

EXPLORACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS ACTUALES



EN LA ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE
DE LENGUAS

DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA
JOAQUÍN ANTONIO MARTÍNEZ MORENO
COORDINADORES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EXPLORACIÓN
DE **PRINCIPIOS** Y
PRÁCTICAS ACTUALES
EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LENGUAS

Universidad Nacional Autónoma de México

Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Secretaría general

Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario general

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

María del Carmen Contijoch Escontría

Directora

Claudia Guadalupe García Llampallas

Secretaria General

Karen Beth Lusnia

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial

María del Carmen Contijoch Escontría

Presidenta

Claudia Guadalupe García Llampallas, Karen Beth Lusnia, Noëlle Groult Bois, Lourdes Cuéllar Valcárcel, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Laura García Landa, Claudia Lucotti Alexander, Ioana Cornea, Daniel Rodríguez Vergara, Silvia López del Hierro, Leonardo Herrera González, Enio Ramírez Campos, Oscar García Benavides

EXPLORACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS ACTUALES



DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA
JOAQUÍN ANTONIO MARTÍNEZ MORENO
COORDINADORES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
México 2018

Primera edición, agosto de 2018

D. R. © Universidad Nacional
Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación
Coyoacán, 04510, Ciudad México

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción
publicaciones@enallt.unam.mx

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Diseño editorial y formación

Rosa Trujano López

Diseño de portada

Héctor Sandoval Sandoval

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Índice

Presentación

9

PRIMERA PARTE: PLENARIAS

Innovación tecnológica y nuevas metodologías
para la enseñanza de lenguas extranjeras

MARTA GONZÁLEZ-LLORET

23

Por los caminos del jardín lingüístico:
una perspectiva personal

NATALIA IGNATIEVA

49

La volatilidad de la competencia de comunicación
intercultural

PATRICK RIBA

77

SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN DOCENTE Y DIDÁCTICA DE LENGUAS

La formación inicial del profesorado de inglés
y su desempeño pedagógico

BLANCA LUCIA CELY BETANCOURTH, MARTA OSORIO,
MARY LUZ HOYOS

95

La construcción de la crítica reflexiva de estudiantes-
profesores: el papel formador del diálogo
MARÍA NOEMÍ ALFARO MEJÍA,
LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ 119

La importancia de la retroalimentación como parte
del proceso de enseñanza-aprendizaje
VERÓNICA DEL CARMEN VILLAFANA ROJAS 141

TERCERA PARTE: DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Propuesta de planeación para curso de comprensión
lectora de inglés como segunda lengua
MARÍA CECILIA MUÑOZ PACHECO 159

La comprensión auditiva: ¿la cienicienta en la clase
de lenguas?
SILVIA LÓPEZ DEL HIERRO,
MARÍA TERESA MALLÉN ESTEBARANZ 173

Utilizando la vista para pronunciar mejor
MÓNICA SANAPHRE VILLANUEVA,
MARÍA JOSÉ CASTELLANOS MARTÍNEZ 203

El desarrollo de la competencia comunicativa en la segunda
lengua (L2) en estudiantes fronterizos: caso Tijuana
DAVID GUADALUPE TOLEDO SARRACINO,
MARÍA DEL ROCÍO RÍOS GARDUÑO 223

CUARTA PARTE: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Memrise: una aplicación en línea para el aprendizaje
de vocabulario

ANA LUISA OVIEDO ÁBREGO,
MIGUEL CÁRDENAS ALVARADO

247

El uso del diccionario chino-español por estudiantes
mexicanos: reporte cualitativo desde el salón de clase
JESÚS VALDEZ RAMOS

263

Trabajo colaborativo en el desarrollo de un diplomado
en línea dirigido a profesores de inglés
como lengua extranjera

ZAZIL SOBREVILLA MORENO, DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA,
KATSUMI YOSHIDA HERNÁNDEZ,
ERANDENI MALDONADO FIGUEROA

289

QUINTA PARTE: TRADUCCIÓN E INTERCULTURALIDAD

La reivindicación de la identidad: cuando el escritor
se vuelve traductor

CÉLINE DESMET

315

El teatro de Caragiale en el salón de rumano como segunda
lengua: comunicación verbal y no verbal

MARISELA COLÍN RODEA, MIHAELA LIANA MIHAILESCU

333

Literatura, traducción y cine en el aula de italiano:
consideraciones sobre interculturalidad

OLIVIA CORREA LARIOS

353

SEXTA PARTE: ESTUDIOS
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

La política lingüística en espacios fronterizos:
una reflexión contrastiva México-Uruguay

DAVID GUADALUPE TOLEDO SARRACINO,
GABRIEL LEOPOLDINO DOS SANTOS

373

Aproximación al léxico en aprendices de inglés
como segunda lengua

ASAYA LEVÍ PÉREZ PEREDO

391

Estudiantes como interlocutores desde los libros de texto
para la enseñanza del inglés: análisis del discurso
desde una perspectiva polifónica

PAULA ANDREA RAMÍREZ MARROQUÍN

413

Presentación

Este libro contiene una serie de trabajos selectos del 17° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras (ENPLE), celebrado del primer al tercer día de agosto de 2016 en la Universidad Nacional Autónoma de México. El evento se llevó a cabo en el entonces llamado Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), antes de que, en 2017, pasara a ser la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). Este encuentro, por lo tanto, marcó el término de un periodo y el comienzo de uno nuevo, ya que, debido al cambio de estatus de la dependencia, se le dejó de conocer como ENPLE. A su vez, este evento se realizó en el marco del 50° aniversario del CELE, ya que a lo largo del año 2016 se organizaron diversas actividades académicas y culturales para festejar con la comunidad universitaria el medio siglo de existencia de este centro. El ENPLE 17 contó con 350 asistentes y 145 ponentes de 115 instituciones nacionales e internacionales que compartieron sus experiencias e investigaciones. La temática del evento, reflejada en el título de este libro, convocó a los participantes a reflexionar sobre la adaptación de los principios y prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas a las exigencias actuales. Esta reflexión involucró la discusión de temas emergentes que tratan de responder a los escenarios complejos y cambiantes del ámbito educativo y profesional, los cuales están plasmados en cada una de las secciones de este libro. A continuación anticipamos de manera breve los contenidos de cada sección y de cada capítulo del libro.

Plenarias

Esta primera sección está destinada a las presentaciones plenarias del Encuentro, en donde tenemos tres artículos pertenecientes a la Dra. Marta González-Lloret, la Dra. Natalia Ignatieva y el Dr. Patrick Riba, respectivamente. El primero de los artículos aborda el tema de la enseñanza de lengua y el uso de las herramientas digitales mediante la metodología de enseñanza por tareas. En este artículo la Dra. González-Lloret propone que la enseñanza de lenguas mediada por tecnologías permite no sólo la transmisión de conocimientos de una lengua, sino también el desarrollo de habilidades digitales, lo cual nos permite reflexionar sobre la formación de los profesores y la manera de llevar a cabo su quehacer docente.

En el segundo de los artículos, la Dra. Ignatieva nos comparte sus experiencias como docente e investigadora en el CELE, a través de varios de sus proyectos de investigación, los cuales analizan el lenguaje estudiantil bajo la implementación de tres teorías que abordan aspectos relacionados con la adquisición de lenguas, el orden de palabras y el funcionamiento de la misma.

El último de los artículos, perteneciente al Dr. Riba, expone dos problemáticas sobre el aspecto de la interculturalidad en la comunicación en las lenguas extranjeras. Por un lado se presenta la complejidad en la descripción de la competencia intercultural y, por otro lado, lo inconsistente que es este concepto. Estas problemáticas son abordadas por el Dr. Riba desde una perspectiva didáctica inserta en el proyecto XenoRéférences.

Formación docente y didáctica de lenguas

El tema de la formación docente y la didáctica de lenguas es vital en la tarea de atender las necesidades en los nuevos contextos donde el uso de lenguas adicionales cumple un papel fundamental (Richards, 1998). El docente en lengua extranjera se forma como un especialista no sólo del contenido de lo que enseña, sino también

del medio por el cual lo enseña. En un nivel más de complejidad, el formador del docente de lengua se especializa en la enseñanza de la enseñanza. Ante la demanda cada vez más acelerada de individuos capaces de desempeñarse en contextos académicos, profesionales y personales a través de una lengua extranjera, crece también la demanda de programas que garanticen la formación de profesores que se acoplen al vertiginoso desarrollo global de la sociedad.

La formación docente debe por lo menos asegurarse de proporcionar marcos metodológicos que puedan implementarse a manera de actividades didácticas efectivas. Además, para lograr la ejecución de dichas actividades, debe también considerarse el desarrollo de habilidades pedagógicas y de comunicación que apoyen el conocimiento de la materia por parte de los profesores de lenguas. En este sentido, no es suficiente conocer sobre la lengua; es necesario también saber la lengua contemplada como un fenómeno social y culturalmente complejo. La didáctica de lenguas debe replantearse en términos de esta complejidad para poder formar profesores capaces de adaptarse a las situaciones cambiantes y emergentes de la actualidad.

El primer artículo que se incluye en esta sección corresponde a Blanca Cely Betancourth, Maryluz Hoyos y Marta Osorio, en el cual se presenta una investigación que analiza e identifica los diferentes aspectos que involucra la formación docente de profesores de inglés durante sus prácticas pedagógicas. Mediante la presentación de resultados preliminares, se dan a conocer las experiencias de los profesores asesores de práctica profesional y de los estudiantes practicantes. De igual manera, se presentan sugerencias sobre las respectivas prácticas docentes.

El siguiente artículo estuvo a cargo de María Noemí Alfaro Mejía y Leonardo Herrera González. En este texto se exponen aspectos crítico-reflexivos derivados de experiencias docentes sobre el desempeño en el salón de clase de estudiantes-profesores de portugués que cursan el módulo de Observación, Planeación y Práctica de Clase, de un Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas. Los autores presentan una revisión de información recolectada por

los estudiantes-profesores, resultante de la observación de clases de diferentes lenguas extranjeras, incluyendo el portugués, y una lengua mexicana (náhuatl), a través de diarios, sesiones de retroalimentación y el intercambio de documentos en línea, con el propósito de construir una reflexión crítica de los mismos estudiantes-profesores sobre su desempeño como docentes.

El último artículo de esta sección fue escrito por Verónica del Carmen Villafaña Rojas, en el cual se presenta una reflexión crítica sobre los tipos de retroalimentación que la autora dio a los alumnos de un grupo que aprende español como lengua extranjera. En este trabajo la autora comparte las ventajas y desventajas de cinco tipos distintos de retroalimentación: la retroalimentación explícita, la retroalimentación implícita, la retroalimentación comprensible, la retroalimentación inmediata y la retroalimentación retardada, con el propósito de orientar a profesores de lenguas al momento de proveer retroalimentación a sus alumnos.

Desarrollo de habilidades lingüísticas

El siguiente tema, el del desarrollo de habilidades lingüísticas, vuelve la mirada hacia los aprendientes de lenguas. La emergencia de los enfoques comunicativos se debió en parte a la comprensión del grado en el que la interacción comunicativa influye en el aprendizaje de una lengua (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Por lo tanto, las prácticas docentes tienden a ser cada vez más dinámicas, incorporando el desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y aunque en la teoría éstas sean expuestas de manera independiente, en la práctica los aprendientes de lenguas tienden a desarrollarlas de manera integrada. Por ejemplo, a nivel lingüístico, el dominio de la entonación tiene consecuencias pragmáticas en lo que respecta a las maneras corteses o descorteses de comunicarse.

Por otro lado, los enfoques basados en competencias han puesto énfasis en la insuficiencia del conocimiento especializado para lograr que los estudiantes de lenguas logren ser exitosos en sus

esferas escolares, profesionales y sociales (Pérez, 2013). De manera adicional y crítica, es necesario el fomento de habilidades, aptitudes y actitudes que puedan ser aplicadas en situaciones complejas, emergentes y variadas de la cotidianidad. Para ello, la enseñanza de lenguas debe enfocarse en lograr que aquello que se aprende en el ámbito educativo se aplique a contextos del mundo real, es decir, que las competencias y habilidades puedan ser recontextualizadas para la resolución de problemas genuinos. De allí la prioridad de incorporar materiales auténticos a las prácticas áulicas que reflejen de manera apropiada la complejidad de la realidad actual.

El primer trabajo presentado en esta sección corresponde a María Cecilia Muñoz Pacheco, quien nos presenta una propuesta para el diseño y planeación de un curso de comprensión lectora de dieciséis semanas, con sesiones de cuarenta y cinco minutos impartidas dos veces a la semana. Esta propuesta se compone de seis pasos y tiene por objetivo proveer a los profesores de inglés herramientas para idear temas de lectura, reforzar el vocabulario, trabajar el aspecto de la pronunciación en clase y generar preguntas de comprensión en materiales inéditos. De acuerdo con la autora, esta propuesta permitirá a los profesores utilizar cualquier tipo de texto para su implementación en el salón de clase.

El segundo artículo de esta sección presenta un trabajo de investigación realizado por Silvia López del Hierro y María Teresa Mallén Estebanz. En este trabajo, realizado en el CELE de la UNAM, se abordan las representaciones que tienen los alumnos y profesores de inglés y de francés sobre la comprensión auditiva, con el propósito de conocer si estas representaciones coinciden con la práctica observada en las clases. De igual manera, las autoras identifican las similitudes y diferencias existentes en la forma de trabajar esta habilidad en ambas lenguas, para después hacer una serie de sugerencias y proponer cambios que podrían lograr una enseñanza más sistemática y eficaz de la comprensión auditiva en los cursos de francés e inglés del CELE.

En el tercer artículo, las autoras Mónica Sanaphre Villanueva y María José Castellanos Martínez presentan un estudio que sustenta

la idea de que la vista funciona como elemento coadyuvante en la mejora de la articulación de los fonemas de una segunda lengua, en particular de las consonantes aspiradas del inglés, mediante la observación en video de la cara de un nativo-hablante pronunciando dichas consonantes. Los resultados derivados del uso de un video, en este estudio, demuestran una mejora significativa en la pronunciación de los alumnos al hacer uso de este material audiovisual. El artículo concluye con una reflexión sobre la importancia de integrar la observación guiada y cuidadosa de un material audiovisual en el salón de clase al momento de aprender una segunda lengua.

El último artículo correspondiente al área del desarrollo de habilidades lingüísticas fue escrito por David Guadalupe Toledo Sarracino y María del Rocío Ríos Garduño. En este artículo se expone la primera etapa de un trabajo de tipo descriptivo que está aún en desarrollo, el cual aborda las apreciaciones de alumnos fronterizos que estudian traducción en la Universidad Autónoma de Baja California, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en inglés, y cómo los intereses y valores relacionados con esta competencia influyen en su escritura académica en esta lengua.

Herramientas didácticas y tecnologías de la información y la comunicación

El tercer tema, herramientas didácticas y tecnologías de la información y la comunicación, muestra el impacto del desarrollo de las nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Este desarrollo ha impactado también en otros ámbitos de la sociedad, incluyendo al lenguaje mismo, por lo cual resulta simplemente imposible ignorarlo en las clases de lengua, independientemente de las posibilidades financieras de las instituciones educativas. Por un lado, sería deseable invertir dinero y esfuerzo en las nuevas posibilidades tecnológicas que pueden impulsar tanto el dominio de una lengua como la formación de docentes de lenguas; pero por otro

lado, es imperativo que los docentes y los formadores dediquen atención a las maneras en que el desarrollo tecnológico ha estado cambiando las formas de usar el lenguaje y de comunicarse, de manera que los aprendientes sepan aproximarse a los retos que generan la globalización y la tecnocracia.

Los nuevos ambientes digitales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas pueden resultar emocionantes y estimulantes, pero también confusos y desafiantes (Chambers, Conacher & Littlemore, 2004). Por un lado, las computadoras y el internet son herramientas poderosas que, con las directrices indicadas, pueden fomentar el aprendizaje autónomo, y en consecuencia la responsabilidad individual de los aprendientes. No obstante, el mal empleo de dichos recursos los puede tornar contraproducentes. Por lo tanto, es menester orientar a estudiantes y docentes hacia las mejores maneras de integrar las tecnologías de la información y la comunicación en los salones de clase de lengua y cultura.

El primer artículo correspondiente a esta cuarta sección del libro fue escrito por Ana Luisa Oviedo Ábrego y Miguel Cárdenas Alvarado. En este trabajo se presentan las ventajas de utilizar una aplicación móvil para el aprendizaje de vocabulario en inglés, a través del procedimiento de asociación mental para facilitar el recuerdo. La autora explora el cambio de rol que experimenta el docente como facilitador, permitiéndole transmitir un aprendizaje más diversificado y significativo a sus alumnos. De manera general, se comparten las experiencias de los alumnos universitarios tras utilizar la aplicación por dos años.

El segundo artículo de esta sección corresponde al autor Jesús Valdez Ramos, quien nos presenta un análisis que se deriva de seis observaciones hechas a profesores de chino mandarín, con el fin de identificar las distintas técnicas, actividades y recursos didácticos que emplean, para promover, en alumnos universitarios del CELE y el Instituto Confucio de la UNAM, estrategias cognitivas adecuadas sobre el uso del diccionario bilingüe chino-español.

El último trabajo presentado en esta sección corresponde a Zazil Sobrevilla Moreno, Daniel Rodríguez Vergara, Katsumi Yoshida

Hernández y Erandeni Maldonado Figueroa. En él se presenta el trabajo colaborativo que se llevó a cabo para la creación de dos módulos en línea, para el diplomado Linguistic Basis for Language Teaching del CELE, dirigido a profesores que enseñan inglés como lengua extranjera y que necesitan profundizar sus conocimientos en las áreas de fonética y fonología, así como de morfosintaxis. En este artículo, los autores exponen la forma en la que convergen los aspectos de selección de contenidos, la asesoría pedagógica y el diseño multimedia para dichos módulos.

Traducción e interculturalidad

El siguiente tema es el de la traducción y la interculturalidad. Si bien se argumenta que aprender una lengua es aprender también una cultura, entonces traducir de una lengua a otra es también traducir de una cultura a otra. Pero, ¿qué es cultura? Tal vez dos de las acepciones más básicas sean la humanística y la antropológica (House, 2016). Según la primera, la cultura se refiere a las artes (literatura, música, teatro, etc.) y a las otras manifestaciones del intelecto humano, así como a su apreciación y valoración. Por otro lado, la definición antropológica de cultura se refiere a las costumbres, ideas, valores y creencias que se manifiestan en el comportamiento de las personas. La traducción engloba ambas acepciones, ya que se trata de una práctica en la que se intenta transmitir material semiótico (artístico o no) de una cultura antropológica a otra.

Ante la creciente comunicación intercultural del mundo globalizado, crece también la demanda de la formación no sólo de profesores de lenguas sino también de traductores e intérpretes que funjan como mediadores entre culturas y que ayuden a cerrar las brechas interfronterizas. A pesar del creciente papel del inglés como *lingua franca*, y de la cada vez más preocupante muerte de lenguas minoritarias, el número de lenguas con cultura escrita y con la distinción oficial de las naciones va en aumento (Tonkin & Frank, 2010). En este sentido, los traductores son las personas que

permiten el acceso a la literatura y a todas las manifestaciones intelectuales verbales y no verbales de una cultura a otra. Por lo tanto, pueden considerarse, además de mediadores, los porteros interfronterizos que abren la comunicación intercultural.

El primer artículo correspondiente a esta sección fue escrito por Céline Desmet, quien nos ofrece una reflexión sobre el proceso de escritura y su relación estrecha con la traducción. La autora nos presenta el concepto de *relexificación*, el cual surge cuando escritores de países con un pasado colonial escriben en la lengua del colonizador, desde su lengua nativa. Por lo tanto, el escritor poscolonial no opera de un texto a otro, sino de una lengua a otra en un mismo texto, lo cual pone al escritor en un rol de traductor.

El segundo artículo de esta categoría tiene por autoras a Mari-sela Colín Rodea y Mihaela Liana Mihailescu. Ellas nos presentan un análisis sobre la construcción de significado que resulta de la interacción entre el habla del cuerpo y el diálogo generado en contextos no naturales, mediante el análisis de una historia corta para teatro escrita por Caragiale. Se analiza cómo las unidades de significado en gestos y habla se relacionan para describir procedimientos comunicativos y recursos paraverbales empleados en la cultura rumana, con el objetivo de fundamentar una propuesta tanto de enseñanza de una segunda cultura como de aprendizaje de una lengua.

El último trabajo presentado en esta sección pertenece a Olivia Correa Larios. En este artículo, la autora discute el papel que juegan la literatura, la traducción y el cine como elementos didácticos que promueven, en dos generaciones de estudiantes universitarios, el desarrollo de habilidades lingüísticas y habilidades para analizar críticamente y mediar entre las perspectivas de contextos propios y ajenos, dando pie a la construcción de una interculturalidad por parte de dichos alumnos. Para lograr su objetivo, la autora realizó varias intervenciones curriculares con el fin de identificar los diversos enfoques de enseñanza empleados en clases de italiano.

Estudios de lingüística aplicada

El último tema, el de estudios de lingüística aplicada, da cuenta de la interdisciplinariedad de la cual gozan los estudios de lenguas. Si bien en sus inicios el principal objeto de estudio de la lingüística aplicada fue la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, hoy en día la lingüística aplicada se considera un campo interdisciplinario en el que convergen diferentes intereses por resolver problemáticas sociales e individuales en donde la lengua es un factor importante. De la misma manera, los estudios de lenguas extranjeras son cada vez más variados en lo que se refiere a los aspectos de las complejidades emergentes que intentan explorar.

Los principios y prácticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas han ido de la mano de los desarrollos de las teorías lingüísticas (Richards & Rodgers, 2014). El estructuralismo lingüístico dio pie a la didáctica conductista; el generativismo chomskiano resultó en una docencia enfocada en la mente del individuo aislado de la sociedad; mientras que los enfoques socioculturales de la lingüística abrieron el camino a los métodos comunicativos de enseñanza. En la actualidad, se está repensando el peso que deben tener en la praxis áulica los estímulos, la memoria, la traducción y el enfoque en la forma, abogando cada vez más por la interacción, la interculturalidad y la competencia sociopragmática. Sin embargo, son los estudios en lingüística aplicada los que deben guiar y sugerir los métodos más adecuados para cada situación particular.

El primer trabajo de esta sección es presentado por los autores David Guadalupe Toledo Sarracino y Gabriel Leopoldino dos Santos. Allí se aborda la temática de la política lingüística fronteriza, mediante una investigación de tipo descriptivo en donde se analizan y se contrastan los casos de México y Uruguay, a través de las diversas investigaciones que se han realizado en los programas de doctorado en lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, y de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Los autores exponen dos estudios, el primero lleva por título “El inglés en la frontera México-Estados Unidos”, mientras que el se-

gundo “Multilingüismo y divisiones de la lengua portuguesa en el espacio de enunciación uruguayo”.

El segundo trabajo presentado en esta sección fue escrito por Asaya Leví Pérez Peredo, quien nos presenta un estudio en donde se explora cómo es que estudiantes de inglés como segunda lengua acceden a entradas léxicas de manera fonológica, y si el nivel de dominio en el cual se encuentran dichos estudiantes permite observar diferencias en el procesamiento fono-léxico, todo lo anterior mediante la realización de una tarea de rastreo visual. Para llevar a cabo este trabajo se analizaron 32 ensayos, los cuales son discutidos con base en modelos de acceso léxico como el modelo jerárquico revisado, el modelo bilingüe de acceso al léxico y el modelo de Cohorte.

El último trabajo fue escrito por Paula Andrea Ramírez Marroquín. En éste se realiza un análisis de varios libros de texto para la enseñanza del inglés desde una perspectiva polifónica del discurso basada en el locutor, con el fin de entender cómo se asumen los estudiantes como interlocutores desde estos libros, y desde una perspectiva en donde el lenguaje es visto como proceso y no como producto, ya que el posicionamiento crítico del alumno no es necesario para las situaciones comunicativas que proponen dichos libros de inglés.

Esperamos que los trabajos presentados en este libro contribuyan a desentrañar la complejidad de las exigencias actuales para así poder responder a las problemáticas que surgen en los ámbitos educativos y profesionales cada vez más cambiantes, vertiginosos y demandantes. También esperamos que este libro sea un medio de reflexión y sensibilización acerca de las mejores maneras de intervenir en los procesos académicos y laborales para la formación y desarrollo de teorías y prácticas efectivas.

Daniel Rodríguez Vergara
Joaquín Antonio Martínez Moreno

Referencias

- Chambers, A.; Conacher, J. E., & Littlemore, J. (2004). Introduction. En A. Chambers, J. E. Conacher & J. Littlemore (Eds.), *ICT and language learning: Integrating pedagogy and practice* (pp. 1–7). Birmingham: University of Birmingham Press.
- House, J. (2016). *Translation as communication across languages and cultures*. Nueva York: Routledge.
- Pérez, M. L. (2013). Adapting to a competency-based model in tertiary education: Lessons learned from the European project ADELEEEES. En M. L. Pérez (Ed.), *Competency-based language teaching in higher education* (pp. 33–59). Dordrecht: Springer.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*, 3ra. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tonkin, H., & Frank, M. E. (2010). Preface. En H. Tonkin & M. E. Frank (Eds.), *The translator as mediator of cultures* (pp. vii–ix). Ámsterdam: John Benjamins.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. En E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 3–25). Berlín: De Gruyter Mouton.

PRIMERA PARTE

PLENARIAS

Innovación tecnológica y nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras

MARTA GONZÁLEZ-LLORET

Universidad de Hawái

Este capítulo está basado en la conferencia plenaria del cierre del 17° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras y, como tal, es algo más informal en su escritura, ya que se planeó como una presentación oral no leída. Plantea la idea de que hoy en día la enseñanza de lenguas y el uso de herramientas digitales son dos habilidades esenciales para todo ciudadano competente en un mundo globalizado, y nosotros, como maestros de lenguas, estamos en una posición privilegiada para educar en ambas a nuestros estudiantes.

Los estudiantes de las nuevas generaciones en muchas partes del mundo han crecido rodeados de tecnologías. Son lo que llamamos “nativos digitales” (Prensky, 2001) y la tecnología ha moldeado la forma en la que ven el mundo, cómo interactúan con los demás y lo que les rodea, e incluso sus procesos cognitivos (Rosen, 2010; Thorne, 2013). Esta tecnologización de la juventud requiere una reconceptualización de la educación y de la formación de nuevos profesores (Nussbaum-Beach y Hall, 2012) y esto incluye también la enseñanza de lenguas. Esta presentación propone que el aula de segundas lenguas puede ser el lugar perfecto para la integración de nuevas tecnologías y métodos de enseñanza innovadores que nos ayuden no sólo a transmitir conocimientos sino también a fomentar estudiantes que desarrollen tanto sus habilidades lingüísticas como digitales, se desenvuelvan como aprendices autónomos y entren a formar parte de comunidades de hablantes de la L2 con las que puedan interactuar dentro y fuera del aula.

