



Volumen 19, número 1, 2023

ENERO-JUNIO

El presente número de *Plurilinkgua* incluye cuatro artículos y una reseña editorial. El primer artículo, titulado “Análisis semiótico de la traducción del Códice Zouche-Nuttall: página 49 reverso”, es obra de Altamirano López, Hernández de la Cruz, Limón Velarde y Carranza Gallardo, quienes realizaron una traducción intersemiótica de once pictogramas del folio 49 del códice mixteco, que relata la biografía de “8 Venado Garra de Jaguar”. La teoría utilizada, junto con una metodología cualitativa, permitió a los autores descubrir que una semiótica aplicada a la traducción puede desvelar los saberes de una civilización ancestral y resignificar su legado cultural en la actualidad.

El segundo artículo, de García Hernández, titulado “Cultural Aspects of the Target Language in the Foreign Language Classroom”, aborda la frecuente omisión de la enseñanza de la cultura en el ámbito de las lenguas extranjeras, atribuida principalmente a la falta de interés de los estudiantes por la cultura de la lengua meta. La autora defiende la necesidad de integrar los aspectos culturales en el aula, considerando este espacio como el primer punto de contacto de los estudiantes con la cultura del idioma estudiado. García Hernández examina la influencia del currículo en la selección de materiales didácticos relacionados con la enseñanza de la cultura, explora el impacto de estos materiales en la percepción de los estudiantes sobre otras culturas, y propone estrategias para que los docentes incorporen la cultura en su práctica pedagógica, enriqueciendo el aprendizaje y promoviendo una comprensión más profunda del contexto cultural de la lengua.

El tercer artículo, de Camacho Velázquez, titulado “Research Synthesis: Exploring Interleaving and Blocking Practices in Second Language Learning”, aborda uno de los desafíos más comunes en la enseñanza del inglés: ayudar a los estudiantes a memorizar diversos aspectos del idioma. El autor se enfoca en dos técnicas de aprendizaje, intercalado y en bloques, y examina su efectividad en la enseñanza del inglés. Se resalta la importancia del rol docente en la aplicación adecuada de estas técnicas en el aula para garantizar su eficacia. El artículo ofrece orientaciones prácticas para que los docentes integren estas metodologías en sus clases diarias, basadas en un análisis de estudios previos que las han implementado con éxito.

El cuarto artículo, titulado “Participantes en un Centro de Autoacceso: Motivación y Percepción del Centro”, es de Domínguez Gaona, Romero Monteverde, Crhová y Molina Landeros. Las autoras describen las prácticas de literacidad de los usuarios de un centro de autoacceso en el norte de México. Partiendo de la concepción de que un centro de acceso es un contexto social, las autoras destacan cómo los usuarios se conciben como elementos de las prácticas de literacidad al interactuar con diversos textos y artefactos para realizar actividades, mientras que, al mismo tiempo, están influidos por factores no observables en el entorno de aprendizaje, tales como sus motivaciones y percepciones.

El número se cierra con la reseña realizada por Urbano Sandoval sobre la obra de Goodluck (2020), *Language Acquisition by Children: A Linguistic Introduction*.



Volumen 19, número 1, 2023

ÍNDICE

Artículos

- Análisis semiótico de la traducción del Códice Zouche-Nuttall: página 49 reverso 3
Diego Altamirano López
Karla Janeth Hernández de la Cruz
Sandra Mari Limon Velarde
Emilio Carranza Gallardo
- Cultural Aspects of the Target Language in the Foreign Language Classroom 31
Lourdes Abigail García Hernández
- Research Synthesis: exploring interleaving and blocking practices in second language learning 43
Adrián Camacho Velázquez
- Participantes en un Centro de Autoacceso: Motivación y Percepción del Centro 53
María del Rocío Domínguez Gaona
Myriam Romero Monteverde
Jitka Crhová
Rosío Molina Landeros

Reseña de libro

- Hellen Goodluck. *Language Acquisition by Children. A Linguistic Introduction.* 73
Edinburgh University Press Ltd, 2020, pp. 1-176.
Jorge Alberto Urbano Sandoval



Volumen 19, número 1, 2023

Análisis semiótico de la traducción del
Códice Zouche-Nuttall: página 49 reverso

Diego Altamirano Lópezⁱ
Karla Janeth Hernández de la Cruzⁱⁱ
Sandra Mari Limón Velardeⁱⁱⁱ
Emilio Carranza Gallardo^{iv}

Resumen

En esta investigación se aborda la relación que tiene la traducción de códices mixtecos con el campo de la traducción general por medio del proceso denominado traducción intersemiótica (Cid, 2006); para ello, se realiza el análisis semiótico del folio 49 reverso del códice Zouche Nuttall, en específico de la biografía del personaje 8 Venado Garra de Jaguar. Con metodología cualitativa basada en Jansen y Pérez (2011), se parte de los presupuestos del signo semiótico de Peirce (1986) y Eco (2000), en particular los que se aplican para la interpretación de este códice mixteco, que son el ícono, el índice y el símbolo, a lo que se agrega el concepto de glifo como cuarta categoría de análisis. Como resultado, se traducen once pictogramas y se concluye que, en el caso de la traducción de códices, la semiótica es relevante en nuestra era ya que permite descubrir la cosmovisión, cultura, religión y forma de vida de civilizaciones de México y, con ello, descolonizar la memoria histórica de estas comunidades en el siglo XXI.

Palabras clave: traducción intersemiótica, 49 reverso Zouche Nuttall, códices mixtecos

*Semiotic Analysis of the Translation
of the Zouche-Nuttall Codex: Page 49 Reverse*

Abstract

This paper addresses the relationship between the translation of Mixtec codices and the field of translation, explaining it through a process known as intersemiotic translation (Cid, 2006); for this purpose, a semiotic analysis of sheet number 49 of the back side of codex Zouche-Nuttall, specifically regarding the biography of the character known as 8 Venado Garra de Jaguar. Through a qualitative methodology based on Jansen & Pérez (2011), this paper starts off with Peirce's (1986) and Eco's (2000) groundwork about the semiotic sign, focusing on the concepts applicable to the interpretation of the Mixtec codex, which are icon, index, symbol, and the concept of glyph is also considered for a fourth category of analysis. Thus, eleven pictograms are translated in this paper, and it is concluded that semiotics are relevant to our age in the case of translating codices because this field allows to discover the worldview, culture, religion, and way of life of Mexican civilizations, and thereby remove the colonized historic view of these communities in the 21st century.

Keywords: intersemiotic translation, back side sheet number 49 of codex Zouche-Nuttall, Mixtec codices

Introducción

Este artículo relaciona la importancia de la traducción de códices mixtecos con el campo de la traducción en general, vinculados por medio del método de la traducción intersemiótica (Cid, 2006), que concibe a los textos de los códices como documentos pertenecientes a un sistema de escritura pictográfica. Para ello, se realiza el análisis semiótico del folio 49 reverso del códice mixteco Zouche Nuttall, que data del siglo XVI, en específico de la biografía del personaje 8 Venado Garra de Jaguar, de acuerdo con la versión comentada de Anders, et al. (1992a). La cultura mixteca es una cultura indígena milenaria que tiene su origen en el territorio histórico de los estados de Oaxaca, Guerrero y Pueblo, en México (Hermann, 2005), en donde por siglos, desarrollaron su propio sistema de escritura que es conocido gracias a los códices y la traducción que se ha hecho a partir de mediados del siglo XX.

Para el análisis de la traducción intersemiótica en esta investigación, en primer lugar, como texto origen, se identifican y clasifican los pictogramas del folio 49 reverso, al tomar en cuenta personajes, glifos de lugar, nombres calendáricos, instrumentos, jerarquías, entre otros elementos, los cuales fueron categorizados por su naturaleza cualitativa y cuantitativa en cuatro categorías del signo semiótico: ícono, índice, símbolo y glifo (Peirce, 1986; Eco, 1990, 1993 y 2000). En segundo lugar, como texto meta, por medio de una metodología mixta se interpretan los pictogramas del folio 49 reverso y se proporcionan los sentidos, conocimiento para que el lector de la lengua española tenga acceso a esta reliquia de documento plasmado en piel de venado, dándole homenaje al protagonista 8 Venado Garra de Jaguar.

La semiótica tiene relevancia para el traductor debido a que funciona como apoyo para la estructuración de los sistemas de sentido que se transmiten por medio del lenguaje; su principal herramienta de interpretación es el signo semiótico (Horta, Paulín y Flores, 2019) que se manifiesta por medio de la semiosis en las dimensiones del representamen, objeto e interpretante. Este proceso de análisis en el lenguaje no se limita a la comunicación lingüística, sino que incorpora dimensiones como la auditiva, la visual, entre otras, y ayuda a dar sentido a la comunicación visual de las imágenes que componen los sistemas de escritura pictográfica; de esta manera, es posible comprender el signo semiótico en contexto para presentar la traducción adecuada.

En el caso de la aplicación a la traducción de códices de lenguas indígenas, la semiótica representa relevancia en nuestra era ya que permite redescubrir la cosmovisión, cultura, religión y

forma de vida de civilizaciones antiguas de México, como la mixteca, pero que han pervivido más allá de la conquista, colonización y etapa independiente y ante quienes se tiene la obligación histórica para que vuelvan a reconocer en el siglo XXI el complejo sistema de escritura que una vez desarrollaron como civilización. En ese sentido, investigaciones previas se han elaborado en el contexto mesoamericano (Pincemin-Deliberos y Rosas-y-Kifuri, 2014).

Asimismo, el proceso de desciframiento de códigos resulta relevante para el traductor por tratarse de un antiguo método de escritura, más que sólo pictogramas. Como traductores, se debe tener un vasto conocimiento no solo de los elementos que conforman el sistema intersemiótico del código, sino que también se debe conocer el contexto cultural de la civilización mixteca para entender su cosmovisión y, por ende, comprender el significado de los signos semióticos presentes. Por ello, al realizar la interpretación del folio 49 reverso del código mixteco Zouche Nuttall, esta investigación se documenta de otras fuentes para comprender los cuatro modos del signo semiótico plasmados en la escritura pictográfica: íconos, índices, símbolos y glifos (Anders, et al., 1992b; Jansen y Pérez, 2011). Estas habilidades de aproximación a la cultura y a las fuentes que la estudian son importantes para todo traductor, pues auxilian en trasladar los elementos de sentido no solo de un sistema de escritura, sino de un complejo sistema de signos, que es lo que se conoce como traducción intersemiótica.

Marco Teórico

La investigación consiste en el análisis de las representaciones contenidas en el folio 49 del código Zouche-Nuttall. Por lo tanto, es necesario introducir algunos conceptos básicos de semiótica, como el signo semiótico y las diferentes modalidades en las que se puede situar, se incluye también la definición de glifo, de acuerdo con la relevancia y presencia que tiene dentro del código, además se presenta una breve explicación en referencia a la escritura pictográfica. Lo anterior con el propósito de apoyar al lector a alcanzar una mejor comprensión de los resultados.

Durante la historia de la cultura humana se han desarrollado tres sistemas de escritura según Coe (1995); logográfica, silábica y alfabética. Sin embargo, la escritura de los códigos mixtecos se basa en la escritura pictográfica, la cual refiere que las imágenes constituyen la escritura; se trata de dibujos estilizados con convenciones artísticas, donde dicha imagen es el medio de comunicación. Solo una porción de estos ha sobrevivido la conquista ya que han sido minimizados históricamente por la cultura del alfabeto, sin embargo, con la llegada de la semiótica se entendió que un

sistema de escritura no es meramente alfabético, pues este está basado en la tradición oral que buscaba contar las narraciones mediante ilustraciones.

Se cuenta con explicaciones que datan del siglo XVI, constituido por comentarios llamados “glosas”, que conforman un diccionario pictográfico basado en el Náhuatl y el español. Dicha escritura puede consistir en uno de dos elementos: imágenes, que refieren a dibujos estilizados de objetos y seres; y caracteres (llamados ideogramas), los cuales son convenciones parciales que aluden a asuntos abstractos o difíciles de dibujar. Ambos son utilizados como pictogramas (Rodríguez, 2008). La interpretación de la escritura pictográfica mixteca requiere de analogías extraídas de la etnografía y la etnohistoria del periodo colonial, además es importante tener en mente que las analogías para su interpretación no pueden aplicarse sin sentido crítico.

Los pictogramas cuentan con diferentes modos de significación, esto quiere decir que existen diferentes maneras de cómo interpretar un significante. Además, existen diferentes tipos de pictogramas, presentándose en modo “icónico”, “indicial”, “simbólico” y “glífico”, los cuales se explican en las líneas siguientes.

Comenzar con un buen fundamento de lo que es el signo semiótico es muy importante; razón por la que el trabajo del fundador de la misma lingüística, Ferdinand de Saussure debe ser mencionado brevemente. Este famoso investigador se encargó de presentar a la lengua en general como un sistema de signos que expresan ideas. Saussure presenta su metodología de manera estructurada y rígida a comparación de muchos y muestra un modelo binario a diferencia de Peirce, pero aun así toma lo social como un enfoque primordial, permitiendo así, un análisis de índole semiótico a futuro más desarrollado.

Teniendo en cuenta estas bases lingüísticas, se es primeramente establecido que el estudio de un proceso semiótico inicia a partir del análisis del signo, también conocido como representamen en la famosa triada de Charles Peirce; fundador del pragmatismo y padre de la semiótica contemporánea. En esta triada, igualmente considerada como el proceso de semiosis, Peirce presenta al signo o representamen como las letras y sonidos que forman la palabra. Otro elemento de esta triada es el objeto, el cual se refiere a lo existente; lo que nos es posible observar y/o tocar, mientras que el interpretante es la imagen que tenemos en mente sobre el objeto anteriormente mencionado, un concepto de lo que se es presentado. El ejemplo más conocido para tener una mejor comprensión de estos conceptos es el de la palabra o conjunto de letras ‘á/r/b/o/l’, que funciona como

el signo o representamen en la triada. En este caso, el árbol existente funciona como el objeto y la imagen mental de ese concepto es el interpretante. En otras palabras, para Peirce, un signo representa otra cosa en opinión de alguien debido a la relación dada por la mediación de un interpretante.

Partiendo de esta triada de Peirce, se desarrolla lo que son los conceptos de primeridad, segundidad y terceridad. Primeridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, de manera positiva y sin referencia a ninguna cosa. Segundidad es el modo de ser de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera cosa. Terceridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda y una tercera cosa entre sí (Peirce, 1986).

De esta forma, se le llama cualisigno al representamen estando en primeridad, sinsigno en segundidad y legisigno en la terceridad. En el caso del objeto, se es ícono en primeridad, índice en segundidad y símbolo en terceridad. Finalmente, se conoce como rema en primeridad, decisigno en segundidad y argumento en terceridad al interpretante.

Por otro lado, en cuanto al teórico Eco (2000), aporta al campo de la semiótica con una visión claramente enfocada en la sociedad y su cultura fue un gran paso para convertirlo en la base de la comunicación y semiótica contemporánea. De esta manera, da a conocer los conceptos de signos naturales y artificiales o no intencionales. En el caso del concepto natural, define la relación o conexión entre una cosa con otra como la existencia del signo, es decir, el fenómeno ejerce como significante de su propia causa o efecto; mientras que, al hablar de los signos no intencionales, se refiere a señalizaciones humanas para alguna otra cosa, aunque el emisor no sea consciente del comportamiento.

Con el fin de introducir otros elementos del análisis semiótico, además del signo o representamen como primer elemento analizado, se tiene el concepto de ícono, el cual consiste en una imagen que representa un objeto o una idea con los que guarda una relación de identidad o semejanza formal a la realidad misma. Es un signo semiótico el cual es representado por un dibujo que se reduce al significado. Se caracterizan por mantener con sus significados una relación de semejanza. Dicho con otras palabras, la relación entre el "ícono" y lo representado no es convencional sino preexistente.

Según Peirce (1986), el ícono se refiere a características sígnicas del Objeto siendo representado, ya sea existente o no; hay una relación de semejanza. El mismo ícono cuenta con tres clasificaciones notables: imágenes, diagramas y metáforas. Las imágenes se refieren a cualidades simples como escrituras primitivas, las cuales es importante mencionar que serán tomadas en cuenta para esta investigación. Por otro lado, los diagramas se encargan de representar ideas estructuradas como en cuadros sinópticos, y finalmente las metáforas son aquellos signos que muestran relación de semejanza entre dos expresiones.

A pesar de tener poco conocimiento como sociedad sobre estos conceptos semióticos, los íconos forman gran parte de la vida cotidiana, gracias a la relación antes mencionada entre objetos e ideas o conceptos, teniendo como resultado un proceso ilimitado y funcional para la comunicación entre individuos o grupos sociales y la realización de actividades ya sean simples o complejas.

Por otro lado, el objeto también puede presentarse en su segunda modalidad: la de índice. Cuando el objeto aparece con esta función, guarda una relación de referencia con el representamen y en cómo se señala otro objeto. Peirce (1986) menciona que el índice se ve afectado por el objeto con el que se relaciona, y una forma de ver cómo se aplica este concepto es tomar como ejemplo una pisada. En este caso, solo se hace referencia al objeto real, que sería el zapato o la persona que dejó la huella. Además, un segundo ejemplo de cómo se comporta el índice se puede apreciar en los síntomas médicos: la presencia de un síntoma indica que existe una enfermedad. Sin embargo, el índice no es una representación directa del objeto, y tampoco constituye las características del ícono ya que, como advierte Peirce (1986), el índice es más que un cualisigno. Esto significa que, en el caso de la huella, sus características no pertenecen al zapato o la persona que la dejó, sino que son particularidades del ícono de huella, y este ícono es el que guarda una relación indicial con otro objeto. De esta forma, se puede decir que coexisten dos íconos, y en esta relación se tiene que las características de uno revelan la presencia del otro.

Para la tercera modalidad del signo semiótico existe una representación que sustituye al objeto y representa convenciones, el símbolo. En palabras de Peirce (1986), se asocian las ideas del símbolo con el objeto de que representa para que su significado se pueda interpretar. Es decir, el símbolo representa un elemento dependiendo del significado que se le dé al mismo; la interpretación que se le dé depende de las convenciones que existen dentro de una cultura. Por ejemplo, la paloma blanca representa la paz. En este caso, el objeto real es la paloma, es decir, el ícono; sin embargo, este ícono activa una función simbólica debido a que las convenciones de la sociedad

toman a este objeto como algo que representa el concepto de paz. Por lo tanto, los símbolos siempre guardan una relación directa con el ícono ya que su presencia puede conllevar una serie de ideologías culturales que hacen que se le otorgue un significado.

