese la página del Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Cádiz: [www.filologiaclasicacadiz.com](http://www.filologiaclasicacadiz.com)) .

<sup>8</sup> Esto es porque es casi imposible encontrar ejemplos “reales” en la obra de los autores latinos de oraciones que se limiten sólo a la primera declinación o a la primera y la segunda, que por ser las más sencillas son las primeras en explicarse. Para este fin la autora ha estado elaborando un *Manual de Ejercicios para la Sintaxis Básica del Latín*, específicamente para trabajar con dichos estudiantes, en donde se ha creado y recopilado oraciones cuya morfología y sintaxis, por una parte, se ajustan exclusiva y progresivamente al orden de los conocimientos que se imparten en el nivel más básico de la lengua (las dos primeras declinaciones y conjugaciones), con el fin de posibilitar y facilitar las prácticas de traducción desde las primeras clases mientras se avanza en el conocimiento de las restantes declinaciones y de otros aspectos de la lengua que son indispensables para la traducción de la mayoría de las oraciones y textos extraídos propiamente de los autores clásicos; y cuyo vocabulario, por otra parte, es sencillo y familiar para un primer acercamiento a esa otra cultura.

La profesora Clea Rojas es Licenciada en Lenguas y Literaturas Clásicas. *Magister Scientiae* en Literatura Iberoamericana.

Profesora ordinaria del Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas, cátedra de Lengua y Literatura Latinas.

e-mail: [kalipigia7@yahoo.com](mailto:kalipigia7@yahoo.com); [ilona@ula.ve](mailto:ilona@ula.ve)

## Referencias

Bello, A. (1993). Sobre el estudio de la lengua latina. *Obras Completas, Vol. XV*. Santiago de Chile: Cervantes.

Carrera, L. (1995). *Historia y Vigencia de la Lengua Latina*. Trabajo presentado en el Segundo Festival de Música Religiosa de Caracas.

Espinoza, A. (1981). Bello latinista. Prólogo a Andrés Bello. *Gramática Latina y Escritos Complementarios*. Caracas: Fundación La Casa de Bello.

## Nota:

La autora agradece el apoyo recibido del CDCHT-ULA para la realización del Proyecto de Investigación H-712-02-06-C, cuyos resultados parciales se presentan en el presente artículo.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en febrero de 2003, revisado en abril de 2003 y aprobado definitivamente en junio de 2003.*





## Russell, David ; Yáñez, Arturo

### Resumen

Vygotsky y sus sucesores inmediatos no usaron el término género como una categoría de análisis. Pero en la última década, un número de teóricos vygotkianos han incorporado en su trabajo varias teorías del género. Nosotros proponemos una síntesis de un número de elementos de estas teorías, apoyándonos mayormente en el análisis de géneros como sistemas de actos del habla (Charles Bazerman, 1994) en el amplio marco de la teoría de la actividad vygotkiana (Leont'ev, 1981; Engeström, 1987, 1993). La meta es presentar una teoría de la escritura que sea útil para el análisis de cómo los estudiantes y profesores en sus salones de clase usan las herramientas discursivas de los géneros del aula de clase para interactuar (y no interactuar) con las prácticas sociales fuera de las aulas como son las escuelas, las familias, los compañeros, disciplinas profesiones, partidos políticos, entre otros. En otras palabras, intentamos ampliar y elaborar teorías de “contexto” social y la educación formal para entender los aspectos que implica la escritura. Cultura escrita, Brandt (1990) argumenta, es “no la habilidad específica para manejar textos sino la habilidad general de tratar otras personas como escritor o lector” (p.14). Este estudio explora una forma de analizar la magnitud y la profundidad de la interrelación entre personas a través del uso de la escritura.

Teoría de la Actividad Histórico-Cultural

Vygotkiana y la Teoría del Sistema de Géneros:

Una Síntesis sobre la Escritura en la Educación

Formal y la Escritura en otras Prácticas Sociales.

### Palabras clave

Teoría de la actividad vygotkiana, teoría del género, herramientas discursivas y prácticas sociales.

### Key words

Vygotskian activity theory, genre theory, discursive tools and social practices.

### Abstract

Vygotsky and his immediate successors did not use genre as a category of analysis. But in the last decade, a number of Vygotskian theorists have incorporated into their work various theories of genre. We will propose a synthesis of a number of elements from these theories, drawing most heavily on Charles Bazerman's (1994) analysis of genre as systems of speech acts within an overarching framework of Vygotskian activity theory (Leont'ev, 1981; Engeström, 1987, 1993). The goal is to move toward a theory of writing useful in analyzing how students and teachers within individual classrooms use the discursive tools of classroom

genres to interact (and not interact) with social practices beyond individual classrooms those of schools, families, peers, disciplines, professions, political movements, and so on. In other words, we are attempting to expand and elaborate theories of social «context» and formal schooling, to understand the stakes involved in writing. Literacy, Brandt (1990) argues, is «not the narrow ability to deal with texts but the broader ability to deal with other people as a writer or reader» (p. 14). This study explores one way to analyze the breadth and depth of people's involvement with others using writing.

## 1. Introducción

Esta síntesis amplía aún más las tres formas de lo que creemos es la más elaborada teoría actual del contexto—dialogismo. Esta síntesis provee: (a) una unidad de análisis más amplia que el texto como discurso, (b) niveles de análisis más amplios que la díada y (c) una teoría dialéctica expandida que abarca los objetos y motivos de los colectivos y sus participantes para explicar las interacciones por medio textos entre las personas, las cuales teoriza el dialogismo como la interpretación heteroglósica de los lenguajes sociales. Al realizar un seguimiento de la relación intertextual entre un sistema de géneros profesionales o disciplinarios y un sistema de géneros educativos, por medio del sistema de géneros propios del salón de clase, el investigador puede construir un modelo de las interacciones que se dan entre el salón de clase y las otras esferas sociales más amplias.

Según Nystrand, Greene y Wielmelt (1993), las teorías de la escritura han avanzado del formalismo hacia un constructivismo estructuralista y, a su vez, hacia un constructivismo social neoestructuralista. El constructivismo social generalmente ve la escritura en términos de metáforas del contexto social (Martin, 1993), teorizadas como situación retórica (Bitzer, 1968) o comunidad (Kent, 1993). De esta manera, el constructivismo social intenta explicar las dimensiones sociales, las textuales (formalistas) y las cognitivas de la escritura (Flower, 1994). Nystrand, Greene y Wielmelt (1993) y Kent (1993) señalan en distintas formas que los construccionistas sociales, como su predecesores, han reinscrito puntos de vista estructuralistas. Las teorías se han

basado mayormente en metáforas que sugieren un dualismo neo-platónico o cartesiano de algo contenido y sus recipientes, texto y contexto, mente (conocimiento, interpretes, etc.) y sociedad, individuo y comunidad. En las teorías constructivistas sociales, algún constructo teórico (por ejemplo, discurso, ideología, fuerzas sociales, competencia comunicativa, etc.) se selecciona y se usa como una estructura explicatoria profunda, y es tratada como un “esquema conceptual” subyacente (Kent, 1993) para explicar el comportamiento, inclusive la escritura. Aunque las teorías neoestructuralistas le han dado un lugar central al análisis social, éstas no dejan de estudiar la pregunta sobre la relación entre el contexto y la actividad, sobre el origen y la operación de los esquemas conceptuales subyacentes.