Para llegar a esta integración, propondré algunas de las metodologías de enseñanza de lengua más innovadoras, enfocándome en la metodología de enseñanza por tareas o TBLT (*Task-based Language Teaching*), ya que es una plataforma ideal para la integración de habilidades digitales y varias innovaciones tecnológicas que se pueden aplicar de forma fácil en el salón de clases y que no sólo pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades digitales, sino que además ayudan a mediar el aprendizaje del lenguaje.

Si vamos a hablar de innovación es importante empezar por definir lo que entendemos por *innovación*. Según el diccionario Merriam-Webster, la innovación se refiere a “una nueva idea, producto o método” o al “acto o proceso de introducir nuevas ideas, productos o métodos”. En esta presentación hablaré de dos tipos de innovaciones: primero, innovaciones metodológicas (una nueva idea o método) y, segundo, del uso de tecnologías para el aprendizaje de lenguas (una nueva idea).

Innovación metodológica: aprendizaje experiencial

La innovación metodológica que me gustaría presentar no es una idea completamente nueva, pero no se ha considerado seriamente ni se ha incorporado de lleno hasta recientemente. La idea del aprendizaje experiencial comenzó a finales de los años treinta en Estados Unidos (pero incluso antes en Europa), iniciada por John Dewey (1997 [1938]), y defiende el concepto de que *aprendemos haciendo*. Aprendemos cuando experimentamos las cosas, no cuando escuchamos sobre ellas y memorizamos hechos e ideas. La educación experiencial está centrada en el estudiante y en sus necesidades, el aprendizaje es activo por parte del estudiante y éste forma parte esencial del proceso. El aprendizaje experiencial está basado en teorías constructivistas que favorecen el trabajo cooperativo y colaborativo, y además promueve el aprendizaje a largo plazo, dentro y fuera del aula.

Realmente, ésta es una idea bastante intuitiva, especialmente aplicada al aprendizaje de lenguas. Igual que el tenis, la lengua es una destreza. No podemos aprender a jugar al tenis viendo cientos de horas de Wimbledon. Podemos convertirnos en expertos “sobre” cómo jugar al tenis, la reglas que lo gobiernan, las jugadas, los jugadores, etc., pero realmente lo necesario para aprender a jugar al tenis es jugar, practicar.

A pesar de lo intuitivo de la idea y de que ésta se presentara hace ocho décadas, pocas escuelas aplicaron esta metodología, y en la enseñanza de lenguas no se ha aplicado hasta recientemente. Hay dos metodologías de enseñanza de lenguas basadas en estos principios que ahora están teniendo mucha fuerza: el aprendizaje de lenguas a través de proyectos y el aprendizaje de lenguas basado en tareas. Me enfocaré aquí en el aprendizaje de tareas, pero antes me gustaría mencionar brevemente el aprendizaje por proyectos.

El aprendizaje por proyectos

El aprendizaje a través de proyectos (en inglés PBL, *Project-based Learning*) se basa en la idea del desarrollo del conocimiento y las destrezas de los estudiantes a través del trabajo durante un periodo de tiempo considerable en el que se investiga y responde una pregunta, problema o reto complejo y auténtico (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015). Los estudiantes deciden normalmente cómo abordar el proyecto o problema planteado y qué acción tomar. El proyecto requiere que los estudiantes sean capaces de analizar y sintetizar diferentes recursos y aplicar destrezas como la colaboración y la reflexión como parte del aprendizaje. En su aplicación a las lenguas, varios educadores han visto un vehículo para incorporar diferentes estándares de aprendizaje (e. g. Mikulec y Miller, 2011); para una lectura en español, véase Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal (2013) y Escribano y Del Valle (2008).

El aprendizaje a través de proyectos y el aprendizaje por tareas tienen mucho en común; de hecho, un proyecto puede estar basado en la consecución de varias tareas.

Innovación 1. El aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje basado en tareas (TBLT), como hemos ya mencionado, es una metodología basada en el principio de aprendizaje experiencial, la idea de que aprendemos haciendo.

Existen varias versiones de TBLT. Por un lado, las que presentan tareas similares a lo que entendemos por actividades comunicativas de clase y, por otro, las que proponen actividades más auténticas con un propósito externo a la clase de lengua. En la primera versión, propuesta entre otros por Ellis (2003) y Willis (1996), el currículo y cada lección incorporan una o más tareas previas (*pre-tasks*) para presentar el tema o la tarea, la tarea en sí (*task*) y unas tareas posteriores (*post-tasks*), que se suelen enfocar en el análisis y práctica de aspectos lingüísticos.

En la segunda versión, las tareas se entienden como tareas del mundo real, deben ser auténticas y estar basadas en lo que los estudiantes necesitarán hacer fuera del aula de lengua (Long, 1985, 2014; Norris, 2009; Van den Branden, 2006; Van den Branden, Van Gorp y Verhelst, 2007). En este modelo, para lograr hacer la tarea final, el currículo se compone de una progresión de tareas pedagógicas. Las dos versiones tienen en común la idea de que las tareas son las unidades que componen y en las que se organiza el currículo. Las tareas deben tener un objetivo específico, estar enfocadas en el significado y se deben completar en la lengua meta.

Me centraré ahora en la versión de TBLT que considera que las tareas para los estudiantes deben ser auténticas y relevantes fuera de la clase. En este modelo, el diseño del currículo comienza con un análisis de necesidades que nos ayude a decidir qué tareas del mundo real son esenciales para nuestros estudiantes, así como el lenguaje que es necesario para llevarlas a cabo con éxito (Long, 2005). En un análisis de necesidades extremadamente importante incluir una triangulación de métodos y fuentes de información para poder validar nuestros datos y conseguir la información más completa posible. Es decir, incluir no sólo a los estudiantes como recurso de información (ellos pueden decir lo que “quieren” apren-

der, pero quizá no sepan lo que “necesitan” aprender) sino también otras fuentes como profesores, administración, padres, futuros empleadores, egresados, documentación sobre el programa, formas de evaluación, entre otras, dependiendo de nuestro contexto, edad de los estudiantes, institución, etc. Al igual que es importante incluir varias fuentes de información, también lo es elegir el mejor método para obtener los datos. Las entrevistas nos pueden dar información muy detallada y valiosa, pero requieren mucho tiempo y deben ser administradas y analizadas por alguien entrenado para hacerlo. Las encuestas son ideales para extraer información cuantiosa pero no muy detallada. Si se administran a través de internet, la recogida y análisis de los datos suelen ser mucho más rápidos que en papel, pero la cantidad de respuestas se reduce drásticamente. Otros posibles métodos para obtener la información son las observaciones, los grupos de enfoque (*focus groups*), las simulaciones, etc. Cada método se debe elegir en función del tipo de datos que queremos obtener y de las fuentes de acopio.

Una vez que sabemos cuáles son las tareas que los estudiantes necesitarán realizar, extraemos unas “tareas tipo” (tareas que son comunes a varias tareas finales). Por ejemplo, si sabemos que los estudiantes usarán la segunda lengua (L2) para viajar y algunas de las tareas que deberán realizar son “hacer una reserva en un hotel”, “reservar una excursión”, “alquilar un coche”, “reservar mesa en un restaurante”, etc., una tarea tipo sería “hacer una reserva”.

El siguiente paso en el currículo TBLT es el desarrollo de tareas pedagógicas (las actividades que se hacen en clase para aproximar al estudiante a la tarea final). Estas tareas pedagógicas deben estar enfocadas principalmente en el significado y seguir una secuencia de actividades de menos a más complejas. El tema de la complejidad de las actividades y los criterios en los que debemos basarnos para ordenar las tareas son de los temas más estudiados dentro de la investigación sobre TBLT (por ejemplo, Baralt, Gilabert y Robinson, 2014; Robinson, 2001, 2007, 2011).

Tabla 1. Tipos de tareas en TBLT

TIPO DE TAREA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Tarea final	Lo que los estudiantes necesitan hacer en el mundo real.	Hacer una reserva en un hotel, reservar una excursión, alquilar un coche, reservar mesa en un restaurante, etc.
Tarea tipo	Generalización (más abstracta) de tareas similares.	Hacer una reserva.
Tarea pedagógica	Las actividades que se hacen en clase para aproximarse a la tarea final.	Actividades de comprensión para practicar léxico específico. Actividades de producción guiada. Actividades de producción libre. Simulaciones de la tarea. Enfoque en la forma (<i>focus on form</i>).

Dentro de las tareas pedagógicas, considerando su complejidad, una lección incluiría primero gran cantidad de tareas de *input* en las que los estudiantes se vean expuestos al lenguaje y el vocabulario específico de esa tarea. Posibles actividades pedagógicas de *input* serían: ver un video de una persona llegando a un hotel y anotar en un papel las características (de un grupo de características comunes en los hoteles) que el cliente y el recepcionista mencionan. Una actividad más compleja podría ser escuchar/leer una queja de un cliente sobre un hotel y decidir, según la descripción del hotel, cuáles de las quejas parecen justificadas.

Las siguientes actividades serían de producción guiada, es decir, tareas en las que los estudiantes deben hacer pequeños grupos de información sin mucha elaboración ni creatividad. Por ejemplo, dos estudiantes comparan los hoteles que se les han asignado y deciden en cuál prefieren quedarse, o en grupos decidir cuál sería el hotel ideal, de un conjunto de hoteles, para varios posibles clientes, según sus gustos y necesidades. Estas actividades de producción se pueden ir complicando cada vez más, aumentando la cantidad y complejidad de la lengua que necesita usarse, así como la creatividad que se requiere del estudiante. Por ejemplo, una simulación en la que cuando dos estudiantes llegan al hotel (actuando el profesor como

hotelero), éste no puede encontrar su reserva. Este tipo de tarea requiere la negociación de elementos como la fecha de reserva, tipo de habitación y otras comodidades. La cantidad de tareas pedagógicas y el enfoque de las actividades estarían diseñados de acuerdo con el nivel de los estudiantes y sus necesidades lingüísticas para ser capaces de hacer la tarea.

Finalmente, es importante resaltar que en TBLT no solamente es necesario conseguir fluidez (como en la metodología comunicativa) sino también complejidad y precisión. No sólo se espera que los estudiantes puedan realizar la tarea, sino también que la hagan con un lenguaje correcto. Esto es especialmente significativo a niveles avanzados, en los que la precisión puede ser la diferencia entre el éxito y el fracaso de la tarea. En TBLT es importante por tanto atender a la gramática, pero ésta no debe ser el centro del currículo ni de la lección. Se debe poner atención a la gramática cuando su mal uso lleva a rupturas de la comunicación y al fracaso de la tarea. TBLT aboga por una atención a la lengua dentro de la pedagogía de *enfoque en la forma* (*focus on form*; Doughty y Williams, 1998; Long, 1991; Long y Robinson, 1998; Revesz, 2007). El enfoque en la forma se basa en la idea de dirigir la atención de los estudiantes, de forma puntual y breve, a la gramática cuando es necesario para completar una tarea pedagógica, ya que es entonces cuando los estudiantes están más dispuestos cognitivamente al aprendizaje de ese aspecto gramatical.

Innovación 2. El aprendizaje de lenguas mediado por tecnologías

Como se mencionó al inicio, existe una necesidad real y apremiante de educar a nuestros estudiantes para que se conviertan en ciudadanos digitales globales, y esta innovación metodológica nos permite afrontar este reto. El aprendizaje de tecnología tiene además mucho en común con la metodología TBLT. Ambos están basados en el aprendizaje experiencial. Un gran número de estudiantes, en especial los nativos digitales, aprenden las nuevas tecnologías al usarlas. Si bien

todos tenemos teléfonos móviles digitales y sofisticados, casi nadie lee los manuales que los acompañan. Comenzamos a usarlos de inmediato y vamos aprendiendo y mejorando su utilización a través de la práctica. Podemos entonces capitalizar esta idea de aprendizaje simultáneo de un segundo lenguaje y de tecnologías, lo que convierte al aula de segundas lenguas en el lugar ideal para llevarlo a cabo.

Diversos campos de estudio se dedican a la investigación del efecto que tienen las tecnologías en el aprendizaje. Cuando hablamos de la efectividad de una cierta tecnología no lo estamos haciendo intuitivamente, tenemos décadas de investigación en tres áreas principalmente: adquisición de segundas lenguas (SLA), CALL (siglas en inglés de aprendizaje de lenguas asistido por computadora) y psicología. Por la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas sabemos que hay cuatro aspectos esenciales en el aprendizaje de una lengua: el *input*, la producción, la retroalimentación y la interacción/socialización. Sabemos que un *input* auténtico, rico y no-simplificado es esencial para aprender una lengua (Gass y Varonis, 1994; Long, 1985). La tecnología permite incorporar recursos multimedia que aportan a la clase audio, video y una gran cantidad de imágenes, lo que es imposible presentar en un libro de texto. Además, sabemos que para hablar una lengua es esencial que los estudiantes produzcan, que interaccionen con otros hablantes para producir lenguaje que sea comprensible, para negociar y modificar su lenguaje de manera que mentalmente se generen comparaciones entre el lenguaje existente y el correcto (Swain, 2000; Swain y Lapkin, 1998). La tecnología facilita esta interacción con otros hablantes a través de la comunicación a distancia (especialmente en lugares donde los hablantes de la L2 son difíciles de encontrar), los ambientes virtuales en los que podemos conectar con otros hablantes de forma oral o escrita y los ambientes que facilitan la producción de lenguaje escrito (más adelante veremos ejemplos de todos ellos). También la retroalimentación es un componente importante del aprendizaje, la tecnología permite a los estudiantes acceder a retroalimentación inmediata y en grandes

cantidades; retroalimentación que puede producirse ya sea por el programa o por otros usuarios (como retroalimentación en textos escritos en un foro virtual de fans de la escritura). Finalmente, existen tecnologías que han probado ser excelentes para la socialización a través de la interacción, que es decisiva para el aprendizaje de rutinas pragmáticas, patrones discursivos, secuencias conversacionales y aprendizaje intercultural (*e. g.* González-Lloret, 2008).

La investigación especializada en comprobar la efectividad de herramientas (*software* y *hardware*) para el aprendizaje se enfoca en darnos claves sobre cómo debe ser su diseño e implementación. Resultados de estudios basados en la teoría de la interacción computacional, así como estudios que utilizan teoría de juegos (*game theory*), han contribuido en gran medida a saber más sobre la aplicación de tecnologías para el aprendizaje de lenguas.

Por último, el campo de la psicología ha contribuido al conocimiento de cómo la tecnología puede ayudar al aprendizaje de individuos con dificultades psicolingüísticas, cómo diferentes medios pueden ayudar a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje, habilidades cognitivas y niveles de lengua. Por este campo de estudio sabemos además que la tecnología puede motivar a muchos estudiantes, que propicia un aprendizaje autónomo y que hay varias herramientas que incrementan el sentido de la autoría (*sense of agency*) en nuestros aprendices, una característica esencial en un buen escritor. Según este campo de conocimiento, buscamos entonces tecnologías que:

- se centren en el estudiante y den oportunidades para la participación (*e. g.*, Tudini, 2003),
- provean *input* variado y rico (Doughty y Williams, 1998; Gass, 2008),
- ofrezcan *input* elaborado, no simplificado (Oh, 2001; Yano, Long y Ross, 1993),
- permitan la interacción y negociación de significado (Doughty y Long, 2003),

- fueren a los estudiantes a producir para que hagan comparaciones entre su lengua y la lengua objetivo y reajusten estructuras (*pushed output hypothesis*) (Swain, 2000; Swain y Lapkin, 1998),
- proporcionen retroalimentación inmediata y útil (Nicholas, Lightbown y Spada, 2001; Opitz, Ferdinand y Mecklinger, 2011) y
- ayuden a establecer un sentimiento de comunidad (Rovai y Jordan, 2004).

Además, buscamos actividades (tareas) que, según la metodología experiencial, se enfoquen en el significado (no en la gramática), tengan claros objetivos comunicativos y de acción, estén centradas en los estudiantes, sean reales y auténticas. Tareas que permitan la reflexión para el aprendizaje, sean parte integral del currículo y no una mera distracción de vez en cuando. Las tareas deben incluir tanto actividades de lengua como para ayudar al desarrollo de las habilidades digitales.

Una vez en este punto, tenemos dos opciones: crear nuestros propios cursos de lengua con metodología basada en tareas integrando tecnologías, o podemos adoptar herramientas existentes e integrarlas en el currículo individualmente. Desarrollar las herramientas para un curso no es una empresa fácil ni barata, y hay que contar con expertos en diseño gráfico, programación, etc. La mayoría de nosotros no tenemos los recursos (ni humanos ni económicos) para crear plataformas integrativas y cursos de idiomas, así que el resto de este capítulo se centrará en herramientas que ya existen (y la mayoría sin costo alguno) y que se han investigado por su potencial para propiciar el aprendizaje de lenguas. Como ejemplos de cursos integrales que incorporan tecnología (cursos a distancia) y siguen una metodología TBLT, el lector puede visitar *Voxy* <<https://voxy.com>>, una plataforma para el aprendizaje de inglés, y *Chinese for All* <http://chineseforall.org/ch_2009/>, un curso de chino.

Las herramientas digitales existentes se pueden dividir en las de primera generación (Web 1.0) y las herramientas de segunda generación (Web 2.0). Nos enfocaremos en estas últimas, ya que son más sincrónicas, interactivas, descentralizadas y, en general,

más participativas, lo que encaja a la perfección con la metodología de tareas. Dentro de las herramientas para adoptar, el capítulo se centrará en dos grupos que reflejan la metodología experiencial por tareas: las herramientas que ayudan a aprender mientras hacemos algo y las que nos conectan con otros hablantes para lograr una comunicación auténtica.

Tecnologías que facilitan el aprendizaje experiencial

Las herramientas que facilitan el aprendizaje experiencial son muchas. Se presentarán aquí algunas organizadas en cuatro grupos: 1) actividades de internet, 2) simulaciones, 3) ambientes virtuales y 4) juegos. Todas estas herramientas tienen como beneficios que proveen *input* auténtico, rico y multimodal; requieren producción (verbal y/o escrita); ofrecen interacción auténtica; están enfocadas en el significado; tienen un objetivo claro (no lingüístico); se centran en los estudiantes; promueven el aprendizaje autónomo; propician un sentido de comunidad a través de prácticas compartidas; fracasar es una práctica aceptable que permite la experimentación; ayudan al desarrollo de habilidades digitales multimodales, y tienen gran fuerza motivadora.

Tareas en internet

El primer grupo de herramientas nos permite hacer en la L2 muchas tareas que normalmente realizamos en la L1 como mirar un mapa en Google y dar direcciones, leer una crítica de un restaurante antes de visitarlo (*e. g.* en Yelp), leer las críticas de otros viajeros antes de reservar un hotel o una excursión (*e. g.* en TripAdvisor) o comprar un libro por Amazon. Usar estas herramientas en la L2 permite al alumno interactuar con un ambiente auténtico a través de la lectura y la escritura. Las tareas que se pueden hacer utilizando estos ambientes pueden variar según la edad, contexto y nivel de

los aprendices. Desde una actividad de nivel inicial en la que se puede pedir a los estudiantes desde buscar una ciudad cercana donde el tiempo será lluvioso (donde sólo tienen que leer unas pocas palabras del vocabulario que están aprendiendo) hasta organizar un viaje en grupos incorporando vuelos, hoteles, excursiones, lugares donde comer, entretenimiento, etc., que requiere lectura intensiva en varias aplicaciones (así como el uso del lenguaje si el trabajo se hace colaborativamente en grupos en la L2).

Simulaciones

Las simulaciones se han utilizado para el aprendizaje de habilidades durante décadas. El ejemplo más claro son los pilotos. Sin simulaciones, su entrenamiento sería mucho más difícil, costoso y arriesgado. Sin embargo, las simulaciones no se han utilizado a gran escala en la enseñanza de lenguas (aunque sí se han utilizado en la enseñanza de lenguas para usos militares). Sólo recientemente algunas herramientas han llegado hasta el campo de la educación y se han aprovechado para la enseñanza de lenguas. El siguiente grupo de herramientas es excelente para estudiantes de lenguas con fines específicos. Existen varios recursos en internet que permiten al estudiante interactuar con el sistema para practicar no sólo lenguaje sino también normas socioculturales. Como ejemplo, tres simulaciones desarrolladas por la empresa Vcom3d, que proporciona avatares que se pueden entrenar para crear cualquier tipo de simulación. Estos tres ejemplos son para el entrenamiento de personal de enfermería en la interacción con pacientes (<<https://www.youtube.com/watch?v=J8WyFnpzEXg>>), para el aprendizaje de la lengua de señas americana en plataformas móviles, llamado Sign 4 Me (véase una demostración en <<https://www.youtube.com/watch?v=-NfQGMrqEWY>>) y para el desarrollo de la competencia transcultural en personal militar (<<http://www.vcom3d.com/tactical/cross-cultural-competence/>>).

Ambientes virtuales

Un tipo de simulación inmersiva son los ambientes virtuales o también llamados ambientes sintéticos. Éstos son lugares virtuales en internet donde los participantes se pueden encontrar para interactuar, asistir a conferencias o clases y realizar actividades sociales similares a la realidad (conocer a alguien, ir de compras, visitar un museo, bailar en una discoteca, etc.), todo a través de un avatar elegido por el usuario. Los participantes se pueden comunicar de forma oral o escrita. Uno de los ambientes más estudiados por su potencial para el desarrollo de lenguas y sobre todo para el desarrollo de la competencia intercultural es *Second Life* (Canto, de Graff y Jauregui, 2014; Deutschmann, Panichi, y Molka-Danielsen, 2009; en español véase Jauregui y Canto, 2018). Un ejemplo de un ambiente virtual desarrollado especialmente para estudiantes de lengua es *Croquelandia* (Sykes, 2014), diseñado para la enseñanza de actos pragmáticos a estudiantes de español como lengua extranjera. En este ambiente virtual los estudiantes llegan a una universidad en un país de habla hispana e interactúan con avatares del ambiente en una serie de tareas en las que es importante pedir permiso, invitar, aceptar el rechazo y pedir perdón (actos de habla poco comunes en el aula de lengua extranjera pero que son imprescindibles en el mundo real).

Juegos

Una de las herramientas más estudiadas últimamente por su potencial para el desarrollo de una segunda lengua son los juegos (Cornillie, Thorne y Desmet, 2012). Dentro de los juegos existen los masivos de rol multimedia con multijugadores *online* (*massive multimedia role play games*), los individuales y los situacionales o de realidad aumentada.

Dentro de los juegos masivos de rol, uno en particular, *World of Warcraft* (WoW), se ha estudiado por su potencial para el aprendizaje de lengua (Rama, Black, van Es y Warschauer, 2012; Soares

Palmer, 2010). WoW tiene más de un millón de jugadores y se puede jugar en diez lenguas diferentes. El juego está basado en la realización de misiones en las que un grupo de jugadores, como parte de un “gremio” (*guild*), deben colaborar para conseguir su objetivo. La idea del juego está muy en línea con la idea del aprendizaje colaborativo por tareas y ofrece al jugador un *input* rico, auténtico, dentro del juego, en el que el jugador necesita producir lengua y comunicarse efectivamente con otros jugadores para negociar y llevar a cabo la tarea. Otros estudios de juegos colaborativos también apuntan a su potencial como ambientes de aprendizaje de lenguas (*e. g.* Butler, 2015; Reinders y Wattana, 2014).

Otro grupo de juegos que no han sido tan estudiados por el momento, pero que tienen las características ideales para la adquisición de léxico son los juegos individuales de palabras en las plataformas móviles: *Classic Words*, *Word Stack*, *Flip Words*, *4 Pics 1 Word*, entre otros. Estos juegos permiten al estudiante practicar vocabulario y sumergirse en recuperación cognitiva y acceso al léxico (*cognitive retrieval and lexical access*).

Finalmente, un tercer tipo de juegos que está ganando atención en el campo de la adquisición léxica son los juegos situacionales o de realidad aumentada, creados específicamente para la enseñanza de lenguas. En este tipo de juegos, los estudiantes utilizan plataformas móviles para seguir un tipo de juego de pistas fuera del ambiente de la clase, interactuando entre ellos en la L2 y con el ambiente que les rodea. Estos juegos promueven el uso de un lenguaje interactivo y auténtico y proveen a los estudiantes con *input* rico, comprensible y real (Holden y Sykes, 2012; Thorne, Hellermann, Jones y Lester, 2015).¹

Tecnología que conecta a hablantes de la L2

El siguiente grupo de herramientas con gran potencial para el aprendizaje de lenguas tiene en común que facilita la comunica-

¹ Para ver un ejemplo de este tipo de juego, véase <<http://www.mentira.org/overview>>.

ción con otros hablantes de la lengua meta. Ya hemos visto algunas herramientas como los espacios virtuales y los juegos masivos de rol que tienen esta propiedad, sin embargo, en éstas los participantes se comunican a través de sus avatares. En las herramientas que se presentan a continuación la interacción es personal y no a través de un avatar. Los beneficios principales de estas herramientas son que: 1) proveen *input* rico y auténtico (con otros hablantes); 2) ofrecen oportunidades de interacción con un propósito comunicativo real; 3) la retroalimentación que reciben los estudiantes es interactiva y real; 4) expone a los aprendices a las normas sociales y prácticas comunicativas que no son frecuentes en el aula de clase; 5) se centran en los estudiantes; 6) están orientadas al significado; 7) brindan oportunidades para el desarrollo del conocimiento intercultural, y 8) ayudan al desarrollo de las habilidades digitales.

Comunicación mediada por computadora

Entre estas herramientas tenemos las que facilitan la comunicación mediada por computadora de forma escrita (el correo electrónico, el chat textual) y visual (como Skype o *Google Hangouts*). Estas herramientas ya son ubicuas en la vida de los estudiantes y la idea es traerlas a la clase de L2 para aprovechar la posibilidad que ofrecen de conectar estudiantes con otros hablantes de la L2. Utilizando estas herramientas, los proyectos de telecolaboración o teletándem son la aplicación que más éxito ha tenido para la implementación e incorporación del currículo (Chun, 2015; Dooly y O'Dowd, 2012; O'Dowd, 2014; Vinagre, 2010).

Uno de los primeros proyectos a gran escala de telecolaboración fue entre estudiantes de francés en la universidad MIT de Estados Unidos y estudiantes de inglés en París, a través de lo que ahora se conoce como la metodología de *Cultura*, la cual se basa en el aprendizaje cultural a través de la interacción con las personas de esa cultura. Dos clases trabajan juntas en un semestre para llegar al entendimiento y apreciación de la otra cultura a través de discusiones

en grupos, el uso de correo electrónico y la comparación de elementos similares pero diferentes en las dos culturas provenientes de películas, periódicos y las propias ideas de los estudiantes en temas culturales (Furstenberg, Levet, English y Maillet, 2001).²

Para comenzar proyectos de colaboración, existen varios espacios en los que se pueden reunir clases o grupos de estudiantes para trabajar en tareas en común (gratuitas y accesibles con sólo registrarse para uso). Entre ellos, *Edmodo* (<https://www.edmodo.com>) y *Google Classroom* (<https://classroom.google.com>). Para encontrar posibles proyectos o grupos de estudiantes podemos recurrir a páginas como *Epals* (especialmente para escuelas primarias y secundarias; <https://www.epals.com>) o *UNICollaboration* (para proyectos entre universitarios; <http://uni-collaboration.eu>).