Por otro lado, se tiene un concepto que se relaciona con el análisis semiótico: el glifo. Los glifos son pictogramas o ideogramas cuyo significado es una unidad del habla; es decir, son una representación de ruidos, oraciones y hasta textos complejos (Fundación Cultural Armella Spitalier, 2008). Los glifos se encuentran en todas las páginas del código Zouche Nuttall y se usan para representar los nombres calendáricos de los personajes mostrados; además, se utilizan para representar lugares dentro de los códigos. En ambos casos, son unidades de sonido.

Una vez que se tienen todas las modalidades en las que se puede presentar el signo semiótico, se debe mencionar por qué son relevantes para la traducción intersemiótica, que es la modalidad de traducción con la que se trabaja en este escrito. Primero, se deben mencionar los tres tipos de traducción propuestos por Jakobson (1988), los cuales son la intralingüística, la interlingüística y la intersemiótica. El lingüista describe que la primera consiste en una interpretación de unidades para formularlas nuevamente en el mismo idioma, ejemplo de esto podría ser el uso de sinónimos. Jakobson (1988) continúa con la explicación de la traducción interlingüística, la cual se entiende como la reformulación de un texto de una lengua de partida a una meta.

Definir los primeros dos tipos de traducción resulta útil ya que la tercera modalidad, la traducción intersemiótica, difiere en algunos aspectos. Jakobson (1988) expone que se entiende como traducción intersemiótica la interpretación de signos lingüísticos por medio de sistemas no lingüísticos. Esto se refiere a que los signos que componen un texto, el cual se entiende más allá del texto escrito, pertenecen a un sistema del que se elabora una interpretación para obtener su significado y poder trasladarlo a otro sistema de signos (Torop, 2002). Un ejemplo sería la adaptación de un libro o un guion a una película: primero, se tienen dos sistemas semióticos, el escrito y el audiovisual, respectivamente (Cid, 2006). Los signos que se aprecian en el sistema escrito se comprenden e interpretan para poder tomar sus significados y plasmarlos dentro de un sistema diferente. De esta forma, los signos, los cuales pueden aparecer en cualquier modalidad, mantienen sus significados a pesar de encontrarse en un sistema semiótico diferente.

Este proceso de traducción entre sistemas es posible gracias a las propiedades del signo. Cid (2006) menciona que los signos poseen la propiedad de conservar elementos de la primeridad, es

decir, sus cualidades, para que estas se transformen de tal manera que se alcance la fase de interpretación. Dicho de otra manera, todos los signos poseen cualidades que se conservan incluso después de pasar a un segundo sistema semiótico. Es gracias a esta cualidad del signo semiótico que se puede llevar a cabo la traducción intersemiótica, y esto, a su vez, permite realizar el presente escrito: la posibilidad de interpretar los signos que se presentan en los códices mixtecos y trasladar sus significados a un sistema escrito es la base de este trabajo.

Metodología

En esta sección se aborda la metodología del estudio. En primer lugar, se presenta el tipo de investigación, seguido por el paradigma metodológico, la descripción de la muestra y el procedimiento llevado a cabo para el análisis de los resultados y la elaboración de las conclusiones.

La presente investigación es de tipo explorativa, realizada por medio del paradigma cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Explorativa en cuanto a que se centra en analizar el proceso de traducción de un texto y explicarlo; cualitativa en cuanto a que aplica el análisis de la traducción por medio de categorías conceptuales propias de la disciplina semiótica, que describen y explican el comportamiento del fenómeno estudiado. De esta manera, se caracteriza dentro del campo de los Estudios de la Traducción (Williams y Chesterman, 2002).

El diseño ha sido desarrollado a partir de los presupuestos traductológicos de la teoría de la traducción intersemiótica (Jakobson, 1988; Cid, 2006; Zavala, 2009; Morales, 2022): en donde se analiza la traducción de un texto de un sistema semiótico a otro sistema semiótico, en este caso, de un texto origen cuya naturaleza es del tipo de escritura pictográfica utilizada por el pueblo mixteco en los códices a un texto meta basado en la escritura alfabética de origen latino, en específico la lengua española.

La muestra del estudio es la página 49 reverso del Códice Zouche-Nuttall, el cual fue consultado de forma digital en el sitio web de Pueblos Originarios (<https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>) y contrastado con la versión trilingüe (pictografía mixteca-lengua ñuu savi-español) publicada por Anders, et al. (1992a) en el contexto de los 500 años de la lucha de los pueblos originarios del continente americano ante la conquista de los europeos. El Códice Zouche-Nuttall, en las páginas del reverso, cuenta la biografía del líder mixteco 8 Venado Garra de Jaguar, quien vivió en el territorio histórico de Oaxaca entre el final del siglo XI e inicio del XII, convirtiéndose en una leyenda debido al éxito como guerrero, sacerdote y

cacique, que lo llevó a unificar a la Mixteca Baja, la Mixteca Alta y la Mixteca de la Costa. La página 49 reverso se muestra en escritura pictográfica en la Figura 1.

Figura 1.

Códice Zouche-Nuttall: página 49 reverso.



Nota. El gráfico fue recuperado de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

La traducción de la página 49 reverso del Códice Zouche-Nuttall a la escritura alfabética latina en lengua española corresponde al análisis de Anders, et al. (1992a, pp. 183-187), quienes en su estudio la localizan en la página 44 reverso; se lee lo siguiente:

Después fue conquistada la Ciudad de la Coa.

En el año 2 Caña, día 10 Flor [=1079 d.C.]

siguió la conquista del Valle de las Plumas Señoriales

En el año 6 Caña, día 6 Serpiente [=1083 d.C.]

se ofreció a la Señora de la Muerte [Señora 9 Hierba],

Guardiana del Templo de la Muerte

[Andaya, el Sur, el panteón subterráneo de los reyes,

Huahi cahi, la cueva fúnebre,

donde se piden deseos a los Padres del Inframundo],
el cuerpo muerto del sacerdote-*naual*,
el Señor 3 Lagartija, Pedernales Ligados con Cuerda.
La más importante de las presentes era
la Señora 6 Mono, Quechquemitl de Guerra,
sentada sobre el cojín de piel de jaguar, el asiento de la realeza.
Ella ofreció a la Señora de la Muerte, como regalo,
unas insignias, un atributo de su culto,
en forma de una serpiente de la muerte.

Atrás de ella estaba el Señor 8 Venado como *yaha.yahui*, “águila-serpiente de fuego”, un sacerdote *naual*, que podía volar en éxtasis, como bola de lumbre. [Ambos hicieron un pacto con el Templo de la Muerte: pidieron fortuna, poder y solución de sus problemas, a cambio de su alma...]

Luego, en el mismo día 6 Serpiente
del año 6 Caña [=1083 d.C.],
el Señor 8 Venado se fue como sacerdote
a rendir culto al Árbol del Sol, al Árbol del Oriente,
en el Cerro de los Anillos.

En el año 1 Caña, día 6 Agua [= 1091 d.C.]
fue la conquista de Ciudad del Pájaro Azul.
Luego se conquistó el Lugar de la Abuela,
Río de Ceniza (*Yaa yuta*, el Poniente).

En el año 5 Caña, día 2 Agua [= 1095 d.C.]
se celebró una ceremonia
cerca del Cerro Cortado, donde llega un río
a reunirse con el Río del Pasajuego.

El Señor 8 Venado, Garra de Jaguar, y su medio hermano mayor,

El Señor 12 Movimiento, Jaguar Sangriento,

ambos ungidos como sacerdotes, sacrificaron un venado y un perro,

ante el Señor 13 Caña en el Cielo, quien les habló desde arriba.

[Mediante el sacrificio se forjó una alianza entre los medios hermanos

y se confirmó el pacto con los Protectores Divinos.]

Como se observa, la página 49 reverso cuenta un momento en específico de la biografía de 8 Venado Garra de Jaguar, lo que para Anders, et al. (1992a) es la etapa de juventud; en específico, acontecimientos que son clasificados como conquistas, rituales y alianzas para fortalecer su campaña.

Con la finalidad de analizar la traducción de la página 49 reverso, se ha diseñado un procedimiento metodológico basado en la teoría semiótica. En primer lugar, se desglosa la página del códice en pictogramas, que dan el total de once; en segundo lugar, se analiza cada pictograma por medio de las variables del modo de signo semiótico de ícono, índice, símbolo y glifo, al llenar la matriz de análisis (Tabla 1 en Anexo); y en tercer lugar, se profundiza en cada modo signico, al describir los componentes de sentido de los pictogramas que se producen en la semiosis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que se obtienen en el análisis semiótico de la página 49 reverso del códice Zouche Nutall. El folio se divide en once pictogramas que cuentan con distintos signos semióticos que se analizan como unidades para reconocer las modalidades que activan, sea ícono, símbolo o índice, y se toma en cuenta si algún elemento es un glifo. Una vez que se tienen las modalidades que se activan, se procede a explicar por qué se identifican como tal y cuál es la información que aportan a la historia que se plasma en el folio. De esta forma, el análisis que se realiza explica no solo el sentido de cada pictograma sino la relevancia que tienen para la biografía del personaje 8 Venado Garra de Jaguar.

Primer pictograma: Ciudad de la Coa

En primer lugar, tenemos un topónimo (el cual indica lugar), conformado por tres elementos de semiosis. El primero, la base rectangular con pirámides de colores que es el signo base y representa a un pueblo o espacio de tierra; el segundo es una persona de género masculino pintado de color rojo con una especie de coa; y el tercero una flecha clavada en la plataforma rectangular que representa que este lugar fue conquistado. Este lugar representado por un topónimo se refiere a la Ciudad de la Coa, la cual fue conquistada por 8 Venado, Garra de Jaguar al participar en una expedición de guerra cuando era joven.

Figura 2.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue Recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

El modo ícono se encuentra presente con la figura humanoide masculina que tiene en sus manos una coa, tiene la piel pintada de color rojo, taparrabos (típico de la vestimenta de varón en aquellos años), cuenta con tocado en la cabeza y trae puesta joyería (aretes, accesorios en el cabello y una pechera decorada) de color dorado y azul. Este topónimo también cuenta con una plataforma rectangular la cual activa el modo glífico; hace referencia a un lugar o espacio y cuenta con diseños que parecieran pequeñas pirámides que se usaban en la infraestructura del pueblo como

decoración de casas y templos, en este caso los colores utilizados son el rojo, azul y amarillo (los cuales se repiten a lo largo de la página del códice Zouche-Nuttall). Por último, la flecha clavada en la plataforma que activa el modo índice, es una flecha con incrustaciones esféricas de color blanco y rojo con algo que parecieran plumas al final, la flecha es un objeto que indica que el pueblo estuvo bajo ataque y fue conquistado.

Segundo pictograma: Valle de las Plumas Señoriales

En segundo lugar, se tiene el glifo toponímico que se presenta en la página del códice. El glifo contiene tres elementos de semiosis. En términos generales, las partes que lo componen son el valle o llano como signo base, que es el rectángulo color dorado formado por rectángulos más pequeños. Después, se tienen volutas de colores arriba de la base del topónimo, a ambos lados; estas volutas se asemejan a los dibujos de fuego que se presentan a lo largo del códice. Sin embargo, los colores difieren de las representaciones que se le dan al fuego, las cuales suelen tener colores rojizos y amarillos; por su parte, estas volutas tienen colores llamativos, por lo se tratan más bien de un conjunto de plumas.

Figura 3.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

Se puede confirmar que son plumas en el texto de Anders et al. (1992), quienes mencionan que, en efecto, el nombre del lugar al que hace referencia el glifo es el Valle de las Plumas Señoriales. Finalmente, el tercer elemento que se presenta es una flecha clavada en la base del glifo, el cual carga con más connotaciones.

Al hacer el análisis semiótico de los tres elementos que componen el segundo glifo toponímico que aparece en esta página del códice, se tiene que cada uno representa cosas diferentes. Como se mencionó, la base del glifo es la de valle o llano, y a este se le suman dos elementos: las plumas de colores y la flecha enterrada en el lugar. Primero, el signo de la base activa la función de índice, pues indica que algo ocurre en el lugar que se muestra. Después, se tiene que las plumas activan la función de índice porque hacen referencia al nombre del lugar, que es el Valle de las Plumas Reales. Por último, se tiene el elemento más relevante para la historia que cuenta esta página del códice: la flecha clavada en el lugar. Este signo de flecha activa el modo ícono, pues representa al objeto en la realidad y, al mismo tiempo, activa su capacidad de índice porque hace referencia a que algo ocurre con el glifo además de señalar un lugar, y ese algo se puede apreciar con el modo símbolo que activa este signo, pues la presencia de este quiere indicar, nuevamente, que el lugar que se representa está conquistado.

Tercer pictograma: Templo de la muerte

El tercer componente que se encuentra en la página tiene más elementos y detalles. Se trata de la combinación de un glifo toponímico y una persona que se postra sobre el mismo. Con respecto al glifo, se tiene como signo base la de templo, pero los elementos presentes dan a entender que se trata de un lugar en específico.

Figura 4.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

En la estructura del templo se pueden notar algunas columnas de huesos en la parte que se encuentra justo detrás de la persona que aparece en este apartado. Se infiere que son huesos ya que tienen un gran parecido con la columna vertebral que presenta un jaguar en la página 30 del código Zouche-Nuttall; de hecho, Anders et al. (1992) confirma que este animal es la representación del nombre poético de la persona que aparece en la página mencionada: el Señor 2 Viento, Esqueleto de Jaguar.

La representación de huesos se relación con otros elementos que aparecen en la cima del glifo toponímico: una fila de cráneos. Tanto los huesos como los cráneos se vinculan con la persona que está sentada en el glifo de templo, quien, de acuerdo con Anders et al. (1992), se trata la Señora 9 Hierba, la Señora de la Muerte. Este título que se le confiere es relevante por la vestimenta que porta: además de presentar ropas más elaboradas que se asemejan a un vestido con detalles en blanco y rojo, que son los mismos colores que presentan las columnas de huesos y los cráneos, la Señora 9 Hierba lleva también lo que parece ser una máscara o un cráneo como parte de su atuendo

real; más adelante se explica qué se quiere dar a entender con la inclusión de todos estos componentes. Por último, hay una pequeña voluta que sale de la boca de la Señora 9 Hierba.

Con respecto al análisis semiótico de esta parte del códice, se trata de un glifo toponímico y una persona sobre el mismo. Con respecto al glifo, la base consiste en la de un templo, por lo que este signo activa el modo ícono al referirse a un objeto de la realidad. Activa también el modo ícono porque su presencia con otros elementos indica que algo más ocurre en la escena. Relacionado con este glifo se encuentran los elementos mencionados: las columnas de huesos y los cráneos. Estos últimos son similares al signo de día muerte y, en combinación con los huesos presentes, se da a entender que se trata del Templo de la Muerte; Anders et al. (1992) los confirman.

Al tomar esto en cuenta, se puede afirmar que los cráneos y los huesos activan el modo índice porque sus características hacen referencia al Templo de la Muerte, y, a su vez, la aparición de estos elementos simboliza la muerte, por lo que le dan tal connotación al glifo toponímico. Además, los huesos y los cráneos cumplen con su función de ícono porque representan objetos en la realidad; a pesar de que no se puede afirmar si tales objetos estaban presentes en el templo, siguen siendo objetos reales.

El siguiente elemento que se presenta en esta parte del códice consiste en una persona: la Señora 9 Hierba. Tal como se menciona en la descripción de esta sección, la Señora 9 Hierba porta una vestimenta que tiene detalles de huesos y un cráneo sobre su cabeza a modo de máscara. Estos elementos activan el modo ícono, pues representan la ropa que utilizaba la persona en la realidad; también activan el modo índice porque sus características hacen referencia a su relación con el templo y a la activación del modo símbolo, con el cual se denota el estatus alto de la Señora en su calidad de guardiana del Templo de la Muerte.

Por otro lado, un detalle importante que se puede apreciar en la Señora 9 Hierba es la posición de sus manos: una de ellas apunta con su dedo hacia enfrente, lo cual indica que está dando algún tipo de orden o consejo a otra persona. Esto quiere decir que las manos activan la función de índice porque hacen referencia a que tienen un propósito, y este se puede ver en su calidad de símbolo, pues la posición de sus manos simboliza una orden. Por último, la voluta que sale de la boca de la Señora 9 Hierba es un índice porque gracias a esta se indica que se está llevando a cabo una acción; tal acción se aprecia con el modo símbolo de este signo ya que su presencia simboliza

que emite un sonido, en este caso, emite palabras, las cuales se relacionan con las manos para denotar que, efectivamente, está brindando un consejo.

Cuarto pictograma: Cuerpo muerto del sacerdote-naual, 3 Lagartija

En este apartado de la página se muestran dos glifos que corresponden a la fecha de la escena mostrada: año 6 Caña, día 6 Serpiente. Justo debajo de los dos glifos se encuentra un ser humano masculino, por lo que se activa el modo icónico al representar la idea de un ser humano masculino real; en el glifo se puede observar a la izquierda del ser humano el nombre de esta persona, que es 3 Lagartija.

Figura 5.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Recuperado de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

Este pictograma junto con el señor 8 Venado y la señora 6 Mono forman parte de una escena mayor en la que van con la diosa de la muerte para pedir consejo y fortuna, por lo que se activa los modos índice y símbolo. El señor 3 Lagartija presenta la piel pintada de color negro, por lo que se activa el modo simbólico ya que representa la idea de que la piel pintada de color negro se usa para plasmar sacerdotes; además, el señor 3 Lagartija tiene las pupilas blancas en esta escena, por lo que también se activa el modo simbólico debido a que simbolizan que el personaje está muerto. Este personaje es en realidad un sacrificio hacia la diosa de la muerte que se encuentra enfrente de él: se observa que el señor 3 Lagartija cuenta con un tocado que parece ser de una serpiente de fuego,

un escudo y decoraciones de colas de serpientes de fuego en estos dos accesorios. Por último, debajo del señor 3 Lagartija se encuentra una especie de cuerda con varios pedernales atados, esto representa el sobrenombre poético del señor 3 Lagartija, que es Pedernales Ligados con Cuerda.