Más recientemente, las teorías postestructuralistas se basan total o parcialmente en el trabajo pionero de Bakhtin (1981, 1986) en crítica literaria ha desafiado las ideas del constructivismo social. Las teorías dialogicas explican el discurso, incluso la escritura, no en términos de los esquemas conceptuales subyacentes sino como un proceso de negociación reciproca, dinámica, funcional e intersubjetiva entre escritores y lectores, en el cual el discurso media las interacciones entre los hablantes. No hay un esquema conceptual cerrado entre el texto y el contexto, el hablante y el contexto. De acuerdo con Holquist (1990), el discurso no refleja una situación, *es* la situación misma (p. 63, citado en Nystrand et al. 1993, p. 300).

Al sustituir las metáforas de conversación y diálogo por metáforas de contexto y su contenido, el dialogismo amplía las teorías de

la escritura para permitir un enfoque más dinámico e interactivo—o ecológico—en el cual uno puede intentar un análisis más completo y simétrico de la relación de la escritura en la escuela y en la sociedad. Debido a que la cognición es siempre social en este enfoque, no existe una división cartesiana o neo-platónica entre el saber y el hacer, la mente y la sociedad. El dialogismo de esta manera va mucho más allá, que el constructivismo social, hacia la resolución de los problemas de las relaciones dinámicas y complejas entre el discurso, lo individual y lo social; entre el lenguaje, el conocimiento y la acción.

Sin embargo, las metáforas de conversación del dialogismo son limitantes de varias maneras. Quizás debido a que el propósito de Bakhtin era el análisis de los textos literarios, él conecta la construcción del diálogo y el significado solamente a los signos y a palabras en particular (R. Engeström, 1995). Al enfocarse en el diálogo y las *voces*, al limitar la unidad de análisis a la expresión oral y escrita como discurso, el dialogismo circunscribe una amplia variedad de acciones no-conversacionales y las herramientas materiales por medio de las cuales estas acciones se realizan. Las prácticas sociales continuas en las cuales opera el hablar y el escribir también utilizan una variedad de herramientas no-lingüísticas: edificios, maquinas, recursos financieros, entre otros. Esta puede ser una limitación particular en el estudio de la escritura, ya que la escritura se usa para organizar acciones continuas en periodos mas largos en tiempo y espacio que la conversación cara-a-cara, movilizandoo herramientas materiales de maneras mucho más regularizadas y poderosas. Por lo tanto, una unidad de análisis más amplia es más útil.

Además, la metáfora de conversación del dialogismo tiende a enfocar su atención en la diada como el nivel análisis social, conduciendo a los analistas a examinar pares de hablantes en sus interacciones conversacionales en el salón de clase (Nystrand et al., 1993). Más aún, el dialogismo típicamente analiza de los colectivos más allá del momento conversacional solamente en términos de lenguajes sociales amplios y la relación entre los colectivos en términos de interacciones heteroglósicas de voces provenientes de diferentes lenguajes sociales en conversación. Sin embargo, mucho colectivos (tales como disciplinas, profesiones, gobiernos, industrias e instituciones educativas) tienen objetivos y motivos de largo plazo más allá de la conversación, los cuales condicionan—pero no determinan—las acciones de los participantes (incluso la escritura) de manera significativa. En estos tipos de colectivos, el objeto del diálogo no es ordinariamente la conversación misma (como puede ocurrir en una charla casual entre amigos o en producciones literarias) sino algún objeto compartido y un motivo de largo plazo del colectivo para hacer algunas cosas para, y algo con, otras cosas más allá del discurso (R. Engeström, 1995). El dialogismo no se enfoca en los objetos a largo plazo de actividad y en los motivos que los individuos y los grupos tienen para actuar de ciertas formas, y no en otras, que surgen de las prácticas sociales más allá del salón de clase. ¿Cómo podemos incluir esos objetos y motivos en un análisis, movilizándonos de los colectivos hacia micro-niveles de comportamiento de escritura para algún propósito específico y viceversa, desde las conversaciones de clase y otras acciones locales hacia los sistemas de disciplinas,

profesiones e instituciones organizados en parte por medio de la escritura?

Finalmente, el dialogismo se centra en la relación dialéctica lo cognitivo y lo social, o entre individuos enfrascados en intercambios recíprocos (usualmente diádas). No obstante, las relaciones dialécticas en y entre los colectivos no son ordinariamente el foco de análisis, aparte de la interpretación recíproca de las voces dialogicas obtenidas de los lenguajes sociales. ¿Pero, cómo y por qué ciertas voces y no otras no ocurren en el salón de clase? Las voces de la mente (Wertsch, 1991) incluyen no solo la construcción local de referencia en la conversación en proceso sino también la actividad global de los colectivos tales como instituciones y los riesgos de los participantes. ¿Qué existe entre los lenguajes sociales y las voces y los géneros del habla de momentos conversacionales? ¿Qué motiva una concatenación de voces heterogéneas particulares? Los colectivos que persiguen diferentes objetos y motivos interactúan entre sí de muchas maneras en el tiempo, produciendo no solo conflictos locales de micro nivel sino también profundas contradicciones dialécticas dentro y entre prácticas sociales a un macro nivel en el cual los colectivos tienen propósitos cruzados (R. Engeström, 1995). ¿Cómo podemos analizar los niveles medios? Para comprender la escritura—y la relaciones de poder—de la gente en y entre instituciones tales como la escuela, disciplinas académicas y profesiones puede ser útil tener (a) una unidad de análisis mas amplia que el texto como discurso, (b) niveles mas amplios que la diáda y (c) una teoría dialéctica amplia que incluya los objetos y motivos de los colectivos y sus participantes así como también sus interacciones recíprocas

entre las mentes y los textos en la interpretación de los lenguajes sociales.