Otros espacios posibles para las telecolaboraciones con otras instituciones son las plataformas de redes sociales como Facebook (FB) y las plataformas Wikis. En las redes sociales se pueden crear áreas privadas para que los estudiantes trabajen, interactúen y compartan información, multimedia, encuestas, etc. Las plataformas Wikis (como *Wikispaces*) permiten reunir a estudiantes de distintas áreas geográficas en un solo espacio para interactuar de forma escrita y crear documentos conjuntos. También *Google Documentos* y *Google Presentaciones* permiten a varios participantes colaborar remota y sincrónicamente en un documento y guardarlo en una carpeta a la que los miembros del grupo tengan acceso (con una cuenta de Gmail).

Las redes sociales

Las redes sociales se pueden además utilizar como plataformas de interacción individual. Las páginas de FB de artistas y personajes influyentes de la cultura meta, e incluso gente común que está

² Para ver ejemplos en español de la aplicación de la comunicación mediada por computadora se recomienda leer el volumen de González-Lloret y Vinagre (2018) y ver las actividades que organiza la Mediateca del CELE-UNAM (<http://cele.unam.mx/index.php?categoria=6>).

interesada en algún tema permiten a los estudiantes conocer a otros hablantes de la lengua, interactuar en un ambiente real con el que ya están familiarizados. Los beneficios de este ambiente se están comenzando a estudiar en el campo de aprendizaje de lenguas (*e. g.* Blattner y Fiori, 2011).

También los foros en Yahoo! o Google son excelentes sitios para contactar con hablantes que tienen intereses similares a los de los estudiantes (excelente *input* y claras posibilidades de producción). Los estudiantes más inclinados a lo visual pueden participar con sus creaciones en Flickr, Instagram o Snapchat y por supuesto en YouTube, la comunidad visual más grande que existe con millones de usuarios.

Herramientas para la habilidad escrita

Dentro de las herramientas que nos comunican con otros existe un subgrupo que es especialmente interesante para el desarrollo de la habilidad escritora: los blogs y las redes de fans.

Los blogs son un excelente vehículo para desarrollar la habilidad escritora a cualquier nivel de lengua. Las entradas en un blog pueden ser cortas, con un vocabulario limitado y elementos visuales, que permiten trabajar en varias versiones hasta alcanzar la corrección deseada, o pueden ser más desarrolladas, creativas, etc. Los blogs están sustituyendo a las tradicionales composiciones en muchas clases de lengua, ya que permiten una enseñanza más individualizada y personal. En lugar de escribir toda la clase sobre el mismo tema, los estudiantes pueden elegir un tema que les interese y mantener un blog por la duración del curso. Esto motiva a los aprendices a escribir más, con mejor calidad y a aprender un vocabulario que es útil para ellos, generando una necesidad cognitiva clara de aprenderlo.

Por su potencial para el aprendizaje de lenguas, también se están investigando las páginas web de fans de la escritura (fan nets, fandoms; Baym, 2000). Éstos son espacios en internet donde escritores y

lectores se juntan para desarrollar su capacidad creativa: leer y escribir sobre un tema de interés, dar comentarios y retroalimentación a otros escritores, etc. Uno de los espacios más populares es el sitio web Fanfiction.net que incluye cientos de relatos sobre programas de televisión, libros, cómics, animé/manga, juegos, etc. En este espacio, los participantes leen y escriben historias en las que introducen nuevos personajes, embarcan a los personajes en nuevas aventuras, mezclan géneros, etc. Por ejemplo, sobre el género de animé/manga, hay unos dos mil relatos, muchos de ellos con cientos o miles de comentarios y seguidores (el más popular tiene más de 400 mil comentarios). Aunque muchos de los relatos son en inglés, es especialmente interesante observar, como profesores de lenguas, que la página incorpore relatos en más de 100 idiomas (véase Figura 1). Para dar otro ejemplo, un tema muy popular como la serie de televisión americana *Bones* tiene casi cuatro mil relatos que incluyen además de textos en inglés, en español, francés, portugués, polaco, alemán, indonesio, sueco, catalán, japonés, holandés, hebreo, finlandés, checo, afrikáans e incluso en esperanto.³

La escritura mediada por tecnologías con un público real y auténtico, un acceso rápido y la posibilidad de compartir e interactuar con otros, produce en los estudiantes un mayor sentido de la autoría (*sense of agency*) e identidad. Estos espacios les permiten crear su propia representación de la realidad a través de textos multimedia y presentarla a un público amplio (Kramsch, A'Ness y Lam, 2000; Warschauer y Grimes, 2008).

Conclusión

Es importante mencionar que las innovaciones dejan de ser novedosas rápidamente. Muchas de las herramientas populares hoy no lo serán tanto para cuando este artículo se publique. Por eso, lo esencial es investigar las oportunidades y beneficios que una herra-

³ Para ver un ejemplo de usos de esta herramienta con estudiantes de nivel principiante que quizá no sean capaces de escribir historias completas se recomienda leer Sauro (2014).



FIGURA 1. Posibles idiomas para los relatos en Fanfiction.net

mienta ofrece para el aprendizaje y entender lo que cada nueva tecnología puede aportar a la clase de lengua extranjera. Evaluarlas no por lo novedoso, divertido o espectacular que sean, sino porque a través de ellas podemos implementar acciones que sabemos son beneficiosas y efectivas para el aprendizaje de lenguas.

Finalmente, cabe mencionar que la implementación de tecnología y de una metodología basada en tareas no está exenta de dificultades y obstáculos. Nunca es fácil innovar, crear y estar al frente de una nueva educación, pero como educadores realmente es importante reconocer que no se puede vivir en el mundo de hoy sin hablar otras lenguas y sin saber usar herramientas digitales. Si queremos ofrecer la mejor educación posible, con el mayor beneficio para los estudiantes, entonces es necesario hacer el esfuerzo.

Referencias

- Baralt, M., Gilabert, R., y Robinson, P. J. (Eds.) (2014). *Task sequencing and instructed second language learning*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Baym, N. K. (2000). *Tune in, log on: Soaps, fandom, and on-line community*. Thousand Oaks: Sage.
- Blattner, G., y Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO Journal*, 29(1), 24–43.
- Butler, Y. G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91–102. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.010>
- Canto, S., de Graff, R., y Jauregui, K. (2014). Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web communication. En M. González-Lloret y L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks* (pp. 183–212). Ámsterdam: John Benjamins.
- Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5–21. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775>

- Cornillie, F., Thorne, S. L., y Desmet, P. (2012). Digital games for language learning: challenges and opportunities (ReCALL special issue). *ReCALL*, 24(3), 243–256. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0958344012000134>
- Deutschmann, M., Panichi, L., y Molka-Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life – A comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21(2), 206–226. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0958344009000196>
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz Gutiérrez, E., y Suñén Bernal, M. del C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf
- Dooly, M. A. D., y O’Dowd, R. (Eds.). (2012). *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Berna: Peter Lang.
- Doughty, C., y Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50–80.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escribano, A., y Del Valle, A., (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea. (Col. Universitaria)
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., y Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55–102.
- Gass, S. M. (2008). Input and interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224–255). Oxford: Blackwell. Recuperado de <http://doi.wiley.com/10.1002/9780470756492.ch9>

- Gass, S. M., y Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *SSLA*, 16, 283–302.
- González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. En E. A. Soler y A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 114–132). Clevedon: Multilingual Matters.
- González-Lloret, M. (2018). El desarrollo pragmático en una segunda lengua a través de la comunicación mediada por tecnologías: una visión panorámica. En M. González-Lloret y M. Vinagre (Eds.), *Comunicación mediada por tecnologías: aprendizaje y enseñanza en la lengua extranjera* (pp. 199-2017). Sheffield: Equinox.
- González-Lloret, M., y Vinagre, M. (Eds.) (2018). *Comunicación mediada por tecnologías: aprendizaje y enseñanza en la lengua extranjera*. Sheffield: Equinox.
- Holden, C., y Sykes, J. M. (2012). Mentira: Prototyping Language-based Locative Gameplay. En S. Dijkers, J. Martin y B. Coulter (Eds.), *Mobile media learning: Amazing uses of mobile devices for teaching and learning* (pp. 111–131). Pittsburgh: ETC Press.
- Jauregui, K., y Canto, S. (2018). Mundos virtuales en la enseñanza de lenguas: hacia un aprendizaje significativo a través de la interacción, la acción y el juego. En M. González-Lloret y M. Vinagre (Eds.). *Comunicación mediada por tecnologías: aprendizaje y enseñanza en la lengua extranjera* (pp. 97-117). Sheffield: Equinox.
- Kramsch, C., A'Ness, F., y Lam, E. W. S. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(4), 78–104. Recuperado de <http://www.lltjournal.org/item/2330>
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria: ASCD.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En K. Hyldenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). San Diego: College-Hill Press.

- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. En M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikulec, E., y Miller, P. C. (2011). Using project-based instruction to meet foreign language standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(3), 81–86. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00098655.2010.516779>
- Nicholas, H., Lightbown, P., y Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719–758.
- Norris, J. M. (2009). Task-Based Teaching and Testing. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 578–594). Malden: Wiley-Blackwell.
- Nussbaum-Beach, S., y Hall, L. R. (2012). *The connected educator: Learning and leading in a digital age*. Bloomington: Solution Tree Press.
- O'Dowd, R. (2014). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 340–356). Londres: Routledge.
- Oh, S.-Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69–96.
- Opitz, B., Ferdinand, N. K., y Mecklinger, A. (2011). Timing matters: The impact of immediate and delayed feedback on artificial language learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5, 1–8. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00008>

- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Rama, P. S., Black, R. W., van Es, E., y Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in *World of Warcraft*. *ReCALL*, 24(3), 322–338. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0958344012000171>
- Reinders, H., y Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18(2), 101–123.
- Revesz, A. J. (2007). *Focus on form in task-based language teaching: Recasts, task complexity, and L2 learning*. Nueva York: Teachers College, Columbia University. Recuperado de http://www.academia.edu/15327077/focus_on_form_in_task-based_language_teaching_recasts_task_complexity_and_l2_learning
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognition and second language syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287–318). Nueva York: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. En M. del P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 7–26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. En P. Robinson (Ed.), *Researching task complexity: Task demands, task-based language learning and performance* (pp. 3–38). Ámsterdam: John Benjamins.
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rovai, A., y Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/274>.
- Sauro, S. (2014). Lessons from the fandom: Technology-mediated tasks for language learning. En M. González-Lloret y L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 239–262). Ámsterdam: John Benjamins.

- Soares Palmer, D. (2010). *Second language pragmatic socialization in World of Warcraft* (PhD dissertation). University of California, Davis. Recuperado de <https://ucdavis.app.box.com/s/2od8tffvqdigaxg47jovr9jpquubnv9c>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Nueva York: Oxford University Press.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320–337.
- Sykes, J. M. (2014). TBLT and synthetic immersive environments: What can in-game task restarts tell us about design and implementation? En M. González-Lloret y L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks* (pp. 149–182). Ámsterdam: Filadelfia: John Benjamins.
- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. En M. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 193–219). Nueva York: Routledge.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., Jones, A., y Lester, D. (2015). Interactional practices and artifact orientation in mobile augmented reality game play. *PsychNology Journal*, 13(2–3), 259–286.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), 141–159.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Van Gorp, K., y Verhelst, M. (Eds.) (2007). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Vinagre, M. (2010). Intercultural learning in asynchronous telecollaborative exchanges: A case study. *The Eurocall Review*, 17. Recuperado de http://www.eurocall-languages.org/uploaded/EUROCALL_Review/review17.pdf
- Warschauer, M., y Grimes, D. (2008). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27(1), 1–23.

- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Londres: Longman.
- Yano, Y., Long, M. H., y Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44(2), 189–219.

Por los caminos del jardín lingüístico: una perspectiva personal

NATALIA IGNATIEVA
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Escogí la metáfora del “jardín” para hablar del campo lingüístico porque me gusta imaginarlo como un jardín frondoso con sus paseos, sendas y veredas. Es un jardín enorme con cientos o miles de estas veredas donde uno puede tomar cualquiera de ellas y seguir adelante hasta llegar al final o simplemente regresar y cambiar de rumbo, ya que este jardín nos ofrece un abanico amplio de posibilidades, y de nosotros depende qué camino escoger.

Por otra parte, no soy la primera en usar esta metáfora, surge en la psicología como *garden-pathing* (Scovel, 1998: 65) para referirse a la ruta que toma el lector (o el escucha) al procesar una oración que puede ser ambigua y que tiene ciertos obstáculos en este proceso, por lo que implica el regreso por la ruta escogida para tomar otro “camino”.

Invito a mis lectores a realizar un paseo conmigo por algunas veredas de este jardín lleno de cosas bellas, gratificantes y a veces inesperadas.

Los objetivos y la estructura de la presentación

En este texto quisiera compartir con los lectores mis experiencias personales como docente e investigadora de lenguas, escogiendo

tres teorías y/o enfoques, con los cuales he trabajado más durante mi carrera profesional. Quiero demostrar su papel e importancia para el campo de lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas (ASL) y mostrar su potencial de aplicación con los ejemplos de algunos proyectos de investigación que he desarrollado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) con base en estas teorías.

Empezaré hablando sobre la importancia de la teoría en general y después describiré cada una de las tres teorías seleccionadas de acuerdo con el siguiente plan: explicar por qué escogí esta teoría en particular, dar una breve descripción de ésta, destacando lo más importante, y mostrar cómo se relaciona con la ASL y cómo la apliqué en mis proyectos.

2. ¿Por qué una teoría?

¿Para qué necesitamos una teoría? Los maestros de lenguas dicen frecuentemente que no la necesitan. Una colega mía solía decir: “Las teorías son para ustedes que están en el Departamento de Lingüística Aplicada, nosotros aquí somos prácticos, lo que necesitamos es mucha experiencia”. Efectivamente, como lo mencionan los lingüistas aplicados, existe una profunda separación entre los mundos de la investigación y de la acción en el aula, incluso hay otra metáfora: los investigadores trabajan en la “torre de marfil” mientras que los maestros laboran en las “trincheras” (Scovel, 2001: 143).

Sin embargo, se puede afirmar que cualquier maestro que imparte clases de alguna lengua tiene una teoría de aprendizaje en su mente. Es probable que no esté consciente de eso y no la pueda formular en términos exactos, pero la tiene. Así, por ejemplo, mi colega mencionada tenía la teoría de que aprender una lengua equivale a adquirir un conocimiento sobre esta lengua. ¿Cómo lo supe? Tuve que observar una clase suya. La clase consistió en “repassar todos los valores y usos de casos gramaticales en ruso” y los alumnos recitaron de memoria las reglas referentes al uso de

estos casos y dieron ejemplos correspondientes. Entonces, ¿qué es la teoría para el maestro en estos casos? Es justamente el conjunto de creencias, principios, generalizaciones, etcétera que guía su enseñanza. De esta manera, los maestros que rechazan la teoría en general y se apoyan en la praxis, siguen una serie de creencias que desembocan en un método que dirige su quehacer docente.

En este tenor, el lingüista británico Freeman opina que: “Las prácticas más convencionales en la educación de profesores de lenguas han funcionado como unas historias, recetas preparadas, sabiduría popular compartida como ‘verdades’ de la profesión con un poco más que costumbre y convención para apoyarlas” (1996: 351). Otro lingüista británico, Inglis, al criticar el estado de cosas en la educación de profesores de su país, dice algo semejante: “Todo el mundo tiene un conjunto de teorías, compuesto, quizá, por hechos y valores, de historia y mitos, de observación y folklore, superstición y convención” (1985: 40).

Así, la propia “teoría” está implícita en la “práctica” de la didáctica de las lenguas extranjeras. Y esto proporciona un valor singular al término *teoría* que puede ayudar a construir un puente entre las teorías de los teóricos y las prácticas de los prácticos. Pero para poder seguir hablando de esto, daremos una definición más científica de este término.

Por *teoría* entendemos un conjunto más o menos abstracto de postulados sobre las entidades que son significativas dentro de los fenómenos bajo análisis, las relaciones que existen entre éstas y los procesos que causan cambios (McLaughlin, 1987: 3). Una teoría es, entonces, una manera de interpretar, criticar y unificar las generalizaciones establecidas. Debe ser flexible para poder acomodar los datos y modificar las generalizaciones, también debe ser heurística para servir de guía en el proceso de buscar más datos y descubrir más generalizaciones. Por último, una teoría no sólo debe explicar fenómenos observados sino también hacer predicciones sobre qué es posible y qué no (VanPatten & Williams, 2007: 4). En el caso de la enseñanza de lenguas, la teoría también debe basarse en la práctica. Como dice Eagleton: “La teoría no es sino una prác-

tica a la que se impone una nueva forma de autorreflexividad que puede ayudar a transformar la actividad práctica” (1990: 26–27).

La conclusión aquí sería: en vez de pensar en teoría y práctica como dos realidades distintas, pensemos en su integración y en la construcción de una relativa teorización de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva lingüística. La teoría nos puede ayudar en nuestro quehacer cotidiano. Y en vez de seguir utilizando las teorías “caseras”, ¿no sería mejor escoger una teoría de manera consciente, una teoría basada en los criterios científicos?

3. La teoría generativa

Mi primera parada en la caminata por el jardín lingüístico será en el paseo central, muy visitado por miles de personas. Es aquí donde se ubica mi primera teoría: la gramática generativa (GG) de Chomsky, la teoría predominante en la segunda mitad del siglo XX, que encontró múltiples aplicaciones en el área de ASL, sobre todo su gramática universal. Cabe mencionar que esta teoría posee características lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas, nativistas, por mencionar algunas.

Para ubicarnos en el marco histórico de referencia, les quiero recordar que la gramática generativa de Chomsky surge a fines de los años 50 (Chomsky, 1957), en los años 60 empieza a ejercer una influencia enorme sobre la lingüística en general (Chomsky, 1965) y desde los años 70 se convierte en la teoría lingüística más poderosa, conservando su hegemonía incluso en el siglo XXI (Chomsky, 1981, 1986, 1988, 1999, 2000, 2002, 2004).

Escogí esta teoría cuando entré al doctorado en lingüística teórica en la Universidad de San Petersburgo. Una de las cosas que más me gustaba de la GG era su carácter ideal y abstracto, mismo que acerca la lingüística a las ciencias exactas. Después del doctorado empecé a trabajar en una universidad rusa como maestra de inglés, y en esta actividad profesional la investigación que realizábamos en la cátedra de lenguas y la práctica como docentes de lenguas eran dos realidades totalmente distintas que no tenían puntos de contacto.

Cuando vine a México y empecé a trabajar en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) conocí la lingüística aplicada y me pareció fascinante la idea de aplicar la teoría en el quehacer docente, así que busqué cómo aplicar mi teoría en el área de adquisición de segundas lenguas.

En este marco, ya en 1965 Chomsky había proclamado que la verdadera meta de una teoría lingüística debe ser la explicación de cómo los niños aprenden su lengua materna (1965). Dentro de este enfoque, el lingüista estadounidense desarrolló varias ideas que culminaron en su teoría de la gramática universal (GU) en los años 80 (Chomsky, 1986, 1988). ¿Qué es la GU? Parece ser que es la “caja negra” responsable de la adquisición del lenguaje (Cook, 1996: 154). Es el mecanismo que existe en la mente y que permite a los niños construir una gramática con base en material lingüístico crudo que reciben del ambiente, básicamente de sus padres (Chomsky, 1981: 2). Según Chomsky, la GU es el sistema de principios, condiciones y reglas que son propiedades de todas las lenguas humanas. Estas propiedades son innatas y genéticamente determinadas. El niño nace equipado con la GU, la cual no se aprende, más bien es el conocimiento silencioso del niño con respecto a una posible lengua humana (Chomsky, 1981: 2).

Chomsky en todo momento habla de la GU en la adquisición de la lengua materna. Incluso advierte contra el uso indiscriminado de su teoría con estas palabras:

La gente que está involucrada en alguna actividad práctica como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas, la traducción o la construcción de puentes, debe seguir de cerca lo que está sucediendo en las ciencias. Pero ellos probablemente no deben tomarlo demasiado en serio, porque la capacidad de llevar a cabo las actividades prácticas sin tomar conciencia de lo que uno está haciendo es mucho más avanzada que el conocimiento científico (Chomsky, 1988: 180).

A pesar de estas advertencias del autor, los intentos de aplicar esta teoría en el área de segundas lenguas empezaron casi inmediatamente, o sea, desde los años 80. La idea de la GU pareció muy atractiva a los lingüistas aplicados y maestros de lenguas. Efectivamente, si la GU funciona en la adquisición de L2, se obtiene la meta deseada fijando los parámetros en la posición necesaria. Parecía que por fin se habían encontrado soluciones para los problemas eternos de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, cuando el optimismo inicial empezó a esfumarse se vio claramente que los problemas no habían desaparecido (Ignatieva, 1994: 239).

Los intentos de aplicar esta teoría siguen hasta hoy en día, al igual que las discusiones sobre la aplicabilidad de la GU en la ASL. Se pueden resumir diferentes posiciones en cuanto al papel de la GU en la adquisición de L2 en cinco hipótesis: 1) la hipótesis de no acceso, según la cual la GU ya no funciona con los adultos, 2) la hipótesis de acceso directo, la GU está todavía disponible, 3) la hipótesis de acceso indirecto, la GU está disponible, pero vía la mediación de la L1, 4) la hipótesis de doble acceso, los aprendientes usan tanto la GU como las estrategias generales de aprendizaje, 5) la hipótesis de acceso parcial: algunos aspectos de la GU están todavía disponibles y otros no; se accede a los principios, en cuanto a los parámetros, algunos son más accesibles que otros (Ignatieva, 2005: 23).

Se nota que la posición 5 es la más complicada, ya que trata de captar el carácter variado del papel de la GU en el proceso de la adquisición. Aparentemente, ésta es la posición que adoptan la mayoría de los estudios de la ASL basados en la teoría de la GU (Mitchell & Myles, 1998: 62).

En suma, la GU ha proporcionado a los estudiosos un marco cómodo para los estudios paramétricos de la ASL y una visión coherente de las transferencias interlingüísticas en términos de principios y parámetros (véase, por ejemplo, Liceras, 1996; Flynn, Martohardjono & O'Neil, 1998; Kaltenbacher, 2001; White, 2003, entre muchos otros). Por esta razón escogí el enfoque de la GU como marco teórico para unos proyectos de investigación sobre el orden

de palabras en segundas lenguas que fueron desarrollados en el Departamento de Lingüística Aplicada (Ignatieva, 2012b).

En estos estudios participaron tanto investigadores del CELE como de otras dependencias de la UNAM y estudiantes de maestría y doctorado. El objetivo principal fue analizar el procesamiento del orden de palabras (OP) por estudiantes de idiomas dentro de dos estructuras sintácticas: la oración simple y la frase nominal. El proyecto también tuvo un propósito didáctico: explorar las maneras de aplicar los resultados de la investigación en el terreno práctico, es decir, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En términos generales, se puede decir que dentro del marco teórico generativo el OP se considera como resultado de diferentes procesos sintácticos que, a su vez, están condicionados por los principios y parámetros de la GU (Chomsky, 1981). Cabe recordar que los principios son la parte invariable y universal de la GU, en cuanto a los parámetros, éstos varían de una lengua a otra pero dentro de ciertos límites. Entre este inventario nos resulta de particular interés la teoría X-barra y el parámetro del núcleo.

La teoría X-barra postula la universalidad de las frases léxicas que constan de la cabeza, o núcleo, y el complemento, mientras que el parámetro del núcleo establece el orden de estos dos constituyentes principales (Chomsky, 1988). En lenguas como inglés o español el núcleo precede al complemento; en japonés, al contrario, éste se coloca al final. Entonces, el inglés y el español tienen el parámetro del núcleo fijado en la misma dirección. Sin embargo existen diferencias significativas en la constitución de la frase nominal (FN) en las dos lenguas. Por ejemplo, la premodificación, que es bastante reducida en español, ocupa un lugar importante en la construcción de las FN en inglés; aquí están las frases genitivas con el apóstrofo *s*, los así llamados *compuestos nominales* y otros tipos de frases que combinan sustantivos y adjetivos. El problema está en que todos estos elementos en inglés se encuentran en el lugar del especificador (antes del núcleo) y la frase resultante es incompleta, ya que carece del complemento. En español, en cambio, la mayoría de los elementos modificadores se sitúan después (y no

antes) del núcleo; el equivalente de una FN incompleta en inglés resulta aquí una frase completa que consta del núcleo y complemento, como puede verse en (1) y (2).

- (1) A cancer research centre.
- (2) Un centro de investigación del cáncer.

La diferencia estructural entre las dos FN se percibe claramente en su representación arbórea (véase Figura 1).

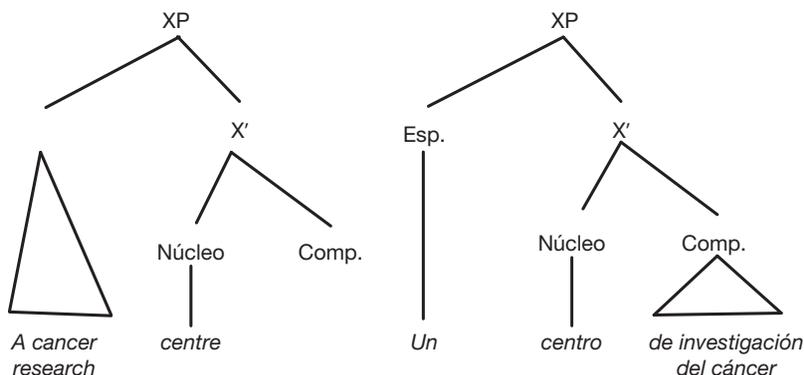


Figura 1. Representación arbórea de las FN en inglés y español (Ignatieva, 2012b: 25)

De esta manera, el parámetro del núcleo no nos puede explicar las diferencias estructurales en la construcción de estas frases, ya que las dos lenguas en cuestión tienen este parámetro fijado en la misma dirección. La teoría X-barras tampoco puede dar razón de los problemas que tienen los alumnos hispanohablantes procesando este tipo de frases en inglés. Regresaremos con este problema más adelante, por ahora sólo quisiera mencionar que dentro del proyecto sobre el OP tuvimos que buscar otras teorías o modelos con un poder explicativo mayor en relación con este fenómeno.

Para resumir sobre la lingüística generativa, y en particular sobre la GU, quisiera subrayar que, reconociendo plenamente el valor revolucionario de la teoría de Chomsky para la adquisición de L1, debo admitir que en la adquisición de segundas lenguas este enfo-

que teórico tiene un poder explicativo limitado. Este punto de vista también está expresado en una u otra forma en White (2007: 46) y ten Hacken (2009: 317).