Quinto pictograma: Señora 6 Mono

Este pictograma es la representación de un ser humano femenino, por lo que activa el modo icono ya que es una imagen que representa la realidad. Al mismo tiempo, este pictograma también activa el modo de índice porque es parte de una escena más grande y representa acción de una persona importante de la nobleza, esto porque está sentada en un cojín de piel de jaguar que es considerado el asiento de la realeza; asimismo, se activa el modo de símbolo ya que transmite el sentido de que no solo es un ser humano femenino sino alguien de gran estatus en la comunidad mixteca.

Figura 6.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

Ella cuenta con vestimenta típica del género femenino de aquellos años, vestido de color azul y tipo poncho de color rojo, con tocado muy grande en la cabeza. Además, tiene joyería que decora la vestimenta, el peinado y el cuerpo como en el caso de los aretes y pulseras que porta. Se encuentra en posición sentada, sus manos están de cierta manera que representa que recibe un consejo

de la deidad y trae consigo una serpiente. La Señora 6 Mono, Quechquemítl de Guerra, se encuentra sentada sobre el cojín de piel de jaguar, el asiento de los reales. Ella ofreció a la Señora de la Muerte, como regalo, insignias, tributo del culto, en forma de serpiente de la muerte.

Sexto pictograma: Señor 8 Venado

En este apartado de la página del códice Zouche Nuttall se muestra a un ser humano masculino, por lo que se activa el modo icónico debido a que representa a un ser humano real. Esta persona presenta, al lado derecho, su nombre calendárico a través de dos glifos: 8 Venado.

Figura 7.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

El señor 3 Lagartija, junto con la señora 6 Mono y el señor 8 Venado forman parte de una escena mayor en donde la señora 6 Mono y el señor 8 Venado hacen un pacto con la diosa de la muerte pidiendo fortuna y consejo a cambio de su alma y de algunas ofrendas y, en el caso del señor 3 Lagartija, un sacrificio; debido a que el señor 8 Venado forma parte de una escena mayor, se activa el modo índice. Se vuelve a activar el modo índice en este pictograma pues el señor 8 Venado en esta escena se encuentra sentado con las piernas recogidas y con la mano hacia enfrente boca arriba; tal lenguaje corporal significa que recibe consejo de alguien con mayor jerarquía que él. Este ser humano masculino, al igual que el señor 3 Lagartija antes mencionado, tiene la piel pintada de

negro, por lo que se activa el modo simbólico pues la piel pintada de negro en los códices mixtecos representa que dicha persona es un sacerdote. El señor 8 Venado cuenta con un yelmo en forma de águila con plumas en la cabeza y una cola de serpiente de fuego saliendo de este.

Séptimo pictograma: Cerro de los Anillos

En el tercer topónimo presentado se muestran los glifos de la fecha del día 6 Serpiente del año 6 Caña, donde se puede apreciar un ser humano masculino como ícono llamado 8 Venado, quien como sacerdote realiza la actividad de rendir culto al Árbol del Sol y al Árbol del Oriente, que funcionan como índices debido a que representan características de la realidad de una manera simbólica.

Figura 8.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

Estas representaciones indiciales de los árboles se encuentran en el Cerro de los Anillos, que en este caso igualmente activa el modo índice por las razones mencionadas.

Octavo pictograma: Ciudad del Pájaro Azul

Debajo de este topónimo de la ciudad se localizan los glifos de día y año: el año 1 Caña, día 6 Agua. Para el año, el símbolo utilizado se identifica como una letra A con una O entrelazada, atravesadas

por lo que parece ser una lanza, la cual es en realidad una caña. Dicho glifo, es además distintivo con los colores dorado y azul, la caña tiene cierta tonalidad roja y otra tonalidad café. Debajo de lo que representa esta fecha, se encuentra un círculo color dorado unido al glifo de año con una delgada línea negra, dicho círculo representa el número de año al que se refiere el pictograma, en este caso al ser uno solo, es el año uno.

A un costado del año se encuentra el glifo de día. Este es identificado de acuerdo con el pictograma que en los códices se ubica cerca del glifo de año y es una representación de algún día del calendario mixteco. Este representa el agua, pues se identifica el color azul como si estuviera dentro de algo, además cuenta con los detalles de unas “olas” en la parte superior, lo que simula el movimiento del agua. En caso de no contar con la imagen a color, gracias a estas distintivas “olas” formadas es que se puede intuir que se trata del glifo calendárico de agua. Junto a esta representación, se encuentra de igual manera que en el caso de año, una serie de seis círculos unidos con una línea delgada, con lo que indican el número del día.

Figura 9.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

Ahora, en la parte superior de esta fecha, se encuentra el topónimo de la Ciudad Pájaro Azul. Para diferenciar que se trata de un lugar se encuentra esta clase de signo base, un rectángulo, y dentro de él se localiza una especie de pirámides o escalones. Si en alguna escena dentro del códice se ubican estos escalones contenidos en un rectángulo, quiere decir que se trata de un poblado, pues es la representación que los mixtecos daban en sus pictogramas. Sobre la base rectangular

con escalones dentro, se puede observar un ave azul con su pico, plumas y alas característicos de un ave y al costado de este, se sitúa una lanza (o caña) clavada en la base rectangular con escalones, con lo que se indica una conquista. Por lo tanto, de acuerdo con esos tres pictogramas y gracias a las explicaciones brindadas, se da a conocer que la Ciudad del Pájaro Azul fue conquistada en el año 1 Caña, día 6 Agua.

Noveno pictograma: Río de Ceniza

En cuanto al pictograma del quinto topónimo se logra apreciar el glifo de río llamado Río de Ceniza, conocido como el lugar de la Abuela, representado como ícono, ya que su visualización no es alejada de la realidad del objeto en el punto de vista semiótico.

Figura 10.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. Recuperado de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

En la esquina superior derecha de este glifo se encuentra una pequeña lanza que funciona como símbolo, debido a que representa el concepto o idea de la conquista del Río de Ceniza el mismo año en el que el cuarto topónimo: la Ciudad del Pájaro Azul fue igualmente conquistado, es decir, año 1 Caña.

Décimo pictograma: Cerro Cortado y Río del Pasajuego

Al igual que en el topónimo de la Ciudad Pájaro Azul, se observan los glifos de día y año para indicar que en ese lugar aconteció. En este caso se observa que el glifo de año cuenta con cierto

color rojo además del azul y dorado característico. En el costado izquierdo se encuentran los círculos dorados, unidos al año con una delgada línea, se indica el año 5 Caña.

Figura II.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fue recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

En el costado derecho se observa el glifo de día y sus respectivos círculos unidos, esta vez el día agua es un poco diferente al pictograma anterior, sin embargo, es posible identificarlo con las pequeñas “olas” que se encuentran en la parte superior del “cuadrado” formado de color azul; de manera que indica que es el día 2 Agua.

Por encima de la fecha, se presentan otros elementos para indicar el nombre del lugar. Para entender dicho nombre, se encuentra un cerro al costado derecho, representado en color dorado/café y unas franjas rojas; detrás se puede observar una línea azul, dicha línea se divide en la intercepción con el cerro, y del lado izquierdo se ubica una estructura, este icono funciona de manera que representa un templo. Al comprender la fecha y el lugar, también se comprende que es un indicio de algún suceso en dicho lugar y día. Debido a lo anterior, se entiende que en el año 5 Caña, día 2 Agua, cerca del Cerro Cortado, donde llega un río a reunirse con el Río del Pasajuego, se celebró una ceremonia.

Undécimo pictograma: Pacto con los Protectores Divinos

El último componente de esta página del códice consiste en una escena que protagoniza a tres personajes: el Señor 8 Venado y el Señor 12 Movimiento en la parte inferior, y en la parte superior se encuentra el Señor 13 Caña. En la escena se pueden apreciar los tres glifos de nombre de todos los personajes involucrados. Además, se encuentran los nombres poéticos de los dos personajes que aparecen con la piel negra que, de derecha a izquierda, son Jaguar Sangriento y Garra de Jaguar, de acuerdo con Anders et al. (1992). Entre ellos se encuentran dos animales que son parte de un ritual de sacrificio: un perro y un venado que el Señor 8 Venado y el Señor 12 Movimiento asesinan con armas afiladas que parecen ser cuchillos.

Figura 12.

Códice Zouche-Nuttall: Pág. 49 (reverso).



Nota. La imagen fu recuperada de <https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/zouche-nuttall.html>

Por su parte, los dos Señores mencionados tienen la piel pintada de negro y portan un taparrabos como parte de su vestimenta; el Señor 8 Venado y el Señor 12 Movimiento parecen tener una prenda diferente para la parte superior de su conjunto ya que, respectivamente, portan lo que parece ser una capa o poncho blanco y un collarín. Finalmente, se tiene que el Señor 13 Caña está arriba de ellos, con una mano levantada y con una voluta que sale de su boca. Nuevamente, el significado de estos elementos se describe a continuación. Además, el Señor 13 Caña tiene la piel de color rojo, tiene un tocado en la cabeza, y también porta un taparrabos blanco.

En esta parte del códice se presentan varios elementos. En primer lugar, se tienen glifos de nombres calendáricos para el Señor 8 Venado Garra de Jaguar, el Señor 12 Movimiento Jaguar Sangriento y el Señor 13 Caña en el Cielo. Los elementos que hacen referencia a los nombres poéticos de los personajes se encuentran pegados a los nombres calendáricos en el caso de los Señores 8 Venado y 12 Movimiento. Estos elementos no pueden ser íconos porque no hacen referencia a un objeto en la realidad, pero sí pueden ser índices porque las características de estos indican que pertenecen a algo más; asimismo, pueden ser símbolos porque representan los nombres poéticos que se asignaban en su cultura. Por otro lado, el Señor 13 Caña en el Cielo se encuentra encima de ellos como si estuviera flotando, pero está unido a un rectángulo de color blanco; este signo puede ser la representación de su nombre poético “en el Cielo”, por lo que cumple con las mismas funciones de los nombres que se han mencionado.

Con respecto a las personas presentes en la escena, todos tienen características que significan algo. Por ejemplo, el Señor 8 Venado y el Señor 12 Movimiento tienen la piel pintada de negro, esto activa la función de índice porque sus pieles hacen referencia a su posición como sacerdotes, y se relaciona con su modo de símbolo porque, dentro de la cultura mixteca las personas con piel pintada de negro simbolizan que tienen un estatus de sacerdotes. Por otra parte, el Señor 13 Caña del Cielo posee un color de piel rojizo; su tono de piel es un índice porque indica que este rasgo característico tiene otra función que es la de simbolizar su estatus de mayor rango. Esto se complementa con la posición de sus manos, las cuales cumplen una función de índice ya que esta característica indica que tienen una función secundaria, la cual consiste en lo que simboliza la posición de sus manos: una orden o consejo, como en el caso de la Señora 9 Hierba. Además, el Señor 13 Caña del Cielo tiene una voluta de sonido que proviene de su boca y, como se menciona en la descripción de la escena del Templo de la Muerte, esta voluta cumple con las funciones de índice y símbolo ya que indican que este signo cumple una función, y tal función recae en su carácter de símbolo, en el cual se representa un acto de habla. Con este último punto se complementa la inferencia de que el Señor 13 Caña del Cielo está ordenando algo.

Por último, se tienen otros elementos dentro de la escena. Ya que se lleva a cabo un sacrificio, se deben mencionar los animales que se ven involucrados. Por un lado, se debe mencionar que el Señor 8 Venado y el Señor 12 Movimiento portan cuchillos en sus manos con los cuales ejecutan el ritual. Estos cuchillos son elementos que activan el modo ícono porque representan un objeto en la realidad, y, ya que indican que tienen una función dentro de la escena, también tienen la

función de índice. Por su parte, los animales, un perro y un venado, son signos que actúan como íconos debido a que son objetos de la realidad representados en el códice, y también son índices porque su presencia y el hecho de que sangren indica que se trata de un sacrificio.

Conclusiones

La corriente semiológica tuvo que ser analizada por diferentes autores, como Peirce y Eco para llegar a convertirse en la base de estudio de la misma. Así, hoy en día es posible obtener traducciones intersemióticas de los códices mixtecos resguardados, por lo que cabe resaltar la importancia de la semiótica para el desciframiento de lenguas antiguas, pues sus conceptos y teorías permiten un entendimiento más profundo de aquello que se estudia al revisar no solo el contenido, sino también todo lo que este significaba en la cultura, pues las ideas de representar objetos o situaciones con otros elementos se aplica tal como los signos.

La complejidad que conlleva entender una página de un códice mixteco es notable a causa de estos pictogramas, que constituyen un lenguaje difícil por sí mismos. De acuerdo con las bases y explicaciones que brindan algunos autores, es que se ejecuta el análisis y se comprende todos los elementos contenidos en la página del códice que se describe en líneas anteriores.

Finalmente, al interpretar los diferentes textos, existe un mejor entendimiento sobre la importancia y utilidad de la semiótica para la traducción o interpretación de códices, en este caso de la cultura mixteca, los cuales son de gran valor para la cultura mexicana y conocer el origen de la misma al presentar las diferencias culturales y cambios del lenguaje a través del tiempo y los diferentes espacios, logrando así comprender y comparar perspectivas análisis semiótico.

Referencias

- Albaladejo, T. (2007). Semiótica, traducción literaria y análisis interdiscursivo. En M.A. Garrido y E. Frechilla. (eds.). *Teoría/Crítica. Homenaje a la profesora Carmen Bobes Naves*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 61-75.
- Anders, F. et al. (1992a). *Crónica mixteca. El rey Venado 8 Garra de Jaguar*. Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Anders, F., et al. (1992b). *Códice Vindovonensis*. Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Cid, A.T. (2006). De la traducción intersemiótica a la competencia intersemiótica. *Versión*, 18, 115-132.
- Coe, M.D. (1995). *El desciframiento de los glifos mayas*. Fomento de la Cultura Económica.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Lumen.
- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula*. Lumen.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Everaert-Desmedt, N. (2004). *La semiótica de Peirce*. [en línea]
- Fundación Cultural Armella Spitalier. (2008). *Glifos prehispánicos: el lenguaje de las imágenes*. Cacciani
- Hermann, M.A. (2005). *Códices y señoríos. Un análisis sobre los símbolos de poder en la Mixteca prehispánica* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Horta, J., Paulín, G. y Flores, G. (2019). *Sociosemiótica y cultura. Principios de semiótica y modelos de análisis*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. Fomento de la Cultura Económica.
- Jansen, M. y Pérez, G. (2011). *The Mixtec Pictorial Manuscripts*. Brill.
- Morales, M.P. (2022). Traducción intersemiótica. Teorías y propuestas para su estudio en la literatura y el cine. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (31), 595-609.
- Peirce, C.S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Pincemin-Deliberos, S. y Rosas-y-Kifuri, M. (2014). Propuesta de estudio semiótico para los murales de Bonampak, Chiapas, México. *Revista LiminaR*, XII (1), 17-35.
- Rodríguez, L. (2008). Los signos y el lenguaje sagrado de los 20 días en el calendario ritual de la Mixteca y los códices del noroeste de Oaxaca, *Desacatos*, 27, 33-74.
- Torop, P. (2002). Intersemiosis y traducción intersemiótica. *Cuicuilco*, 9 (25), 1-31.
- Williams, J. y Chesterman, A. (2002). *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Zavala, L. (2009). La traducción intersemiótica en el cine de ficción. *CIENCIA ergo-sum*, 16 (1), 47-54.

Anexo

Tabla 1.

Matriz semiótica para análisis de pictogramas pertenecientes al sistema de escritura pictográfico.

TIPO DE PICTOGRAMA (representámenes)	MODOS DEL SIGNO SEMIÓTICO (interpretantes)			
	Ícono	Índice	Símbolo	Glifo
Personajes				
Hombres	6	6	6	-
Mujeres	2	2	2	-
Sacerdotes	5	5	5	-
Frente a frente	3	3	3	-
Armados	2	2	2	-
Tomado del pelo	-	-	-	-
Lanza la flecha hacia lugar	4	4	4	-
Matrimonio	-	-	-	-
De pie sobre lugar	1	1	1	-
Miran misma dirección	2	2	2	-
Hijos	-	-	-	-
Ancestros	-	-	-	-
Ojos cerrados	1	1	1	-
Herida y sangre en el pecho	-	-	-	-
Manos	5	5	5	-
Nombres calendáricos				
Día de nacimiento	-	-	-	7
Fechas				
Años	-	-	-	5
Días	-	-	-	5
Lugares/Toponímico				
Signo básico	-	-	-	8

Elementos específicos - - - 8

Dioses				
Ofrendas	2	2	2	-
Tlaloc	-	-	-	-
Quetzalcóatl	-	-	-	-
Xipe	-	-	-	-
Ñuhu	-	-	-	-
Glosas				
En mixteco	-	-	-	-
En náhuatl	-	-	-	-
En español	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

ⁱ Estudiante en la etapa terminal de la Licenciatura de Traducción e Interpretación de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con conocimiento sobre los fundamentos de la traducción en el área legal, técnica, científica y académica; con experiencia única como intérprete en la Plataforma de la Juventud Global para la Resiliencia y el Cambio Climático 2022, y con acreditación en el idioma japonés como tercera lengua. Correo electrónico: diego.altamirano@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Estudiante en la etapa terminal de la licenciatura en Traducción en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); conocimiento en las bases de la traducción médica, jurídica, científica y técnica, además de contar con el idioma francés como tercera lengua. Correo electrónico: janeth.hernandez2@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Estudiante concluyendo la licenciatura de Traducción e Interpretación en la facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); contando con el chino mandarín como enfoque de acreditación de tercer idioma, así como experiencia y conocimiento fundamental como traductora independiente de documentos en el área científica, académica y técnica, al igual que participante en el desempeño como intérprete por única vez en una audiencia llevada a cabo en el Centro de Justicia Penal Federal de Tijuana, BC. Correo electrónico: sandra.limon@uabc.edu.mx

^{iv} Doctorando en Ciencias del Lenguaje, UABC; Maestría en Lenguas Modernas y Especialidad en Traducción e Interpretación, UABC; Licenciatura en Comunicación Social, UAM-X, Ciudad de México. Docente en la Facultad de Idiomas, UABC Tijuana. Cuenta con 15 años de experiencia colaborando como investigador y traductor independiente en organizaciones de la sociedad civil, universidades públicas y organizaciones sociales en México y América Latina. Correo electrónico: carranza.emilio@uabc.edu.mx



Volumen 19, número 1, 2023

Cultural Aspects of the Target Language
in the Foreign Language ClassroomLourdes Abigail García Hernándezⁱ

Abstract

The teaching of culture in the classroom is an aspect that is scarcely considered in a foreign language teaching context. This is due to many reasons and one of them is because students are not interested in learning cultural aspects of the target language. Due to this lack of interest; this study explores the literature and the reasons why cultural aspects should be addressed in the language classroom, given the fact that the classroom is where language learners have their first contact with culture from another country. This article focuses on how the curriculum is linked to the material that the language teacher uses in their classes, and how this causes students not to feel connected with the topics and material of the target language. Three questions are taken into consideration: 1) How is the curriculum affecting the teaching materials concerning culture? 2) How is the material affecting students' perspectives on other cultures? 3) What strategies can the teacher apply in order to include culture in their teaching practice? The purpose of this research synthesis is to accentuate the importance of implementing methodologies, materials, and teaching practices oriented to enrich the teaching practices with a cultural perspective of language so that way students can recognize its importance instead of focusing on learning structural aspects of language only.