En este ensayo, ofrecemos primero una alternativa basada en la teoría de la actividad Vygotskiana; luego, elaboramos la teoría en términos de la investigación sobre el genero en los Estados Unidos de Norte América y, para finalizar, ilustramos como puede la teoría clarificar ciertos problemas que surgen del análisis de cómo los estudiantes cambian como escritores, utilizando ejemplos de investigación en la escritura en las disciplinas en educación superior. Este análisis sistemático del género puede ser útil para solventar los esfuerzos educativos relacionados con diversidad entre estudiantes (pedagogía crítica) y la especialización en la escuela y fuera de ella (la escritura en el currículo). Brandt 1992 señala que, aparte del análisis feminista de Smith (1984), los enfoques etnometodológicos no han intentado construir una teoría para conectar los eventos producidos localmente con otros eventos que se entrometen y regulan los eventos locales específicos. La investigación en la escritura necesita tal teoría, ya que la escritura en las sociedades burocráticas modernas medio el evento separado en el espacio y en el tiempo. Esperamos que el análisis del sistema de géneros pueda ofrecer el puente teórico entre la sociología de la educación y la psicología social Vygotskiana de interacción en el aula para contribuir en la resolución de los problemas difíciles que surgen de la relación entre la micro y macro estructura en la investigación de la cultura escrita fundamentada en diversas teorías sociales del contexto (Layder, 1994). La síntesis que estamos proponiendo trata el contexto no como un conjunto de variables

separadas sino como un logro continuo y dinámico de gente actuando junta con herramientas compartidas, inclusive—más poderosamente—la escritura.

## 2. Sistema de Actividad versus Contexto y diálogo

Una versión reciente de la teoría de la actividad histórico cultural vygotskiana ofrece un análisis importante de la relación entre la educación formal y otras prácticas sociales. Esquematicemos esta teoría antes de hacer una conexión con la teoría de los sistemas de géneros de Bazerman (1994a) para ofrecer la forma en que podemos hacer un seguimiento de las maneras en que la escritura une la escuela con la sociedad.

La teoría de la actividad la desarrolló A.N. Leontiev a partir de la teoría psicológica de Vygotsky. Como el construccionismo social, la teoría de la actividad analiza el conocimiento y la conducta, incluyendo la escritura, en el marco de la interacción social. La teoría de la actividad no ofrece algún esquema conceptual subyacente o estructura profunda para explicar la conducta, sino que estudia la mediación recíproca de la conducta en intercambio mutuo y negociación. La teoría de la actividad se orienta su análisis desde lo social a lo individual. El objeto del análisis no es ni el texto, ni las mentes, ni los esquemas conceptuales per se sino el que existe en el medio—el intercambio social.

La versión de la teoría de la actividad que usamos fue desarrollada por Cole y Engeström (1993) evita las metáforas del contexto y el contenido o el diálogo conversacional. En su lugar, éstos se substituyen por metáforas de redes o sistemas

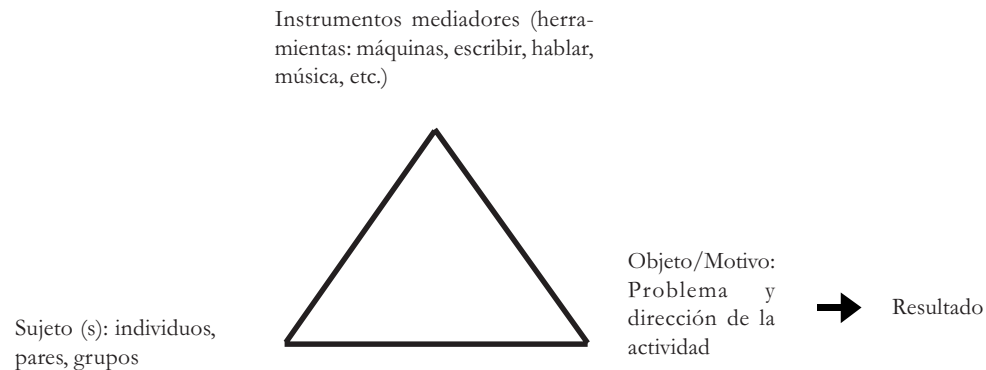
dinámicos interconectados. Estos sistemas incluyen tanto agentes humanos como sus herramientas materiales, incluyendo el habla y la escritura. Sugerimos que las metáforas de sistemas o redes pueden facilitar el análisis de la escritura y el aprendizaje al permitirnos teorizar y hacer un seguimiento de las interacciones entre las personas y los textos (y otras herramientas materiales) sin separarlos de la acción motivada, continua y colectiva en el tiempo. De esta manera, puede ser posible solucionar la distinción macro/micro, y otros dualismos cartesianos al situar y analizar una acción particular o un grupo de acciones tanto en sus relaciones sincrónicas como diacrónicas en relación a otras acciones colectivas en sistemas o redes, especialmente aquellas acciones relativamente distantes en tiempo y espacio en las cuales la escritura es a menudo crucial. Esto permite llevar—más allá del discurso y más allá de las relaciones diádicas—nuestro análisis de cómo los estudiantes y profesores utilizan la escritura propia del aula de clase en relación con la escritura en otras prácticas sociales.

La versión de la teoría de la actividad de Cole y Engeström plantea el sistema de actividad como la unidad básica de análisis de la conducta, individual y colectiva (Y. Engeström, 1987, 1993; Cole y Engeström, 1993). Un sistema de actividad es cualquier interacción humana mediada por herramientas, dirigida a un objeto, y continua. Algunos ejemplos son una familia, una organización religiosa, un movimiento político, un curso, una disciplina, entre otros. Estos sistemas de actividad son (re)construidos mutua e históricamente por los participantes, a través del uso de ciertas herramientas, incluyendo herramientas



discursivas tales como sonidos del habla e inscripciones. El sistema de actividad es la unidad básica de análisis tanto para la conducta de grupos como para individuos. Analiza la forma en que herramientas

concretas son utilizadas para mediar el motivo (dirección o trayectoria) y el objeto (el problema o el foco) de la conducta y sus cambios (Ver Figura 1).



**Figura 1.** Un sistema de actividad

El sujeto es el agente(s) cuya conducta (incluyendo ese tipo de conducta llamada discurso) el investigador estudia. La identidad tanto de los individuos como la de los grupos se concibe en términos sociales como la historia de su involucramiento en varios sistemas de actividades. La identidad individual resulta de la intersección de la historia de involucramiento de la persona en múltiples sistemas de actividades en combinación con factores idiosincrásicos (genéticos y epigenéticos).

Las herramientas (instrumentos mediadores) se refieren a los objetos materiales de uso del individuo y del grupo para realizar alguna acción que produzca un resultado; es decir, una herramienta no se considera como tal si no se usa para algo, y los usos de una herramienta pueden variar en

el tiempo, en diferentes acciones y sistemas de actividades. Una Biblia puede ser un objeto de adoración, un libro, una obra literaria, una tranca para una puerta, entre otras.

El objeto/motivo se refiere a la materia prima o problema sobre el cual el sujeto utiliza varias herramientas en una interacción continua con otra(s) persona(s). El objeto se moldea y cambia en el tiempo para producir un resultado. El objeto de estudio de algunas disciplinas es, por ejemplo, las células en citología, los trabajos literarios en crítica literaria. El objeto o foco implica una dirección general de la actividad, un propósito o motivo compartido. Por supuesto, la dirección o motivo de un sistema de actividad y su objeto están en conflicto constante, ya que los individuos traen muchos motivos a la interacción colectiva y la división del trabajo

en el sistema mismo garantiza la diversidad. La resistencia, los conflictos y las contradicciones profundas se producen constantemente en los sistemas de actividades.