4. La teoría de procesamiento lingüístico de VanPatten

Justamente, la insatisfacción con la GG para resolver los problemas de la ASL me hizo buscar respuestas en las teorías que se sitúan más cerca del uso del lenguaje, es decir, las teorías que tratan de explicar la ASL desde el punto de vista psicolingüístico. Entre estas últimas están los enfoques que estudian el procesamiento del lenguaje desde la perspectiva cognitiva (*cf.* MacWhinney, 1987; McLaughlin & Heredia, 1996; Pienemann, 1996; Heredia & Altarriba, 2002; Fernández, 2003; Truscott & Sharwood Smith, 2004).

Los enfoques de procesamiento del lenguaje en general se consideran como “métodos de descripción para almacenar las estructuras lingüísticas y reglas para acceder a ellas” (Bialystok, 1990: 637). Así, el enfoque de *procesamiento de input* (PI) de VanPatten trata de explicar cómo sucede el procesamiento de L2 y cómo los aprendientes hacen conexiones apropiadas entre la forma y el significado durante el acto de comprensión (VanPatten, 1996, 2003, 2004, 2012).

El modelo de PI está basado en la naturaleza psicolingüística del procesamiento de L2 (Robinson, 2003; Perani & Abutalebi, 2005). VanPatten postula lo siguiente:

- Inicialmente la comprensión implica mucho esfuerzo para los aprendientes en términos de procesamiento cognitivo y memoria a corto plazo. Consecuentemente, es difícil determinar a qué van a dirigir su atención los mecanismos de procesamiento de *input*.
- Al mismo tiempo, los aprendientes tienen una capacidad de procesamiento limitada y no pueden procesar y almacenar la misma cantidad de información que los nativos hablantes (VanPatten & Williams, 2007: 116).

VanPatten destaca dos tipos de principios que explican el procesamiento de *input* por parte del alumno; el primer tipo tiene que ver con los aspectos cognitivos de este proceso, el segundo tipo se refiere a los aspectos oracionales de procesamiento de *input*:

- (1) Los aprendientes procesan el *input* para el significado antes de procesarlo para la forma.
- (2) Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en la oración como sujeto (VanPatten, 1996: 14).

El primer principio se llama el Principio de preferencia léxica. De acuerdo con él, los aprendientes buscarán las formas léxicas de los conceptos semánticos en el *input* antes de recurrir a las formas gramaticales que codifican los mismos conceptos. El segundo principio se llama el Principio del primer sustantivo, y explica cómo los aprendientes analizan la oración. Cada uno de estos principios, a su vez, se divide en varios corolarios, pero no entraremos aquí en más detalles (VanPatten, 2003: 29–36).

En correspondencia con estos dos principios, los aprendientes desarrollan sus estrategias de procesamiento: *la estrategia de preferencia léxica* y *la estrategia del primer sustantivo*. Estas estrategias pueden ayudarles en la interpretación del mensaje, pero también pueden impedirles poner atención a los marcadores gramaticales y su significado (VanPatten, 1996: 32).

Para promover la adquisición de la gramática de L2, VanPatten propone el modelo que se observa en la Figura 2.

input > *intake* > gramática en vías de desarrollo > producción

Figura 2. Los procesos cognitivos en el modelo de PI (VanPatten, 1996).

Si el alumno logra establecer la asociación entre la forma gramatical y el significado, entonces el *input* (los datos lingüísticos presentados) se convierte en el *intake* (los datos lingüísticos analizados) y puede asimilarse posteriormente en el sistema gramatical que se está desarrollando, en otras palabras, en la interlengua. El

modelo de PI se enfoca en este primer proceso como el más importante y las actividades de *input* estructurado se sitúan en este lugar (véase Figura 3).

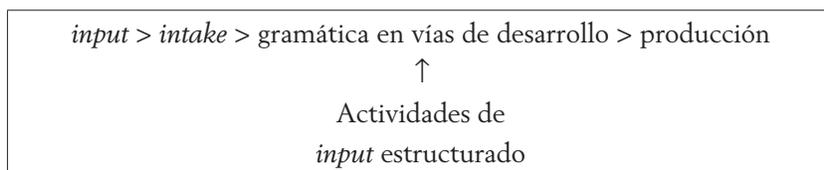


Figura 3. El lugar de las actividades estructuradas en el modelo de PI (Buck, Suárez, Poujol & Mestre, 2009: XIX).

El término *estructurado* se refiere al hecho de que el *input* ha sido manipulado de tal manera que el alumno está “obligado” a procesar la forma gramatical y así está en condiciones de establecer las conexiones adecuadas de forma-significado.

VanPatten propone cómo presentar un punto gramatical en términos de la descripción de ese punto y las estrategias de alumnos. También ofrece una guía para el desarrollo de ejercicios y explica los tipos de ejercicios (referenciales y afectivos) y su estructura.

Vale la pena mencionar que los ejercicios parecen muy sencillos, y desde un punto de vista lo son: resultan de fácil manejo para los maestros y a los alumnos no les parecen difíciles. Sin embargo, no son nada sencillos para los diseñadores y su elaboración puede tomar mucho tiempo, ya que deben tomarse en cuenta varios factores.

Este modelo de la enseñanza de la gramática desde la perspectiva del procesamiento del *input* aparece a principios de los años 90 con VanPatten como su autor principal e inmediatamente despierta el interés de los especialistas en la adquisición de segundas lenguas. Numerosas investigaciones aplicadas a diferentes lenguas han comprobado la eficiencia de su modelo y la utilidad de las actividades que él propone para facilitar la adquisición de diversos puntos gramaticales.

Como un ejemplo de la aplicación del modelo de VanPatten en la adquisición y enseñanza de L2 tomaré mis propios proyectos de

investigación sobre el orden de palabras (Ignatieva, 2012b), mismos que ya mencioné en el apartado anterior.

Me gustaría ahora detenerme sólo en los estudios referentes al OP en las FN en inglés, que presentan muchos problemas a los alumnos, sobre todo cuando se trata de las FN premodificadas. Veamos los ejemplos de frases genitivas (3), frases de sustantivos y adjetivos (4) y sustantivos compuestos (5), entre paréntesis se ofrecen dos opciones de la interpretación (sólo una de ellas es la correcta), que muestran claramente las dudas de los alumnos en este proceso.

- (3) The neighbour's friend
(¿El amigo del vecino o el vecino del amigo?)
- (4) A typical computer operator
(¿Un operador de computadoras típicas o un típico operador de computadoras?)
- (5) Chocolate milk
(¿Chocolate de leche o leche con chocolate?)

En este estudio se analizaron varios patrones de las FN premodificadas y su interpretación por parte de los alumnos, así como se detectó qué estrategias usan en el procesamiento de las mismas. Se aplicaron tests a los alumnos en los que debían procesar las FN, es decir, tenían que escoger la variante correcta entre varias opciones ofrecidas, como en (6).

- (6) The sample analysis area...
 - (a) área de análisis de muestras
 - (b) análisis de muestras de área
 - (c) área de muestras de análisis
 - (d) muestras de análisis de área (Ignatieva, Mejía & Villegas, 2012)

Sobra decir que en el diseño de los tests utilizamos actividades propuestas por VanPatten. El estudio mostró claramente que los estudiantes del inglés como L2 tienen muchos problemas en

interpretar adecuadamente las FN y su rendimiento es bastante bajo, en la mayoría de los casos no llegan ni al 50%. Los resultados de la aplicación de los tests pusieron en evidencia el hecho de que los aprendientes tienen que usar todo tipo de estrategias disponibles para resolver sus problemas. Así, por ejemplo, usaron frecuentemente la estrategia del primer sustantivo al procesar las FN, ya que muchas veces interpretaron el primer sustantivo dentro de la FN como el núcleo de esta frase. Sin embargo, esa estrategia resulta errónea en el procesamiento de sustantivos compuestos y frases genitivas donde el núcleo de la FN es el último sustantivo de este grupo. De esta manera, nuestra investigación apunta definitivamente al funcionamiento de la “estrategia del primer sustantivo” a nivel de FN en los alumnos hispanohablantes del inglés (Ignatieva, 2012b).

Otra estrategia utilizada con frecuencia por los alumnos es su preferencia por procesar la información léxica. Si pueden construir un significado de esta información, no van más allá de este primer paso. Solamente cuando no es posible construir ese significado, tratan de acudir a otras estrategias y empezar a procesar la información gramatical, *e. g.* el orden de palabras y apóstrofo ‘s. Podríamos concluir que nuestro estudio confirmó la teoría de procesamiento del *input* de VanPatten en cuanto a los mecanismos de procesamiento utilizados por los alumnos.

Para resumir, este enfoque ocupa actualmente un lugar muy importante en el área de adquisición de segundas lenguas y, particularmente, en la adquisición de la gramática. Las características del modelo de PI, descritas arriba, hacen que esta teoría sea particularmente atractiva para los maestros de lenguas, ya que pocos enfoques teóricos en el área de adquisición de segundas lenguas tienen una conexión tan fuerte con el salón de clase y el quehacer docente.

Desde luego este enfoque, como cualquier otro, tiene también sus limitantes, ya que las actividades de *input* estructurado representan sólo el primer paso en el proceso de adquisición, y por ello deberían ser complementadas con ejercicios de producción y más adelante con actividades comunicativas (Lee & VanPatten, 2003: 168).

5. La lingüística sistémico funcional

Nuestra tercera parada, y el tercer enfoque en la lista, es la lingüística sistémico funcional (LSF). Se puede decir que yo me encontré en la comunidad sistémica por casualidad, esto es, por una amiga que me invitó a participar en un proyecto de investigación en conjunto con ella. Además, al mismo tiempo, y también por casualidad, asistí a la Primera Conferencia Regional de LSF, en la que se formó la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina (ALSFAL). Siendo la única representante de México en este congreso, me invitaron a participar en los trabajos organizativos de esta asociación, y de esta manera me convertí en uno de los miembros fundadores de esta organización y hasta formé parte de la Mesa Directiva de la ALSFAL como representante de México. Después de esto no me quedaba más que participar en el proyecto de mi amiga para ver de cerca qué es la LSF (Montemayor-Borsinger & Ignatieva, 2005); lo hice y me gustó. Desde aquel entonces, hace más de diez años, me he dedicado a esta rama de la lingüística, he involucrado a mis alumnos y a algunos colegas, así que he podido formar un grupo de *sistemicistas* en México y una línea de investigación en este campo.

La LSF es una teoría sociosemántica del lenguaje organizada alrededor del concepto de *función*, donde la lengua es considerada como un sistema semiótico con sus propias estructuras. Dichas estructuras están interconectadas con una sociedad y una cultura determinadas. Creada por el lingüista británico M. A. K. Halliday en los años 60 del siglo pasado (Halliday, 1967, 1973, 1976, 1978, 1985, etc.), desarrollada posteriormente por otros investigadores dentro del área (Martin, 1985, 1992; Matthiessen, 1995; Thompson, 2004 [1996]) y aplicada al español, entre otras lenguas (Ghio & Fernández, 2008; Montemayor-Borsinger, 2009; Lavid, Arús & Zamorano-Mansilla, 2010, entre otros), la LSF destaca la función social de la lengua, es decir, el uso que tiene la lengua en una sociedad en diferentes contextos sociales.

Algunos de los rasgos más destacados de la LSF, de acuerdo con Butler (2003: 48), son los siguientes:

- Su interés principal es la lengua como comunicación.
- El centro de sus estudios es el significado.
- Pone en primer plano la motivación funcional de la gramática.
- Está orientada al análisis del texto y estudia las relaciones entre el texto y el contexto.
- La indeterminación de la lengua se ve como algo esperado.
- Esta escuela lingüística adopta una aproximación constructiva a la adquisición de la lengua.

En la gramática funcional de Halliday la lengua es interpretada como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales los significados se expresan. De esta manera, la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y la LSF se interesa particularmente en cómo la gente utiliza este potencial y qué selecciones tiene que hacer de acuerdo con el objetivo de la comunicación y su contexto (Halliday, 1985, 1994).

Hoy en día la LSF tiene ya una larga trayectoria en el ámbito de la lingüística y la educación en Australia, Asia, Europa y América Latina. Se dio un particular desarrollo de esta teoría en Australia, donde surge la así llamada Escuela de Sydney. Esta escuela se interesa por estudiar géneros discursivos tanto escritos como orales e interactivos y crea la teoría de registro y género (Martin, 1993; Martin & Rose, 2003). Vale la pena mencionar que la LSF ha encontrado una amplia aplicación en los ambientes educativos en el área de la alfabetización (Colombi, 2000; Christie, 2002; Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro & Tapia, 2003; Ravelli & Ellis, 2004; entre otros), sobre todo la alfabetización avanzada (Schleppegrell & Colombi, 2002), en otras palabras, en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes edades y niveles.

Los estudiosos que aplican la LSF en su trabajo científico y educativo están unidos en la Asociación Internacional de la LSF (ISFLA, por sus siglas en inglés), que desde 1974 organiza anual-

mente sus congresos. En América Latina, la Primera Conferencia Regional tuvo lugar en 2004, y en ella se formó la ALSFAL, que desde esta fecha empezó también a organizar conferencias anuales. En América Latina los países que más desarrollan la LSF son Argentina, Chile y Brasil. Hay también especialistas de sistémica en Colombia, Venezuela y Uruguay. En México, la LSF se introduce desde 2004, y ya existe un grupo de LSF que reúne a los lingüistas de la UNAM, así como de las universidades de Puebla, Tlaxcala y Quintana Roo.

¿Por qué me gustó esta teoría? Aquí quiero hacer un paréntesis. Desde que empecé a trabajar en el CELE (en 1984) he participado en diferentes discusiones sobre lingüística teórica y aplicada. Además, nuestra labor en el CELE como docentes e investigadores en el campo de lingüística aplicada (LA) nos hace enfrentar con cierta frecuencia las situaciones donde la LA no se considera incluso como un tipo de lingüística, sino que ésta es simplemente la aplicación práctica de alguna teoría lingüística.

En este sentido, me gusta mucho la posición de Halliday. De hecho, su posición en cuanto a esta relación entre la LA y la lingüística teórica, entre la teoría y la práctica, vino a resolver mis dudas y a conformar el estatus de LA.

Para Halliday, cualquier teoría debe tratar de resolver algo, desde un problema muy abstracto hasta uno muy práctico. Desde este ángulo, Halliday no ve una distinción clara entre la lingüística y la LA. Él propone el término *aplicable* (*applicable linguistics*) y es una característica que, en su pensamiento, debe poseer cualquier teoría lingüística. La teoría debe proponer una descripción del lenguaje capaz de servir en diferentes contextos, *e. g.* educativo, clínico, forense, etc., y que debe ser suficientemente fuerte para aprender de estos retos y seguir evolucionando para abordar nuevas áreas (Halliday, 2007). Halliday destaca entonces la aplicabilidad como uno de los criterios principales del vigor y fuerza de una teoría en general. La lingüística aplicable representa la forma de relacionar la teoría y la práctica más bien como empresas complementarias en vez del par tesis-antítesis, cuyo destino sería siempre estar en opo-

sición: LA constituye la posición de síntesis donde la teoría y la aplicación establecen un diálogo permanente (Halliday, 2008).

La LSF creció a partir del esfuerzo de crear un tipo aplicable de lingüística empezando con los trabajos de Halliday en los años 50 del siglo pasado y desarrollando un enfoque funcional hacia el lenguaje. Es una lingüística socialmente responsable, porque incluye un posicionamiento crítico, pero es más amplio e —lo que es más importante todavía— incorpora programas de acciones orientadas a la comunidad, al igual de lo que sucede en la educación, salud pública y otros campos (Matthiessen, 2012).

Para ser aplicable un enfoque hacia el lenguaje debe ser poderoso, debe dar el poder a los practicantes del enfoque, y este poder se deriva de una teoría holística y descripciones comprensivas. Desde su inicio la LSF fue diseñada como una teoría holística del lenguaje en contexto con descripciones comprensivas de los sistemas de lenguas particulares que podrían apoyar el análisis textual. Este enfoque holístico fue muy diferente de los enfoques formales predominantes en esa época.

Como el poder y potencial teórico y descriptivo de LSF siguió aumentando, los investigadores pudieron abarcar diferentes problemas en varias áreas fuera de la lingüística, incluyendo la educación, la traducción y la computación. Esta habilidad de comprometerse con problemas que se encuentran propiamente fuera de la lingüística propició un diálogo permanente de la LSF con otras disciplinas como la antropología, la sociología, la teoría educativa, la neurociencia, la lingüística computacional y la inteligencia artificial. De esta manera, la LSF siempre ha sido “permeable”, como dice Halliday, “un rasgo saliente en la evolución de la teoría sistémica es que su permeabilidad desde afuera nunca ha sido amurallada por las fronteras disciplinarias” (1985: 6).

Para resumir, me gustó esta teoría por ser holística, funcional, altamente aplicable y permeable. En mis proyectos de investigación he usado la teoría sistémica para el análisis del lenguaje estudiantil. Me detendré en uno de los proyectos.

El proyecto CLAE: El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional es uno de los primeros proyectos de investigación en México que se sitúan en el marco de la LSF y que fue apoyado y financiado por el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt) por ser un proyecto internacional donde participaron dos universidades: la UNAM de México y la Universidad de California, Davis, de los Estados Unidos (Ignatieva & Colombi, 2014).

Los objetivos generales del proyecto fueron: 1) analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades desde la perspectiva sistémica funcional, 2) producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas y 3) establecer un sitio en internet con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores.

Los tres objetivos se cumplieron. Se recopiló un corpus de textos académicos escritos en español por estudiantes mexicanos y californianos que tiene un gran valor para investigadores, estudiantes y profesores interesados en conocer más acerca del lenguaje académico en español. Por otra parte, el estudio efectuado con la metodología de la LSF hizo posible un análisis de los componentes funcionales y de los rasgos léxico-gramaticales de diferentes géneros dentro del registro académico: ensayo, reseña, reporte, pregunta-respuesta, resumen.

De esta manera, en el corpus mexicano pudimos detectar las diferencias y similitudes en la organización textual de los estudiantes de tres áreas humanísticas: literatura, geografía e historia. Estas diferencias y similitudes que manifiestan realizaciones distintas de la escritura académica nos permitieron identificar las características específicas del lenguaje analizado. Así, en el área de las letras/literatura el género de pregunta-respuesta en nuestro corpus se caracteriza por una falta de significados interpersonales, que testifica su estilo impersonal, y un escaso uso de temas complejos y metáforas gramaticales, que indica su simplicidad estructural; sus procesos predominantes son materiales (Ignatieva, 2008a; 2013).

A su vez, los ensayos de esta área demuestran el uso extenso de elementos interpersonales que manifiestan la intención de los estudiantes de expresar sus opiniones e interactuar con el lector. Un gran número de temas complejos, temas múltiples y metáforas gramaticales apuntan a la complejidad léxica y estructural de este género mientras que el predominio de procesos relacionales en estos textos revela la naturaleza más abstracta de la escritura. En suma, los ensayos adoptan un carácter más interactivo combinado con un estilo más elaborado, abstracto y estructuralmente complejo (Ignatieva, 2008b, 2010). Las reseñas ocupan un lugar intermedio entre el género de pregunta-respuesta y el de ensayo en relación con los parámetros mencionados (Ignatieva, 2014).

En cuanto a la estructura de los géneros analizados en el corpus mexicano, los resultados se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Descripción de las características estructurales de cada género del corpus de la UNAM (Ignatieva & Colombi, 2014: 22).

GÉNERO	DESCRIPCIÓN
<i>Resumen</i> [síntesis^opinión]	Síntesis de la lectura y opinión sobre la misma.
<i>Reporte</i> [problema^descripción^recomendaciones]	Presentación de los resultados de los análisis realizados de manera descriptiva.
<i>Ensayo</i> [tesis^argumentos^reiteración]	Exposición de la opinión del autor sobre un determinado tópico; aportación de evidencia; reiteración de la opinión.
<i>Reseña</i> [resumen^evaluación]	Resumen de una obra literaria y crítica y evaluación de la misma.
<i>Pregunta-respuesta</i>	Sin ninguna estructura particular detectable.

En general, se puede resumir que la escritura estudiantil del corpus mexicano se caracteriza por cierta simplicidad estructural, una tendencia hacia el estilo coloquial que se hace frecuentemente imparcial y “objetivo” y cierta limitación en la selección de los recursos léxico-gramaticales a su disposición (Ignatieva, 2012a).

Finalmente, el sitio *El lenguaje académico en español* (lenguajeacademico.info), elaborado por los participantes del proyecto,

resulta una fuente importante de datos lingüísticos tanto para investigadores de análisis del discurso como para profesores de español como lengua materna o lengua heredada. Este corpus es el primer documento de este tipo en proporcionar una visión sobre la escritura académica en español en varias áreas y géneros del lenguaje de las humanidades en dos contextos geográficos muy diferentes: México, donde el español es la lengua oficial y predominante, y California, donde es la segunda lengua del estado en un contexto bilingüe en contacto con el inglés (CLAE, 2009).

En conclusión, podría confirmar que esta teoría ha comprobado ser una herramienta eficaz en las investigaciones lingüísticas, en particular en el análisis de textos estudiantiles. Tiene muchas implicaciones para la práctica docente: podemos enseñar a los alumnos cómo escribir géneros académicos tanto en L1 como en L2, de ahí también podemos enseñarles cómo leer e interpretar los textos científicos, cómo hacer una lectura crítica, etcétera.

Comentarios finales

Para resumir, escogí las tres teorías presentadas porque muestran también mi crecimiento y transformación profesional. De una teoría muy abstracta me moví a una muy aplicada y terminé con un enfoque funcional comprensivo que abarca de manera global todos los aspectos necesarios, tanto teóricos como prácticos. Pienso que este último enfoque respondió realmente a mis preguntas y búsquedas; en esta etapa he sentido un equilibrio y una armonía entre mi formación teórica, mi vocación aplicada y mi quehacer docente.

Hemos realizado un paseo por algunas veredas del hermoso jardín lingüístico, escogí tres rutas entre los cientos y cientos de otros caminos por ser más familiares para mí, ya que los he caminado muchas veces y con distintos propósitos, obteniendo el máximo provecho. Hice esta caminata para compartir con mis lectores la belleza de este jardín. Dicen que la belleza compartida aumenta, crece y se extiende. Espero que mis lectores también



hayan podido disfrutar de nuestra caminata y que, solos o acompañados, vuelvan al jardín en otro momento para seguir el disfrute, para buscar las respuestas a sus inquietudes y, finalmente, encontrar, tal vez, la armonía. Cientos o miles de veredas los esperan para ofrecerles paisajes interesantes y momentos inolvidables, retos audaces y hallazgos valiosos.

Referencias

- Bialystok, E. (1990). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 24, 635–48.
- Buck, M., Suárez, J., Poujol, V., & Mestre, R. (2009). *Meaning matters: Aprende la gramática a través de su significado*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, Ch. (2003). *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories*. Parte I. Ámsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (2000). *The architecture of language*. Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2004). *The generative enterprise revisited*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. Londres: Continuum.
- CLAE (2009). *El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las humanidades*. En <<http://www.lenguaje academico.info>>.

- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States* (pp. 296–309). Somerville: Cascadilla Press.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. 2a. ed. Londres: Arnold.
- Eagleton, T. (1990). *The significance of theory*. Oxford: Blackwell.
- Fernández, E. M. (2003). *Bilingual sentence processing: Relative clause attachment in English and Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Flynn, S., Martohardjono, G., & O’Neil, W. (Eds.) (1998). *The generative study of second language acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Freeman, D. (1996). The “unstudied problem”: Research on teacher learning in language teaching. En D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 351–371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Grammar, society and the noun*. Londres: H. K. Lewis.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language*. Londres: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994 [1985]). *An introduction to functional grammar*. 3a. ed. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2007). Applied linguistics as an evolving theme. En M. Halliday, *Language and education. Vol. 9, Collected Works of M. Halliday* (pp. 269–90). Londres: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2008). Working with meaning: Towards an applicable linguistics. En J. Webster (Ed.), *Meaning in context: Strategies for imple-*

- menting intelligent applications of language studies* (pp. 7–23). Londres: Continuum.
- Heredia, R. & Altarriba, J. (Eds.) (2002). *Bilingual sentence processing*. Amsterdam: North-Holland.
- Ignatieva, N. (1994). La gramática universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras? En F. Castaños Zuno y F. Brizzoni (Comps.), *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: tradición y cambio en la enseñanza de lenguas* (pp. 233–243). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Ignatieva, N. (2005). Adquisición de segundas lenguas: problemas y perspectivas. En *Antología del XVII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras* (pp. 13–29). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ignatieva, N. (2008a). Question-answer as a genre in students' academic writing in Spanish. En C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Eds.). *Proceedings of ISFC 35: Voices around the world* (pp. 46–59). Sidney: Macquarie University.
- Ignatieva, N. (2008b). A systemic functional analysis of college students' literature essays in Spanish. En N. Norgaard (Ed.), *Systemic functional linguistics in use. Odense working papers in language and communication*, 29, 420–433.
- Ignatieva, N. (2010). Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1), 91–110.
- Ignatieva, N. (2012a). Academic student writing in Spanish in terms of success and failure from the functional perspective. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 821–32.
- Ignatieva, N. (Ed.) (2012b). *Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ignatieva, N. (2013). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *Lenguas en Contexto*, 10, 45–53.

- Ignatieva, N. (2014). Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura. En N. Ignatieva & C. Colombi (Eds.), *CLAE: corpus del lenguaje académico en español de México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (pp. 33–57). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ignatieva, N., & Colombi, C. (Eds.) (2014). *CLAE: corpus del lenguaje académico en español de México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ignatieva, N., Mejía, A., & Villegas, A. L. (2012). Noun phrase processing in English by Spanish-speaking students. En G. Minnini & A. Manuti (Eds.), *Applied Psycholinguistics: Positive effects and ethical perspectives* (pp. 358–66). Vol. II. Milán: Franco Angeli.
- Inglis, F. (1985). *The management of ignorance: A political theory of the curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Kaltenbacher, M. (2001). *Universal grammar and parameter resetting in second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lavid, J., Arús, J., & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English*. Londres: Continuum.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- MacWhinney, B. (1987). Applying the competition model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 8, 315–327.
- Martin, J. R. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R. (1993). Genre and literacy: Modeling context in education linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13, 141–72.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.

- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokio: International Language Sciences.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2012). Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: Social accountability and critical approaches. *Delta*, 28, 1–20.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres: Arnold.
- McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information processing approaches to the study of second language acquisition. En W. Richtie & P. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition* (pp. 213-28). Nueva York: Academic Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Londres: Arnold.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montemayor-Borsinger, A., & Ignatieva, N. (2005). Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica-funcional. En L. Grاناتo (Ed.), *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo: estudios e investigaciones*. CD-ROM. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D., & Tapia, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* 2a. ed. Barranquilla: Uninorte.
- Perani, D., & Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 202–206.
- Pienemann, M. (1996). A brief history of processing approaches to SLA: Reply to Mellow. *Second Language Research*, 12, 319–34.
- Ravelli, L., & Ellis, R. (Eds.) (2004). *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks*. Londres: Continuum.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. En C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 631–79). Oxford: Blackwell.
- Schleppegrell, M., & Colombi M. C. (Eds.) (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. Londres: Lawrence Erlbaum.

- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Londres: Heinle & Heinle.
- ten Hacken, P. (2009). *Chomskyan linguistics and its competitors*. Londres: Equinox.
- Thompson, G. (2004 [1996]). *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold.
- Truscott, J., & Sharwood Smith, M. (2004). Acquisition by processing: A modular perspective on language development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 1–20.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood: Ablex.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Nueva York: McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (2012). Input processing. En S. Gass & A. Mackey (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 268–281). Londres: Routledge.
- VanPatten, B. (Ed.) (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) (2007). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2007). Linguistic theory, Universal Grammar and second language acquisition. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 37–55). Londres: Lawrence Erlbaum.

La volatilidad de la competencia de comunicación intercultural

PATRICK RIBA*

Todos sabemos lo difícil que es comunicar. Con nuestros padres, con nuestros hijos, nuestra novia, nuestros amigos... La vida está llena de malentendidos, e incluso en nuestra lengua materna la comunicación puede ser complicada. El lingüista francés Antoine Culioli, retomando un aforismo del sociólogo Pierre Bourdieu, solía decir que “la comprensión es un caso particular del malentendido” (Culioli, 1990: 39).

En esta contribución, abordaremos, desde una perspectiva didáctica, dos problemas que plantea el carácter intercultural de la comunicación en lengua extranjera: por un lado, la difícil descripción de dicha competencia y, por otro lado, su particular volatilidad. Para mayores detalles sobre el enfoque y el marco conceptual, el lector podrá referirse a las definiciones propuestas en el proyecto XenoRéférences,¹ dirigido por la profesora Denise Lussier.

1. Preliminares contextuales

Numerosos testimonios lo confirman,² más allá de las dificultades estrictamente lingüísticas, lexicales o fonológicas, una persona

* El autor expresa su agradecimiento a Víctor Martínez de Badereau por su atenta lectura del presente manuscrito.

¹ Véase www.xenoreferences.ca (Consulta: 26 de septiembre, 2016).

² Véase, por ejemplo, el sitio <http://www.voluntariosinternacionales.org/choque-cultural> (Consulta: 26 de septiembre, 2016).

sumergida en tierras ajenas se enfrenta también, y sobre todo, a dificultades de índole cultural; valores, creencias o hábitos distintos interrogan y sorprenden al visitante, y a veces su propio comportamiento puede chocar a sus anfitriones. En México, no se desayuna como en Francia, los franceses tienen fama de ser arrogantes en América Latina y, peor aún, en muchos países se considera que Pepe, el zorrillo,³ es de nacionalidad francesa.

Estos estereotipos generalizadores y reductores participan de la coherencia de la comunidad que los comparte. Implícitos, son inclusivos para quienes los entienden y exclusivos para los demás. Constituyen asimismo demarcadores sociales muy fuertes, más fuertes aún que nuestra gramática tradicional, porque en una situación de la vida real el uso indebido de una forma lingüística no es necesariamente tan grave, desde un punto de vista social, como el error intercultural.

El extranjero que dice “*estoy francés” ocasionará probablemente una sonrisa, pero su error gramatical no tendrá ningún impacto mayor. Sin embargo, el mismo visitante puede causar cierto malestar cuando utilice fuera de contexto una expresión coloquial en una relación formal, lo que nos permite pensar que el error sociolingüístico tiene mayores consecuencias que el error gramatical. La violación de un código social implícito, un atuendo, una postura corporal, un simple contacto físico pueden generar un impacto aún mayor. Viajar o aprender una nueva lengua es aceptar la existencia de un Otro que no comparte necesariamente nuestras costumbres o nuestros valores y es, por ende, aceptar que mi cultura y mis valores no son necesariamente universales. Este descubrimiento de la alteridad es el primer paso para la construcción de una competencia de comunicación intercultural (CCI).

Según Stella Ting-Toomey (1999: 310), “hay comunicación intercultural si se reúnen al menos dos personas de dos culturas y/o lenguas diferentes que interactúan en busca de un significado común”. Bennett (1998) la define como “la capacidad de comuni-

³ Pepe, le Pew, o Pepe, el zorrillo, es un personaje de dibujos animados; véase https://es.wikipedia.org/wiki/Pepe_Le_Pew (Consulta: 26 de septiembre, 2016).

car en forma efectiva en situaciones multiculturales, y de interactuar de manera apropiada en una variedad de culturas diferentes”, y agrega que “la competencia de comunicación intercultural está constituida por un conjunto de capacidades y características cognitivas, afectivas y comportamentales cuyo uso permite una interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales” (Bennett, 1998: 97).

Existen muchos implícitos estructurantes. El campo proxémico, que designa el uso que los sujetos de una determinada cultura hacen de los espacios (Hall, 1986), la gestión del tiempo (llegar “puntual”, hacer algo “ahora”), las manifestaciones de la sabiduría popular, los valores —supuestamente— universales del buen sentido o del buen comportamiento (las manifestaciones públicas de la higiene, la relación con la autoridad y el respeto, la prevención y la anticipación, etc.), los símbolos nacionales, tribales o religiosos, constituyen las partes visibles e invisibles de un iceberg que podría definir la noción de *cultura* (Selfridge & Sokolik, 1975: 46–61).

Y obviamente es más probable chocar contra la parte invisible del iceberg que con sus manifestaciones más evidentes. Dejo así al lector la tarea de interpretación de la siguiente foto (Ilustración 1) en la que dos dirigentes mundiales de gran relevancia simbolizaban en los años 80 la amistad entre sus pueblos.

Ilustración 1. Leonid Brejnev (URSS) y Eric Honecker (RDA), Berlín, 5 de octubre de 1979. Régis Bossu, Agencia Sygma. Tomada de L’Obs, <http://tempsreel.nouvelobs.com/photo/20150810.OBS3932/photo-brejnev-honecker-et-le-baiser.html> (Consulta: 26 de septiembre, 2016).



2. Una modelización compleja

Para el especialista en didáctica de las lenguas extranjeras, el reto consiste en determinar cómo enseñar esta competencia, más allá de la parte visible del iceberg. Para tal propósito, se necesita una descripción previa de su estructura. Gracias a los trabajos de Canale y Swain (1980), Canale (1983), y luego de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (2010), contamos hoy en día con ciertas modelizaciones de los componentes de la competencia de comunicación intercultural. Varios investigadores han intentado llegar al mismo resultado con la CCI. Sin remontarnos muy lejos en el tiempo (cuando las referencias a Chomsky o Hymes se vuelven inevitables), mencionaremos, sin pretensión exhaustiva, a Celce-Murcia (1995), Byram (1997), Beacco (2004) y Lussier (2007a, 2007b), así como el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Marep) del Consejo de Europa (Candelier, 2012). Las tres últimas propuestas ofrecen enfoques diferentes.

Beacco estructura su modelización en cinco dimensiones:

- accional (o sociopragmática),
- etnolingüística (que define como el “vivir juntos” verbal),
- relacional (actitudes y competencias verbales),
- interpretativa (representaciones discursivas),
- educativa.

Lussier parte de un modelo constructivista y propone descriptores de competencia que han sido sometidos a una validación empírica de pares (Cuadro 1).

Cuadro 1. La competencia de la comunicación intercultural

SABER	Nivel de análisis
	Posee conocimientos precisos sobre elementos culturales, convenciones de lenguaje.
	Conoce estrategias de aprendizaje y puede hacer observaciones y reflexiones sobre la competencia intercultural.

SABER HACER	Nivel de negociación
	Demuestra una habilidad para negociar en situaciones conflictivas.
	Puede comparar y cuestionar diferentes aspectos culturales del lenguaje.
	Puede participar con eficiencia en conversaciones en situaciones culturales diferentes, inesperadas o de controversia.
	Puede explicar, comparar, analizar elementos culturales propios a otras culturas y enlazarlos tomando en cuenta diferencias y similitudes.
	Puede asociar su visión del mundo en relación con su propia cultura.
	Puede gestionar tensiones y malentendidos, y demostrar flexibilidad en su comportamiento y sus intervenciones para actuar como mediador cultural.
SABER SER	Nivel de integración e interanálisis
	Puede manifestar empatía.
	Puede efectuar transferencias entre culturas.
	Posee un sentido de la alteridad.
	Puede manifestar respeto por otras culturas (creencias, actitudes, valores).
	Acepta ser mediador en situaciones interculturales difíciles.
	Demuestra empatía y apertura a las demás culturas.
	Puede observar, analizar, interpretar eventos y situaciones interculturales y defender su punto de vista

Nota: Tomado de Lussier (2007b). Trad. del autor.

El Marep, por su parte, describe siete subcompetencias, que a su vez se desglosan de la siguiente manera:

- 1) Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad:
 - a. Competencia de resolución de los conflictos/obstáculos/malentendidos.
 - b. Competencia de negociación.
 - c. Competencia de mediación.
 - d. Competencia de adaptación.
- 2) Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural:
 - a. Competencia para sacar provecho de sus propias experiencias interculturales/interlingüísticas.

- b. Competencia para poner en práctica en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados.
- 3) Competencia de descentramiento.
- 4) Competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares.
- 5) Competencia de distanciamiento.
- 6) Competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las cuales se encuentre comprometido.

Disponemos también de otras informaciones. Los trabajos de los etnolingüistas, así como los de varios especialistas en la formación de funcionarios y agentes expatriados, revelan ciertas recurrencias en los comportamientos humanos en situación de alteridad, y pareciera que la mayoría de los seres humanos pasan por un mismo proceso que podemos esquematizar como se observa en la Figura 1.

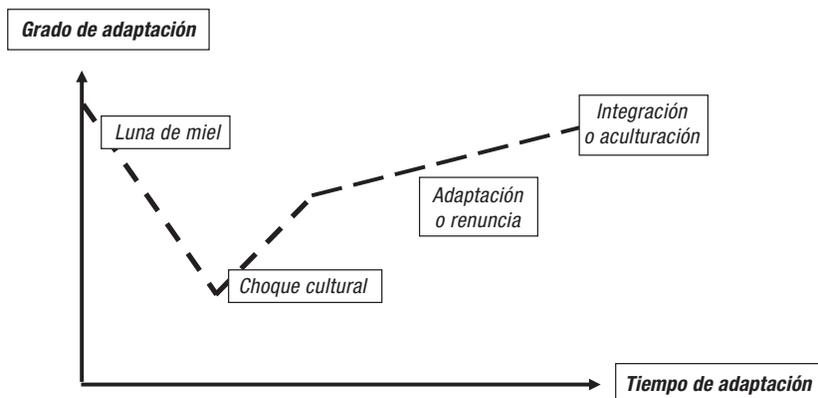


Figura 1. El proceso de adaptación cultural.

Basado en Universidad Laval de Canadá. Recuperado de <https://www.bve.ulaval.ca/etudiants-et-rangers/vivre-a-quebec/choc-culturel-et-adaptation/> (Consulta: 26 de septiembre, 2016).

La supuesta existencia de patrones recurrentes de conductas que permiten determinar similitudes de comportamiento fue utilizada por Pelletier (2011) —inspirándose en el Development Model of Intercultural Sensitivity, DMIS, de Bennett (1998)— para

proponer una gradación de la CCI (aplicada a la evaluación de directivos en contexto de expatriación) (véase Cuadro 2). Estos esquemas, sin embargo, presentan limitaciones.

Cuadro 2. Escala de gestión de los riesgos interculturales

MÁXIMO	ELEVADO	MODERADO	DOMINADO
<i>Autismo cultural</i>	<i>Conocimiento cultural</i>	<i>Competencia intercultural</i>	<i>Inteligencia cultural</i>
<i>Management intercultural considerado inútil.</i>	Formación en <i>management</i> intercultural, considerada como un simple aporte de cultura general sobre el entorno extranjero.	Búsqueda de sinergias culturales. Desarrollo de competencias no técnicas. Estrategias de adaptación inter individual.	Integración de factores culturales en la estrategia, el <i>marketing</i> , los recursos humanos. Cartografía de los riesgos interculturales, guía de buenas prácticas, despliegue de una cultura intercultural.
Inercia	Cultura individual	Cultura relacional	Cultura organizacional
<i>Inacción</i>	<i>Iniciación</i>	<i>Interacción</i>	<i>Proacción</i>

Nota: Tomado de Pelletier (2011). Trad. del autor.

3. De la volatilidad en general y en particular

En química, la volatilidad se define como la medida en que una sustancia tiende a pasar a la fase de vapor.⁴ En economía, es la medida del grado de incertidumbre que existe en los mercados financieros; se utiliza para estimar y medir los cambios aleatorios que se producen en las rentabilidades de los diferentes activos financieros.⁵

Podemos afirmar que la CCI, tal como acabamos de describirla, es volátil. El turista que inicia su gira por un país amado puede terminar vehiculando los estereotipos más negativos si sufre una

⁴ Véase [https://es.wikipedia.org/wiki/Volatilidad_\(qu%C3%ADmica\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Volatilidad_(qu%C3%ADmica)) (Consulta: 26 de septiembre, 2016).

⁵ Véase <http://www.expansion.com/diccionario-economico/volatilidad.html> (Consulta: 26 de septiembre, 2016).

experiencia negativa (un robo, un altercado, un accidente o un control policiaco mal interpretado, etc.), afectando de este modo su patrón de desarrollo de la CCI. Lo mismo puede suceder en una situación laboral o en una relación sentimental. La frontera entre la xenofilia y la xenofobia es tenue, y todos podemos pasar de un lado a otro (Figura 2).

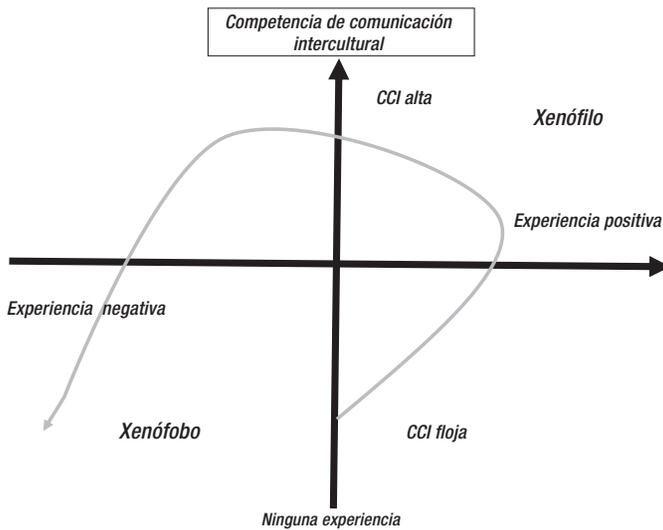


Figura 2. Un proceso de adaptación revisitado. Elaboración propia, inspirado por Lussier (2007a, 2007b)

Podemos tener una amplia formación intercultural, contar incluso con una gran competencia, que nos ha convertido, a lo largo de múltiples experiencias, en un ser xenófilo, abierto y tolerante; pero basta con vivir una experiencia negativa, un robo, un asalto o un acontecimiento que afecta nuestra colectividad para que, repentinamente, desaparezcan las buenas intenciones y nos convirtamos entonces, aunque sea por un momento, en un ser xenófobo. Entonces, el famoso *Amok* de Stefan Zweig (2010 [1922]), o el mal absoluto de Hanna Arendt, descrito en *Los orígenes del totalitarismo* (1974 [1951]) surgen de nuevo. No existen seres racistas y seres no racistas, todos llevamos en nosotros una parte ciega e intolerante, y el *Homo demens* lucha siempre contra el *Homo sapiens*.

Entonces, la observación de Bronckart y Dolz conserva, más que nunca, su pertinencia cuando mencionan, hablando de la noción de competencia: “nos parece evidente que no se puede ‘pensar’ razonablemente la problemática de la formación con un término que acaba por designar todos los aspectos de lo que antes se llamaban las ‘funciones psicológicas superiores’ [...] y que acoge y anula al mismo tiempo el conjunto de las opciones epistemológicas relativas al estatuto de estas funciones (saber, saber-hacer, comportamiento, etc.) y al de sus determinismos (sociológicos o biopsicológicos)” (1999: 35).

En todo caso, creo que los modelos anteriormente analizados ponen en evidencia una tendencia didáctica recurrente que pretende reducir un fenómeno multidimensional en un concepto unidimensional, la CCI.

Nos podemos preguntar desde luego si se trata entonces de una simple difracción de punto de vista del especialista en didáctica o si no debemos cuestionar también la pertinencia del enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2001) para enseñar la CCI. Lo cierto es que el uso de los verbos utilizados para redactar los descriptores de competencia no deja de generar dudas. Desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER; Consejo de Europa, 2001) se ha generalizado la descripción de los contenidos de las competencias usando descriptores generalmente redactados con “puede” o “es capaz de” (*cf.* Riba, 2013). La volatilidad de la CCI cuestiona la actualidad de estos verbos introductores: “puedo manifestar empatía”... Puedo hoy, ¿pero hasta cuándo? Por otra parte, notamos en los descriptores de CCI utilizados por los diferentes modelos evocados (completados por los recién establecidos descriptores de la competencia de mediación propuestos por Brian North (2016)) que muchos de los verbos usados no son performativos, tales como: *apreciar, entender, transferir, adaptarse, estimar, tomar distancia, identificar, identificarse con, darle valor a, ser sensible a, respetar*, etcétera.

En estas condiciones, ¿cómo inferir esta competencia?

Finalmente, pareciera que nos encontramos frente a una paradoja. Entendemos mejor que nunca la importancia de la CCI, pero con

frecuencia queda aún confinada a la periferia de nuestra actividad pedagógica. En los modelos de la competencia de comunicación (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990), aparece como una subdimensión de la competencia comunicativa, mientras que en los libros de texto en francés como lengua extranjera sigue siendo de uso informativo y/o descriptivo al final de cada secuencia didáctica (Virasolvit, 2013). En muchas ocasiones se le atribuye todavía una importancia pedagógica proporcionalmente inversa a su impacto en la vida real, a pesar de los múltiples y excelentes estudios existentes.⁶

4. Conclusiones

Los llamados cursos de civilización inglesa y/o francesa, basados en la presentación factual y descriptiva de ciertos elementos característicos de una cultura, historia, geografía, hábitos, valores..., no describen más que la parte visible de un iceberg, por lo que nuestro trabajo en la enseñanza de las lenguas debe tomar un rumbo radicalmente más ambicioso.

La primera conclusión, positiva, es que hemos tomado conciencia de la importancia de la competencia de comunicación intercultural. La mala noticia es que aún no sabemos muy bien cómo enseñarla.

La segunda conclusión es que la CCI es, o debería ser, la finalidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras y —tal vez también— una de las finalidades principales de todo sistema educativo. Quizá debamos revisar nuestro punto de vista epistemológico. La CCI no es parte de la competencia de comunicación, sino que la competencia de comunicación es, de facto, intercultural.

Esta volatilidad, esta versatilidad intercultural, hacen cada día más importante la integración del concepto en la enseñanza de las lenguas extranjeras y, por qué no, en cualquier plan curricular. No debemos conformarnos con la enseñanza de valores. El catecismo

⁶No podemos concluir este artículo sin mencionar, aparte de los trabajos fundadores de Lussier o del Marep, la obra de Lazard, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck (2007).

de la tolerancia es indispensable, pero no suficiente, y ciertos saberes, saber-hacer y saber-ser merecen una enseñanza más profunda.

La capacidad de entender el origen de un malentendido cultural, de anticipar este malentendido, o de mediar cuando sucede, la aceptación de otras posturas frente a mis convicciones, la capacidad de descentración pueden desarrollarse con ejercicios y trabajos en clase, y nada mejor que la enseñanza de una lengua extranjera para hacerlo.

Pero no cesamos de crear y recrear representaciones colectivas, individuales, mentales u objetuales del Otro. Para bien o para mal, el ser humano aprendió a categorizar el mundo y la gente que lo rodea, y para tal propósito inventamos clasificaciones reductivas que nos ayudan a ordenar el universo. Pero, como lo dice el genetista y ensayista francés Albert Jacquard (1978), “clasificar es traicionar”. Usamos métodos de una aparente eficiencia, pero los mismos no resisten el rigor científico. Hombre/mujer, blanco/negro, inteligente/estúpido no son más que categorías que hablan más de quien las usa que de los demás, y el trazo de fronteras responde siempre a criterios arbitrarios al servicio del dominio. El curso de historia, el curso de ciencias sociales y/o el de ciencias naturales pueden participar del mismo esfuerzo: enseñarnos a comunicar.

Hace unas décadas aprender una lengua consistía en aprender formas lexicales y verbales. Luego se trató de aprender a realizar funciones. Hoy en día debemos asumir nuestra contribución en la construcción de un mundo respetuoso de las diversidades. Nuestro etnocentrismo nato constituye un reto para lograr dicho objetivo. Aceptar y respetar a los más de 7 mil millones de personas que viven en este ancho y ajeno mundo (Alegría, 2002 [1941]) no es nada fácil, empezando por mi vecino, pero permítanme pensar que es, sin embargo, el único objetivo pedagógico que vale realmente la pena.

Referencias

Alegría, C. (2002 [1941]). *El mundo es ancho y ajeno*. Lima: Gran Biblioteca Universal de *El Comercio*/Peisa.

- Arendt, H. (1974 [1951]). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Santillana.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Beacco, J. C. (2004). Compétences culturelles. En J. C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier. *Niveau B2 pour le français, un référentiel* (pp. 327–352). Paris: Didier.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bronckart, J. P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? En J. Dolz & E. Ollagnier (1999), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27–44). Bruselas: De Boeck.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–27). Nueva York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, (1), 1–47.
- Candelier, M. (Coord.) (2012). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Celce-Murcia, M. (1995). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E. Alcon Soler & M. P. Safont Jordá (2008), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–59). Castelló: Springer.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. T. 1. Paris: Ophrys.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Hall, E. T. (1986). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris: Le Seuil.
- Lazar, I.; Krieglner, M.; Matei, G., & Peck, C. (Eds.) (2007). *Developing and assessing Intercultural Communicative Competence: A guideline for*

- language teachers and teachers educators*. Estrasburgo: European Center for Modern Languages / Conseil de l'Europe.
- Lussier, D. (2007a). Guidelines for the assessment of Intercultural Communicative Competence. En I. Lazar, M. Kriegler, G. Matei & C. Peck (Eds.), *Developing and assessing Intercultural Communicative Competence: A guideline for language teachers and teachers educators* (pp. 23–40). Estrasburgo: European Center for Modern Languages / Conseil de l'Europe.
- Lussier, D. (2007b). *Les compétences interculturelles, un référentiel en enseignement et en évaluation*. Conferencia plenaria. Coloquio ALTE/CIEP, París, 2 de abril. Recuperado de [http://www.dsden72.ac-nantes.fr/medias/fichier/20100401_echelles_de_competence_culturelle\[1\]_1270116329749.pdf](http://www.dsden72.ac-nantes.fr/medias/fichier/20100401_echelles_de_competence_culturelle[1]_1270116329749.pdf) (Consulta: 26 de septiembre, 2016).
- North, B. (2016). *Las actividades de mediación, proyecto de ampliación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Bogotá: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002515/251592s.pdf> (Consulta: 26 de septiembre, 2016)
- Pelletier, B. (2011). Risques interculturels, typologie et diagnostic. *Gestion des Risques Interculturels*, 14 de octubre. Recuperado de <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/risques-interculturels-typologie-et-diagnostic-1/> (Consulta: 26 de septiembre, 2016).
- Riba, P. (2013). Rappels sur la notion de descripteur de compétence en langues. En *Évaluer en didactique des langues et des cultures: continuités, tensions, ruptures. Recherche et applications* (pp. 56–66). París: Le français dans le monde.
- Sanhueza, H.; Paukner, N., & San Martín, F. C. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, 36, 131–151.
- Selfridge, R., & Sokolik, S. (1975). A comprehensive view of organizational management. *MSU Business Topics*, 23(1), 46–61.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. Nueva York: Guilford.

- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, 8, 65-81.
- Zweig, S. (2010 [1922]). *Amok*. Barcelona: El acantilado.

SEGUNDA PARTE

FORMACIÓN
DOCENTE
Y DIDÁCTICA
DE LENGUAS

La formación inicial del profesorado de inglés y su desempeño pedagógico

BLANCA CELY BETANCOURTH
Corporación Universitaria Minuto de Dios

MARTA OSORIO DE SARMIENTO
Fundación Universitaria Juan N. Corpas

MARY LUZ HOYOS ENSUNCHO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Introducción

La formación inicial de los docentes es una etapa fundamental de su desarrollo profesional. Las instituciones formadoras de maestros son las encargadas de garantizar la preparación de docentes integrales que logren llevar a cabo procesos exitosos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Cada programa de formación inicial de docentes tiene la responsabilidad social de asegurar que el desempeño de sus graduados sea satisfactorio y de que responda a las necesidades reales de los contextos educativos donde realizarán su labor docente, y de esta manera mantener una oferta académica de calidad.

Una revisión general de algunos planes de estudio de programas académicos de docencia en inglés permite observar campos de formación muy similares. Existen cursos para el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua extranjera objeto de estudio, que para el caso de Colombia se espera que los nuevos docentes alcancen un nivel de C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Se identifican también espacios académicos dedicados al conocimiento científico de la lengua (lingüística y lingüística aplicada) y a la formación en pedagogía y didácticas específicas para la enseñanza de la lengua extranjera. En los últimos años, los planes de estudio han incluido espacios académicos dedicados a la realización de la práctica profesional, en los que el estudiante tiene la oportunidad de realizar sus primeros

acercamientos con una población real y llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso del inglés. No debe olvidarse que los planes curriculares también incluyen cursos para la formación humana y el desarrollo de competencias pedagógicas propias de la formación docente.

Se observa que las ofertas académicas propenden a la formación de profesores integrales con amplias competencias y conocimientos profesionales a fin de facilitar su desempeño como docentes. Sin embargo, es fundamental que cada programa académico pueda hacer un acompañamiento cercano al desempeño tanto de los graduados como de los estudiantes que estén realizando prácticas profesionales con el propósito de evidenciar la pertinencia, eficacia y coherencia de sus propuestas académicas con respecto al desempeño profesional docente en las instituciones educativas donde laboran. Es por esto que este artículo presenta un análisis sobre las fortalezas y debilidades del desempeño docente de los maestros en formación, las cuales son hallazgos de una investigación en proceso.

Marco teórico

Formación inicial del docente

Una etapa fundamental en el proceso de aprestamiento de un docente es la recibida durante su preparación en los programas de pregrado. Es así como surge la reflexión sobre cuáles son las competencias en que deben ser formados los maestros de inglés según las necesidades de los contextos educativos donde realizan su labor docente, bien sea en colegios, institutos, centros de idiomas e instituciones educativas formales y no formales.

Desde la concepción de Richards (2011: 3) se define al maestro de inglés como un usuario avanzado del idioma, como un conocedor de las estructuras lingüísticas de la lengua objeto de estudio y de los procesos que inciden en su aprendizaje, así como un profesional con dominio de la pedagogía y de las didácticas específicas que lo

capacitan para implementar estrategias y metodologías de enseñanza pertinentes a las características de los aprendices y a los contextos educativos, para así garantizar procesos efectivos de aprendizaje. Desde esta visión se podrían definir tres campos de formación fundamentales: 1) competencias comunicativas, 2) conocimientos relacionados con la lingüística y la lingüística aplicada y 3) competencias pedagógicas y didácticas de las lenguas extranjeras.