Keywords: *cultural blind spot, critical approach, culture, language hybridity, language imperialism*

Aspectos culturales de la lengua meta en el aula de lengua extranjera

Resumen

La enseñanza de cultura en el aula de idiomas es un aspecto que es poco considerado en el salón de lenguas extranjeras. Esto se debe a muchas razones, y una de ellas es porque los estudiantes no están interesados en la cultura de la lengua meta. Este estudio examina por qué los aspectos culturales deben abordarse en el aula de idiomas, ya que es en este dónde los estudiantes tienen el primer encuentro con otra cultura. Se centra en cómo el currículum se vincula con el material que el profesor de idiomas utiliza en sus clases, y cómo esto hace que los estudiantes no se sientan conectados con la cultura meta, ya que no tiene relación con su propia cultura. Se toman en consideración tres preguntas: ¿Cómo afecta el currículum los materiales didácticos en materia de cultura?, ¿Cómo afecta el material la perspectiva que los estudiantes tienen sobre otras culturas? y ¿Qué puede aplicar el docente para incluir la cultura en su práctica docente? El propósito específico de este artículo de investigación es mencionar la importancia que tiene el incorporar diferentes metodologías y prácticas orientadas a complementar el material didáctico desde una perspectiva cultural sobre el lenguaje, para que los estudiantes puedan reconocer su importancia en lugar de centrarse en solamente en aprender los aspectos estructurales del lenguaje.

Palabras clave: *Punto ciego cultural; estrategia crítica; cultura; lenguaje híbrido; imperialismo*

Introduction

As pointed out by Yuen (2011) the teaching of a language goes hand in hand with its culture since it influences the way people speak, behave and perceive the world. In this sense, as part of the language teaching practice and experience, language professors are able to identify that some cultural aspects of the language are not fully addressed in the foreign language teaching classroom, such as the appropriate use of titles of address form, social norms, behaviors, traditions, etc. This situation makes us reflect upon. There are several reasons behind it, which will be unfolded in this paper. Gladstone (1969) states that "language and culture are inexorably intertwined. Language is at once an outcome or a result of the culture as a whole and also a vehicle by which the other facets of the culture are shaped and communicated" (p. 114). This idea reinforces the fact that teachers have to include culture in their classes since it is a fundamental part of learning a language.

The purpose of this research synthesis is to give an insight into how materials and the curriculum are linked to the problems of teaching culture in the language classroom. As part of the researcher professor's experience as a language teacher, it has been noticed that some students are not interested in looking at cultural aspects within the classroom. For cultural aspects, the following points stated by Prodromou (1992) are considered; they have to develop awareness of and more knowledge of the target culture, to acquire a certain command of the etiquette of the target culture, to understand those differences between the target culture and the students', apart from the ones included in the textbooks; such as art, music, food, etc. These topics should be addressed in textbook material resources because different cultures have different perspectives on them. One reason why students are not interested in learning more about the culture is because they are only learning English to get a job promotion, study abroad, or for business purposes. This was observed by the researcher in a language group of adult students who mentioned that learning culture was not relevant to them.

Since this lack of interest has been perceived, the research on the topic of language and culture has been carried out to look for strategies that can help teachers to overcome the lack of cultural content included in textbooks. As stated before, there are different angles from which this situation can be addressed. However, the focus of this synthesis will be on the material that teachers usually work with, and the strategies they can implement to address students' needs when including culture into their practice.

The questions that will be addressed are the following:

- 1) How is the curriculum affecting the teaching materials concerning culture?
- 2) How is the material content affecting students' perspectives on other cultures?
- 3) What strategies can teachers apply in order to include culture in their teaching practice?

These research questions were raised with the intention of addressing a teaching situation in a context in which young adult learners of English from a private language course program, enrolled in a high-intermediate level of English, showing a lack of interest in learning the cultural aspects of the target language. It was noticed that their only interest relied on the learning of structural rules of the language. In fact, each language group depicted a different perspective or philosophy of what culture meant. For instance, most of younger students showed a preference for learning aspects related to clothing, food, and music from other English-speaking countries. Nonetheless, topics that were aimed at learning how to interact with people from an English-speaking country, such as social etiquette, titles of address form, language expressions to show politeness, initiate small talk or among others, were not very appealing for students.

On the other hand, the perception of adults about learning culture is different; they like to go deeper and express their opinions on topics related to how culture affects the way people speak, behave and interact with others. As language teachers, we need to be careful, and think of how this is useful and relevant to students; if everything that we include in our practice needs to have a purpose. For instance, cultural aspects of language can also be connected to the teaching of a new language structure so that professors can invite students to reflect on a hypothetical situation in which a speaker is dealing with a situation in which the lack of cultural awareness may result in a communication breakdown or in an interactional conflict. These communication misfires can be prevented if students are exposed to language forms with a more communicative and sensitive orientation towards culture.

Furthermore, it is important to ask students if they feel comfortable talking about certain topics in the class, and which activities they find fruitful. This is essential since it is not okay to overload students with cultural topics in all the classes. They also need to practice other aspects of language.

To support this statement, a research synthesis is stated. It starts by defining culture. In this section, three different definitions of culture are given. It is important to be clear about

this concept since it might have different meanings, depending on what the author considers relevant in the teaching context. Once the concept of culture is explained, it will be explained why culture is a fundamental part when learning a language. In this section, the students' concept of culture is important, given the fact that if the language professor does not have a clear notion, students will struggle to identify the four aspects which are described next.

Moreover, the role of curriculum on culture will also be discussed. This is the backbone of the topic for this research synthesis. It will explain how the school curriculum is mainly influenced by structural views of language that may affect students' perceptions or opinions of language goals, towards language learning. Adding to this, it states the role that learning material has in teaching culture, and what teachers can do to overcome this difficulty when students feel no connection with the material they are using.

In conclusion, this research synthesis will focus on the reason that inspired the research professor of this study to go beyond the topic of language and culture, and why it is considered that every language teacher should include cultural aspects in their classes to help students to improve.

Research synthesis

What is Culture?

Culture can have several definitions since it depends on the perspective that each individual has. Sowden (2007) and Trivedi (1978) agree that culture is the behavior that a certain group of people has, whether it is the way they dress, the language they use, their traditions, and so on. Furthermore, this is what makes culture a complex concept to define, given the fact that it has a great variety of factors that relate to it. Moreover, Yuen (2011) presents a categorization of culture based on what was stated in *The Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*, National Standards in Foreign Language Education Project in 1996. It was categorized into two : Big C and little c. Big C was defined as “the formal institutions (social, political, and economic), the great figures of history, and those products of literature, fine arts, and the sciences that were traditionally assigned to the category of elite culture” (p. 458). Whereas little c referred to the “daily living studied by the sociologist and the anthropologist: housing, clothing, food, tools, transportation, and all the patterns of behavior that members of the culture regard as necessary and appropriate” (p. 458).

Why is Culture a Fundamental Part When Teaching a Language?

Multiple factors have different implications when including them in teaching a language; first, we must address culture as something that already forms part of students' lives, and find a way in which it can be included in our students' first language, and it is not something that is looked at as if it were separated (Sybing, 2011)

It is highly important that in the language classroom, cultural factors are not ignored, because teachers can encounter (or will encounter) multiple cultures. As mentioned by Trivedi (1978), "foreign-language learning will mean, therefore, changing the learner's behavior and injecting a new way of life and new values of life into his already settled behavior pattern" (p. 92). It is essential to consider this situation since when acquiring a second language, learners have a perception of the world according to their native language culture, which might be contested.

This being stated, teachers must differentiate their culture from their students'. What is meant by student culture? As previously said, one definition of culture is that each individual has a way of perceiving life, according to the language they speak. Language is a culture window. Therefore, teachers need to be sensitive to how the native culture can be used as a bridge for the new one. Prodromou (1992) stated that in the classroom cultural-related goals could be "developing a greater awareness of and a broader knowledge about the target culture; acquiring a command of the etiquette of the target culture; understanding differences between the target culture and the students' culture; and understanding the values of the target culture" (p. 41). The author has explained these four aspects that are the core of a language classroom. Teachers need to know their students' culture to bring the target culture into their lives in a non-threatening way. It is important to consider this given the fact that each culture is different, and addressing a topic that has no relevance for students can lead to a deadlock.

Nevertheless, bringing a foreign culture can be a double-edged sword. It has been mentioned that language and culture go together: culture cannot exist without language and vice-versa. However, some aspects can be perceived as inappropriate, or that have no meaning at all for students. This is what Gladstone (1969) described as a "cultural blind spot". A cultural blind spot is when a custom from a different culture than ours has no relevance in our life. Accordingly, Gladstone (1969) states: "our culture rewards us for producing certain behavior patterns and for ignoring others. This training develops in us a cultural perspective by which we

judge all acts: a cultural sieve through which we pour all we perceive" (p. 115). For this reason, English teachers have the obligation of being informed of their students' culture, so as not to bring offensive or meaningless information into the classroom.

The research by Jiang (2000) exemplifies Chinese students learning English as a second language. It is mentioned that there are words in English that have a completely different meanings in Chinese. For example, In China a dog is seen just as an animal that attacks when defending its property, whereas, in English a dog is perceived as a loyal companion. With this in mind, we can conclude that even each signifier can have a different meaning from culture to culture.

This example serves to connect it with the next aspect, seeing our students as individuals is fundamental to integrate culture. As mentioned by Porto (2009) identity plays an essential part; each one of us has a different perspective in life, different values, character, likes/dislikes, etc. This, in turn, makes it even more challenging to bring culture into the class. However, this cannot be seen as an excuse for teachers not to do so.

The Role of Discourse on Culture

Now that culture and the importance it has on learning a language have been stated, it is essential to mention how policies affect culture. For Pennycook (1994), discourse plays an important role in terms of how culture is perceived. He mentions that "it is the discourses themselves, whose power is related to but not determined by economic forces that exert domination over people" (p. 173). This domination derives from Orientalism (policies in favor of local languages for both the colonized and the colonizers) and Anglicism views towards language (policies in favor of education of English).

These two definitions are equally discriminatory since they come from colonial domination. "Where Anglicism imposed English, Orientalism promoting local languages for the vast majority, effectively barred access to all but the privileges" (Pennycook, 1994). To illustrate this, an example is given of Malaysian education, a school inspector said that if a Malay knew how to read instructions in English, he or she would have gotten a better understanding of the world, and gained access to new ideas. This was not the government's intention.

Why is discourse a fundamental part? Pennycook (1994) mentions that “it is the teachers’ job to get rid of these cultural politics, and include a discourse in which no one feels threatened”. For example, political topics can cause a division in the class, given the fact that they hold several negative connotations.

Adding to what Pennycook mentioned regarding discourse, Canagarajah (1999) mentions that students disconnect from the discourse that they encounter in their textbooks since they do not feel a connection whatsoever with them since ‘they symbolize the counter-discourses the students use to detach themselves from the ideologies of the textbook’ (p. 330). Later, I will mention how this affects the material teachers work with.

Furthermore, Canajaragah (1999) mentions linguistic hybridity (LH), which is defined as the way languages, cultures, and identities mixed without being affected from one language to another. Also, he mentions linguistic imperialism (LI), which is always looking for making a language democratic. This means that linguistic imperialism is not interested in bringing another language into a culture, since it is believed that their language is the only one that matters. This causes culture to be overlooked by teachers and students.

Moreover, it is stated that “While LI is activist in struggling against hegemonic discourses to reconstruct a more democratic order, LH leads to apathy (as languages are seen as deconstructing themselves, transcending domination) or even playfulness (as the provision of new meanings to these constructs is treated as subverting the status quo)” (Canajaragah, 1999, p. 207).

However, linguistic hybridity puts order in things and shows that a language is always changing, as people and the world around us evolve. It would be naive to think that a language follows the same rules and people perceive it in the same way from one culture to another.

Linguistic imperialism can be overcome by the teacher. As mentioned by Rivers (2010) it is the language institution that is in charge of the contents that are being taught to students. Nevertheless, this sometimes can be disadvantageous for language teachers and students, given the fact that there is the possibility for the content to be meaningless for the learner, which causes that the educator needs to look for alternatives that can enrich the lack of content and connection with students’ culture.

As stated by Rivers (2010), it is the teacher who must adequate what is in these language policies to fit their learners’ needs. Furthermore, in this article, an example is given of how these

language policies affect the perception students have of English as a second language. In his research, Rivers looks at Japanese culture, and how they perceive English, it mentions that the policy is not to speak Japanese during the English class. If students do so, they will be punished. By doing this, the learners feel no interest in English, which causes them to not have any connection with it.

How is this related to culture? As previously mentioned, culture and language go together. When learners approach the learning of a second language negatively, they are going to feel indifference in its culture. For this reason, the language teacher plays a fundamental part in reflecting these policies that damage culture, so that students find their own meaning in learning about other cultures.

Opposing these views, Phillipson (2010, revised by Waters, 2013) says that "rather than being viewed as operating largely as a value-free 'lingua Franca, it is argued that English in this role should instead be seen to function variously as a lingua economica, lingua academica, lingua cultura, and so on, in other words, as a conduit for a range of hegemonic influences, to the detriment of local languages, patterns of thinking, and values" (p. 127).

Based on this view, is the solution for cultural inclusion in the language classroom the creation of a lingua cultura?

The Role of Teaching Material in Learning Culture

So far, the importance of culture when teaching English as a second language has been addressed, as well as the linguistic, and cultural policies that hinder it. Now, how do these linguistic policies affect the material in terms of culture? Yuen (2011) states that "since English is used as an international language, the cultural content of ELT materials should not be limited to native English-speaking cultures and that when teaching English is viewed as teaching an international language, the culture should become the world itself" (p. 458).

This view is relevant because as mentioned by Yuen (2011) "learning a language involves learning different aspects of the culture in which the language is used and sometimes also how other cultures are represented in that particular culture because language depicts the culture of its own and other cultures too" (p. 459). For this reason, teachers must consider teaching

cultural aspects outside the ones from the book. It is common to encounter aspects like food, transportation, rather than discrimination and important icons.

Despite this, it can be difficult to create an atmosphere that separates the realities of English. As mentioned by Sybing (2011) "much of the standing that English enjoys in the world is owed to the potential for status that is accompanied by attaining English fluency, as well as the pervasive nature of English-speaking culture in the popular media" (p. 467). It is well known that nowadays, English is required by academic and professional institutions. For this reason, most of the students are not interested in knowing about cultural aspects but to get an English certification.

What can language teachers do in this situation? As Sybing (2011) concluded that "the paradigm in foreign language education must therefore evolve from one of treating any foreign language culture as separate from the lives of language learners into one that recognizes that multiple cultures are already present in the local contexts of the students" (p. 468). Even though each learner has different purposes for learning English, teachers must not forget that students will encounter different cultures, and situations that require this competence.

This aspect is reflected in books. For example, Prodromou (1992) addresses this condition when he says that "in spite of surface differences, the concept of culture implicit or explicit in most ELT methods and materials until recently, has been predominantly monocultural and ethnocentric; the content of such materials has been criticized for not engaging the student's personality" (p. 39). This point of view supports what Yuen mentioned: English textbooks should teach the culture of the world itself.

What can Teachers do to overcome poor material?

There are different opinions regarding what the teacher can do when facing this situation; when including culture into our teaching practice, we look for our students to become more analytical about the world, to make them aware of the different perspectives that exist from their own culture and others. As well as Pennycook (1994), Cots (2014) believes that "discourse is the key to introducing culture to students, since discourse is a practical, social, and cultural phenomenon, and it looks at how people behave between them and with others, and why they behave in a certain way in different contexts" (p. 338).

By the same token, methods such as grammar-translation have played a fundamental part in making cultural aspects get lost. As mentioned by Prodromou (1992) "the grammar-translation approach was an easy target for criticisms of cultural triviality, given its obsession, in the early stages of learning, with made-up sentences designed to illustrate the parts of speech to the detriment of syntax or meaning" (p. 39). By doing this, teachers were negating the access to natural language use, which in turn jinxed the knowledge of culture for students.

The importance of bringing methods, and analyzing the discourse that is included in the material that is being used; is a fundamental part if language teachers want to include culture into their classes, learning a language is not only memorizing grammar rules, but also knowing that there are different ways of thinking and perceiving the world. Material is the first encounter students have with a different culture most of the time.

The idea of raising cultural awareness in the language classroom is an aspect that should be taken into consideration by all language teachers since cultural aspects tend to be left out in most foreign language teaching contexts. Adult students, especially the ones who study a language to get a promotion or work-related opportunities, are likely to believe that learning a language only implies the revision of grammatical rules, vocabulary, and reading texts, but they do not visualize that there are other factors that constitute acquiring one, being culture one of those. The first question we have is why are they not interested in it? A possible cause is that they might not be connected with the culture that is being looked at. For this reason, teachers need to develop strategies that can guide students to connect language with culture; these actions will enhance students with the opportunity to perceive the world through different eyes and pay attention to things they had not noticed in the past.

Another question that arises is what can we, as language teachers, do to overcome this bridge? It all starts with the material we work with. Books play an important role, as well as the curriculum of the institution we collaborate with. More often than not, the topics that are in the books are: going shopping, asking for a favor, ordering in a restaurant, and so on. Does this have to do with culture? Yes, but it depends on the way language teachers handle it.

How can teachers combine culture with the textbook? First of all, they need to know their students interests, so that they have a clearer perspective of where they can start. They can do so by carrying out a needs analysis, to learn about the students reasons to learn English. Then, teachers can include in their lessons cultural aspects such as etiquette rules and how to

address people from other cultures of English-speaking in an appropriate and polite way. The more real-life like the topics are, the more relevant they will be for students.