Como cualquier otra especie animal, los humanos actúan con propósitos para dar respuesta a sus necesidades biológicas. Pero a diferencia de otras especies, la conducta de los humanos puede diferir radicalmente entre los grupos. El uso de herramientas que conlleva a una división del trabajo media las interacciones humanas, separando los motivos biológicos de los motivos y objeto de una actividad socialmente construida. Los motivos biológicos en los humanos son rápidamente desplazados por los sociales.

Con la división social del trabajo, una variedad de sistemas o redes de actividad emergen y proliferan. El uso de herramientas media la conducta de las personas en los sistemas de actividades en forma específica y objetiva que se realizan históricamente por medio del desarrollo de una cooperación y/o competencia en el uso especializado de herramientas que surgen de la división del trabajo (Leontiev, 1981). Los sistemas de actividades se pueden alargar en el espacio y en el tiempo y multiplicar a través de la división social del trabajo para hacerse grandes, poderosas e inmensamente variadas a medida que sus historias dinámicamente se conjugan con el uso de un gran número de herramientas.

Los sistemas de actividades no son estáticos. Son sistemas dinámicos constantemente re-creados por medio de interacciones de los micro niveles. Cada uno de los aspectos de un sistema de actividad cambia históricamente. La(s) identidad(es) de

los sujetos, el foco y dirección (objeto/motivo) de sus acciones y sus herramientas en uso son históricamente (re)construidas en lapsos de segundos o siglos. Por esta razón, la teoría de la actividad se denomina teoría histórico cultural.

Los sistemas de actividades y sus lenguajes sociales (en el sentido Bakhtiniano del término) no operan independientemente sino que interactúa al dirigir y motivar a los participantes para que se muevan, individual y colectivamente, en diferentes direcciones. De esta manera, pueden existir las contradicciones dialécticas que surgen en un sistema de actividad a medida que otros sistemas de actividades halan a los participantes en diferentes direcciones. Estas contradicciones pueden ser analizadas para determinar el origen de las voces heteroglosicas, en un salón de clase o en cualquier otro lugar en el sistema. Para esta versión de la teoría de la actividad, estas contradicciones son cruciales para comprender la circulación de textos (o voces) tanto en la conducta individual como colectiva.

### **3. El Género como acciones operacionalizadas: Una perspectiva psico-social sobre el aprendizaje de la escritura**

La escuela norteamericana de investigación sobre el género tiene una visión del género muy diferente a las nociones convencionales del género como categorías estáticas. La visión estadounidense conceptúa el género como una acción social operacionalizada en donde la escritura media diferentes sistemas de actividades para producir estabilidad. La teoría de sistemas de géneros (Bazerman, 1994a)

plantea las formas en que la escritura conecta la escuela con otras prácticas sociales. En esta teoría hay cuatro aspectos que sobresalen.

Primero, los géneros pueden definirse, siguiendo a Millar (1984), como formas tipificadas de interacción dirigidas, en y entre sistemas de actividades. Los géneros no son meramente textos que comparten características formales; son expectativas compartidas entre las personas. Los géneros son formas de reconocer y predecir cómo ciertas herramientas en ciertas condiciones tipificadas pueden usarse para ayudar a las personas actuar con propósitos determinados. Según Bazerman (1994a), los géneros se describen mejor como “formas de vida, formas de ser, marcos para la acción social. Son contextos para el aprendizaje” y la enseñanza (p. 1). Por lo tanto, el contexto es un proceso, no un recipiente para las acciones y los textos.

Un tercer paso para conectar el género con la teoría de la actividad—y expandir la teoría dialogica—es entender que los géneros

escritos ayudan a mediar las acciones de unos individuos con otros en el colectivo (sistemas de actividades) para crear estructuras de acción e identidad estabilizadas por ahora. R. Engeström (1995) argumenta que ordinariamente un género se analiza mejor en su nivel de operación, como un uso rutinario de alguna(s) herramienta(s) o instrumentos mediadores para realizar una acción tipificada o rutinaria. Esta acción actúa sobre el objeto y amplía el motivo de un sistema de actividad colectivo. Existen múltiples instrumentos mediadores para lograr una meta. Si el sujeto percibe las condiciones como iguales o similares, éste puede actuar de la misma manera una vez más. En otras palabras, las acciones tipificadas en el tiempo se rutinizan u operacionalizan —se estabilizan por ahora en formas que han probado ser útiles en el sistema de actividad.

Y. Engeström (1987), basado en Leontiev (1981), describe tres niveles o lentes para analizar el género en los sistemas de actividades:

<b>Niveles (lentes) de análisis del funcionamiento social psicológico</b>			
<b>Nivel de análisis</b>	<b>Factor directivo</b>	<b>sujeto</b>	<b>Perspectiva</b>
Actividad	Objeto/motivo	Colectivo	Usualmente inconsciente Indefinida en el tiempo
Acción	Meta específica	Individuo, Pareja, o grupo	Usualmente consciente/ dependiente del tiempo
Operación	condiciones	Individuo, Pareja, o grupo	Usualmente inconsciente/ dependiente del tiempo

La primera vez que uno inicia una acción para usar una nueva herramienta (sea un martillo, o un punto y coma) se requiere una acción consciente de actuar, pero con el uso repetido, se hace una operación rutinaria, usualmente inconsciente. Lo mismo sucede con el género. Debido a que los géneros han operacionalizado muchas acciones que se reconocen como del mismo tipo, los participantes experimentados de un sistema de actividad, normalmente no necesitan seleccionar herramientas cada vez que emprenden una acción. El uso de alguna herramienta es de alguna manera, social y psicológicamente, una respuesta tipificada a alguna necesidad de acción con otras personas. Su uso rutinario, operacionalizado es una forma de continuar el trabajo con otras personas en formas más o menos similares, pero nunca totalmente predecibles. Para los expertos en una profesión, por ejemplo, sus formas de escribir pueden ser tan rutinarias que parecen ser naturales. En este sentido, el género ayuda a establecer la predictabilidad, la identidad y la estabilidad psico-social de un colectivo (por ejemplo de un grupo, profesión o disciplina).

Una cuarta manera de conectar la teoría del género con la de la actividad es ver cómo el concepto de género como acción social operacionalizada ayuda a explicar el cambio así como la estabilidad. ¿Cómo aprenden los principiantes los géneros de una disciplina o profesión? La versión de sistemas de la teoría de la actividad analiza el cambio en términos de apropiación, es decir, una persona, pareja o grupo aprendiendo de otras personas algunas herramientas en uso. Para los principiantes en un sistema de actividad—como los estudiantes que aprenden a escribir

un nuevo género en una nueva disciplina o profesión (para ellos)—las nuevas formas en que ellos usan estas herramientas llamadas palabras se encuentran a un nivel de acciones conscientes. A través de la interacción continua con otros en el sistema de actividad, las formas de usar la herramienta (por ejemplo, en ciencias la estructura de una introducción, métodos, resultados, discusión y conclusión) se hace una operación rutinaria, inconsciente. Además, a medida que un individuo se apropia del uso efectivo de las palabras, puede también apropiarse del objeto/motivo y de la subjetividad (identidad) del colectivo de un nuevo sistema de actividad. El proceso de aprender (a escribir) nuevos géneros es una parte de un proceso de expandir nuestro involucramiento con sistemas de actividades (Y. Engeström, 1987).