Richards (2011: 2) desglosa estos campos de formación en diez factores. Uno de ellos destaca la importancia del dominio del idioma. Aunque no es necesario que el docente de inglés sea un hablante nativo, sí se requiere una competencia comunicativa avanzada que garantice efectividad y precisión en la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, no basta con tener un alto dominio de la lengua extranjera para ser un docente idóneo. Es preciso desarrollar habilidades para impartir una clase de manera fluida, clara y comprensible. Esto incluye la realización de rutinas y procesos que se aplican desde el inicio hasta el final de clase, la claridad en las instrucciones, la guía efectiva y el acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiante, prestando atención y verificando la comprensión por parte del mismo, al igual que la habilidad para realizar transiciones de una actividad a otra, llevando una secuencia lógica de los temas sin perder de vista los objetivos de aprendizaje propuestos al inicio de la clase.

Otro aspecto fundamental señalado por Richards es el conocimiento que el docente debe tener sobre lo que enseña. Esto incluye competencias de las didácticas y que demuestre un amplio conocimiento de las metodologías, estrategias y actividades empleadas en el campo de la enseñanza del inglés, así como el uso y apropiación de un metalenguaje propio de la profesión, es decir, que el docente dé cuenta de su conocimiento de la lengua desde un punto de vista científico. Richards (2011: 21) señala, además, la importancia del continuo desarrollo profesional con el fin de que el docente esté al tanto de los avances en el campo educativo, lo cual se puede lograr a través de la vinculación a comunidades académicas donde tenga la posibilidad de compartir y crear conocimiento

generado de las experiencias de enseñanza que lo lleven a teorizar a partir de la práctica. Un aspecto tan importante como los anteriores es el ser consciente del rol que desempeña como docente y del compromiso en el desarrollo de los procesos académicos en su entorno que le permiten ser identificado como un profesional ético e integral. Como podemos apreciar, Richards (2011) se refiere a la inclusión de competencias tanto profesionales como humanas y sociales dentro de la formación docente.

Por otra parte, Vaillant y Marcelo (2015: 47), al referirse a la formación inicial del maestro, aclaran que ésta es sólo el punto de partida para el desarrollo profesional continuo. Estos autores expresan una postura crítica sobre la escasa relación que existe entre las instituciones educativas encargadas de la formación de docentes y los centros educativos donde estos profesionales se desempeñan, puesto que son las instituciones de educación superior las encargadas de atender en primera instancia las necesidades académicas de la educación preescolar, básica y media. Asimismo se hace énfasis en la brecha que existe entre la teoría y la práctica. Es por esta razón que estos autores sugieren un diálogo permanente entre la universidad y la escuela para que la práctica profesional esté enfocada y comprometida con la idea de la construcción de nuevo conocimiento en vez de la mera transmisión del mismo, es decir, que la escuela sea la generadora de procesos investigativos que lleven a indagar, reflexionar y dar soluciones a problemáticas existentes. Se sugiere además la creación de un currículo integrador con componentes y campos de formación necesarios y pertinentes para aprender a enseñar.

Las afirmaciones anteriores nos llevan a reflexionar sobre las características y las áreas de formación que deberían ser incluidas en un programa académico de calidad. Vaillant y Marcelo (2015: 58) también hacen referencia a las características mencionadas por Korthagen, Loughran y Russell (2006: 1032) sobre lo que debería ser incluido en un programa de formación inicial, para lo cual compararon particularidades de tres programas exitosos. Dentro de estas características están: 1) centrarse en cómo aprender de la experiencia y construir conocimiento profesional, 2) basarse en la visión

del conocimiento como una materia a construir, 3) cambiar el énfasis hacia los estudiantes, 4) promover la investigación, 5) romper el aislamiento característico de la enseñanza, 6) relacionarse significativamente con las escuelas, y 7) jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes (Korthagen, Loughran y Russell, 2006: 1032).

Aquí se puede resaltar la importancia de la práctica pedagógica ligada a la escuela y el aprendizaje continuo a partir de la experiencia. Por tanto, es fundamental el acompañamiento que se dé al docente durante esta etapa de su desarrollo profesional para verificar las fortalezas y debilidades de su desempeño y poder evaluar las competencias que están desarrollando durante su proceso de formación. Un aspecto esencial sobre la formación del docente que las instituciones formadoras deberían tener presente es el desarrollo de competencias que los capaciten para enseñar de manera efectiva. Vaillant y Marcelo (2015: 70) reconocen la importancia del conocimiento sobre lo que se enseña y el cómo se enseña, lo cual incluye un conocimiento sintáctico y sustantivo, es decir, el conocimiento científico y la habilidad para investigar sobre lo que conoce y que imparte; y el sustantivo, que se refiere al conocimiento general que se tiene de la disciplina. Igualmente importante es el conocimiento pedagógico y didáctico que el docente debe desarrollar para realizar un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, el ser consecuente con el dónde y a quién se va a enseñar.

Desde las anteriores consideraciones, tanto Richards (2011) como Vaillant y Marcelo (2015) convergen en puntos de vista similares y complementarios. Esto nos da una perspectiva clara y concisa sobre la formación integral de un docente de inglés que desarrolle las habilidades profesionales propias de la labor docente como son el conocimiento profundo de su campo del saber, que en este caso sería el conocimiento científico y uso del idioma, la capacidad para estar en permanente desarrollo profesional, las habilidades investigativas que lo lleven a generar nuevo conocimiento, y un dominio avanzado de la pedagogía que lo capacite para saber enseñar sin perder de vista el dónde y a quién enseña.

Metodología

Tipo de investigación

Ésta es una investigación descriptiva con un enfoque de tipo mixto. En términos de metodologías, perspectivas y estrategias se considera que la investigación científica en el campo de las ciencias sociales se puede abordar desde dos paradigmas como lo plantea Monje (2011): paradigmas cuantitativo y cualitativo, cada uno con su propia fundamentación epistemológica, diseños metodológicos, técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza del objeto de investigación. Estas prácticas investigativas diferentes, con presupuestos epistemológicos, con métodos, con concepciones diversas acerca de la realidad y cómo conocerla determinan que no hay una sola forma de hacer investigación cualitativa, ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 1996: 4), aunque hay prácticas comunes presentes en toda investigación social cualitativa (Silverman, 2000: 8).

Es importante decir que la investigación cualitativa tiene una serie de particularidades que la identifican como tal (Hammersley, 2004: 25; Atkinson, 2005), mostrando algunas diferencias, desde diversas áreas, cada una caracterizada por su propia metodología y por sus presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad. Entre las más importantes perspectivas en la investigación cualitativa está el trabajo de Flick (2002). Con diversos métodos, esta investigación se ubica en la fenomenología y el análisis de las prácticas pedagógicas propias de los maestros en formación al interior de las licenciaturas en idioma extranjero-inglés. El objetivo de esta investigación es identificar las fortalezas y debilidades del desempeño docente de los maestros de inglés en formación, para esto se escucharon las voces de los diferentes actores que intervienen en este proceso: rectores, coordinadores académicos, profesores acompañantes, profesores asesores de práctica y docentes en formación (practicantes). En esta etapa de la investigación, la metodología cualitativa y la parte cuantitativa no son paradigmas encontrados, sino complementarios, como lo señalan Merriam (1988), Ruiz (1996) y Cerda Gutiérrez (1999).

Participantes

La muestra objeto de la investigación estuvo constituida por 30 directivos de las instituciones donde los maestros en formación desarrollan sus prácticas pedagógicas (rector y/o coordinador académico); 15 docentes asesores de practicantes, que hace referencia a los maestros de los programas de licenciatura que orientan las prácticas de los docentes en formación; 15 docentes acompañantes en los campos de práctica, es decir, profesores de inglés que reciben en sus clases a los practicantes, y 55 practicantes o docentes en formación, que son estudiantes de últimos semestres de programas de licenciatura en inglés que están cursando las prácticas profesionales. Se aclara que la población total de docentes en formación que realizan las practicas pedagógicas es de 70 estudiantes, de los cuales 30 participaron en grupos focales y 25 en un cuestionario aplicado, para un total de 55 docentes en formación, que constituyen 91% del total de la población de estudiantes en prácticas pedagógicas.

En la Figura 1 se muestra el total de participantes y el porcentaje de población involucrada en el estudio.

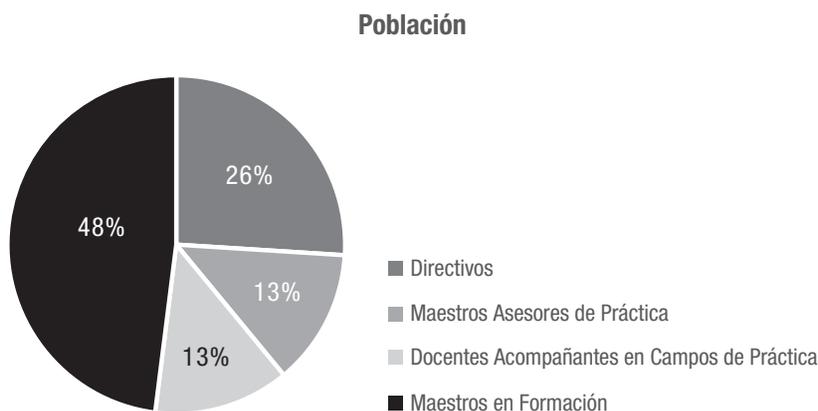


Figura 1. Población participante en el estudio

Fuente: Elaboración propia

El muestreo fue intencional (Hammersley, 2000: 579), pues los integrantes pertenecen a una población específica (estudiantes de los últimos semestres del programa de licenciatura en lengua extranjera-inglés), y se buscó dar cuenta de los resultados epistemológicos en la investigación mixta.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Se emplearon tres tipos de técnicas. La primera técnica consistió en la preparación de preguntas para un grupo focal conformado por tres directivos en cada institución (el rector, el coordinador académico y el coordinador de convivencia) a la que asisten los estudiantes en formación para realizar sus prácticas pedagógicas. La segunda técnica consistió en la preparación de un cuestionario de preguntas mixtas, es decir, unas preguntas cerradas y otras abiertas (16 preguntas), dirigido a los profesores acompañantes y asesores de práctica. Para garantizar la calidad de las preguntas se empleó un método de la siguiente forma: i) determinación de la información requerida, ii) tipo de cuestionario que se quería preparar, iii) contenido de las preguntas, iv) orden de las preguntas, v) presentación del cuestionario y, finalmente, vi) aplicación de un pilotaje para ser convalidado por un grupo de 1 a 1, luego de 2 a 2, a fin de alcanzar la confiabilidad del instrumento; lo anterior se hizo a través de la modalidad de estabilidad, es decir, un mismo instrumento se aplica dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto periodo, de acuerdo con el método de fiabilidad por test-retest, "r" (Benassini, 2009).

Con estos dos grupos de participantes se indagó sobre las fortalezas didácticas en el desempeño de los docentes de inglés en formación durante su práctica pedagógica. La tercera técnica fue un cuestionario mixto con 16 preguntas abiertas y cerradas para (los maestros en formación), que se validó siguiendo la misma técnica del cuestionario anterior, a fin de garantizar su claridad y confiabilidad; aquí se indagó la experiencia y los aprendizajes durante la práctica profesional.

Nuestro papel dentro de la investigación fue el de observadores, dado que conformamos el grupo de docentes del programa que está haciendo la investigación. De igual forma se siguieron las pautas éticas para invitar a los participantes a colaborar en la investigación y brindar la autorización necesaria para realizar las encuestas y las entrevistas. Para las categorías de análisis se codificaron los cuestionarios, lo cual permitió llegar a la clasificación de las categorías: desempeño docente, competencias pedagógicas y didácticas, y aspectos de la formación docente, como lo explican Strauss y Corbin (1990). En correspondencia con los postulados de la investigación mixta, se realizaron procesos de confrontación, comparación, confirmación y validación de la información recogida, asimismo se realizó el análisis estadístico de los datos recolectados (Cerdeira Gutiérrez, 1999).

Resultados

Los resultados que se presentan en este documento son producto de un análisis preliminar de los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a practicantes, el grupo focal con practicantes y encuestas a profesores asesores de práctica. Éste es un proyecto aún en desarrollo que permitirá profundizar en las debilidades y fortalezas de los docentes en formación desde la mirada de los directivos de instituciones que funcionan como campos de práctica y las observaciones de clase realizadas que también forman parte de las técnicas de recolección de datos de este proyecto.

Cuestionario a estudiantes

Las categorías preestablecidas fueron: *desempeño docente, competencias pedagógicas y didácticas* y *aspectos de la formación docente*. El cuestionario fue aplicado a 25 estudiantes de programas de licenciatura en lengua extranjera que cursaban práctica profesional.

Con respecto a la categoría *desempeño docente*, se puede evidenciar como fortalezas la coherencia entre los modelos pedagógicos que implementa el practicante con los de la institución; la formación humana y social que ofrecen los programas, lo cual facilita su interacción con los demás miembros de la comunidad y el trabajo en equipo. De igual manera, los estudiantes consideran tener un dominio adecuado de la lengua inglesa que los capacita para orientar sus clases y cuentan con la habilidad para diseñar planes de clase. En la Figura 2 se representan las fortalezas de los docentes en formación, el número de estudiantes que participaron en el cuestionario y el índice de respuestas que dieron los participantes. Las preguntas de los cuestionarios tenían alternativas de respuestas preestablecidas como se muestra en esta misma figura.

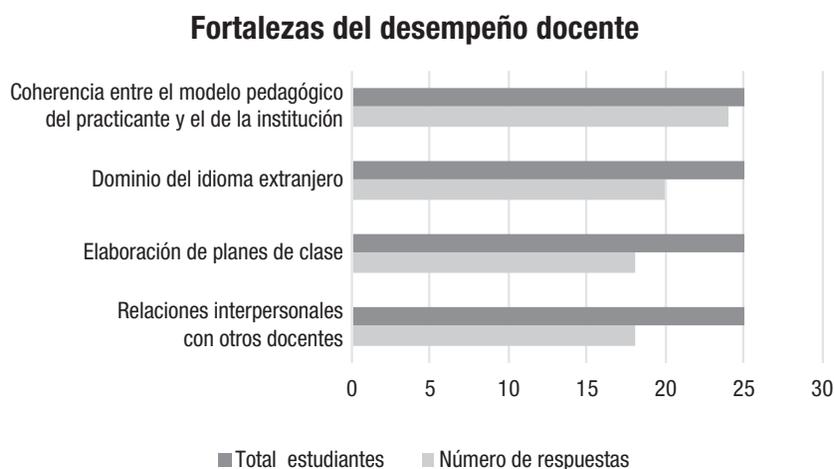


Figura 2. Fortalezas del desempeño docente

Fuente: Elaboración propia

Se destacan como debilidades en el desempeño docente la falta de apropiación de estrategias efectivas para el manejo de grupo y disciplina en el aula de clase. También se destaca la escasez de habilidades para el uso de tecnologías innovadoras en la enseñanza del inglés y para la elaboración de materiales didácticos. Asimismo, los practicantes manifiestan que tienen dificultades en el desarrollo

efectivo de la clase con respecto al manejo de tiempos, transiciones entre una y otra actividad y con la aplicación de estrategias pertinentes para la enseñanza de cada una de las habilidades comunicativas del inglés (Figura 3).

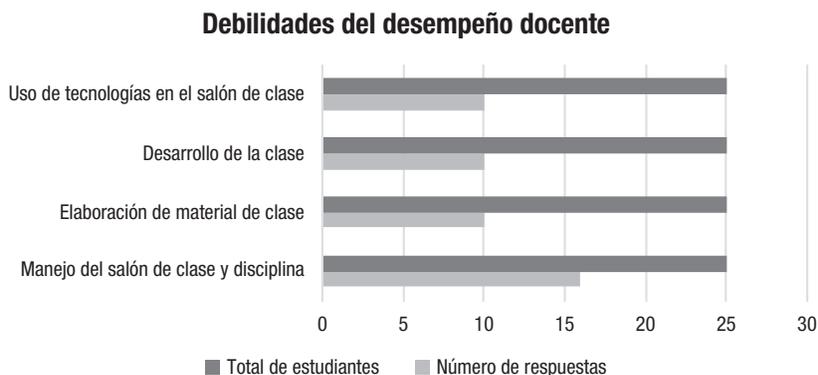


Figura 3. Debilidades del desempeño docente

Fuente: Elaboración propia

A las preguntas que corresponden a la categoría de *competencias pedagógicas y didácticas* (Figura 4), los estudiantes consideran que implementan estrategias apropiadas para la enseñanza del inglés, así como dicen contar con las habilidades para realizar propuestas investigativas con base en su experiencia en el aula. Los estudiantes manifiestan conocer sobre estrategias didácticas y metodológicas pertinentes para ser implementadas en el aula de clase. Sin embargo, sólo 40% de ellos reconocieron que implementan metodologías innovadoras en sus clases y que tienen un conocimiento holístico de la lengua y del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que 58% reconocen tener conocimientos actualizados en tendencias didácticas. Únicamente 18 estudiantes manifiestan que tienen la habilidad para desarrollar propuestas de investigación a partir de su práctica. Aquí es importante aclarar que en algunos programas los estudiantes cursan su práctica profesional junto con los cursos de investigación, por lo tanto sus propuestas investigativas surgen a raíz de sus campos de práctica. Sin embargo, en la mayoría de los casos se notó una

fragmentación entre la práctica y los procesos investigativos. Por esta razón, sería importante revisar la vinculación de las prácticas con la investigación, de manera que los campos de práctica profesional fuesen los espacios donde se genere nuevo conocimiento y lleven al estudiante a teorizar sobre la práctica. De esta manera sería posible la formación de un docente de inglés consciente de la realidad de su entorno, dispuesto a indagar, problematizar y plantear alternativas para solucionar situaciones potenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje con propuestas innovadoras. Estos procesos sólo se lograrían articulando las didácticas específicas, la práctica pedagógica y los procesos investigativos en el aula desde los planes de estudio de los programas de licenciatura.



Figura 4. Competencias pedagógicas del docente

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la categoría *aspectos de la formación docente*, que hace referencia a los procesos por mejorar en la oferta académica de los programas, en la Figura 5 se observa como fortaleza la inclusión de cursos teóricos en didácticas específicas que brinda al estudiante los conocimientos sobre las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza. Sólo cuatro estudiantes indicaron que los programas debían mejorar estos aspectos en su oferta académica, lo cual puede ser asumido como una fortaleza. Esto es coherente con las respuestas de la Figura 4, donde los estudiantes consideran que conocen estrategias de enseñanza para la lengua extranjera.

Un número significativo de estudiantes (12) indicaron que el programa debía mejorar en la formación en competencias comunicativas de la lengua, así como en competencias específicas y didácticas propias de la enseñanza del inglés a nivel práctico. Sin embargo, sólo seis estudiantes manifestaron que debe fortalecerse el número de horas y de semestres dedicados al espacio de práctica en campo. De una u otra forma, los practicantes reconocen que existen carencias en los planes de estudio con respecto al número de semestres y horas dedicados a la práctica pedagógica; actualmente la mayoría de los planes de estudios proponen las prácticas en los últimos dos o tres semestres. Éste sería también un punto para reflexionar y proponer mayor número de espacios en los cuales los estudiantes tengan acercamientos secuenciales y progresivos en los contextos educativos que les permitan una mejor preparación para desarrollar sus clases.

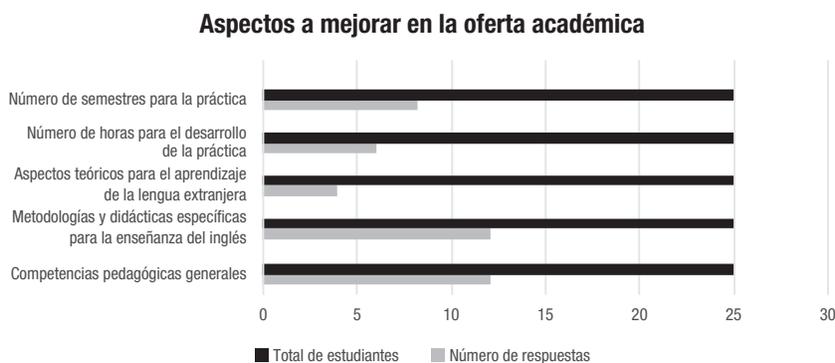


Figura 5. Aspectos a mejorar en la oferta académica

Fuente: Elaboración propia

Grupos focales con estudiantes

Para este grupo focal se seleccionó una muestra de 30 estudiantes y se dividieron en tres subgrupos de 10 cada uno. A continuación se presentan los hallazgos por cada categoría.

Desempeño docente (fortalezas). Las preguntas incluidas en esta categoría buscan indagar acerca de la experiencia que han tenido

los practicantes y su desempeño, teniendo en cuenta sus saberes y la forma como los llevan a la práctica. Se hicieron preguntas sobre las dificultades y fortalezas que han tenido en estas primeras experiencias como docentes en el aula de clase, es decir, cómo ha sido su actuación al enfrentarse a contextos educativos reales.

A las preguntas relacionadas con las fortalezas que ellos consideran tener y que han posibilitado su desempeño como docentes se destacan las competencias personales y humanas que los han capacitado para mantener un trato apropiado con sus estudiantes creando relaciones interpersonales fluidas. Estas competencias personales también se ven reflejadas en su preocupación permanente por el aprendizaje de sus estudiantes y la creación de un ambiente agradable de clase que les permita sentirse cómodos y alcanzar los objetivos propuestos dentro de un clima de respeto y confianza. Se podría considerar que los practicantes son conscientes de su papel en el aula como facilitadores en la creación de ambientes de aprendizaje que posibiliten que los estudiantes interactúen y se sientan seguros, evitando que los factores afectivos influyan negativamente en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Los practicantes son conscientes, al menos en el discurso, de la importancia del rol que desempeñan en los campos de práctica desde su compromiso con los procesos académicos de la institución. Es por esto que dentro de las fortalezas que mencionan se destacan su interés y preocupación por planear clases adecuadas y realizar una buena labor en el campo de práctica.

Los practicantes también manifestaron poseer el conocimiento y la apropiación de las didácticas específicas para desarrollar sus clases teniendo en cuenta la edad, intereses y características específicas de los estudiantes. Esto nos lleva a concluir que los practicantes son conscientes del contexto educativo y su influencia en el desarrollo de la clase. Tal como lo afirma Richards (2011: 10), una de las competencias que el docente de inglés debe desarrollar es ser un conocedor de los contextos educativos donde se desempeña. Por lo tanto, podríamos decir que este aspecto se estaría logrando con la formación de un docente comprometido y con sentido de

pertenencia. Los practicantes resaltan además la habilidad para implementar actividades variadas y complementarias a las presentadas en el texto guía, así como la habilidad para monitorear y evaluar el proceso de los estudiantes. Los practicantes manifiestan que han recibido buena aceptación por parte de sus estudiantes puesto que en muchas ocasiones logran marcar una diferencia significativa entre sus clases y las clases que usualmente desarrollan los profesores titulares, destacándose por su creatividad y dinamismo en la realización de las actividades.

También se destacó su sentido de responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes al tener en cuenta aquellos a quienes se les dificultan los procesos, lo cual nos da una idea sobre el sentido de responsabilidad social que tienen; uno de ellos afirmó:

porque digamos uno no se puede quedar solo con los [estudiantes] juiciosos, entonces solo le enseñó a los juiciosos y a los otros dejémoslos de lado, sino como que hubiese integración. Yo veo que mi fortaleza es esa, yo sé que los juiciosos ya son juiciosos entonces hagamos esfuerzo y metámosle moral a los [estudiantes] que no son buenos.

Debilidades de su desempeño docente. Con respecto a la pregunta relacionada con las debilidades de su desempeño, los practicantes manifiestan haber tenido dificultades con aspectos propios del desarrollo de la clase como son la claridad en instrucciones y transiciones adecuadas entre una actividad y otra. Uno de los aspectos que resaltaron los practicantes como una debilidad fue el manejo de grupo y la disciplina, lo cual influye de manera significativa en el desarrollo efectivo de la clase. Parece ser que los estudiantes, a pesar de tener un conocimiento y dominio de las didácticas específicas, no están preparados para enfrentarse a un grupo con situaciones complejas de comportamiento. Lo anterior refleja la necesidad de exponer al practicante a un mayor número de horas de observación de clase y por ende implementar una práctica de observación donde el estudiante conozca estas situaciones y las estrategias efectivas de enseñanza y de manejo de grupo que utilizan los profesores titulares

antes de enfrentarse como docentes a un grupo de estudiantes en el aula. Esto les beneficiará significativamente en su futura práctica profesional.

Otra debilidad que expresaron hace referencia al manejo del tiempo de la clase. Manifiestan dificultades para controlar la duración de una actividad con el tiempo que tienen para desarrollarla, es decir, que no tienen habilidad para calcular el tiempo que un estudiante utilizará para realizar una actividad. Se presentaron las dos situaciones, que sus estudiantes tardan más tiempo del planeado para la actividad, y, la segunda, que sus estudiantes terminan antes del tiempo previsto. Nuevamente reflexionamos sobre la necesidad de incrementar espacios de observación de clase que le permitan al docente en formación conocer más de cerca los procesos cognitivos de los estudiantes. Al respecto un estudiante dijo:

Nunca tuve la oportunidad de ver hacer [una clase], como una práctica de cosas que pueden pasar en el aula.

Esto hace referencia a ese proceso de observación de situaciones en el aula que pueden llegar a enfrentar los practicantes y no saben cómo hacerlo.

Competencias pedagógicas y didácticas. En esta categoría se incluyeron preguntas que buscaban indagar acerca de los conocimientos que tiene el practicante sobre la pedagogía y las didácticas propias para la enseñanza del inglés y la forma como las ha implementado en el aula de clase.

Con respecto a estas competencias, los practicantes afirman conocer e implementar actividades lúdicas bajo la concepción de que este tipo de estrategias facilitan el aprendizaje significativo y son mejor acogidas por sus estudiantes. Comentan que, aunque implementan estrategias y actividades pertinentes que promueven la interacción y comunicación en la lengua inglesa, en muchas ocasiones no logran identificar el enfoque metodológico que enmarca dicha estrategia, es decir que no poseen el conocimiento teórico que fundamenta sus prácticas. Acorde a lo que afirman Vaillant y

Marcelo (2015: 65), existe una brecha entre la teoría y la práctica, y pareciera que los practicantes realizan actividades y aplican estrategias metodológicas sin conocer los beneficios, ventajas y desventajas de dichos métodos y sobre todo el impacto que pueden generar a nivel cognitivo en sus estudiantes. Al respecto un estudiante manifestó:

lo del *task based*, porque en los *lesson plan* si le decían a uno “¿Qué metodología usaste? ¿Qué estrategia usaste?” y yo decía como “Dios mío ¿yo qué usé?”