After revising the literature on the use of materials in the language classroom, and how the rejection students have towards culture, and after comparing it to my own experience, it can be concluded that students have this rejection because they are used to only looking at structural aspects of language such as grammar and vocabulary without paying attention to the cultural dimension of language. One factor that influences this lack of cultural integration in the language practice is because of the type of curriculum and textbook selection that is mostly structurally based. For this reason, language teachers need to be aware of their learners' needs and interests in order to complement the teaching material with cultural content.

Adding to this, one approach that can help is the Critical Approach which was proposed by Cots (2014). In this approach, the author suggests that it is important to be aware of our own values before we work with external factors. This is what happens in the classroom; language teachers need to know their students' values in order to connect their culture with the one from the target language. By not doing this, students might lose interest in looking at different cultural aspects, since learners learning a language practice consists mainly of the memorization of grammatical structures or the development of declarative knowledge that will allow them to obtain a language certificate. It is important to look at methods and approaches that complement the teaching material in order to help students to be introduced to other cultures so that they can broaden their perception of the world.

References

- Canagarajah, A. S. (1999). On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, 53 (3), 207–214. <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.207>
- Cots, J. M. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Gladstone, J. R. (1969). Language and Culture. *ELT Journal*, XXIII (2), 114–117. <https://doi.org/10.1093/elt/XXIII.2.114>
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328–334. <https://doi.org/10.1093/elt/54.4.328>
- Mitsikopoulou, B. (2002). Resisting linguistic imperialism in English teaching. A. S. Canagarajah. *ELT Journal*, 56(3), 330–333. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.330>

- Pennycook (1994). The Cultural Politics of English as an international language. *ELT Journal*, 50 (2), 172–176. <https://doi.org/10.1093/elt/50.2.172>
- Phillipson, R. Linguistic imperialism continued.
- Porto, M. (2009). Culturally responsive L2 education: An awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45–53. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp021>
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39–50. <https://doi.org/10.1093/elt/46.1.39>
- Rivers, D. J. (2010). Politics without pedagogy: Questioning linguistic exclusion. *ELT Journal*, 65(2), 103–113. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq044>
- Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English Language classroom. *ELT Journal*, 61(4), 304–310. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm049>
- Sybing, R. (2011). Assessing perspectives on culture in EFL education. *ELT Journal*, 65(4), 467–469. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr025>
- Trivedi, H. C. (1978). Culture in Language Learning. *ELT Journal*, 32 (2), 92–97. <https://doi.org/10.1093/elt/xxxii.2.92>
- Waters, A. (2012). Linguistic imperialism continued. *ELT Journal*, 67(1), 126–130. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs076>
- Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458–466. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>

ⁱ Graduate student with excellence from the bachelor teaching english as a second language at University of Guadalajara. She taught English for two years at PAL (Programa Abierto de Lenguas) at University of Guadalajara, and was an English teacher and academic coordinator at CELE UNIVA from 2020 to 2023. Her interests are linguistics, culture in teaching English as a foreign language, and innovative teaching methods. Currently, she is teaching English at PROULEX. Correo electrónico: lourdes.garcia3792@alumnos.udg.mx



Volumen 19, número 1, 2023

Research Synthesis: exploring interleaving and blocking practice in second language learning

Adrián Camacho Velázquez¹

Abstract

Fostering long term retention of language items in ESL is always a problem that teachers need to deal with. Oftentimes, students struggle with remembering information when new information is added. In order to solve such a problem it is necessary to identify effective learning techniques that can help students develop that ability. There are many learning techniques that claim to help with that, for example, mnemonics devices or space repetition; however, current techniques have explored the effectiveness of using blocking and interleaving practice to achieve the aforementioned objective. Interleaving can be defined as learning two or more related concepts or skills by alternating between those concepts or skills. On the other hand, blocking practice can be defined as studying or learning one topic very thoroughly before moving to the next. This article is a research synthesis which explores the effectiveness of blocking and interleaving practice as learning techniques in ESL to foster long-term retention in language learning. Interleaving and blocking have been used to promote not only long-term memory retention in different domains such as mathematics, image recognition, and painting, but also in language learning with pronunciation, grammar, vocabulary, and fluency and some other aspects.

Key words: *Interleaving practice, blocking practice, learning techniques.*

Síntesis de investigación: exploración de las prácticas intercalada y en bloques en el aprendizaje de una segunda lengua

Resumen

Uno de los problemas que los maestros de inglés deben solucionar es ayudar a sus estudiantes a memorizar diferentes elementos relacionados con la gramática, el vocabulario, la pronunciación, entre otros. Existen muchas técnicas de aprendizaje para lograr tal objetivo; sin embargo, este artículo se va a centrar en la práctica intercalada (*interleaving*) y la práctica en bloques (*blocking*). Este artículo es la síntesis de una investigación que explora la efectividad de estas dos prácticas de aprendizaje en la enseñanza del inglés. De acuerdo con la literatura, estas dos técnicas pueden ser utilizadas para generar memoria a largo plazo en temas como pronunciación, gramática, vocabulario y fluidez. A pesar de que estas técnicas resultan ser efectivas, es necesario que los maestros de lenguas conozcan cómo aplicarlas en el salón de clase; este trabajo busca ayudar a maestros de inglés a utilizar estas técnicas en sus clases diarias, por medio de un análisis de diferentes artículos en donde se aplican efectivamente. Asimismo, se hace un llamado a realizar más investigación de estas técnicas de aprendizaje en otros aspectos de la lengua.

Palabras clave: *Técnicas de aprendizaje, aprendizaje de lenguas, blocking, interleaving.*

There is a lot of information regarding ESL methodologies as well as different kinds of approaches such as the Direct Method, Communicative Language Teaching, Total Physical Response, and Content and Language Integrated Learning (CLIL) to name some; however, all of these methodologies have something in common: they apply different learning techniques to ensure effective learning. There are a lot of techniques that claim to be effective for learning a new skill, this paper will focus on interleaving and blocking practice as pedagogical tools.

Interleaving can be defined as learning two or more related concepts or skills by alternating between those concepts or skills. For example, when learning two topics: topic one and topic two, instead of practicing the first topic one day and then second topic the following day, it would be better to practice both each day by adding pieces of information about the two topics. On the other hand, blocking practice can be defined as studying or learning one topic very thoroughly before moving to another. For example, when learning two topics: topic one should be mastered before attempting to start the topic number two.

Interleaving and blocking practice has been recognized for its pedagogical contributions in learning and developing new skills. Some of the ways that these techniques have contributed to this enterprise is by promoting long-term learning results (Bjork & Bjork, 2011), fostering inductive learning (Rohrer, et al., 2014), improving verb conjugation (Nakata, 2019), grammar abilities, fluency and pronunciation (Suzuki, 2021). Even though interleaving and blocking practice in learning languages has been explored in different domains of language learning, there is still room to expand the use of these techniques in other different domains such as pragmatics, collocations, fluency and accuracy. Moreover, ESL teachers must know how to use those techniques effectively in their classrooms. Therefore, this is the question that this paper will try to address: how interleaving and blocking practice can be used as effective learning techniques in the classroom?

Research Synthesis

This section will outline some of the most important research done using interleaving and blocking as learning techniques. Interleaving and blocking practice can be used in two ways in the classroom; for example, both can be used as tools to introduce information. This is particularly important to teachers, since this can be utilized as ways to offer new information in the presentation stage (according to the PPP methodology). These techniques can also be used as

means to foster long-term memory. Teachers can benefit from them by helping students to refresh old information in the practice stage.

Interleaving and blocking as a means to generate induction

Some of the pioneers in using interleaving as a learning technique are Bjork and Bjork (2011). They state that what makes interleaving effective is the fact that it enhances inductive learning. There are two elements that make this learning possible: spacing and interleaving. These two techniques can foster long-term retention and transfer. They also mention that the value of interleaving lies in the combination of different categories. This means that the simultaneous presentation of one category does not promote learning, whereas simultaneous presentation of different categories might be beneficial, in other words, interleaving promotes the learning of differences rather than the similarities in a concept. This is important because the use of interleaving in the learning of languages can help spot differences in tenses. Despite the fact that their experiments were used to differentiate painting styles from different authors, interleaving is still quite promising since it promotes long-term retention.

Interleaving practice has also been explored in other domains such as mathematics (Rohrer, et al. 2014). A comparison was done between interleaving and blocked practice. This paper suggests that interleaving and blocking can be used together in order to improve the learning of a specific skill. This is possible due to the students' ability to make use of a strategy to solve a problem. However, even though interleaving had better results as a learning technique, exploring both techniques in getting better learning results is critical. Rohrer et al. say that "the findings reported here [their article] do not suggest that blocked practice be avoided entirely. In fact, a small block of problems might be optimal because it gives students an opportunity to focus on the execution of a strategy" (Rohrer, et al. 2014, p. 906)

This is particularly important because this triggers the possibility of students to choose a strategy or self-regulate based on a problem. This opens the opportunity to explore the optimal conditions to include both types of techniques to achieve better learning results. For example, teachers can utilize two similar topics to activate in students the ability to find the best way to solve a language problem, so students will have to apply either an interleaving or blocking practice or even both techniques to reach the correct answer.

Another way to use interleaving as a learning technique was conducted by Taylor and Rohrer (in Roher et al., 2014), they explored interleaving long-term learning. They found that interleaving is effective because it improves discriminability. In the process of changing tasks students had to pair a problem with its skill. This means the interleaving works in a specific way, that is to say, blocking learning focuses on similarities between concepts whereas interleaving deals with differences between concepts. For instance, students were asked to distinguish between similar paintings. They had to classify them according to different authors, but the paintings were very similar. Students who used interleaving got better results because they focused on the small differences of the paintings. Therefore, interleaving works better when concepts are similar because it looks for those small differences.

One last domain where interleaving has been explored is its relation with spacing. Zulkipli and Burt (2013), in his experiments, concludes “that spacing works through interleaving and that interleaving is more beneficial when category discrimination is difficult” (p. 26). This means that “inductive learning of categories that are difficult to distinguish would be more effective if the exemplars” (p. 25) from a category are presented consecutively. Moreover, Rohrer (2012) adds that interleaving improves discrimination learning because of two reasons: spacing effect (when exposure to a single concept is spaced apart and not massed in immediate succession) and comparison and contrast of members of one category with members of a different one.

To summarize this section, interleaving and blocking practice have had positive benefits in learning. Some advantages are that teachers can make use of the techniques to promote long-term memory of information; this is possible because these techniques promote retrieval, spaced repetition, adaptability, matching the skill with the problem, and the learning of differences. Another benefit is fostering induction since the evaluation of two similar concepts can promote differentiation between them, in other words, two resembling concepts can be defined by discrimination.

Interleaving as a tool for learning a new language

Grammar and verb conjugation

As it can be seen in the previous section, interleaving has been explored in different fields of study; however, the domain of second language learning is the main concern for this paper. The main question is to know if interleaving practice can be beneficial for learning a new language.

The answer to this question varies depending on the parts of the language interleaving is used for, as an example of it, some positive results are reported by Pan, et al. (2019). They conclude that interleaving can improve long-term learning and learning practice when learning verb conjugation. This is important since one of the aspects of learning a new language is not only the mastery of verb form but also its meaning. This paper shows that the benefits of interleaving are advantageous in developing long-term learning of verb conjugation skills (the differences between preterit and imperfect past tenses in Spanish). Another remarkable element to take into account is the suggestion that in order to get better results in the teaching of foreign language grammar the combination of both types of practice: blocking and intervening might be necessary. The research conducted by these authors revealed “that the traditional blocked training approach may not be the most efficacious method of foreign language grammar instruction, and that a hybrid blocked-to-interleaved schedule can generate considerable improvements in learning” (Pan, et al. 2019, p. 24). Since teachers do not know how much blocking or interleave practice should students be exposed to; this opens the opportunity to find an ideal ratio that might be beneficial for language teachers.

Another issue that was brought up regarding the specificities of interleaving as a tool for learning a second language is whether the order of concepts to be learned matter in the process of getting long-term learning results. According to Pan et al. (2019) neither interleaving nor schedule alone appears to be sufficient to achieve long-lasting results. He states that for verb conjugation skills to be fully developed and any other materials involving study and problem-solving practice, both interleaving and blocking schedules are needed. They state that the benefits of this technique might depend on the schedule of the training and the type of task, in other words, in order for interleaving to enhance learning, it is essential to be systematic and when studying and practicing.

This paper sheds light on some practical guidance for teachers in the process of learning a second language for verb conjugation training. According to Pan et al. (2019), interleaving “should be presented in a logically organized sequence that predictably alternates between to be learned tenses” (p. 461). They also say that by implementing alternation systematically, it will be possible to have more opportunities to make comparisons. They recommend that when practicing prediction of tenses should be avoided. They assure that randomization “will keep learners guessing on each attempt and require them to engage in greater amounts of retrieval” (p. 441).

In other words, when presenting a new grammar point where two tenses are similar, a logical and systematic approach should be used in order to maximize opportunities for comparison. When practicing those grammar points, interleaving should be used because this would foster retrieval opportunities for students.

When dealing with grammar learning, the work of Nakata (2019) sheds light on the advantages of using interleave practice rather than blocking. In his study, he evaluated the effects blocking and interleaving has on the learning of L2 grammar. These experiments were conducted with 115 Japanese students who were learning 5 different English grammatical structures under 1 of 3 conditions (blocking, interleaving, and increasing. The results showed that interleaving is an advantage when learning L2 grammar. Even though during the practice most students got a lot of answers incorrect in the interleaving experiment, in the long term learning students were able to do better in a delayed exam. One of the pedagogical benefits that can be extrapolated from this work is that grammar learning may be enhanced by incorporating interleaved practice.

Pronunciation and speaking fluency

On the other hand, there is one paper where the benefits of interleaving for learning a foreign language are not explicit. This study was conducted by Carpenter and Mueller (2013). In their study, they explored the effects of interleaving versus blocking on learning French pronunciation. In this work, native English speakers had to learn some French words which followed some pronunciation rules. These rules were introduced either in a blocked or in an interleaved fashion. In their experiments, blocking practice helped students select a complete correct pronunciation. Does this mean that interleaving practice is not beneficial when learning pronunciation? There is a point to discuss: the way the activities were conducted. According to Carpenter and Mueller (2013, p. 679) “past studies reporting benefits of interleaving used tasks that required discriminative contrast, whereas the present task may have been more likely to require the analysis of shared features”. In other words, interleave should be used for specific types of activities in order to be effective. This paper suggests that tasks or activities where contrast is necessary should be addressed by interleaving whereas activities that require analysis of similar features should be done using blocking. This is critical because the types of activities matter in the learning of a foreign language.

Another way to use interleave as a tool for learning languages was carried out by Suzuki (2021). In his paper, he utilized practice repetition in blocking and interleaving in order to develop fluency in speaking. The results of his experiments showed that blocked practice improved fluency in the form of faster articulation rate and shorter mid-clause pause duration, than when using interleaved practice. This paper explores another aspect of learning a language: fluency and interleaving. Even though it did not show great advantages when using interleave practice, it represents another way to explore the effectiveness of the learning technique for learning a second language.

To summarize this section, interleaving and blocking practice as learning techniques have been effective in some domains, specifically in the improvement of grammar skills (verb conjugation) Pan et al. (2018) and Pan et al. (2019). However, in other domains such as fluency or pronunciation the results do not look quite beneficial (interleaving used as one tool). But learning benefits become clearer when both strategies are used in tandem (blocking and interleaving) as stated by Suzuki (2021) and Carpenter and Mueller (2013).

The pedagogical side of interleaving and blocking practice in the classroom

Interleaving and blocking practice can be used in two ways in the classroom, for example, both can be used as tools to introduce information in the presentation stage. This can be done in two ways; when using interleaving, two concepts or ideas should be similar to generate inductive learning, whereas with blocking, topics should not have anything in common. The second form of using both techniques is to foster long-term memory of any type of information. By shuffling information randomly, concepts can be retrieved due to space repetition. This is particularly helpful for teachers since this can help students remember more efficiently information in tests and real life situations regarding language.

Interleaving and blocking as a means to generate induction

The specificity of interleaving according to Bjork and Bjork (2011) is that what makes interleaving effective is the fact that it enhances inductive learning. The way that interleaving works is as follows: the simultaneous presentation of one category does not promote learning, whereas simultaneous presentation of different categories might be beneficial. In other words, interleaving promotes the learning of differences rather than the similarities in a concept that is to say, for interleaving be effective in producing inductive learning, but it is necessary that two

concepts that are similar can be presented in an interleaving way since it is easier for students to notice the differences between two concepts that are similar.

On the other hand, blocking can be used to introduce one idea at a time, which is also valuable since this can help students focus on only one concept. According to Rohrer et al. (2014, p. 907) “a small block of problems might be optimal, especially at the outset of an assignment given immediately after students are introduced to that kind of problem, perhaps because it gives students an opportunity to focus on the execution of a strategy (e.g., procedural steps and computation)”. This represents that blocking learning focuses on similarities between concepts whereas interleaving deals with differences between ideas.

Finally, there is the opportunity to use both types of learning simultaneously. This opens the opportunity to explore the optimal condition to include both types of techniques to achieve better learning results (blocking and interleaving ways to teach). Blocking and interleaving as tools to foster long term memory in language learning.

Blocking as a tool for learning languages can be used effectively when practicing pronunciation. Carpenter and Mueller (2013), in their study, explored the effects of interleaving versus blocking on learning French pronunciation. Native English speakers learned several French words that conformed to specific pronunciation rules, and these rules were presented either in blocked fashion or in an interleaved fashion. In their experiments blocking practice was particularly advantageous for helping participants choose a fully correct pronunciation. Therefore, blocking practice works better if activities require the analysis of similar features.

Interleaving as a tool for learning languages can be utilized in the classroom effectively when learning or practicing verb conjugation. According to Steven, his research reveals that the traditional blocked training approach may not be the most efficacious method of foreign language grammar instruction, and that a hybrid blocked-to-interleaved schedule can generate considerable improvements in learning.

Finally, using both techniques to explore the optimal way of long term memory retention is one last way that can be used in the classroom. It is necessary to be careful in choosing the type of task since tasks or activities where contrast is necessary need to be addressed by interleaving, whereas activities that require analysis of similar features need to be done using blocking (Carpenter & Mueller, 2013).