La primera vez que una o mas personas de un sistema de actividad se enfrentan con una necesidad de realizar una acción específica, para alcanzar una meta específica, la(s) persona(s) debe seleccionar unos medios de acción, usar alguna(s) herramienta(s). Si la(s) persona(s) percibe que la selección de las herramientas y su uso de alguna manera ha alcanzado el objetivo, la(s) persona(s) pueden seleccionarla una vez más. Con el tiempo, la gente puede enfrentarse con lo que ellos perciben como necesidad similar pueden actuar en condiciones similares, adoptar y usar —apropiarse de—herramientas discursivas iguales o similares de manera igual o similar para un uso igual o similar. En otras palabras, se apropian y quizás eventualmente operacionalizan lo que perciben como acciones similares, usando lo que perciben como herramientas y usos similares (formas de escribir). Ellos crean lo que llamamos un

género. Si lo que aprenden es inapropiado—no funciona—pues, no se operacionaliza en un de género.

Los textos reconocidos por los participantes en un sistema de actividad como pertenecientes a algún género puede que no compartan un grupo de características formales específicas. Los participantes pueden reconocer que estos textos pertenecen a un mismo género escrito a medida que éstos operacionalicen las acciones de los participantes del sistema de actividad—es por eso que las versiones del género que se centran en las características de los textos no son muy útiles para un análisis en la teoría de la actividad. El reconocimiento que los participantes comparten de las acciones tipificadas que un género operacionaliza es la clave para distinguir un género de otro.

De igual forma, los textos que comparten un número de características formales pueden no pertenecer al mismo género ya que no se usan todas estas características para operacionalizar las acciones tipificadas y recurrentes de un sistema de actividad. Un texto puede funcionar eficientemente como una herramienta mediadora en más de un sistema de actividad. En otras palabras, un texto puede funcionar como diferentes géneros (respetando los diferentes objetos y motivos). Este punto es crucial en educación, ya que los estudiantes que realizan la “misma” tarea escrita en un salón de clase pueden realmente estar operando en base a diferentes sistemas de actividades con diferentes motivos y escribiendo en diferentes géneros desde sus perspectivas socio-psicológicas.

El proceso de apropiación no es siempre unidireccional (simple socialización o

adaptación) sino dialéctico. Los individuos experimentan profundos conflictos y tensiones en y entre los objetos y motivos de múltiples sistemas de actividades de las cuales ellos forman parte. Estos conflictos y contradicciones surgen cuando los individuos de un sistema adoptan herramientas y las ponen en práctica en los sistemas en donde ellos operan sin respetar el objeto, motivo e identidad del sistema de actividad de origen.

#### **4. Los géneros en los sistemas: Una perspectiva sociológica del aprendizaje de la escritura**

Esta teoría de la actividad del género es sociológica. Enfatiza la circulación funcional dinámica de textos por medio de intertextos—la inestable mediación de cambio y poder en el tiempo, históricamente, entre diferentes pero interactivas prácticas sociales. En esta sección, argumentamos que el género como acción social operacionalizada es una categoría analítica útil para entender tanto la conducta individual (psicología social) como la conducta colectiva (sociedad o cultura), lo cual nos permite expandir la metáfora dialogica hacer un seguimiento de la escritura en distintos sistemas de actividades y hacer un análisis de la relación entre la escuela y la sociedad.

En los sistemas de actividades complejos existen muchos géneros escritos, los cuales son usados por los participantes para organizar interacciones. Bazerman (1994a) define los sistemas de géneros como géneros interrelacionados que interactúan entre sí en ambientes específicos, sistemas de actividades. En el sistema de géneros de un sistema de actividades solamente un número limitado de géneros puede usarse apropiadamente en



conjunto, ya que las condiciones para realizar acciones exitosas en cada sistema de actividad están condicionadas—aunque nunca finalmente determinadas—por la historia de sus acciones previas. Muchos sistemas de actividad usan sistemas complejos de géneros escritos para (re-)crear y estabilizar por ahora sus objetos/motivos y su identidad colectiva.

Debido a la división del trabajo en un sistema de actividad no todos los participantes deben apropiarse (aprender a leer/escribir) todos los géneros escritos. Los participantes en ciertas posiciones mas o menos (pero nunca totalmente) estables dentro del sistema interactúan en formas que hacen mas probable que usen ciertos géneros y no otros en ciertos momentos y no en otros. Por ejemplo, en un salón de clase típico, el profesor escribe las tareas y los estudiantes escriben las respuestas en géneros de clase, entre otros. Los participantes en un sistema de actividad deben usar las herramientas (incluyendo la escritura) en formas más o menos similares para que el sistema de actividad continúe existiendo. Además, los sistemas de géneros median las interacciones entre sistemas de actividades. A través de estos géneros estabilizados por ahora, los límites y las interacciones entre prácticas sociales—estructuras sociales—se mantienen en parte y el poder se ejerce en formas regularizadas.

Un análisis de los géneros como acciones sociales operacionalizadas no solamente nos permite determinar las formas en que la escritura tiende a estabilizar los colectivos (reproducción, estructura social, hegemonía) sino que también nos permite determinar las formas en que la escritura media el cambio colectivo, algunas veces llamado innovación,

reforma o revolución. Para los humanos, la reproducción nunca es definitiva, sea social o biológica. Por medio de las acciones de los individuos y grupos con herramientas, las interacciones en y entre sistemas de actividades pueden cambiar dialécticamente esos sistemas de actividades en el tiempo. Los géneros también están estructurados dialécticamente. Los géneros de un sistema de actividad pueden transformarse a medida que las actividades con otros sistemas de actividades cambien (Freedman y Smart). Los géneros solamente están estabilizados temporalmente. Debido a que los géneros están hechos de las acciones operacionalizadas de la gente y debido a que mas de una acción puede ser escogida para lograr un objetivo específico, las formas operacionalizadas de actuar con herramientas pueden abandonarse en cualquier momento, en respuesta a las condiciones cambiantes. Los géneros predicen —no determinan—la estructura. Siempre hay más de una manera de actuar. De esta forma, la necesidad de interactuar usando géneros estabilizados por ahora no implica que el cambio reproduce unidireccional e inevitablemente las estructuras existentes.