Lo ideal sería que el estudiante tenga una fundamentación teórica y epistemológica para llevar a la práctica uno u otro método y pueda hacer reflexiones sobre las ventajas o desventajas del mismo y confrontarlo con lo que afirman los expertos. Ésta sería una nueva situación para reflexionar sobre los espacios académicos que ofertamos en algunos programas y que están relacionados con los aspectos teóricos de la enseñanza del inglés. Al hacer una revisión de varios programas de formación inicial de docentes de inglés, se observa que estos espacios son cursados por los estudiantes antes de realizar su práctica profesional. Lo anterior nos lleva a cuestionar sobre lo que ocurre en el lapso de tiempo entre el curso teórico y la aplicación de estos conocimientos en la práctica. Tal vez sea necesaria una modificación en la modalidad de estos cursos, es decir que pasen de ser cursos teóricos a cursos teórico-prácticos. Aquí es evidente la fragmentación entre la teoría y la práctica. Al respecto uno de los practicantes dijo:

Bueno, yo creo que me hizo falta, en la clase de teorías y enfoques de la enseñanza del inglés, que se explicara cada uno de los enfoques y las metodologías bien, porque ahora yo no considero que tenga como un enfoque o una metodología específica para enseñar mi clase, pero no digo que me rijo por esta metodología o este modelo porque precisamente no las tengo bien claras y definidas porque yo creo que me hizo falta profundizar un poco más.

Esto refuerza la idea de que los practicantes conocen estrategias pero no logran vincularlas con la fundamentación teórica, lo cual muestra una ruptura entre la teoría y la práctica.

Formación docente. Las preguntas de esta última categoría buscan indagar sobre la formación que los estudiantes están recibiendo en los programas de pregrado, su percepción y opinión sobre los campos de formación que contemplan estos programas y las necesidades de desempeño en los contextos educativos. Se indagó sobre lo que ellos consideran que se debería modificar en los planes de estudio y lo que creen que les ha hecho falta en su formación para garantizar un desempeño exitoso. En coherencia con las respuestas de la categoría anterior, los practicantes manifestaron que los planes de estudio incluyen espacios académicos que son puramente teóricos y no dan la oportunidad de llevar la teoría a la práctica. Al respecto uno de los practicantes afirmó:

uno ve las cosas teóricas, pero no lo ponen en práctica, entonces puede suceder que en la clase un niño le respondió mal o se pelean en la clase, entonces uno queda como sin saber qué hacer.

Por otro lado, con respecto a la formación que están ofreciendo los programas se manifiesta una preocupación por los cursos dedicados a desarrollar las competencias comunicativas en lengua inglesa. Algunos afirman que los cursos no son suficientes para lograr un nivel avanzado, mientras que otros, por el contrario, manifiestan haber logrado un nivel óptimo de lengua, sólo que cuando inician la práctica profesional no existen espacios donde puedan seguir reforzando este nivel y como consecuencia comienzan a declinar.

También se manifiestan las omisiones que tienen los programas en preparar a los estudiantes en el diseño de materiales para desarrollar las clases. Al respecto un practicante manifestó lo siguiente:

otra cosa es lo del diseño de material, debería ser como desde los primeros semestres porque así uno no llega a práctica como “¿y qué

material usamos?” que ese tipo de cosas que le ayuden a uno desde un principio para las prácticas.

En algunos programas de licenciatura tampoco se prepara a los practicantes para enseñar inglés a población diversa. Al respecto un practicante expresó lo siguiente:

a mí me tocaba buscar en internet o en libros de qué se trataba esa dificultad que ellos tenían y como debía hablarles. Entonces sería bueno saber cómo enseñar inglés a esos niños o a esas poblaciones.

Finalmente, entre las debilidades, los practicantes mencionaron la falta de entrenamiento para la enseñanza del inglés en ambientes virtuales, teniendo en cuenta que esto es una tendencia en algunos ciclos educativos. También manifestaron su experiencia limitada en el diseño de evaluaciones y la apropiación de metodologías y estrategias de evaluación en el aula.

Cuestionario a docentes asesores de práctica

A continuación se muestran los resultados del cuestionario que se aplicó a 15 docentes asesores de práctica profesional. Aquí se comparten algunas consideraciones generales sobre las opiniones de los docentes asesores.

Fortalezas y debilidades de los docentes en formación. A estos maestros se les preguntó por las fortalezas y debilidades identificadas en los maestros en formación de las licenciaturas de inglés. Se encontró que 60% de ellos opinan que los estudiantes en formación son receptivos a las sugerencias de los maestros que los están acompañando en los lugares de práctica. Un 50% de los maestros afirman que los docentes en formación son puntuales y responsables en su desempeño en los sitios de práctica. Un 40% de los encuestados dicen que los estudiantes implementan nuevas estrategias metodológicas en la enseñanza del inglés. Un 40% dicen que los practicantes

aceptan las normas, políticas y filosofía propias del campo de práctica; 30% comentan que los estudiantes demuestran conocimientos de pedagogía y didácticas especiales; 20% afirman que los practicantes demuestran habilidades propias para la comunicación en inglés.

Además de lo anterior, los maestros expresaron que los practicantes presentaban estas deficiencias: 1) bajo dominio del grupo, 2) baja innovación y exploración de estrategias didácticas, y 3) transiciones abruptas entre las actividades temáticas. No son naturales, por lo que no se implementaron estrategias metodológicas y didácticas que lleven a que el conocimiento del idioma inglés sea más comprensible, dinámico y acorde al tema objeto de estudio. Varios profesores afirmaron que los docentes en formación necesitan fortalecer las competencias comunicativas en inglés, así como las competencias didácticas y pedagógicas en el desarrollo de sus clases. También se observó una debilidad en el desarrollo de las competencias sociales y humanas, dentro de las cuales se encuentra el asumir su rol como docente y ser conocedor del contexto en que se encuentra (Richards, 2011: 10).

Este grupo de asesores comentó también cómo ha sido su rol como formadores de futuros docentes de inglés en los sitios de práctica, donde su labor les ha brindado la oportunidad de compartir experiencias de orden académico y personal con los estudiantes. Esto se constituye como un aspecto positivo en su experiencia como formadores. Además, los practicantes mostraron responsabilidad y profesionalismo en las actividades que están desarrollando durante sus prácticas.

Sugerencias de los asesores de práctica. En el cuestionario se incluyeron preguntas abiertas sobre aspectos que ellos consideran deben ser mejorados en las propuestas académicas de formación docente. En coherencia con las debilidades encontradas en los docentes en formación, los profesores asesores de práctica hicieron diversas sugerencias a los programas de licenciatura en inglés. Recomendaron fortalecer las competencias comunicativas en inglés; encontrar espacios y escenarios más prácticos para el análisis de eventos en el aula o reflexión curricular; ampliar el número de

semestres de práctica e iniciar desde los primeros semestres; preparar a los docentes en formación en conocimientos sobre políticas educativas. También sugirieron fortalecer las relaciones con las instituciones educativas de educación preescolar, básica y media. De la misma manera, consideraron la necesidad de hacer mayor énfasis en didáctica y pedagogía y menor énfasis en teoría pedagógica y educativa, al igual que a la enseñanza de las estructuras gramaticales en contexto e incluir espacios de pedagogía crítica y alfabetización en dos lenguas.

Conclusiones

Al analizar estos resultados, reflexionamos sobre las ofertas académicas en la formación de licenciados en inglés. A pesar de que dichas ofertas son pertinentes e incluyen aspectos fundamentales en la formación integral del docente, como son formación humana, profesional y social, esta formación se está limitando a un plano teórico y necesita mayores espacios donde el estudiante se exponga a situaciones reales que le permitan desarrollar habilidades docentes y tenga la posibilidad de llevar sus conocimientos teóricos a la práctica.

Lograr el perfil de un docente de inglés integral se obtendría cuando las instituciones de educación superior, media, básica y preescolar den inicio a un trabajo en conjunto con un propósito en común que es el contribuir al aprestamiento de un licenciado con el desarrollo de competencias coherentes a las necesidades de los contextos educativos donde realizarán su práctica profesional y posteriormente se desempeñarán como docentes. Las instituciones educativas de educación superior deben estar atentas a las necesidades de estos contextos a la hora de hacer propuestas de programas académicos para licenciados. Asimismo, las instituciones de educación preescolar, básica y media deben contribuir al desarrollo profesional de estos docentes en formación, haciéndose conscientes de que en los campos de práctica pedagógica hay profesionales que

están en mitad de su proceso, adquiriendo experiencias en contextos reales y aprendiendo de los expertos, es decir, no solamente deben llevar a cabo procesos evaluativos y de seguimiento, sino también de acompañamiento con espacio de retroalimentación y reflexión sobre lo que se está haciendo, de manera que permita que el practicante tenga una experiencia significativa, evalúe su desempeño y esté dispuesto a mejorarlo constantemente, en vez de que la experiencia en su práctica profesional sea frustrante y pierda la esencia de su labor docente. Se observa entonces que las instituciones formadoras de profesores de inglés se enfrentan a un gran reto para dar respuesta y cumplir con estas exigencias, por ende, es pertinente estar en constante reflexión y evaluación de las ofertas académicas y de acompañamiento a los docentes en formación.

Este análisis forma parte de la primera fase de esta investigación; aún hay instrumentos que se están aplicando y, por lo tanto, más datos por analizar. Seguramente se encontrarán más fortalezas y/o debilidades en el desempeño pedagógico de los docentes de inglés en formación que den origen a otras reflexiones académicas como, por ejemplo, una reflexión acerca de la formación recibida por los profesores de inglés hace algunos años y la formación que se ofrece actualmente.

Referencias

- Atkinson, P. (2005). Qualitative research—unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4> (Consulta: 10 de septiembre, 2016).
- Benassini, M. (2009). Introducción a la investigación de mercados. Enfoque para América Latina. México: Pearson-Educación.
- Cerda Gutiérrez, H. (1999). *La investigación total: la unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.
- Flick, U. (2002). Qualitative research – State of the art. *Social Science Information*, 41(1), 5–24.

- Hammersley, M. (2000). *Taking sides in social research: Essays on partisanship and bias*. Londres: Routledge.
- Hammersley, M. (2004). Towards a usable past for qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(1), 19–27.
- Korthagen, F.; Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. 2a ed. Londres: SAGE.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- Richards, J. (2011). Competence and performance in language teaching. Recuperado de <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf> (Consulta: 16 de mayo, 2015).
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. Londres: Sage.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basis of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

La construcción de la crítica reflexiva de estudiantes-profesores: el papel formador del diálogo

MARÍA NOEMÍ ALFARO MEJÍA
LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Antecedentes

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Coordinación de Formación Docente, ofrece desde 1980 el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas (CFPLC), anteriormente Curso de Formación de Profesores. Después de más de dos décadas, el curso fue reestructurado con el propósito de responder adecuadamente a las necesidades de los docentes de lenguas y de la sociedad mexicana del siglo XXI. Dicha reestructuración se llevó a cabo a lo largo de un año (2007), con la participación del cuerpo docente del CFPLC y bajo la coordinación del especialista en didáctica de las lenguas, el doctor Christian Puren, de la Universidad de Saint-Étienne (Francia).

En este trabajo deseamos mostrar algunos resultados obtenidos en acciones puntuales de formación de estudiantes-profesores de portugués como lengua extranjera (PLE), específicamente en lo referente a la formación de un sentido crítico en torno a la actividad profesional, con la finalidad de promover en ellos la importancia de dicho sentido crítico en su formación como profesionales reflexivos, componente fundamental en la formación del docente de lenguas en el escenario actual. Los datos aquí presentados corres-

¹ Actualmente, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT).

ponden a las generaciones 2013 y 2015; el foco de interés se refiere a la construcción de la crítica reflexiva de estudiantes-profesores y el papel formador del diálogo.

Metodología

El estudio se desarrolló a lo largo de dos años diferentes, trabajando con dos generaciones de futuros profesores de portugués: 2013, 4 alumnos mexicanos y una francófona, y 2015, 2 alumnos brasileños, 2 mexicanas y 1 portuguesa.

Como ya lo hemos mencionado, la información colectada para este trabajo procede en su totalidad de las actividades desarrolladas en el módulo de Observación, Planeación y Práctica de Clase 1 y 2 del Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas, área de portugués, impartido en el otrora CELE de la UNAM. Los datos fueron colectados mediante los siguientes procedimientos:

- Observaciones de las prácticas de clase de los estudiantes-profesores.
- Notas de campo (principalmente de los tres tutores participantes en el módulo).
- Hojas de observación de clase.
- Diarios de clase.
- Blog a cargo de los participantes, principalmente estudiantes-profesores.
- Documentos en Google Drive para consulta y discusión de los estudiantes-profesores antes de las sesiones de observación.
- Sesiones de trabajo deliberativo o de seminario, antes y después de las observaciones de clase.

Las prácticas de clase se llevaron a cabo en dos diferentes grupos de PLE en el mismo centro educativo, atendiendo a dos diferentes grupos de nivel inicial, integrados por alumnos mexicanos con edades entre 19 y 23 años.

En las sesiones de seminario se mantiene en foco y discusión un tema central (planeación de la clase, establecimiento de objetivos de la clase, utilización de los recursos didácticos, aplicación de las propuestas específicas del programa, entre otros). Este tema puede provenir del programa de estudios de la materia o bien de los intereses investigativos de cada estudiante-profesor conforme a los propósitos de otro módulo, *Investigación-acción y proyecto personal de investigación*, sobre el cual hablaremos más adelante. Asimismo, pueden surgir otros temas adyacentes, a partir de aspectos que hayan llamado la atención de los profesores en formación durante la observación o la práctica de la clase.

Así, y como ya mencionamos, tanto durante el trabajo de planeación como en el de retroalimentación —antes y después de ir a observar la clase o a participar en la misma— la atención y discusión se centran en: 1) los temas previstos en el programa; 2) los hechos sobre los que experimentan a partir de un problema de investigación; 3) las incidencias típicas del trabajo del salón de clase de lenguas. En nuestro análisis comentado procederemos a ver algunos de estos ejemplos.

En el trabajo en torno a los blogs y los documentos en Google Drive, el foco está en el diálogo que se establece entre los estudiantes-profesores y en la narrativa que se va construyendo entre todos a partir de sus reflexiones y preguntas sobre las argumentaciones en los documentos leídos y sobre lo que fue la experiencia de cada uno tras la práctica en el salón de clases y los comentarios de los demás compañeros sobre las particularidades de lo observado.

En este trabajo se comentan algunas contribuciones provenientes de las notas de campo y de los diarios de los estudiantes profesores, las notas de los tutores y las contribuciones hechas directamente en el blog del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase 1 y 2. El criterio de selección de dichas notas corresponde a los elementos que los autores identificamos como vinculados a la conformación de la crítica reflexiva.

La importancia de la observación de clases

La capacidad de observación y autoobservación favorece la reflexión sobre la propia práctica. Esta lógica recursiva del profesor consiste en observarse, reflexionar sobre la práctica y llegar a conclusiones que serán comentadas y tomadas en cuenta en la posterior planeación de clase.

Con respecto a la observación de clase de una L2, ya sea extranjera o minoritaria, Lasagabaster sugiere:

el primer paso debe consistir en delimitar los aspectos o cuestiones que van a ser observados, para lo que se debe proceder a la confección de una lista que incluya nuestros principales intereses. A modo de ejemplo, se podrían incluir los siguientes puntos: Análisis de errores: ¿Quién corrige los errores? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué métodos resultan más efectivos? ¿Cuánto tiempo deja el profesor entre su pregunta y la respuesta de los alumnos? ¿Qué papel juega el lenguaje no verbal en la clase de L2? ¿Cómo da las instrucciones el profesor? ¿Entienden los alumnos dichas instrucciones? (Lasagabaster, 2001: 71).

En seguimiento de lo anterior, cabe a los formadores implementar una serie de acciones que encaminen al estudiante-profesor en el proceso exploratorio que la misma observación y práctica de clase le significan. Consideramos que la primera y más importante de las acciones llevadas a cabo en el CFPLC, área de Portugués, fue que los estudiantes-profesores hicieran observaciones libres y estructuradas a lo largo del primer semestre; una segunda acción, en apoyo a la anterior, fue la implementación de herramientas de observación: notas de campo, diarios del profesor y del alumno, encuestas, cuestionarios, entrevistas, grabaciones en video y fichas de observación.

Por otra parte, en la formación del profesional crítico-reflexivo, la observación tiene un lugar preponderante, ya que en el CFPLC del CELE, los módulos Observación, Planeación y Práctica de Clase e Investigación-Acción y Proyecto Personal de Investigación están

estrechamente relacionados, de manera tal que las acciones llevadas a cabo en el primero llegan a formar parte de los insumos para el segundo, puesto que:

en la investigación en la acción lo que se trata es de que el propio docente lleve a cabo una investigación encaminada a una mejor comprensión de lo que ocurre en la clase con vistas a tratar de mejorar su enseñanza. Se trata de estudios a pequeña escala en los que el profesor (o un grupo de profesores) se centra en su propia aula, y que constan de los siguientes pasos: a) se elige un aspecto de la clase que se pretende examinar en detalle; b) se selecciona una técnica investigadora adecuada; c) se procede a la recogida y análisis de los datos; d) se desarrolla un plan de acción dirigido a cambiar el comportamiento en clase; e) se implementa dicho plan; y f) se observa qué efectos ha tenido la puesta en marcha del plan diseñado (Richards, Platt & Platt, 1992: 4–5, *apud* Lasagabaster, 2001: 69).

El papel de la crítica reflexiva y constructiva

Imbernón (1994: 41–42) apunta que tanto Schön (1983) como Zeichner (1983), después de analizar varios enfoques de formación de profesores, conciben al docente como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, y que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas. Así, Imbernón propone:

un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos se considera el desarrollo de capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje clave del currículum de formación del profesorado, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza (Imbernón, 1994: 42).

En seguimiento de esos planteamientos, en el currículum del CFPLC se prevé llevar a cabo acciones que muestren al estudiante-profesor que el pensamiento práctico-reflexivo del docente no se enseña, se va desarrollando a lo largo del proceso de formación, el cual se inicia en el salón de clases a partir de identificar y estudiar problemas significativos identificados mediante un trabajo basado en la observación.

Podemos destacar que ese postulado se ha observado profusamente en el proceso formativo de las últimas generaciones del CFPLC. En el caso específico de portugués como lengua extranjera, y de acuerdo con la reestructuración del curso, desde el primer semestre los estudiantes-profesores llevan a cabo observaciones de clase de diferentes lenguas extranjeras y una lengua mexicana (náhuatl) como base para actividades inmediatas de prácticas de clase. Ya en el segundo semestre del curso, los estudiantes-profesores realizan prácticas de clase en un grupo específico de PLE, bajo la orientación del profesor titular y de los formadores responsables por el módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase 1 y 2.

Consideramos que tanto las observaciones como las prácticas efectuadas por los estudiantes-profesores les permitieron obtener de manera favorable los insumos necesarios para situarse en un contexto real que les posibilita iniciar dicha construcción de la crítica reflexiva en torno a su desempeño en el salón de clase.

Otra especialista en formación de profesores, Vieira-Abrahão (2004: 146), señala que la capacidad de reflexión y de crítica podrá llevar al estudiante-profesor a un proceso de autoevaluación continua, así como hacerlo sensible al análisis de nuevos enfoques y propuestas. Este hecho fue una evidencia constante durante el seminario de nuestro módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase; los estudiantes-profesores autoevaluaron su desempeño en el salón de clases y de acuerdo con los principios de la ética y del respeto llevaron a cabo actividades de coevaluación, lo que los remitió a la búsqueda de soluciones para la problemática suscitada en el salón de clases.

Por otra parte, Benedito (1988) apunta que en el modelo reflexivo, crítico y constructivo el eje clave es la práctica, que va siendo construida a través de la reflexión y de la investigación sobre la propia práctica de clase. A través de la práctica, los estudiantes-profesores de portugués (generaciones 2013 y 2015) desarrollaron una serie de criterios que les permiten apreciar la necesidad de ser meticulosos en las tareas de observación, de autoobservación de reflexión crítica para extraer conclusiones y encaminarlas a la planeación de las clases posteriores.

Cabe mencionar que lo anterior se llevó a cabo gracias al diálogo crítico-formativo establecido entre estudiantes-profesores y formadores durante las sesiones del seminario. En efecto, el papel que asumieron los estudiantes-profesores al comprender la importancia que tenía la crítica reflexiva en el desarrollo de su formación como docentes los llevó a establecer un diálogo continuo y a auxiliarse unos a otros, en una especie de andamiaje para llegar a la construcción conjunta del conocimiento puntual de la enseñanza de lenguas, tal y como podemos apreciar en las pautas o etapas de la formación continua expresadas en la Figura 1.

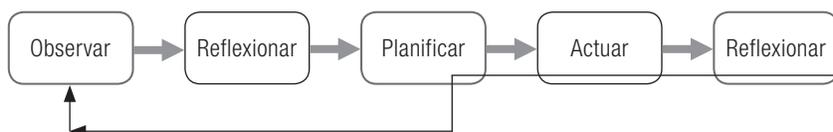


Figura 1. Etapas de la formación del estudiante-profesor crítico-reflexivo².

Etapas de la formación del estudiante-profesor

De acuerdo con Murphy (1992), uno de los objetivos de la observación de clase es el de indagar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria como profesores, de modo que nos percatemos, por ejemplo, de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza o de que una cosa es lo que pensamos que ha-

² Notas de clase de la autora María Noemí Alfaro Mejía.

ceмос en la clase y otra lo que realmente tiene lugar en ella. A partir de esto, los estudiantes-profesores de PLE, generaciones 2013 y 2015, llevaron a cabo observaciones de clases de diferentes lenguas extranjeras y de una lengua mexicana (náhuatl) durante el primer semestre. Esta etapa les permitió comprender que “observar” es examinar algo atentamente, así como que en el salón de clase podemos observar todo, y que en ese todo se pueden incluir múltiples y diversos aspectos como, por ejemplo, la voz del profesor, la organización de la información en el pizarrón, el grado de autonomía del aprendiente, la interacción entre profesor y alumnos, la interacción alumno-alumno, cómo está dispuesto el mobiliario y qué tipo de dinámica e interacciones propicia, entre otros.

Las primeras observaciones de clase realizadas por los estudiantes-profesores —aproximadamente diez durante las primeras cuatro semanas de clases del primer semestre— fueron de carácter no científico, es decir, que observaban sin un objetivo específico y, por lo tanto, sin preparación previa. Posteriormente, los estudiantes-profesores pasaron a observar científicamente, lo que los llevó a observar a partir de objetivos claros, definidos y específicos.

Las notas de campo de las observaciones de clase constituyeron los primeros insumos para las sesiones del seminario de nuestro módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase. De manera conjunta, los estudiantes-profesores y los formadores discutieron ampliamente los hechos observados en el salón de clases, conduciendo todo ello a la reflexión crítica para pasar después a la planeación de las clases posteriores. De este modo, los estudiantes-profesores, orientados por el profesor titular del grupo de portugués específico y con la tutoría de los formadores, elaboraron los planes de clase respectivos, conforme al programa establecido, a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos.

Así, cada uno de los estudiantes-profesores llegó a la etapa de actuación. Cabe señalar que en las dos generaciones (2013 y 2015) ellos se responsabilizaron por la mayor parte de las clases, siempre bajo la orientación del titular del grupo y de los formadores, como ya se mencionó. En esta etapa los estudiantes-profesores también

tuvieron oportunidad de autoevaluar el desempeño en el salón de clase, y en las sesiones de seminario del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase se tuvo cuidado en promover particularmente la coevaluación; todo esto enriqueció en gran medida el proceso formativo de los estudiantes-profesores y dio pie a la obtención de excelentes resultados favorables para su desempeño como profesores de PLE.

El seguimiento a un problema de investigación a partir de la práctica de clase

Dentro de la tradición investigativa en ciencias sociales, la investigación-acción es definida como “un tipo de investigación social con base empírica, concebida y realizada en estrecha relación con una acción o resolución de un problema colectivo y en la cual investigadores y participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de manera cooperativa o participativa” (Thiollent, 1992: 14).

En la mayoría de las propuestas de seguimiento a este tipo de estudios puede apreciarse el establecimiento y cumplimiento de una serie de pautas o etapas, que a su vez pueden dialogar entre sí gracias a un alto grado de flexibilidad, en comparación con la investigación convencional. Dichas etapas son dispuestas dentro de un diagrama de flujo sugerido en forma de una espiral que, indefectiblemente, conecta la etapa final con los planteamientos inicialmente hechos por el investigador o grupo de personas que participan en la empresa. En dicha espiral cíclica están presentes por lo menos tres fases fundamentales: 1) el reconocimiento de la situación, 2) la toma de decisiones (la planeación de una intervención o acción, así como la ejecución de la misma, y 3) los hallazgos o resultados de la acción emprendida (con su consecuente discusión y las reflexiones derivadas de la misma) (véase Figura 2).

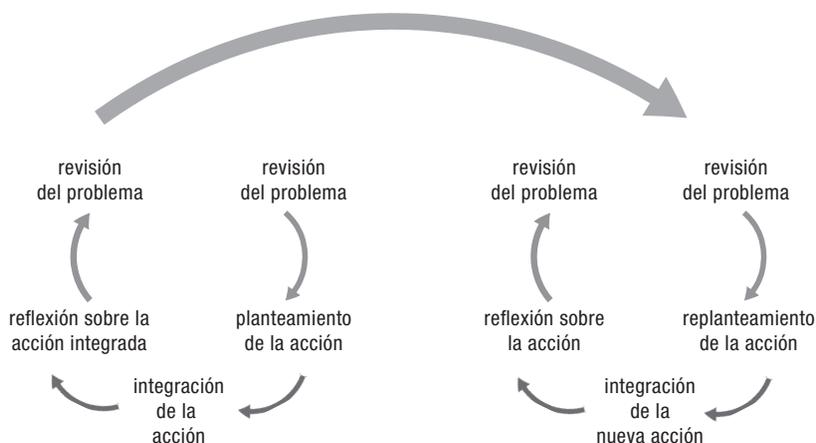


Figura 2. Diagrama de flujo de la investigación-acción en el modelo de McKernan, apud Alfaro y Scott (1994)

El reconocimiento de la situación constituye en sí la identificación de un problema de investigación-estudio a instancias, en este caso, del mismo docente en formación. En dicha identificación ocurre también un trabajo de caracterización del mismo hecho o problema. Ese trabajo no puede ser meramente enunciado, se señala la necesidad de que haya un respaldo de orden teórico para garantizar la validez y confiabilidad del estudio y como una manera de que el docente-investigador pueda establecer categorías de análisis o referentes a partir de los cuales procederá a analizar el problema o hecho del aula mediante la planeación y puesta en práctica de una acción en el mismo escenario social: la clase de lengua extranjera. La toma de decisiones corresponde a la planeación de algo concreto, una acción o intervención, a partir de las decisiones del mismo sujeto, sobre cómo desea ver operar un cambio en función del problema de su interés.