Conclusion

As it was previously shown, interleaving and blocking practice are some techniques that can help teachers to improve long-term learning not only on different subjects but also in the learning of a second language. There is information that highlights the benefits of interleaving and blocking practice in the learning of a second language in different domains such as verb conjugation, grammar, fluency, and pronunciation. However, it is necessary to explore how the different ways that interleaving and blocking practice can help students to better learn pronunciation skills such as past simple regular verbs. Rather than just focus on one element I think the best one to find better results is by the combination of the two. This will benefit both teachers and students since both look for better practices that can enhance the learning of a second language in the long term.

Finally, the possibilities of interleaving and blocking practice should be explored in other domains of language such as sociolinguistic, pragmatics, content, accuracy, fluency of the language, and lexical items. It would be interesting to explore some other aspects of the language and see the benefits of these techniques. However, this exploration could be addressed in other research papers.

References

- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56–64). Worth Publishers.
- Carpenter, S.K., & Mueller, F.E. (2023). The effects of interleaving versus blocking on foreign language pronunciation learning. *Memory & Cognition* 41, 671–682. <https://doi.org/10.3758/s13421-012-0291-4>
- Nakata, T. (2019). Mixing Grammar Exercises Facilitates Long-Term Retention: Effects of Blocking, Interleaving, and Increasing Practice. *The modern language journal*, 629-647.
- Rohrer, D. (2012). Interleaving helps students distinguish among similar concepts. *Educational Psychology*, 355-367.
- Rohrer, D., Dedrick, R. F., & Stershic, S. (2014). Interleaved Practice Improves Mathematics Learning. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 900–908. <https://doi.org/10.1037/edu0000001>
- Pan, S. C., Tajran, J., Lovelett, J., Osuna, J., & Rickard, T. C. (2018). Does interleaved practice enhance foreign language learning? The effects of training schedule on Spanish verb

conjugation skills. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1172–1188.
<https://doi.org/10.1037/edu0000336>

Pan, S. C., Lovelet, J. T., Phun, V., & C. Rickard, T. C. (2019). The synergistic benefits of systematic and random interleaving for second language grammar Learning. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 8, 450–462. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2019.07.004>

Suzuki, Y. (2021). Optimizing Fluency Training for Speaking Skills Transfer: Comparing the Effects of Blocked and Interleaved Task Repetition. *Language Learning*, 71 (2), 285-325
<https://doi.org/10.1111/lang.12433>

Zulkipli, N, & Burt, J. S. (2013). The exemplar interleaving effect in inductive learning: Moderation by the difficulty of category discriminations. *Memory and cognition*, 41, 16–27.
<https://doi.org/10.3758/s13421-012-0238-9>

¹ Undergraduate in Docencia del Inglés como Lengua Extranjera from the Universidad de Guadalajara. He has been teaching English as a foreign language for over 3 years at different institutions in Jalisco. He is interested in the effects of interleaving versus blocking in second language learning, as well as the use of technology, specifically finding its place in the language classroom. Email: adrian.camacho3792@alumnos.udg.mx



Volumen 19, número 1, 2023

Participantes en un Centro de Autoacceso: Motivación y Percepción del Centro

María del Rocío Domínguez Gaonaⁱ

Myriam Romero Monteverdeⁱⁱ

Jitka Crhováⁱⁱⁱ

Rosío Molina Landeros^{iv}

Resumen

El propósito de este trabajo es reportar los hallazgos de un estudio de pequeña escala de corte cualitativo en el que se describen las prácticas de literacidad de los usuarios de un centro de autoacceso (CAA), ubicado en el norte de México, con el fin de caracterizar la forma en que este centro y otros con similares características han funcionado en este país después de varios años de su implementación. De manera particular, este trabajo describe la motivación para estudiar una lengua y la percepción del aprendizaje en un CAA de un grupo de usuarios. Este proyecto se basó en la idea de que el CAA es un contexto social en el que los usuarios se conciben como elementos visibles de las prácticas de literacidad, que interactúan con diversos textos y artefactos para ejecutar actividades, y al mismo tiempo están influenciados por elementos o situaciones que no observan en el ambiente de aprendizaje como son sus motivaciones y percepciones.

Palabras clave: *Centros de autoacceso, aprendizaje autodirigido, motivación en el aprendizaje, percepciones.*

Participants in a Self-Access Center: Motivation and Perception of the Center

Abstract

The aim of this paper is to present the findings of a small-scale qualitative study that explores the literacy practices of users at a self-access center (SAC) in northern Mexico. The study seeks to characterize how this center, along with others sharing similar features, has functioned in the country after several years of implementation. Specifically, this chapter delves into the users' motivations for studying a language and their perceptions of learning within a SAC. The project is grounded in the understanding that the SAC operates as a social environment where users actively engage with various texts and artifacts, participating in literacy practices. These interactions are shaped not only by the activities within the SAC but also by external factors, such as the users' motivations and perceptions, which may not be immediately apparent in the learning environment.

Keywords: *Self-access centers, self-directed learning, motivation in learning, perceptions.*

Introducción

La literacidad en un segundo idioma ha cobrado importancia en las últimas décadas debido a la globalización y a la necesidad de comunicación que imperan en la sociedad moderna. Hoy en día, un gran número de personas se ve en la necesidad de aprender otro idioma por razones como la integración a una nueva cultura, el comercio, el turismo, el acceso a la información y la religión, entre otros (Wiley, 2005). Como consecuencia, el desarrollo de la bilingüedad, "leer y escribir en dos idiomas" (Cassany, 2006:43), al menos, se vuelve una necesidad, lo cual ha traído consigo una demanda alta de estrategias didácticas efectivas que apoyen en el aprendizaje de los idiomas. En México el idioma de mayor solicitud en los centros de idiomas es el inglés por su importancia a nivel global. Se dice que en los últimos treinta años se ha incrementado impresionantemente la cantidad de personas que utilizan el inglés para comunicarse. Algunos autores indican que es el idioma que más se ha enseñado, leído y hablado (Kachru & Nelson, 1996; Crystal, 1997; Kachru, 2005). Lo anterior ha traído consigo cambios importantes en su enseñanza. Se ha tratado de encontrar metodologías de enseñanza que faciliten el aprendizaje de este idioma, razón por la cual han aparecido nuevos métodos y enfoques de enseñanza basados en teorías psicológicas, pedagógicas y/o lingüísticas, como el método audiolingual y el enfoque comunicativo. Es en este último que se ha promovido el aprendizaje autodirigido a través del uso de centros de autoacceso (CAA).

Los CAA surgen a finales de los años sesenta y principios de los años ochenta precisamente como un apoyo al aprendizaje de lenguas. Los primeros centros de autoacceso consolidados aparecieron junto con un cambio importante de la metodología en la enseñanza de idiomas, el cual significó, según algunos autores (Gremmo & Riley, 1995), la contraposición al método antes mencionado, el audiolingual. Este nuevo enfoque fue el enfoque comunicativo, el cual respondió a la búsqueda de un método más humanista hacia el aprendizaje, ya que el alumno fue considerado como una persona con sus propias características y necesidades.

En México se implementan a principios de los años noventa en un proyecto tripartito entre universidades públicas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Británico (Hubbard, 2007), con el objetivo de apoyar el aprendizaje del idioma inglés, el cual evidentemente no se aprendía en los niveles previos y era menester retomarlo en el nivel universitario (Lemus, Durán & Martínez, 2008). Posteriormente se introdujo el francés y otros idiomas resultando en centros plurilingües (Castillo Zaragoza, 2006).

El proyecto de los centros de autoacceso responde principalmente a un cambio de política lingüística en los sistemas de Educación Superior hace ya más de 20 años cuando se instituyó al idioma inglés o a los idiomas extranjeros, según fue el caso, como requisito de egreso o como parte de la currícula, lo que en su momento llevó a un incremento de los servicios de enseñanza de idiomas en este nivel educativo contando entonces con el apoyo de estos centros.

Los CCAA han funcionado desde entonces como espacios de aprendizaje autodirigido de idiomas, dependientes o independientes de los cursos que se ofrecen en los centros de idiomas de las universidades. Cada universidad ha definido su función y la forma de organizarlos (Chávez, 1999). Su valor radica en que permite al alumno aprender un idioma extranjero a su propio ritmo, reforzar lo aprendido en clases, elegir un horario y materiales adecuados a sus necesidades, y aprender a aprender (Zarco, 2007). Además, brindan una nueva opción de aprendizaje, especialmente en aquellas instituciones, donde los centros son independientes de los centros de idiomas (Domínguez, 2009). Es decir, por una parte, coincide con los modelos educativos universitarios basados en las recomendaciones de la UNESCO (UABC, 2014), en los cuales la enseñanza se centra en los alumnos y no en el profesor; y por otro, permite a los estudiantes cumplir con su meta en materia de aprendizaje de inglés a través de la ampliación de la cobertura educativa (Hubbard, 2007; Lemus, Durán & Martínez, 2008).

Debido a la relevancia de estos centros es que se decide realizar este estudio cuyo objetivo global fue efectuar un análisis de las actividades que realizaban los estudiantes universitarios en el centro de autoacceso para identificar los aportes que el centro les brindaba en el aprendizaje de lenguas autodirigido, así como describir las culturas que sustentan las prácticas de literacidad que ahí se gestan. Este análisis permitió, por un lado, conocer de una manera empírica la forma en que los estudiantes lo utilizan y explicar las razones de su proceder; y por otro, explicar en qué medida los artefactos y actividades que ofrece el centro son congruentes con sus objetivos. Cabe mencionar que en este capítulo solamente se reportan los hallazgos sobre la motivación y la percepción del CAA de un grupo de estudiantes universitarios.

Contexto

En este estudio se aborda una situación escolar en un centro de autoacceso cuyos objetivos son apoyar el aprendizaje de idiomas de los alumnos del curso de inglés semanal y promover el aprendizaje autodirigido. Se atienden diferentes tipos de alumnos, entre los que se encuentra una

importante población de estudiantes registrados en programas educativos de esta misma institución de educación superior. El objetivo principal de estos estudiantes es comunicarse en el idioma inglés en forma oral de manera fluida; no obstante, el programa de inglés en el que se inscriben contempla también el desarrollo de las otras habilidades del lenguaje: la comprensión lectora y la producción escrita, debido al enfoque de enseñanza-aprendizaje que se sigue: el Enfoque Comunicativo. En este centro de autoacceso se promueve el aprendizaje de lengua por medio del uso de material impreso, electrónico, auditivo y visual, y materiales didácticos y auténticos; así como la ejecución de diversas actividades de aprendizaje, como leer libros y revistas, responder ejercicios de diversa índole, ver películas, asistir a sesiones de conversación, escuchar un disco compacto, cantar, etc. Los alumnos, además de tomar clases presenciales, deben de asistir a este centro para mejorar el dominio del idioma que estén estudiando.

Los centros de autoacceso

Los centros de autoacceso (CCAA) son sistemas de aprendizaje de lenguas que le ofrecen al estudiante de idiomas diferentes recursos que le permitan mejorar el dominio de la lengua de estudio, entre los que se encuentran los materiales, la tecnología y una gran variedad de actividades (Gardner, comunicación personal, junio 2, 2010). Los CCAA son sistemas complejos que, debido a sus muchos y variados componentes y a su carácter innovador, representan un reto en cualquier institución. Esta complejidad inicia con su concepción en cada contexto. Se les conciben como espacios propicios para el aprendizaje autodirigido de idiomas, los cuales han funcionado en las instituciones educativas de acuerdo con sus objetivos específicos (Gardner, comunicación personal, junio 2, 2010). Algunos autores han clasificado a los centros por su función; un ejemplo es Sturtridge (1992) quien identificó cuatro tipos: de instrucción, de práctica, de desarrollo de habilidades específicas y de aprendizaje. También Gardner y Miller (1999) describen 15 tipos por sus recursos y la forma en que operan, resultando en una tipología como supermercado, tienda móvil, restaurant de comida rápida, entre otros.

Para que estos centros funcionen adecuadamente se han emprendido acciones diversas con el fin de conformar una estructura de apoyo que asegure el buen desempeño del estudiante, la cual con frecuencia está conformada por recursos humanos, materiales y servicios, los cuales, se espera, permitirán que los estudiantes aprendan en un ambiente que promueva el aprendizaje autodirigido o semidirigido. El éxito de algunos centros se ha atribuido a uno u otro de los recursos que ofrecen, tales como su tecnología (Polytechnic of Hong Kong: Garder

& Miller, 2010); los servicios de asesoría (CRAPEL: Bailly & Carette, 2006); o los materiales de aprender a aprender (Mediateca, UNAM: Aragón & Peña, 2008). Entre los recursos humanos que brinda el centro para el apoyo de los usuarios están los asesores, quienes están a cargo de su formación y orientación de manera que reciban la guía necesaria para lograr sus objetivos: aprender una lengua y aprender a aprender (Carette & Holec, 1995), y los usuarios mismos. La formación de los usuarios y del personal del centro es importante en los centros de autoacceso, debido a que hay un cambio significativo en el papel que ambos juegan en estos centros. Los primeros deberán de dirigir su propio aprendizaje y los segundos deberán apoyarlos en este proceso (Gardner & Miller 1999). Por otro lado, la formación de los usuarios se ha centrado en cursos de inducción para que conozcan el centro y la forma en que se espera que trabajen en este ambiente (Chávez, 1999). También se ha confiado en las sesiones de asesoría personalizada que permitan al usuario aprender a aprender de una manera sistemática. Algunas instituciones han planteado una serie de acciones que aseguren de alguna manera el acompañamiento del usuario en este proceso. Por ejemplo, podemos citar el centro Yves Chálon en el CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de la Universidad de Nancy 2 en Francia, que brinda un curso de formación de 10 horas sobre aprendizaje autodirigido y sesiones de asesoría de 7 a 12 horas en un periodo de tres meses. Se establece un plan de trabajo debidamente negociado entre el asesor y el estudiante, al cual se da seguimiento por medio de sesiones de asesoría a petición del mismo usuario.

Es importante resaltar que la asesoría, denominada también tutoría, tiene el propósito de brindar a los usuarios la información suficiente para que tomen decisiones sobre los materiales, las actividades, el manejo del tiempo, la autoevaluación, etc. (Bailly & Carette, 2006). El objetivo de los asesores es desarrollar habilidades de aprendizaje por medio de sesiones de discusiones y negociación, así como de sesiones de aprender a aprender que promuevan el aprendizaje de estrategias de aprendizaje y la comprensión del proceso de aprendizaje (Bailly & Carette, 2006). Las asesorías cobran importancia en estos centros debido a que esta forma de aprender (de manera dirigida) por lo general es nueva y no se tiene idea alguna de cómo desarrollarla.

Carette y Holec (1995) comentan que un centro de autoacceso debe contar con dos tipos de materiales: los que desarrollan el aprendizaje de la lengua y los que desarrollan la autodirección, ya que es condición que el alumno sepa aprender para poder utilizar los materiales que brinde el centro. Dado que los materiales de los centros deben de tener características especiales,

varios autores han escrito sobre sus características, ya sea basándose en su experiencia en estos centros o en la investigación. Por ejemplo, Dickinson (1987) propone algunas características para que estos materiales sean manejables y se consideren útiles: objetivos claros, lenguaje accesible, ejercicios y actividades, flexibilidad de uso, instrucciones claras, consejo sobre el aprendizaje del tema, alguna forma de retroalimentación o evaluación, formas para llevar un registro, materiales de referencia, una clasificación, factores motivacionales y consejos para continuar trabajando. Las prácticas de literacidad y el centro de autoacceso como contexto social En este trabajo se abordan las prácticas de literacidad desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), corriente teórica en la que la literacidad es percibida como un producto social y cultural (Cassany, 2005) y las actividades de literacidad se entienden de mejor forma si se sitúan en un contexto, ya que están asociadas a diferentes dominios de la vida (Barton 2007). Bajo este enfoque, las prácticas de literacidad son “las formas culturales de utilizar el lenguaje escrito de las que las personas hacen uso en sus vidas” (Barton y Hamilton, 2000, p.7), es lo que la gente hace con la lectura y la escritura con un propósito específico en un contexto dado (Zavala, 2009). Las prácticas conllevan procesos sociales en los cuales la gente se relaciona a través de reglas que controlan el uso y distribución de textos determinando quiénes producirán y tendrán acceso a ellos (Barton & Hamilton, 2000). Estos mismos autores identifican como elementos de las prácticas los eventos de literacidad, los cuales son la parte observable de la práctica y se insertan en contextos más amplios denominados dominios tales como la escuela, el trabajo, la comunidad. Un ejemplo son las prácticas de literacidad escolares que están moldeadas por la institución en la que se ubican.

Además de los eventos también se identifican en estas prácticas elementos que no se pueden observar tales como los valores, actitudes, creencias, formas de pensar, relaciones sociales (Hamilton, 2000), entre otros. Bajo este marco es que a continuación se explica la concepción de los CCAA como contextos sociales en los que se gestan prácticas de literacidad. El término autoacceso trae consigo la filosofía que sustenta a estos centros, basada en el apoyo que se le brinda al estudiante para que éste tome control de su aprendizaje (Holec, 1981), ya sea en un ambiente estructurado o semiestructurado (Gardner & Miller, 1999). El hecho de que el estudiante tome el control de su propio aprendizaje representa una nueva forma de aprender lenguas en la mayoría de los lugares en que se han establecido (Littlewood, 1997). Se han pla-

neado estructuras de apoyo de diversa índole dependiendo el contexto institucional y la disponibilidad de recursos. No obstante, la mayoría de estos centros cuentan con una serie de elementos que por su frecuente inclusión se perciben como típicos de éstos. A continuación, se explican los elementos visibles y ocultos de las prácticas de literacidad que se gestan en los centros, tal como se muestra en la tabla 1, en la cual se relacionan el modelo de las prácticas de literacidad de Hamilton (2000) y los elementos de los CCAA.

Tabla 1.

Las prácticas de literacidad y el centro de autoacceso en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad.

Elementos visibles en los eventos de literacidad.	Elementos Constitutivos (No visibles) de literacidad las prácticas
Participantes: Los estudiantes, los tutores, personal administrativo,	Los participantes ocultos: Profesores, diseñadores, administradores
Ambiente/contexto: El CAA y sus áreas: Lectura y escritura, conversación, audio, computo, video, asesoría.	El dominio de la práctica: el curso de inglés semanal y el CAA (historia del centro, su filosofía, recursos, prácticas, etc.)
Artefactos: Los materiales y equipo del centro.	Todos los recursos que se integran a la práctica de la literacidad: El aprendizaje autodirigido, formas de pensar de estudiantes y tutores.
Actividades: Las actividades que ejecutan los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones: El Reglamento de los centros, las rutinas de acceso y de trabajo.