La gente en sistemas de actividades se apropia mutuamente de las formas de escribir de otros sistemas de actividades. Por ejemplo, un recién llegado puede apropiarse (aprender) de alguna herramienta, una forma de escritura, luego llevarla de regreso a un sistema de actividad familiar y usarla allí—quizás un uso diferente al original. Por ejemplo, un estudiante de historia podría aplicar su conocimiento de la construcción y uso del resumen de un artículo historiográfico en la elaboración de un resumen de un texto

literario, sin darse cuenta que la necesidad historiográfica no es idéntica ni esta relacionada a aquella existente en el sistema de actividad literario (Geisler, 1994; McCarthy y Fishman, 1991). La necesidad puede parecer similar fenotípicamente pero genotípicamente existen diferencias muy marcadas. La influencia de los recién llegados a un sistema de actividad más influyente representa un gran potencial para transformar los géneros de ese sistema.

Estos cambios dialécticos producto de la apropiación de herramientas entre sistemas de actividad están acompañados de conflictos y resistencia antes de que se estabilicen las condiciones—si alguna vez se llegan a estabilizar (Berkenkotter y Huckin 1995). Los sistemas de actividad experimentan contradicciones dialécticas, a medida que otros sistemas de actividad los forzan en otras direcciones con nuevos motivos. Igualmente, sus individuos se debaten entre nuevos objetos y motivos y experimentan conflictos y contradicciones. La gente puede encontrarse con propósitos cruzados y estas contradicciones dialécticas se reflejan en los géneros que operacionalizan sus acciones y se crean géneros híbridos—o rupturas completas en un sistema de géneros.

La apropiación dialéctica de herramientas entre sistemas de actividad puede inclusive cambiar el objeto y motivo de un colectivo. Tanto estos como la identidad y las funciones de sus participantes pueden cambiar con la influencia que ejerce un recién llegado al sistema. La (re)construcción de la identidad de un individuo o grupo no es simplemente adopción o adaptación a un rol social predeterminado. Este es potencialmente

transformador. El resultado de una contradicción profunda en un sistema de actividad puede ser un sistema cualitativamente diferente después de su interacción con recién llegados (y las nuevas herramientas en uso que ellos aportan al sistema). Así, los cambios en los géneros escritos y otros instrumentos mediadores pueden producir cambios dramáticos. Los sistemas de actividad pueden virtualmente cambiar de la noche a la mañana (Bazerman, 1988). Las profesiones nacen y mueren (Abbott, 1988). Las instituciones de educación formal cambian y se transforman (junto con sus géneros) mucho más allá de lo pensado (Russell, 1991).

En esta reflexión teórica, el poder (control social, dominación, hegemonía, exclusión, entre otros) no es una fuerza que es misteriosamente transportada o está escondida conspiratoriamente en el discurso. El poder es analizable en términos de contradicciones dialécticas en sistemas de actividad, y se manifiesta en las herramientas en uso (incluyendo los géneros escritos) que la gente selecciona cuando se encuentra con propósitos distintos.

## 5. Conclusión

Al determinar la relación de un sistema de género disciplinar con un sistema de género educativo, el analista puede construir un modelo de interacciones entre un salón de clase y prácticas sociales. Igualmente, al examinar cómo las zonas de desarrollo próximo de cursos específicos y el currículo interactúan con sistemas de actividad en las fronteras de la educación formal y qué géneros (y contradicciones) son apropiados a través de esas fronteras posiblemente se pueda

analizar de forma más completa las preferencias retóricas que profesores y estudiantes (e investigadores) hacen para negociar estas fronteras. Los elementos cruciales del análisis son: 1) Las co-construcciones de la identidad de los sujetos (agentes), incluyendo las contradicciones en esas construcciones; 2) la co-construcción del objeto/motivo de la actividad y sus contradicciones y 3) las herramientas usadas para construir los sujetos y objeto/motivos, particularmente las preferencias retóricas operacionalizadas (rutinarias) que denominamos géneros.

El cambio social (a nivel macro y micro) y el cambio cognitivo (inter e intramental) son analizados como las operacionalizaciones de las acciones tipificadas al usar herramientas materiales (incluyendo la escritura). Las relaciones de identidad, agencia y poder se analizan como las apropiaciones mutuas de herramientas dinámicas en uso y la operacionalización de esas herramientas en uso en géneros. Igualmente, el conocimiento se analiza como el trabajo de un sistema de actividad continuo abstraído y comodificado en más o menos (pero nunca totalmente) “contenido” estabilizado. Las interacciones microestructurales están (siempre temporalmente) estabilizadas en sistemas de actividad macroestructurales e interacciones formalizadas entre sistemas de actividad, los cuales a su vez condicionan y limitan (pero nunca determinan) otras interacciones microestructurales. Las acciones de los individuos con otros y las herramientas en uso compartidas construyen tanto las conductas y las identidades individuales y colectivas (incluyendo la escritura), para de esa forma proveer autoría (individual y

colectiva) y la (siempre condicional y temporal) reproducción de macroestructuras analizadas como sistemas de actividad continuos.

Finalmente, al aplicar la teoría de los sistemas de géneros de Bazerman en el marco de la teoría de la actividad a las interacciones entre las prácticas educativas y otras prácticas sociales, en términos de Dewey es posible construir el puente, entre la distancia analítica y las lenguas sociales y las interacciones dialógicas de los individuos en los salones de clase. Tal análisis puede ser útil para investigar y reformar los esfuerzos que deben considerarse con respecto a las formas en que la escritura opera en y entre diversas comunidades que constituyen el pasado y el presente de los estudiantes, así como también las formas en que la escritura opera en la especialización del conocimiento/trabajo en el cual los estudiantes ampliarán, por medio de una gran variedad de rutinas escritas, en el futuro. Ayudar a los profesores, estudiantes, instituciones educativas y profesiones a entender las maneras en que varios géneros escritos son (re)negociados en y fuera del salón de clase los puede ayudar a apropiarse y (re)construir géneros para hacer esos sistemas de actividad humana más incluyentes y justos.

El doctor David R. Russell es profesor en Iowa State University en USA. Sus intereses son “writing across the curriculum”, instrucción de la escritura a nivel internacional, evaluación de la escritura, historia de la retórica en educación, teoría del género y teoría de la actividad histórico-cultural.

e-mail: drrussel@iastate.edu

El doctor Arturo Yáñez es profesor de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Sus intereses incluyen “writing across the curriculum” en inglés y en español, aprendizaje situado, evaluación de la escritura, teoría del género y teoría de la actividad histórico-cultural.

e-mail: cayanez@ula.ve

## Referencias

- Abbott, A. (1988). The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press.
- Bakhtin, Michael M. (1981). The dialogical imagination. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). Speech genres and other late essays (V. W. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1988). Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.) Genre and the new rhetoric (pp. 79-101). London: Taylor & Francis.
- Bazerman, Charles. (1994b). Where is the classroom? En A. Freedman & P. Medway (Eds.) Learning and teaching genre (pp. 25-30). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. Philosophy and Rhetoric, 1, 1-14.
- Brandt, D. (1990). Literacy as involvement: The acts of readers, writers, and texts. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Brandt, D. (1992). The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. Written Communication, 9, 315-355.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.) Distributed cognitions: Psychological and educational considerations (pp. 1-46), Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, R. (1995). Voice as communicative action. Mind, Culture, and Activity, 2, 192-215.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1990). Learning, working, and imagining: Twelve studies in activity theory. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Flower, L. (1994). The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Carbondale: SIU Press.