Nota: Basada en el modelo de las prácticas de literacidad de Hamilton (2000)

De acuerdo con la propuesta de Hamilton (2000), las prácticas de literacidad están compuestas, en parte, por elementos visibles como son los participantes, el ambiente, los artefactos, y las actividades que se llevan a cabo. En los centros de autoacceso los participantes son los estudiantes que interactúan con textos de diferente índole, los asesores, y el personal administrativo, en caso de que exista. A diferencia de estos elementos visibles, las prácticas de literacidad también comprenden aspectos ocultos como podrían ser los participantes involucrados indirectamente en las prácticas. Por ejemplo, los diseñadores del centro se consideran participantes no visibles debido a que no están presentes en el centro cuando el alumno está realizando

las actividades. Los valores y entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos (Hamilton, 2000) son otros elementos ocultos de las prácticas de literacidad; y en el caso de los centros de autoacceso, la promoción del aprendizaje de lenguas y el aprendizaje autodirigido se consideran los valores centrales. Estos valores descansan en la formación, orientación y las rutinas establecidas en el centro que tienen como objetivo guiar y apoyar al estudiante en su trayecto hacia la autonomía del aprendizaje de lenguas.

Esta explicación del centro de autoacceso como contexto social permite visualizar la forma en que los diferentes elementos de las prácticas de literacidad se relacionan entre sí. Se nota cómo los actores visibles y ocultos con todo su bagaje interactúan con el ambiente y los artefactos por medio de actividades, con el objetivo de promover la autonomía del aprendizaje de lenguas. Es bajo esta perspectiva que se estudia la motivación de los estudiantes y sus percepciones sobre el centro, elementos ocultos en su forma de proceder en el CAA.

La motivación en el aprendizaje de lenguas

Uno de los factores personales que facilitan o inhiben el aprendizaje de una lengua es la motivación. Bañuelos (1990) dice que la motivación permite el incremento tanto de las habilidades como de los conocimientos en los estudiantes. Por lo que la motivación puede verse como un conjunto de razones tanto personales como ambientales que conducen de alguna manera al aprendizaje (Diccionario de términos clave de ELE, 2013). El estudio de estas razones ha llevado a diferentes modelos que explican el constructo de la motivación con base en investigaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, Ur (1996) y Brown (2001), especialistas en la enseñanza de lenguas, emplean el modelo de la motivación intrínseca y extrínseca basado en el trabajo de psicólogos como Deci de los años 70 del siglo pasado. Este modelo se refiere al continuo de posibilidades de la intensidad del sentimiento o la fuerza que va desde las recompensas internas generadas por uno mismo (autodeterminadas) hasta las fuertes recompensas administradas por el exterior (controladas) (Brown 2001). La motivación intrínseca se refiere a esa fuerza que alguien posee de querer aprender una lengua, ya sea por razones personales o instrumentales. En este caso, el estudiante tiene una necesidad e interés de aprendizaje y su recompensa es su propia satisfacción y, por esa razón, intenta aprender la lengua. La motivación extrínseca, por otro lado, se refiere a los beneficios externos que el estudiante espera obtener, los cuales son fundamentales para mantener su interés en este nuevo aprendizaje.

Otro de los modelos que han surgido de las investigaciones sobre motivación en la enseñanza de lenguas es el del psicólogo canadiense Robert Gardner y sus colegas. En el modelo socioeducativo de la adquisición de una segunda lengua, Gardner (1985) identifica dos variables que tienen una gran influencia en la motivación: la integración (integrativeness) y las actitudes hacia la situación de aprendizaje. La primera se refiere al deseo del aprendiente por integrarse a la comunidad de hablantes de ese idioma, lo cual lo lleva a identificar dos tipos de orientaciones: integradora e instrumental (Gardner, 2001). La primera (integradora) se refiere al interés genuino del estudiante de acercarse a las comunidades que hablan el idioma que se está aprendiendo o a sus hablantes; se interpretaría entonces que la persona está motivada por su deseo de integrarse a la comunidad. La segunda (instrumental) se refiere al deseo de aprender el idioma por razones prácticas, tales como la obtención de un mejor trabajo o alcanzar cierto estatus, y no se asocian a la búsqueda de una integración a la comunidad que habla el idioma en cuestión (Gardner, 2001).

Una de las propuestas más recientes es la del Dörnyei, quien integra las teorías sobre la motivación antes descritas y aplicadas en estudios de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Para este autor la motivación es un término general que nos permite explicar los antecedentes (causas y orígenes) de una acción, es decir, nos permite indagar todo aquello que contribuya a un resultado en el aprendizaje, ya sea negativo o positivo (Dörnyei, 2008). A través de varios estudios de investigación longitudinales y una revisión teórica exhaustiva sobre este tema, Dörnyei propuso un sistema motivacional de la segunda lengua basado en el yo (*L2 Motivational Self System*), es decir, en la idea de que la motivación cambia a través del tiempo y no es un atributo estable del aprendizaje (Dörnyei, 2008). El autor explica que el proceso de la motivación evoluciona en tres etapas: etapa previa a la acción (motivación por elección), etapa activa (motivación ejecutiva), y etapa posterior a la acción (retrospección motivacional).

El sistema motivacional propuesto por Dörnyei está compuesto por 3 elementos: el yo ideal como hablante de la L2, el yo del deber ser como hablante de la L2, y la experiencia de aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2009, 2010). En este sistema, el yo ideal como hablante de una segunda lengua (*Ideal L2 Self*) se refiere a los motivos instrumentales intrínsecos e integradores que tienen un propósito promocional que giran en torno a las esperanzas, avances, crecimiento,

aspiraciones y logros. “Es una representación cognitiva de todos los incentivos asociados al dominio de la L2” (Dörnyei, 2010, p. 79). Por otro lado, el yo del deber ser como hablante de una L2 se asocia con los atributos que uno cree que debe poseer para cumplir con ciertas expectativas y evitar posibles resultados. Se refiere a los motivos de tipo instrumental más extrínsecos que se relacionan con la obligación, el miedo, el castigo, la seguridad y las responsabilidades; tienen un enfoque preventivo, tal como evitar reprobado un curso de una segunda lengua. Por último, la experiencia del aprendizaje de la segunda lengua se refiere a los motivos situacionales que se relacionan con el ambiente de aprendizaje y con la experiencia misma, como puede ser el impacto que tengan en el estudiante el profesor, el programa, las dinámicas de grupo, etc.

En conclusión, la motivación es un factor de suma importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo cual se debe de poner especial atención en la formación del estudiante. Es necesario trabajar con el alumno por medio de intervenciones motivacionales a través de talleres que le permitan crear una visión genuina de sí mismo como estudiante de una segunda lengua, para que éste tenga un mejor manejo de su propia motivación, conectar esta visión con lo que el contexto requiere y las experiencias de aprendizaje en las que participa.

Metodología

Entre los objetivos de este estudio estaba conocer a los usuarios del centro de autoacceso y dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la motivación de los estudiantes para estudiar el idioma?, ¿Cuáles son las ideas de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma inglés? y ¿Cuál es la percepción de los estudiantes universitarios sobre el CAA? Para dar respuesta a estas interrogantes, se empleó una metodología de tipo cualitativo, en la que se utilizó una entrevista semidirigida que permitió obtener información sobre la motivación de los estudiantes y la forma en que éstos perciben al CA por medio de preguntas tales como: ¿Por qué estudias un idioma extranjero?, ¿Te gusta aprender inglés? ¿Por qué?, ¿Cuál crees que es la mejor forma de aprenderlo (el idioma inglés)? ¿Qué crees que apoya mejor el aprendizaje de un idioma?, ¿Qué debes de hacer para mejorar o avanzar en tu aprendizaje del idioma que estás estudiando?, ¿Por qué asistes al centro? y ¿Qué opinas del centro de autoacceso?

Los participantes del estudio fueron 12 estudiantes universitarios población que representan aproximadamente el 45% del total de los usuarios de este CA. Estos estudiantes estaban inscritos en distintos programas universitarios y asistían al centro de autoacceso de 13:00 a 15:00 horas con regularidad.

Para analizar las entrevistas se empleó la técnica del análisis de contenido (Mayring, 2002), el cual consistió en segmentar las respuestas, identificar los temas (categorías) que se abordaban en los textos, validar las categorías con otro investigador y finalizar con el conteo de frecuencias de dichas categorías en términos del número de personas que habían mencionado estas. Finalmente se procedió a realizar inferencias en torno a los hallazgos.

Resultados

De acuerdo con la propuesta de Hamilton (2000), las prácticas de literacidad están compuestas, en parte, por elementos visibles como son los participantes, el ambiente, los artefactos, y las actividades que se llevan a cabo. En los centros de autoacceso los participantes son los usuarios que interactúan con textos de diferente índole y los artefactos para ejecutar actividades, los asesores, y el personal administrativo. En este caso abordamos a los usuarios del centro.

La motivación y razones del estudiante universitario para aprender el idioma inglés

Se identificó que las principales motivaciones para estudiar el idioma inglés del usuario universitario del CAA son la superación personal, el desarrollo profesional, la comunicación, y el requisito de la universidad (acreditar el conocimiento de una lengua extranjera) como se muestra en la Tabla 2. Se aclara que, al analizar las respuestas de los estudiantes, éstas se dividieron en extractos, los cuales se ubicaron en más de una categoría, de manera que la frecuencia de las respuestas en las tablas de resultados en este estudio se refiere al número de estudiantes que mencionaron estas categorías.

Tabla 2.
Motivación de los estudiantes para estudiar inglés (12 respondentes)

Categorías	Frecuencias
SUPERACIÓN PERSONAL	7
REQUISITO	6
DESARROLLO PROFESIONAL	4
COMUNICARSE	3
VISITAR OTROS PAÍSES	1

Estas categorías se analizaron a la luz de los componentes del modelo propuesto por Dörnyei (2009, 2010) denominado Sistema Motivacional del Yo como Hablante de la Segunda Lengua (L2 Motivational Self System). Encontramos que las categorías *superación personal, desarrollo profesional, comunicarse, visitar otros países*, surgidas de las respuestas de los alumnos, reflejan que éstos tienen motivos propios y que encajan en lo que Dörnyei llama el *Ideal L2 Self*; es decir, expresan razones de tipo instrumental, son intrínsecos e integradores, tales como sus deseos de superarse tanto personal como profesionalmente, lo que muestra evidencia de sus esperanzas, crecimiento, y aspiraciones: “*Porque es bueno para desarrollarte profesionalmente, saber más conocer otros idiomas tienes más oportunidades. Pues en el trabajo.*” (Cl, L. 21-24). Tienen una visión a futuro, quieren avanzar profesionalmente, tener un buen trabajo, lo cual esperan obtener si aprenden inglés.

También un alumno enuncia sus deseos de integrarse a una comunidad de habla inglesa próxima como son los Estados Unidos: “*Tener un segundo idioma para abrirme puertas a otro país por ejemplo en Estados Unidos irme a trabajar o obtener un trabajo que me traslade a otros países.*” (Con2, L. 2-7). Es propio de esta comunidad querer integrarse al país vecino, ya que se le asocia con una mejor vida.

Se pudo percibir que algunos alumnos tienen una visión de sí mismos como hablantes de la segunda lengua; tienen la idea de que una persona que habla una segunda lengua, en este caso se referían al inglés, tiene un trabajo: “*...y porque es necesario para el trabajo.*” (L2, L. 13), puede además obtener un mejor trabajo: “*Irme a trabajar u obtener un trabajo que me traslade a otros países, pero pues se necesita ya un segundo idioma para tener un mejor lugar, un puesto mejor.*” (Con2, L. 2-7), y tiene mayor conocimiento cultural: “*Aparte también es bueno saber más cosas aumentas tu cultura.*” (Cl, L. 21).

Sin embargo, también ven el dominio de esta lengua como una exigencia contextual que nos lleva a lo que Dörnyei llama el *Ought-to L2 Self* y que hemos denominado en el marco teórico como el “Yo del Deber Ser” como hablante de una segunda lengua. Éste se refiere a los motivos de tipo instrumental más extrínsecos que tiene una persona para hacer algo y que se relacionan con la obligación, el miedo, el castigo, la seguridad y las responsabilidades, y que tienen por un lado un enfoque preventivo, y por otro no tiene mucho que ver con sus propios deseos (Dörnyei, 2009).

En la categoría REQUISITO, encontramos extractos que nos indican que los alumnos aprenden el idioma inglés porque es un requisito para su egreso de la carrera universitaria que cursan:

“Pues estudio inglés ahorita porque es un requisito para mi carrera.” (A1, L. 17). Es esta política institucional que obliga a los alumnos a estudiar un segundo idioma, aunque la mayoría opta por el idioma inglés. Estos alumnos también lo perciben como una necesidad contextual debido a la ubicación geográfica y que, aunque no lo quieran aprender se vuelve necesario por el contacto con el país vecino: “Porque lo necesitamos para la carrera.....y como vivimos en frontera pues se necesita.” (L3, L. 20-21). “Bueno considero que es importante sobre todo porque estamos viviendo en una frontera. Entonces considero que es muy importante tener un idioma extranjero, sobre todo porque estamos aquí en contacto con el inglés constantemente.” (A2, L. 6-8). Estas respuestas nos permiten inferir que saber este idioma se convierte en una obligación debido a la vecindad con Estados Unidos, es un motivo extrínseco a su persona, es decir, el contexto, institucional y geográfico, determina el motivo. Se puede observar que estas dos situaciones ejercen una presión importante para que el estudiante aprenda la lengua.

Se cree conveniente aclarar que algunos de los alumnos expresaron motivos instrumentales, tanto intrínsecos como extrínsecos, mientras que otros solamente expresaron motivos de un tipo u otro; nueve expresaron motivos instrumentales intrínsecos, y ocho motivos instrumentales extrínsecos, sobresaliendo el que representa un requisito para obtener el grado de licenciatura, lo cual se considera un deseo genuino de todo estudiante universitario que inicia su carrera profesional.

Cuando se preguntó a los alumnos si les gustaba aprender este idioma, once de doce comentaron que sí les gustaba y al indagar las razones nos dimos cuenta de que éstas variaban como se muestra en la Tabla 3. Las más mencionadas son que lo consideran un idioma importante a nivel internacional y regional, que les abona a su desarrollo personal, que les permite comunicarse con otros; que les gusta y les resulta fácil aprenderlo, entre otras. La siguiente cita ilustra algunas de estas razones:

L1: Pues más que nada para **superarme**, de poder ir al otro lado, poder estar allá con otro idioma, y pues la carrera lo amerita. Es el idioma universal. Si ves la mayoría de los países hablan inglés, entonces debes mínimo, como mínimo debes aprender inglés.

Tabla 3.
Las razones de los estudiantes para aprender inglés (12 respondientes)

Categorías	Frecuencia
Es un idioma de relevancia regional	4
Es el idioma de mayor relevancia a nivel internacional	3
Es necesario para comunicarse	3
Es fácil	2
Es interesante	1
Es una herramienta para ampliar el conocimiento	1

Para algunos este idioma es el idioma internacional y, por lo tanto, lo consideran una necesidad, lo cual nos permite inferir que su actitud ante éste sea positiva y sea una razón para aprenderlo. Esta apreciación abona a los motivos de tipo instrumental intrínseco, ya que contribuye a su *Ideal L2 Self*, es importante de acuerdo con Dörnyei (2009) que el alumno tenga una visión de lo que quiere aprender y de la forma en que contribuye a su futuro.

Ideas del estudiante universitario sobre el aprendizaje del idioma inglés

También se encontró que los participantes tienen ideas sobre la forma en que se facilita el aprendizaje del inglés. Ellos dicen que este aprendizaje se puede lograr viendo la televisión en ese idioma, leyendo, usándolo en forma oral (practicándolo oralmente) y escuchándolo, algunos mencionan la gramática y el desarrollo del vocabulario. La siguiente es una de las respuestas en las que se puede observar que esta alumna identifica la forma en que aprende y lo que necesita aprender:

A2: A mí sí me sirve mucho el sentido visual, me gusta ver y este y escuchar más que leer. Sin embargo, por esa misma razón es que necesito más práctica en la lectura. Entonces ahorita me encuentro aquí en audio porque sé que al estar escuchando lo voy a captar rápido pero también tengo que leerlo, porque soy mala en la ortografía entonces, este, voy aprendiendo más.

Notamos que cuando los alumnos hablan de “practicar el idioma” se están refiriendo específicamente al uso oral del idioma meta y no al uso del idioma en forma escrita, tal como se ejemplifica en este extracto:

L3: Pues como ponerlo en práctica, que no te dé vergüenza, porque muchas veces te da vergüenza pronunciar y te quedas, así como que, pues si sabes más o menos; o más o menos se entiende por la vergüenza de no saber pronunciar bien, no lo haces, y si ya practicas más eso, o si como te digo, o sea conversar.

Algunos mencionaron otros aspectos que les ayudan a aprender este idioma: el uso de recursos como películas y música, la necesidad de contar con un profesor, la inversión de mayor tiempo en el estudio de este idioma, inclusive dos de ellos mencionaron la asistencia a este centro con mayor frecuencia como se muestra en este comentario: “Venir más seguido [al centro], pues hacer apuntes, algunas dudas que tenga consultar el diccionario.”

Si bien se observa que los alumnos tienen algunas ideas de cómo aprender un idioma, también se identifica cierta confusión en sus respuestas cuando tratan de explicarlo como se observa en la respuesta de V2: “Este, pues más que nada ahorita miré la película. Pero lo que más me sirve para aprender el inglés es escuchar conversaciones y la gramática, aprenderla porque no es lo mismo este...escucharlo que la gramática entenderla y leerla”.

La percepción de los estudiantes universitarios sobre el CAA

Por otro lado, se pudo conocer la forma en que estos estudiantes perciben al centro (ver Tabla 4), al cual, debido a lo antes reportado, están obligados a asistir dos horas a la semana como complemento de su curso de inglés.

Encontramos que nueve de los doce lo conciben como un requisito para acreditar su curso de inglés, ya que el CAA es complemento de éste. Diez de ellos reconocen que facilita su aprendizaje y que les ayuda a practicar el idioma meta y confirmar lo aprendido (1 estudiante); además de que cuenta con muchos recursos y actividades (1 estudiante). También comentaron que el centro cumple con sus expectativas y que ofrece horario flexible.