Geisler, C. (1994). Academic literacy and the nature of expertise. Reading, writing, and knowing in academic philosophy. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kent, T. (1994). Paralogic hermeneutics. Bucknell University Press.

Layder, D. (1994). Understanding social theory. London: Sage.

Leont'ev, A. N. (1981). Problems of the Development of Mind. Moscow: Progress.

Martin, J. R. (1993). Genre and literacy: Modeling context in educational linguistics. Sydney: University of Sydney Dept. of Linguistics.

McCarthy, L. P., & Fishman, S. M. (1991). Boundary conversations: Conflicting ways of knowing in philosophy and interdisciplinary research. Research in the Teaching of English, 25, 419-68.

Miller, C. R. (1984). Genre as social action. Quarterly Journal of Speech, 70, 151-67.

Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. Written Communication 10, 267-333.

Russell, D. R. (1991). Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Russell, D. R. (1993). Vygotsky, Dewey, and externalism: Beyond the student/discipline dichotomy. Journal of Advanced Composition, 13, 173-198.

Russell, D. R. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. En J. Petraglia (Ed.) Reconceiving writing, rethinking writing instruction. (pp. 51-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smith, D. E. (1984). Textually mediated social organization. International Social Science Journal, 36, 59-75.

Wertsch, James V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press.

*Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en julio de 2003, revisado en septiembre de 2003 y aprobado definitivamente en octubre de 2003.*





## Reseña

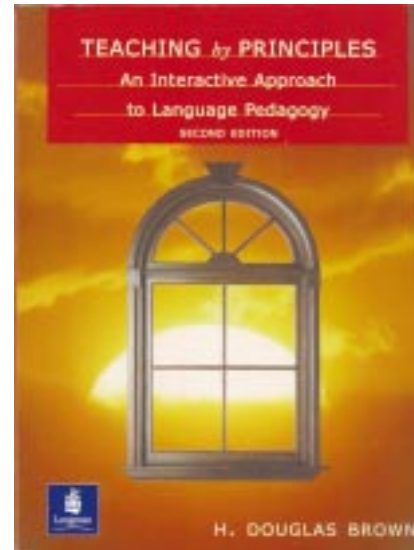
### Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy

H. Douglas Brown

Longman

White Plains, NY

Segunda Edición, 2001. 480 páginas



La versión revisada de *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* de Brown, es una obra de gran utilidad para los docentes de lenguas por su contenido sustancioso y extremadamente organizado. Los docentes que enseñan asignaturas como Didáctica de Lenguas, encontrarán que este libro es un texto muy útil ya que introduce temas como la historia de la enseñanza de la lengua y esquematiza diferentes técnicas y métodos de enseñanza. Para docentes que están comenzando en la difícil labor de enseñar una lengua, este libro se convierte en una herramienta efectiva en su formación como profesionales de la enseñanza; para aquellos que son ya más experimentados en esta labor, el libro sirve para revisar conceptos, principios y estar al tanto de las últimas investigaciones en el campo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

El contenido de la segunda edición, especialmente las Partes III y IV, reflejan

el crecimiento vertiginoso en el área de la enseñanza del Inglés como Segunda Lengua, en particular. El autor dedica una sección completa al papel que desempeñan las computadoras en la enseñanza de una lengua. Además, Brown también añade otra sección del libro (Parte V) que trata acerca de la evaluación, en su intento de incluir las investigaciones más recientes en esta rama de conocimiento. Otra revisión que hace el autor es en la sección VI. Aquí, Brown recoge y presenta de manera magistral algunas sugerencias para hacer observaciones y llevar a cabo investigación en una aula de clase, así como también presenta ideas acerca de la importancia que tiene el concepto de 'colaboración entre los docentes' basado en el aprendizaje en colaboración y así mejorar la calidad de la enseñanza. Finalmente, la manera en que está distribuido el contenido del libro en sus diferentes secciones dentro de cada parte y cada capítulo, es un indicador visible de una considerable organización.

La nueva edición mantiene la claridad del original, es decir de la primera edición, en cuanto a la presentación de la información y uso del lenguaje. La Parte I, que es una introducción general a las teorías y prácticas pedagógicas, comienza con una transcripción muy provocativa de una clase donde se enseña el inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Luego, se presenta una breve historia de lo que ha sido la enseñanza de la lengua, especialmente a lo largo de los últimos cincuenta años, con sus respectivos cambios, por supuesto, y culminando con un eclecticismo (p. 40), característico de la enseñanza comunicativa del lenguaje de las décadas de los ochenta y los noventa. El Capítulo 4, en particular, es de vital importancia ya que es en este capítulo donde el autor nos presenta los doce (12) principios a los que se refiere el título del libro, proporcionando investigaciones de base que apoyan a cada uno de estos principios. Estos doce principios están divididos en tres grupos a saber: (a) el cognitivo, (b) el afectivo y (c) el lingüístico. De esta manera, el autor nos muestra la complejidad del proceso ‘enseñanza/aprendizaje’ y la naturaleza y características de un ‘buen’ docente de lenguas—como producto de un esfuerzo y preparación constantes.

La Parte II examina el impacto de factores como la edad y el grado de competencia lingüística de los estudiantes de lenguas, por ejemplo, sobre el aprendizaje de la misma, las limitaciones tanto sociopolíticas como institucionales que enfrentan los docentes de lenguas y las ramificaciones de todos estos factores en el normal desenvolvimiento de las actividades y situaciones de enseñanza/aprendizaje en un aula de clase. La Parte III

se refiere a detalles como el uso de los libros de texto, las técnicas de enseñanza más comunes, la planificación de lecciones, las diferentes dinámicas para interactuar en el aula de clase, el trabajo en parejas y en grupos pequeños y sugerencias de cómo se podrían manejar algunos problemas que se suscitan en el aula de clase donde se enseña una lengua. La Parte IV nos presenta, en forma general, temas relacionados con la enseñanza de las cuatro (4) modalidades de la lengua. El contenido de las Partes V y VI han sido ya referidas al inicio de esta reseña.

El libro toca todos estos aspectos en forma general y no de manera muy profunda. Sin embargo, esta obra es una herramienta de incalculable valor para docentes a todo nivel que enseñan segundas lenguas o lenguas extranjeras. La información bibliográfica presentada al final de cada capítulo y la bibliografía general al final del libro nos provee de un amplio material que se podría utilizar en otras asignaturas relacionadas con la enseñanza de lenguas. El lenguaje tan claro, ameno, coherente y preciso que Brown utiliza en su redacción hace que esta obra se presente como una alternativa práctica para los que tenemos la responsabilidad de enseñar una lengua en un aula de clase.