Tabla 4.
La percepción del CAA por estudiantes (12 respondentes)

Categoría	Extractos de las repuestas	Frecuencia
FACILITA MI APRENDIZAJE	Con 2: Pues te da seguridad, te da seguridad aprendes, te ayuda en la comprensión de del idioma y pues te da apoyo con los, con la gramática con todo.	10
ES PARTE DEL CURSO DE INGLÉS	VI: Sí, mi maestro me dice que asistamos, nos recomienda para que tengamos más flexibilidad en el habla y en el escrito.	8
CUMPLE CON EXPECTATIVAS	A1: Esta muy completo. Está muy completo eh... a lo mejor no conozco exactamente todas las ár	4
OFRECE HORARIO FLEXIBLE	L1: Es muy accesible. Tiene sus horarios. Está bien para los que tienen un horario muy cargado como nosotras y puedes venir una hora, en una así, está muy bien el horario.	1
SE CONFIRMA EL APRENDIZAJE	L4: Para ver si mi estudio y mis prácticas están funcionando	1
CUENTA CON MUCHOS RECURSOS	VI: Porque aquí tenemos libros, diccionarios. Tenemos videos. Tenemos películas, personal que nos asiste y además tiene muchas facilidades para que tú lo puedes aprender.	1

Esta categorización de las respuestas nos permite concluir que los alumnos perciben al CAA como un espacio que les permite aprender el idioma por medio de la práctica, la confirmación de su aprendizaje y su variedad de recursos. También podemos apreciar que ven al centro como el requisito para pasar el curso de inglés en el que están inscritos. Solamente hubo una estudiante que manifestó cierta inconformidad con lo que el centro ofrece en la actualidad:

A2: A lo mejor les funcionaría un poquito más el hecho de tener abiertas las clases por ejemplo cuando. Antes por ejemplo existía la posibilidad de que uno llegara y poderse meter a las clases que estuvieran en ese momento como la clase de conversación, como una clase que se estuviera dando y. Pues ahorita se encuentra eso acá, esto allá. Y ahora no ahora se tiene que programar, entonces ahora para mí es más inaccesible.

Conclusiones

Entre los valores y entendimientos que constituyen las prácticas del CAA está el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de lenguas y la forma en que se concibe el centro de autoacceso. Dickinson (1987), Sheerin (1997) y Benson (2011) describen los centros de autoacceso como los lugares ideales para el desarrollo del aprendizaje autodirigido porque brindan las condiciones adecuadas para su desarrollo ya que se espera que los estudiantes decidan sobre lo que quieren aprender. lo cual implica la definición de objetivos, la identificación de las áreas en las que se quiere trabajar, la selección de materiales y tecnología que les permitan lograr los objetivos ya definidos (Dickinson, 1993); así como determinar el tiempo que dedicarán al estudio e identificar su propio avance a través de las opciones de retroalimentación de los materiales.

Por otro lado, entre los hallazgos que sobresalen está que la motivación de estos usuarios por aprender inglés tiene que ver con su visión a futuro de sí mismos como hablantes de ese idioma y algunas exigencias externas. Sus motivos se relacionan con su desarrollo profesional y personal, y con su necesidad de cumplir con el requisito institucional de aprender una segunda lengua a nivel intermedio, y otro de carácter contextual de mejorar su interacción con el país vecino (Estados Unidos). Son usuarios que tienen algunas ideas de cómo aprender la lengua, razón que en ocasiones guía su forma de trabajar en el centro o seleccionar los materiales.

Se encontró que los alumnos visualizan al CAA como un lugar que facilita el aprendizaje de lenguas por medio de las actividades y los recursos que ofrece, lo cual les permite la práctica del idioma y el desarrollo de las habilidades del lenguaje entre otras cosas. La idea que más sobresalió fue la concepción del centro como un lugar para practicar lo visto en el salón de clases, lo cual nos indica claramente que éste es el objetivo del centro. De lo que sí no se obtuvieron muchas evidencias fue de tener claro la forma en que desarrollarían en aprendizaje autodirigido, en especial por parte de los profesores.

En el estudio encontramos que algunos alumnos ven al centro como un requisito y que les gustaría contar con guía directa del profesor. Este hallazgo coincide con lo que reporta Breeze (2002) en su estudio; que a pesar de que el 64% de los usuarios del centro encuestados les gustaría aprender de manera autónoma, su dependencia en el profesor del salón de clases es muy alta.

Por otro lado, se observó que la mayoría de los estudiantes tienen claro que deben de aprender una lengua extranjera y cumplir con el requisito de asistir al centro, en el cual se

desempeñarán como estudiantes autónomos pero que no tienen una idea clara de cómo hacerlo (al igual que los asesores) y demandan apoyo de un profesor o asesor, además de que se identificó de que la guía que reciben es escasa; y, por lo tanto, dependen principalmente de su juicio para la toma de decisiones sobre cómo utilizar el centro y sus recursos, siempre y cuando perciban su existencia o utilidad. Pese a esta situación, los alumnos les sacan provecho a las oportunidades de aprendizaje que perciben en los materiales, las cuales en ocasiones son limitadas.

Estos resultados nos llevan a revalorar la organización del centro y revisar con especial atención la estructura de apoyo para los estudiantes. Sin duda, existe la necesidad de mejorar la formación del estudiante para que tome decisiones de manera informada, pueda entender mejor las dinámicas del centro y aproveche mejor su estancia. Es importante que se le brinde un acompañamiento continuo por medio de la modificación de las estrategias planteadas en el centro. Por ejemplo, un curso de inducción más amplio, una tutoría más accesible y reconceptualizada que responda a las necesidades del contexto; una asesoría de pasillo continua; talleres constantes que apoyen áreas específicas como podrían ser el uso de materiales, catálogos y equipo; y la implementación de módulos de desarrollo de habilidades para el aprendizaje auto-dirigido.

BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, M.R., 4 Peña, P.A. (2008). Los materiales didácticos para centros de autoacceso: adaptación y elaboración. *LEA*, 1(1). disponible en <http://cad.cele.unam.mx/lea/0101a10A.htm>
- Bañuelos, A. (1990). Motivación Escolar: Una Propuesta Didáctica. *Perfiles Educativos* (49-50), 56-63.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič., (Eds.) *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.) Blackwell publishing.
- Bailly, S., & Carette, E. (2006). Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context. *Porta Linguarum*, 6, 77-97.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching language learning* (2a. ed.). Routledge.
- Breeze, R. (2002). Attitudes towards learner autonomy among Spanish university students. *Atlantis*, 24 (1), 23-36.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman
- Carette, E. d Holec, H. (1995). Quels matériels pour les centres de ressources? *Mélange CRAPEL*, 22, 85-94.

- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad de Chile.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Editorial Anagrama.
- Chávez, M. (Ed.) (1999). *Centros de autoacceso de lenguas extranjeras en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge University Press.
- Castillo Zaragoza, D.E. (2006) *Centres de ressources pour Vapprentissage des langues au Mexique: représentations et pratiques déclarées de conseillers et d'apprenants*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Nancy 2, CRAPEL. Nancy, Francia.
- Diccionario de términos clave de ELE*, 2013. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cve.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Dickinson, L. (1987). *Selfinstruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47(4) 330-336.
- Dörnyei, Z. (2008). Estrategias de motivación en el aula de lenguas extranjeras. Traducción de Helena Álvarez de la Miyar. España: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. En S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). Routledge.
- Domínguez, M.R. (2009). Los retos de los centros de autoacceso en México. *Plurilingua*, 5(2). Disponible en <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/>
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access*. University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (2010). Beliefs about Self-Access Learning: Reflections on 15 years of change. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1 (3), 161-172.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation: past, present, and future. *Distinguished Lecturer Series*. Tokyo. Recuperado de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gremmo, M., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23, 151-164. Pergamon.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp.16-33). Routledge.
- Holec H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

- Hubbard, P. (2007). Veinte años de formación de profesores universitarios de lenguas en México. Memorias de FEULE XVIII, Universidad Autónoma de Baja California.
- Kachru, B.B., & Nelson, C.L. (1996). World Englishes. En S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 71-102). Cambridge University Press.
- Kachru, B.B. (2005). Teaching and learning world Englishes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemus, M.E., Durán, K., & Martínez, M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. *Memorias del IV Foro nacional de Estudios en Lenguas* (FONAEL 2008).
- Littlewood, W. (1997). Self-access: why do we want it and what can it do? En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy & independence in language learning* (pp. 79-92). Longman.
- Mayring, P. (2000, junio). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research (On line Journal)*, 1 (2). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fgs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2014). Modelo Educativo. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge University Press.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. En P. Benson, & P. Voller, (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp.54-65). Longman.
- Sturtridge, G. (1992). *Self-access — Preparation and Training*. The British Council.
- Wiley, T.G. (2005). Second language literacy and biliteracy. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language learning*, (pp. 329-544). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zarco, E. (2007). El centro de autoacceso de lenguas extranjeras y su relevancia en el nivel universitario. *Memorias FEULE XVIII*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Zavala, V. (2009). La literacidad lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrado: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

ⁱ Doctora en Ciencias Educativas por UABC y la Maestra en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés de la Universidad de Manchester. Catedrática en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en UABC. Miembro del CA de Lingüística Aplicada. Sus temas con la evaluación del aprendizaje, la enseñanza de lenguas y el aprendizaje autodirigido. Correo electrónico: rocio_dominguez@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Doctora en Educación, Maestría en Formación Docente, Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés y Licenciatura en Filosofía de la Educación. Profesor-Investigador de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en Tecate y cuenta con 30 años de experiencia docente. Correo electrónico: romero.myriam@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Profesora-investigadora en la Facultad de Idiomas de la UABC, Tijuana. Imparte clases en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Estudió letras inglesas, checas e hispanas con enfoque didáctico. Posee el grado de Doctor en Filosofía por la Universidad Palacky, República Checa, en Lenguas Romances. Se desenvuelve en área de lingüística aplicada, enseñanza-aprendizaje de idiomas, bilingüismo y biliteracidad. Correo electrónico: jcrhova@uabc.edu.mx

^{iv} Doctora en Lingüística por la Universidad Ludwig Maximilians de Múnich, Alemania. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la UABC, Campus Tijuana, donde imparte clases en la Licenciatura en Traducción, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Entre los temas de su interés se encuentran la historiografía lingüística, la lingüística misionera, y la sociolingüística. Correo electrónico: rosio.molina@uabc.edu.mx



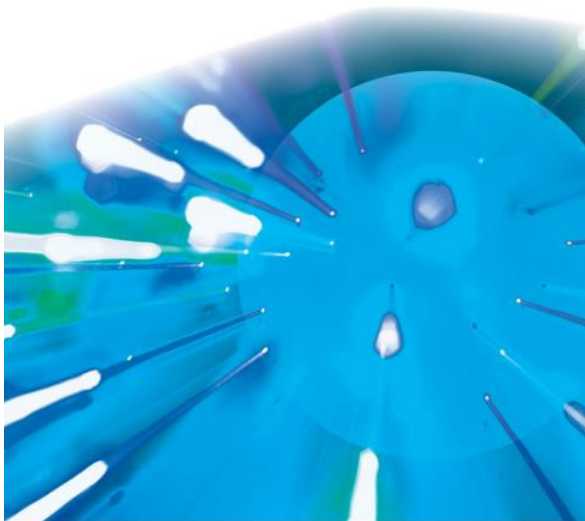
Volumen 19, número 1, 2023

Reseña de libro

Helen Goodluck

**Language Acquisition
by Children**

A Linguistic Introduction



EDINBURGH ADVANCED TEXTBOOKS IN LINGUISTICS

*Language Acquisition
by Children.
A Linguistic Introduction*

Goodluck, Hellen, (2020). *Language Acquisition by Children. A Linguistic Introduction*. Edinburgh University Press Ltd, pp. 1-176. ISBN: 9781474458153. 9781474458177.

Jorge Alberto Urbano Sandoval ⁱ

Urbano Sandoval, J.A. (2023) [Review of the book *Language Acquisition by Children. A Linguistic Introduction*, by H. Goodluck]. *Plurilinkgua* 19 (1), pp. 53-57. Disponible en http://plurilinkgua/docs/v19/1/PLKG191_Urbano.pdf

Language Acquisition by Children tries to explain and describe, based principally on Noam Chomsky's Universal Grammar Theory, how children develop language self-correction performance. Author, Helen Goodluck, has written books related to first and second language acquisition, language in special populations, and adult sentence processing. In this book, she explores and contrasts, through seven chapters, different studies about language acquisition and sound production; describes theories about how linguistics are trying to trace morphological and syntax paths that help to understand how children produce sentences, and finally the author describes the different ways children learn to correct their own error in order to produce an adult language performance.

Chapter 1 works as an introduction of the different topics the book is going to cover. Author presents Universal Grammar Theory and how important it has been to open the field for other authors, against or in favour, whose studies have helped to pay attention to how children produce language, not only when they can produce words, but since the very first contact they have with their context, sounds and language.

Then, chapter 2 *The Acquisition of Sound Systems* explains how, during the learning of the sound system, children preferred sequences where sounds are similar. Studies show that it is natural for children to learn new sounds from others that are similar. They use as an example how children in an English-speaking environment preferred sequences in which syllables with alveolar consonants *-de* or *te-* preceded sequences with labials *-me-* or velars *-ge-*. According to this, they mention that it is important for the children to not be forced to produce difficult or "more adulting" sounds in order to a quick development of the language, because it can be detrimental for the child learning process.

It is important to notice that the language used by the author is a specialized language. Therefore, it is recommended that the reader has a slight knowledge of phonetics and phonology, in order to notice how the author combines natural development of the child when producing sounds and these studies that try to establish rules or the path that the children flow from their first production of sound until they express complex sentences.

In chapter 3 *Morphological Development*, experts analyze two forms of morphological rules: derivational and inflectional. They explain that inflectional morphology does not create new words, but it has a regulated form to inflex nouns, verbs or to mark possession. On the other hand, derivational rules permit the creation of new words by adding affixes or by joining words together

in order to form a compound word. On this matter, the author discusses about how young children are sensitive to the distinction between regular and irregular nouns when they form compounds. In their spontaneous speech children notice the difference between a plural noun, and, despite the fact that they could use overgeneralized rules, such as adding an -s at the end of the noun in English speaking, they understand that compound nouns work with different rules, and they apply a different logic for these ones. Despite a correct or incorrect use of the morphological rules, researchers conclude that these productions that repeat in different languages, like German or Spanish, are evidence on how children employ different strategies to produce new words, and it is not just a simple stripping or adding words strategy.

Chapter 4 *The Acquisition of Syntax*, summarize different results of language acquisition studies. One of them reveals the systematic nature of children's pronunciation errors. They compare how different children produce early utterances around the turn of their first year, from one-word utterances, and how these turns into a fifty word by the twenty months, entering to a two-word stage and later into a stage called "telegraphic speech". The studies propose a set of rules from which the child's output could be derived, and they mention that by predicting this speech development could be helpful to guide children's utterance on their construction of correct syntactic patterns.

Chapter 5 *Aspects of Syntactic and Semantic Development*, analyzes child's knowledge on tenses and syntactic distinctions, and they found that children at the earliest stages lack functional categories, but not because they are not capable or they have a limitation. They found that Telegraphic Speech works on children as a grammatical real category in their grammar, and they use it for communicative purposes. This does not mean that children cannot develop a correct distinction between present or past tenses copulas -like verb be-. They are very capable of doing it, but they want to communicate effectively with the environment, so they use a simplified way to do it. Studies show that children will learn the use of different syntactic structures at the same time they acquire more complex grammatical categories such as adverbs or prepositions that help them to distinguish the differences between tenses. In the same vein, the author explains that children can learn and distinguish grammatical aspect and Aktionsart. The first one refers "to morphologically and syntactically represented properties of the situation described, such as whether the action is ongoing or completed" (p.82) and Aktionsart "refers to properties of the situation that are inherent to the verb involved, particularly whether a change in situation is

involved” (p.82). Studies found that children have no problem understanding the semantic difference, and their errors are related to other structures.

In chapter 6 *Cognition, Environment and Language Learning* is interesting how the author shows studies that imply language can develop independently from input. They use as an example creole language which come from pidgins that normally are not close to native speakers from the original language, and they believed that these derivations come from the mind, the universal grammar, of the speaker who created them. To explain this, they propose the learnability theory, giving examples of how authors study conditions that permit learning a language within a limitation such a time span. They analyze how Universal Grammar and input are fundamental for children to prevent the error during the construction of correct grammar and analyze grammar constructions in different languages to help the reader to comprehend how learnability theory works.

Finally in chapter 7 *Performance Development*, the author focuses on two aspects of children's grammar competence: adult and child processing mechanism, and sentence processor. She describes studies that show child processing mechanisms are not that different from adults, they have similar patterns, but child deficiency occurs because they don't have the same amount of vocabulary in their rule store, and they are learning to process the information according to the context. Something similar happens in children's utterances of sentences. Studies compare how adults use to plan an utterance before expressing an idea, and children begin the planning process at the age of three in order to develop adult grammar.

As has been explained, the author describes the different aspects that influence language acquisition by children. In addition, the author shows the importance Noam Chomsky has had in promoting the discussion on the subject, since the book does not take Chomsky's theories as granted, but contrast them with other authors, and analyzes and compares the studies that have been done in the past century with the results of recent years. In many cases, as it has been discussed, there are great advances in terms of the authors' intention to propose the steps to follow in order to understand language development, however, there are also studies that are still in progress, seeking a methodology that fits with the needs of the modern world.

Finally, it is worth mentioning that the information is quite up to date. The number of studies to which the author refers helps to better comprehend the theories she analyzes, and the

examples used throughout the seven chapters are quite clear and contextualized to the environments where the studies were conducted. This can be very helpful to everyone who is involved in the children's normal speech development process such as pediatricians, kindergarten teachers, even parents. Therefore, it is recommended to approach the reading with an open mind to discussion and to understand that the process explained may not be, as the author herself mentions, suitable to all languages, but they serve to identify patterns that will help in the future to postulate the most appropriate process for language acquisition by children.

Reference

Goodluck, H. (2020). *Language Acquisition by Children*. Edinburgh University Press Ltd.

¹ Estudiante del programa de maestría en Lenguas Modernas y Licenciado en Docencia de la Lengua y Literatura, por la Universidad Autónoma de Baja California. Desde 2016, se desempeña como docente del área de humanidades y literatura en Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California y docente de español en educación básica en instituciones públicas. Correo electrónico: jurbano@uabc.edu.mx