**Dr. José Villalobos**

## Índice Vol. 8 - 2003

### I. Índice por títulos

A diary self-study of an adult italian learner's course experience. Carol Severino. Vol 8, N° 1 y 2 pp 5--17.

Lesson planning of foreign language teaching in the context of the comunicative approach. José Villalobos. Vol 8, N° 1 y 2 pp 19-28.

Television (TV) viewing: An idea for integrating listening, writing, and strategy development. Carmen Chacón y FabiolaReyes. Vol 8, N° 1 y 2 pp 29-43.

De l'utilisation du geste dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Ines Blanco. Vol 8, N° 1 y 2 pp 45-53.

Enseñar latín o ensañar contra él: docencia viva de una lengua muerta en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Clea Rojas. Vol 8, N° 1 y 2 pp 55-65.

Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoría del Sistema de Géneros: Una Síntesis sobre la Escritura en la Educación Formal y la Escritura en otras Prácticas Sociales. David Russell y Arturo Yañez. Vol 8, N° 1 y 2 pp 67-81.

## Índice Vol. 8 - 2003

### II. Índice por autores

CAROL SEVERINO. A diary self-study of an adult italian learner's course experience. Vol 8, N° 1 y 2 pp 5--17.

JOSÉ VILLALOBOS. Lesson planning of foreign language teaching in the context of the comunicative approach. Vol 8, N° 1 y 2 pp 19-28.

CARMEN CHACÓN; FABIOLA REYES. Television (TV) viewing: An idea for integrating listening, writing, and strategy development. Vol 8, N° 1 y 2 pp 29-43.

INES BLANCO. De l'utilisation du geste dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Vol 8, N° 1 y 2 pp 45-53.

CLEA ROJAS. Enseñar latín o ensañar contra él: docencia viva de una lengua muerta en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Vol 8, N° 1 y 2 pp 55-65.

DAVID RUSSELL; ARTURO YAÑEZ. Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoría del Sistema de Géneros: Una Síntesis sobre la Escritura en la Educación Formal y la Escritura en otras Prácticas Sociales. Vol 8, N° 1 y 2 pp 67-81.



# Revista Entre Lenguas

## DATOS DEL SUSCRIPTOR

Nombre del suscriptor: \_\_\_\_\_

Dirección donde le será enviada la revista: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_ Código Postal: \_\_\_\_\_

Forma de pago:

Depósito bancario: N°

Cheque de gerencia: N°

Importante: Recuerde enviar copia del depósito bancario con su ficha de suscripción

## Costos de la suscripción anual:

- Para Venezuela: 10.000 Bs (no incluye gastos de envío)
- Para el Exterior: US\$ 30 (incluye gastos de envío).  
Cheque de gerencia a nombre de José Villalobos o  
transferencia a la cuenta de ahorro N° 0108-0105-  
0200109458 del Banco Provincial.

Redacción de Entre Lenguas  
Universidad de Los Andes  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Idiomas Modernos  
Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras

Mérida (5101-A)-Venezuela  
Tel. (58-0274) 240.18.93-240.18.84  
Fax: (58-0274) 240.19.17  
Correo electrónico: [entrelen@ula.ve](mailto:entrelen@ula.ve)

Directores-Editores  
José Villalobos - Arturo Yáñez  
Entre Lenguas.  
Apartado 737, Mérida 5101-A,  
Mérida-Venezuela  
Correos electrónicos: [josesv@ula.ve](mailto:josesv@ula.ve) ~ [cayañez@ula.ve](mailto:cayañez@ula.ve)

# Instrucciones para los autores

LOS ARTÍCULOS DESTINADOS A LA PUBLICACIÓN EN ENTRE LENGUAS DEBEN CUMPLIR LAS SIGUIENTES NORMAS:

- ▶ Los trabajos deben tratar acerca de temas relacionados con la lingüística, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones, exposiciones teóricas y prácticas pedagógicas.
- ▶ Los trabajos deben ser enviados a Entre Lenguas, Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.), Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario La Liria, Edificio D, Planta Baja. Mérida 5101-A, Venezuela. Teléfono: (074) 401884, Fax: (074) 401917 o al profesor José Villalobos, Apartado 737, Mérida 5101-A, Mérida Venezuela.
- ▶ El artículo debe ser inédito, no debe haber sido sometido a arbitraje ni estar en proceso de publicación.
- ▶ Los trabajos serán sometidos a la consideración de tres (3) árbitros y se evaluará su publicación de acuerdo a su pertinencia y valor científico. La decisión para su publicación será notificada a los autores por el Consejo de Árbitros. En el caso de ameritarlo se harán las recomendaciones pertinentes al autor(es).
- ▶ El Consejo de Arbitraje se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere pertinentes en cuanto a los aspectos formales y no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.
- ▶ Deberá presentarse en original y tres copias en papel. Sólo el original debe contener la siguiente información: a) Nombre y Apellido del Autor; b) Nombre de Institución a la que pertenece; c) Número de Fax y/o dirección electrónica. Además, copia en diskette 3 1/2, en procesador de palabras Word for Windows o Word 5.1 en adelante para Macintosh, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letras Times, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y 2 cm. en los lados superior y derecho, tablas y gráficos impresos. Extensión máxima: 20 cuartillas.
- ▶ Deberá incluir un resumen del artículo en español y el idioma en que se ha escrito la publicación. El resumen debe ocupar sólo una página tamaño carta. También deberá incluir entre cinco y siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.

- ▶ Las referencias irán al final del artículo y sólo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su cuarta edición. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (subrayado), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo, Graves, D. (1994). A fresh look at writing. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ▶ Si la referencia se refiere a un artículo tomado de un libro editado, especificar la referencia de la siguiente manera: Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore & Y. Goodman (Eds.), Whole Language voices in teacher education (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.
- ▶ Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, especificar la referencia de la siguiente manera: Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers. Reading Research Quarterly, 24(1), 9-26.
- ▶ Las especificaciones de citas dentro del texto se indicarán de la siguiente manera: (Graves, 1994). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Graves, 1994, p. 23), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Graves, 1994, pp. 23-24).
- ▶ Las notas deben reducirse al mínimo, y ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
- ▶ Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.
- ▶ El título del trabajo debe ir en minúsculas, exceptuando la primera letra de la primera palabra. Por ejemplo: El proceso de la escritura en inglés como lengua extranjera. Los subtítulos dentro del texto deben seguir esta misma norma. Por ejemplo: 1.Introducción, 2.Marco teórico, 3.Metodología, 4.Resultados, 5.Conclusiones y recomendaciones, Referencias.
- ▶ Debajo del título del trabajo se debe señalar la identidad del autor(es) de la siguiente manera: nombre completo, lugar de trabajo (dirección), título o grado académico, cargo que desempeña y dirección electrónica.
- ▶ Los autores recibirán dos (2) ejemplares de la revista en la cual haya sido publicado su artículo.
- ▶ Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos aquí enunciados.