A lo largo de toda la empresa es evidente la presencia de una ardua labor de discusión, tanto de los aspectos teóricos consultados para caracterizar los hechos del aula como de lo que pudo ser observado durante las intervenciones de los profesores. Es en este trabajo específico de discusión donde radica fundamentalmente el

trabajo de reflexión crítica, conforme a los propósitos de la investigación-acción de promover dicha actitud en un profesional reflexivo. De este modo, el docente estará en condiciones de experimentar académicamente sobre su quehacer profesional y de encontrar elementos en la misma práctica que lo lleven a generar y capitalizar, en otras acciones que aseguren su formación continua, el establecimiento de mejoras en su trabajo diario y, finalmente, en una enseñanza eficaz.

A manera de ejemplo, podemos mostrar el siguiente caso, tomado de otro grupo de estudiantes, en el cual una profesora en formación dispone el estudio de su interés como puede verse en la Figura 3.



Figura 3. Disposición de las decisiones de la estudiante-profesora conforme a las pautas de la investigación-acción

Podemos notar que la identificación del problema (“la sobre-generalización del fonema sordo /ʃ/ en la pronunciación de los alumnos en nivel inicial”) es resultado de un trabajo previo de observación por parte de la alumna-profesora que emprendió la investigación de manera empírica. En dicha identificación, y durante la tarea de caracterizarlo, media un amplio trabajo de discusión

con los demás colegas y el tutor del grupo de estudio; el planteamiento de la acción y su ejecución, así como de las etapas subsecuentes en la espiral cíclica, son decisión de la misma estudiante-investigadora, a partir de lo que ha discutido con ellos.

Cabe mencionar que no siempre hay una respuesta única, precisa o inmediata, pero sí la posibilidad de aclarar un poco más las particularidades del problema, a partir de lo que ella ha experimentado en su propia práctica docente. Dichas aclaraciones se definen mediante el planteamiento de argumentos puntuales sobre lo que ocurrió, o bien mediante nuevas preguntas que la llevarían a la revisión del problema en un segundo ciclo (ciclo 2): “¿Hay otras variables?”, “¿qué cambios hubo en la pronunciación de los alumnos?”, “¿encontraron alguna regla?”. De este modo, se desea que las aseveraciones de los sujetos contribuyan a la formación de un decir científico sobre los hechos que se observan y experimentan académicamente mediante el trabajo promovido en las acciones. Su abordaje comentado contribuye, en gran medida, a crear la actitud reflexiva que se desea promover entre todos los participantes en la empresa investigativa.

Caracterización de la clase mediante el trabajo de deliberación

A continuación abordamos y comentamos algunas incidencias tomadas directamente de las reflexiones de los estudiantes-profesores, tanto de sus diarios de clase, las notas de campo, como de sus contribuciones en el blog creado específicamente para la materia.

En una de las sesiones iniciales del semestre (29 de septiembre de 2015) los estudiantes-profesores comentan en torno a la clase impartida por una de sus colegas:

Estudiante A: No le gustó su propia clase porque estaba nerviosa. Porque no logró organizar el plan de clase. Le faltó información que le habría gustado mencionar. No sabe si las informaciones fueron claras, si dio mucho tiempo para hacer las presentaciones.

Consideró su clase aburrida y pesada; tiene que dar mayor atención a los errores de los estudiantes. No se sintió a gusto en la clase.

Estudiante B: Tranquila, muy buena, alumnos participativos, juguetones, relajados.

Estudiante C: Competencia sociocultural y sociopragmática. Tiene dificultades en trabajar eso porque hay diferencias entre México y Brasil: Piensa que la expresión “Eu vou jantar suco e pão”, el brasileño la cambiaría por: “Eu não vou jantar, vou lanchar suco e pão”.³

Le gustó mucho su clase porque generó una serie de cuestionamientos porque hay una pragmática por detrás.

En este conjunto de reflexiones podemos identificar diferentes puntos de vista sobre el desempeño pedagógico de una de las colegas durante una práctica de clase al inicio del segundo semestre. Durante la discusión seguida a la práctica de clase destacan los comentarios sobre el desarrollo general de la clase: “estaba nerviosa”; “no logró organizar el plan de clase”; “consideró su clase aburrida y pesada”, etcétera, frente a comentarios que arriesgan aseveraciones más elaboradas y argumentadas, como resultado directo del trabajo de deliberación seguido a las lecturas en el blog, en las que se abordaron aspectos que serían trabajados en las prácticas de clase: “Le gustó mucho su clase porque generó una serie de cuestionamientos porque hay una pragmática por detrás”. E incluso explica en qué consiste la particularidad de uno de los problemas detectados en el desarrollo de la misma clase (la diferencia en ambas lenguas entre “cenar” y “merendar algo ligero”):

Competencia sociocultural y sociopragmática. Tiene dificultades en trabajar eso porque hay diferencias entre México y Brasil: Piensa que la expresión “Eu vou jantar suco e pão” el brasileño la cambiaría por: “Eu não vou jantar, vou lanchar suco e pão”.

³“Voy a cenar jugo y pan” / “No voy a cenar, voy a merendar jugo y pan” (traducción nuestra).

De este modo, la exposición de estas argumentaciones permite el establecimiento de espacios de reflexión, contruidos tanto por los estudiantes-profesores como por los formadores, en torno a lo que puede constituir un problema de estudio, el cual es abordado más allá de lo meramente pedagógico: las fases de la clase, el tiempo conferido a cada actividad, la respuesta de los alumnos, el clima o ambiente de la clase, el tratamiento básico o a profundidad de los temas emergentes, etc. Las apreciaciones de los estudiantes-profesores son la materia prima para el trabajo de discusión en las sesiones de retroalimentación, y su recepción por parte de todos es vista positivamente como materia de reflexión en torno al sistema complejo que es la clase de lengua extranjera.

Esta misma complejidad hace que las discusiones sean cada vez más elaboradas y abundantes en torno a los mismos hechos del aula que ellos van identificando, sea en su propia práctica o en las de las colegas, las cuales son siempre comentadas y vistas con respeto y objetividad, pues saben que tienen un carácter formativo y que es información proveniente de primera mano: su propio trabajo docente. Así podemos identificarlo en las notas de campo:

29 de septiembre de 2015

Estudiante C se cuestiona:

¿Por qué tengo que presentar Brasil y Portugal al mismo tiempo? ¿Escogería uno de los dos! Las imágenes parecían de revistas de señora “popof”. Repensar las imágenes. ¿Es necesario presentar una lista de comidas y, aún más, en otras lenguas? Mucha negociación de vocabulario con problemas culturales. No puede ser hecho en una sola clase. Clase compleja. Creo que hubo una actitud de “profesora”. Hubo la amenaza a la cara a la hora de separar los grupos. Con seguridad.

En el ejemplo anterior, tomado de uno de los diarios, el estudiante-profesor reflexiona a partir de la observación que acaba de realizar y cuya secuencia en la práctica de clase le corresponde a él

en la siguiente sesión. Como hablante nativo, decide abordar solamente aquello que él conoce como propio de su cultura. Asimismo, se permite opinar sobre la validez y calidad de las imágenes de los documentos empleados en la clase en torno a un tema altamente cultural: los alimentos en la cultura meta. Del mismo modo, se posiciona sobre el tratamiento tradicional de este tópico, que suele circunscribirse a una lista de vocabulario en la lengua meta, con las consabidas faltas de correspondencia entre ambas lenguas (no todos los alimentos o palabras encuentran necesariamente una equivalencia), sin llegar a tocar los aspectos culturales y pragmáticos. De nueva forma se discutió profusamente al respecto en la sesión de retroalimentación correspondiente, con aceptación respetuosa de todos los participantes; este hecho es señalado de manera recurrente por los formadores y ratificado por los profesores en formación.

El diálogo profesor-estudiante mediante el uso de recursos tecnológicos (TIC)

Los cambios vividos en el campo múltiple de la educación encuentran expresión también en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Dichos cambios se observan tanto en la forma de enseñar como en las modalidades empleadas para promover el aprendizaje y, por supuesto, en los roles diversificados que se confieren a profesores y alumnos, al mismo tiempo que cambian los objetivos formativos para los aprendientes, dado que éstos tendrán que formarse para producir actividades puntuales mediante la utilización de los nuevos medios; por su parte, el docente debe cambiar sus estrategias de comunicación y asumir su función de facilitador en los procesos de aprendizaje experimentados por los alumnos. Tomando en cuenta lo anterior, quienes somos formadores responsables del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase del CFPLC (portugués) consideramos adecuado utilizar dos recursos tecnológicos, el blog y Google Drive, con el objetivo fundamental

de promover el establecimiento de un diálogo continuo y ágil entre los estudiantes-profesores y los formadores.

En el blog

El blog utilizado en el CFPLC, área de PLE, fue creado por una de las formadoras tanto como un medio para hacer llegar a los estudiantes-profesores algunos de los documentos de consulta previa a la clase, como para ampliar el espacio de discusión entre ellos y los formadores. Esta herramienta tecnológica nos permite apreciar de manera más completa las discusiones generadas sobre los mismos hechos de la clase de PLE. Las discusiones consisten, nuevamente, en la exposición de las argumentaciones de los estudiantes, tras la lectura de los documentos, acerca de tópicos específicos: la apreciación del salón de clase de lenguas, el papel de los errores en el proceso de aprendizaje de la lengua, el papel de la evaluación en la formación del profesor de lenguas y la importancia de la utilización de la tecnología tanto en la planeación de la clase como en la consecución de los objetivos pedagógicos. Cada contribución es seguida de una retroalimentación corta por parte de la formadora, a sabiendas de que la discusión será ampliada, de manera presencial, en la sesión de seminario correspondiente.⁴ En dichas sesiones se procedió a planear las clases integrando buena parte de los elementos revisados en las lecturas.

Fragmento 1

Estudiante-profesor A - 6 de marzo de 2015 12:03

El salón de clases es un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde el profesor y los alumnos trabajan en pares para alcanzar el dominio de la lengua meta. Lo que ocurre en el salón de clases es planeado por el profesor, con la selección de los recursos más

⁴ Cada fragmento retirado del blog, así como las retroalimentaciones de las tutoras han sido traducidos del portugués al español para propósitos de comprensión en este trabajo.

adecuados al grupo, la preparación del material didáctico y de los métodos de evaluación. Sin embargo, el plan de clase se va adaptando a las condiciones físicas y emocionales a la hora de la práctica.

Además de todo lo anterior, se añade la necesidad del profesor de no perder de vista lo que significa ser alumno y lo que es aprender, con el propósito de seguir de cerca el proceso de aprendizaje de los alumnos. ¿Hay algo mejor que ser un eterno alumno para mantener esa perspectiva?

Profesora - 10 de marzo de 2015 08:29

Agradezco tu reflexión acerca de lo que es el salón de clase. Tu contribución muestra tu interés por el curso y cómo vas tejiendo una especie de telaraña para situar a todos los presentes en la complejidad de un salón de clase. Felicidades.

Fragmento 2

Estudiante-profesor B - 14 de septiembre de 2015 16:58

Los errores son importantes para el profesor pues muestran el progreso del alumno. Muestran las evidencias sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua. También muestran las estrategias que el alumno usa para activar ese proceso. Por lo tanto, son un mecanismo de aprendizaje.

Profesora - 16 de septiembre de 2015 16:26

Me gustó que después de leer el artículo “Las concepciones...” hayan ustedes reflexionado sobre lo que es “el error” en el proceso de aprendizaje; sus reflexiones son excelentes pues como bien dicen “el tratamiento del error” es un tema delicado y el profesor debe buscar el mejor camino de acuerdo con el tipo de error, sin dejar de pensar que los “errores” también muestran los avances en el aprendizaje de los alumnos.

Fragmento 3

Estudiante-profesor C - 19 de noviembre de 2015 13:48

Estimados profesores y compañeros, he aquí mi contribución acerca de la lectura “Evaluación del desempeño de profesores en una pers-

pectiva cualitativa: contribuciones para el desarrollo profesional de profesores universitarios”. Para empezar, creo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente importante la evaluación, ya sea evaluación externa, autoevaluación, coevaluación, pues permiten una mejoría en la práctica docente ya que, como profesores, deseamos que nuestra práctica vaya más allá de la simple enseñanza pero que esté dirigida a enseñar mejor en la vida diaria.

24 de noviembre de 2015 17:41

Agradezco sus contribuciones, todas ellas importantes. Veo por sus comentarios que no se quedaron solamente en el plano superficial de la lectura de los artículos sino que interactuaron con el texto y reflexionaron acerca de los contenidos.

Estoy segura que dentro de poco tiempo podrán integrar los contenidos de la bibliografía consultada y discutida a lo largo del curso y podrán relacionarlos con todo lo que pasa en el salón de clase, esa será una excelente experiencia que les permitirá hacer nuevos descubrimientos en la enseñanza de PLE.

Fragmento 4

Estudiante-profesor D - 24 de noviembre 2015 00:33

Respecto al artículo de la taxonomía digital de Bloom, veo que es una readaptación de los verbos a los tiempos en los que la tecnología moderna (TIC) juega un papel bastante importante en el proceso cognitivo, desde las habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar) hasta las habilidades de orden superior (crear).

Se considera como primordial el trabajo colaborativo en este tiempo en el que las actividades, objetivos, procesos y acciones, que se desarrollan en las aulas están impregnados del elemento digital y surgen verbos como filmar, grabar, “bloguear” o “googlear” para poder expresarse claramente.

Las explicaciones de cada verbo son importantes y estoy de acuerdo con mi compañera NXXXXX en cuanto a aclarar el verbo “hackear” porque generalmente el sentido que tenemos de este verbo es negativo.

Creo que nosotros como profesores debemos usar esta nueva taxonomía para que sean considerados los avances de las TIC's [sic] cuando describimos los procesos del aprendizaje en los planes de clase.

Como podemos ver en cada uno de estos fragmentos, las aseveraciones de los estudiantes-profesores son cada vez más completas y complejas en su estructuración argumentativa. En nuestro parecer, la crítica reflexiva se expresa en elementos como la aceptación del carácter flexible del plan de clase, que puede adaptarse a las condiciones físicas y emocionales prevaletes. Lo mismo podemos decir en cuanto a la aceptación de los errores o fallas surgidas en las producciones de los alumnos, las cuales son vistas como una oportunidad estratégica para que el alumno inicie un camino diferente a partir de dichas evidencias y para que el profesor indague y experimente pedagógicamente.

Asimismo, en el tercer fragmento podemos apreciar la importancia conferida a la evaluación en el proceso formador del docente. Esta caracterización del componente “evaluación” en la cultura de enseñanza de lenguas, dista mucho de las visiones que podrían tenerse en la perspectiva clasificadora o clasificatoria de la evaluación, pues la estudiante-profesora señala que ésta debe tener un carácter formador en el desarrollo profesional del docente de lenguas.

Finalmente, en el cuarto fragmento identificamos que, lejos de sólo ponderar las virtudes de la tecnología, el estudiante-profesor señala indirectamente la importancia de saber elaborar objetivos para la clase a partir de la taxonomía de Bloom, acción en la que el docente debe saber distinguir entre habilidades del pensamiento de orden inferior y aquellas de orden superior, dependiendo del grado de involucramiento que se desea propiciar entre los alumnos mediante actividades o tareas específicas. De igual modo, destaca la importancia que él mismo confiere al trabajo colaborativo y al papel social del aprendizaje.

En el documento Google Drive, los estudiantes-profesores construyeron un documento narrativo a partir de la selección de

temas de su interés y de su discusión a través del diálogo en un contexto virtual, para posteriormente llevarlos también a la discusión en las sesiones del seminario. Su participación fue voluntaria y su contenido fue abierto a todos ellos y a los formadores.

Discusión y conclusiones

Tradicionalmente, la observación de la clase y la práctica de clase han constituido las herramientas fundamentales en la empresa de formación de docentes de lenguas. No obstante, y según señala la literatura especializada, “ha habido un cambio radical en la manera de enfocar el estudio del trabajo de los interlocutores del salón de clase: de una prescriptiva a una más descriptiva” (Allwright & Bailey, 1991: 9), dando atención a aspectos propios de este espacio de trabajo que anteriormente no eran considerados. Pero la observación no es completa si uno de los principales sujetos del aula no lo hace de manera crítica mientras realiza su trabajo. Esto es difícil para un profesor con experiencia y lo es aún más para un profesor principiante. Para éste, es complejo tanto comprender los efectos de la actuación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje como observarse a sí mismo.

Por otra parte, la formación como profesional reflexivo de la enseñanza de lenguas implica también el emprender un arduo trabajo de formación ética. En la actividad de retroalimentación colectiva es difícil separar juicios personales de descripciones objetivas, pero así debe ser y así se insiste constantemente entre los colegas participantes en todos los puntos del trabajo.

Del mismo modo, el principal propósito del blog y de la elaboración conjunta de un documento en Google Drive es el de contar con otras vías para promover la discusión, mediante la presentación de información teórica —acorde con el programa de la materia y consultada por los estudiantes-profesores— y en torno a la cual se van interrelacionando sus reflexiones, de manera conjunta con los comentarios de los tres formadores a lo largo del curso.

El espacio constituido por las dos herramientas digitales (blog y documento de Google Drive) significó también una oportunidad de expresión de opiniones y de emociones, lo cual aproximó sensiblemente a todos los participantes, incluyendo a los formadores. Asimismo, al revisar publicaciones específicas y redactar sus aseveraciones en la “lengua meta”, los estudiantes-profesores tienen oportunidad de entrar en contacto con los constructos teóricos específicos en la lengua meta, una tarea poco considerada en la formación del docente. Al mismo tiempo, en sus comentarios es notoria la integración de constructos teóricos tomados de otros módulos del mismo curso de formación, hecho que igualmente incide en su labor de caracterizar, desde la perspectiva del principio de *complejidad* de Edgar Morin, la labor de estudiar críticamente la enseñanza de una lengua-cultura. Este mismo principio permite identificar uno de los propósitos formadores del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase: el que las discusiones se caractericen por la mediación del respeto, la ética y el interés de los estudiantes-profesores y de los formadores por encontrar soluciones a las problemáticas del trabajo colectivo en el aula; discusiones que en sí constituyen la crítica reflexiva y constructiva.

Referencias

- Alfaro, N., & Scott, D. (1994). Investigación-acción: una alternativa para investigar en el salón de clase. *Boletín*, 15, octubre-diciembre.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benedito, V. (1988). Prólogo. En W. Carr & S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 11–15). Barcelona: Martínez Roca.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*, 11/12, 67–86.
- Murphy, L. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0924345920030202> (Consulta: 31 de octubre, 2017).
- Schön, D. (1983). *The effective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Autores Associados.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. En M. H. Vieira-Abrahão (Org.), *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões* (pp. 131–152). Campinas: Pontes.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3–9.

La importancia de la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

VERÓNICA DEL CARMEN VILLAFANA ROJAS
Instituto Universitario Franco Inglés de México

1. Introducción

In HE, formative assessment and feedback are still largely controlled by and seen as the responsibility of teachers and feedback is still generally conceptualised as a transmission process even though some influential researchers have recently challenged this viewpoint.¹

Nicol y Macfarlane-Dick (2006: 3)

Este trabajo es una reflexión crítica acerca de la retroalimentación que ofrecí a los alumnos del módulo LX496: Español Express en la Universidad de Essex, Inglaterra. Era una clase a nivel principiante de dos horas y tenía lugar por las tardes una vez a la semana. Muchos de los alumnos hablaban dos o más lenguas extranjeras y muchos no compartían la misma lengua materna. Entre las lenguas maternas que tenían los alumnos puedo mencionar: inglés, francés, alemán, rumano, chino, árabe y japonés. Ninguno de los alumnos tenía conocimientos previos de español, es decir, eran principiantes reales. A lo largo del año escolar, los alumnos tuvieron cuatro evaluaciones escritas donde se evaluaba su comprensión y expresión

¹ Dentro de la educación superior, la evaluación formativa y la retroalimentación aún son controladas en gran medida por los profesores además de que se considera que son su responsabilidad; la retroalimentación todavía se entiende generalmente como un proceso de transmisión, aunque recientemente algunos investigadores han desafiado este punto de vista. (Traducción de la autora).

escrita, además de su comprensión y producción oral. Cada evaluación estuvo programada cada cuatro semanas.

Esta reflexión crítica está diseñada de la siguiente manera: la primera parte está dedicada a discutir los diferentes tipos de retroalimentación que la literatura en enseñanza de lenguas extranjeras ha sugerido. Con el fin de ilustrar en qué consiste cada categoría, ofrezco ejemplos de las situaciones en las que utilicé cada tipo de retroalimentación dentro de la clase. En la segunda parte, presento y analizo una nueva perspectiva acerca de la retroalimentación dentro del salón de clase, en la cual hay una estrecha relación entre el aprendizaje autorregulado y la retroalimentación. La parte final contiene las conclusiones de esta reflexión crítica y sugerencias orientadas a mejorar la práctica docente.

2. Tipos de retroalimentación

Teachers “transmit” feedback messages to students about what is right and wrong in their academic work, about its strengths and weaknesses, and students use this information to make subsequent improvements.²

Nicol y Macfarlane-Dick (2006: 3)

Desde la perspectiva tradicional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se podría describir como la transferencia de conocimientos, donde el maestro transmite información a los estudiantes y éstos son meros recipientes de conocimiento. Esta transferencia de conocimiento se puede extender a la retroalimentación, *i. e.*, la retroalimentación es información dada a los alumnos acerca de su progreso dentro del proceso de aprendizaje (Chapelle, 2001; Harmer, 2007; VanPatten & Williams, 2007).

Como parte de mi formación académica, en la universidad cursé materias relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas y lenguas

² Los maestros ‘transmiten’ mensajes de retroalimentación a los estudiantes acerca de lo que está bien y de lo que está mal en su trabajo académico, acerca de sus fortalezas y debilidades, y los estudiantes usan esta información para mejorar. (Traducción de la autora).

extranjerías. Esto me permitió aprender sobre varias subcategorías o clasificaciones de retroalimentación que existen: retroalimentación implícita y explícita, comprensible e incomprensible, inmediata y retardada, entre otras (cf. Aljaafreh & Lantolf, 1994; Carroll & Swain, 1993; Ellis, Loween & Erlam, 2006; Mackey, 2012; Sheen, 2011). Antes de continuar es pertinente ofrecer una descripción de cada tipo de retroalimentación. Cada definición incluye ejemplos de cómo utilicé dicho tipo de retroalimentación en mi práctica docente.

La *retroalimentación explícita* puede definirse como una indicación clara o evidente que se da a los alumnos con el fin de informarles que la producción (o respuesta) que han dado es incorrecta, o que contiene errores gramaticales, diciéndoles a la vez cuál es la manera gramaticalmente correcta (Carroll & Swain, 1993: 361–362; Brown, 2007: 278). Al usar este tipo de retroalimentación el docente busca lograr que el alumno aprenda determinada forma lingüística de la lengua que estudia al comparar su propia producción *incorrecta* con la *correcta* dada por el maestro. En mi caso, utilicé este tipo de retroalimentación cuando calificué la primera evaluación escrita de mis alumnos. Al calificar las respuestas, estaba interesada no sólo en comunicarles que sus respuestas eran correctas o incorrectas, sino además buscaba hacerles saber por qué las respuestas marcadas incorrectas estaban marcadas así. Con el fin de lograr esto, en cada respuesta incorrecta escribí las respuestas que debían haber proporcionado. Desafortunadamente, esta práctica no fue muy útil para ayudar a los alumnos a corregir errores, ya que muchos de ellos volvieron a cometer los mismos errores en ocasiones posteriores. Además, calificar de esta manera todas las pruebas requería mucho tiempo, pues debía escribir muchas respuestas en las pruebas de los alumnos con menor aprovechamiento. La ineficacia para ayudar a mis alumnos mediante este tipo de retroalimentación me motivó a buscar una mejor alternativa, misma que será descrita en la segunda parte de este texto.

La *retroalimentación implícita* se puede definir como cualquier comentario o comunicación que se hace a los alumnos mediante la

cual se espera que ellos infieran que hay algo que corregir en su producción. Es decir, el docente no le dice directamente al alumno que ha cometido un error. Cook (2008: 226) sugiere como ejemplos de este tipo de retroalimentación las repeticiones, las solicitudes de aclaración, las modificaciones y las inducciones. En mi caso, utilicé especialmente las modificaciones durante la interacción en clase al escuchar la producción oral de los alumnos. En un principio los estudiantes no parecían darse cuenta de por qué yo repetía lo que habían dicho pero de manera diferente, es decir, corrigiendo su error. Supongo que no se daban cuenta, porque simplemente después de mi intervención ellos continuaban expresando la idea que querían. Sin embargo, conforme fueron adquiriendo más competencia en español, lograron notar que, cuando yo intervenía, lo que hacía era repetir lo que ellos estaban diciendo pero de manera un tanto diferente, *i. e.*, se dieron cuenta de que estaba corrigiendo algún error que habían cometido, así que ellos continuaban su relato repitiendo la oración que yo había dicho. En otras palabras, usaban mi contribución para corregir sus errores. Para el final del primer cuatrimestre, utilicé también las solicitudes de aclaración, principalmente cuando los alumnos leían en voz alta durante la clase. En particular, cuando leían una palabra que incluía algún sonido que era problemático de producir para los alumnos debido a la ortografía, *v. g.*, el sonido [k] con la ortografía /qu/ como en la palabra *quien* o el sonido [x] con la ortografía /g/ o /j/ como en la palabra *jefe* o *girasol*. Con la práctica, estas solicitudes de aclaración consiguieron que los alumnos pusieran más atención al leer palabras que incluían dicha ortografía y hacían el esfuerzo para recordar cómo debían pronunciarlas. Para el inicio del segundo cuatrimestre era evidente que su habilidad para leer en voz alta había mejorado notablemente, además de que lo hacían con mayor confianza, sin titubeos. Por otra parte, las inducciones fueron especialmente útiles cuando revisábamos algún aspecto gramatical en clase. Luego de que los alumnos hubieran completado algunos ejercicios de práctica, ya sea de manera oral o escrita, les daba una explicación acerca del punto gramatical que estos ejercicios incluían. Después

les pedía que ellos mismos trataran de inferir y explicarme cómo se formaba la regla gramatical. Estoy convencida de que esta práctica hizo el proceso de aprendizaje más significativo para ellos, ya que no sólo debían comprender la regla para saber explicarla a alguien más, sino que además, en este proceso, muchas veces necesitaron asociar información nueva con conocimientos previamente adquiridos.

Chapelle (2001) define la *retroalimentación comprensible* como aquella comunicación donde primero se menciona claramente el error que los alumnos han cometido y en seguida se da una explicación del porqué de este error, además de que se ofrece información acerca de cómo corregirlo. Durante mi práctica docente, utilicé la retroalimentación comprensible en varias ocasiones, en especial cuando los estudiantes encontraban muy difícil realizar alguna tarea. Por ejemplo, cuando hacíamos prácticas de expresión oral, algunos estudiantes, cuya lengua materna no era una lengua romance, tenían muchos problemas para producir ciertos sonidos. El hecho de no poder producir estos sonidos de la misma manera que sus compañeros causaba gran frustración entre los alumnos y los hacía sentir que no eran capaces de lograr el mismo desempeño que sus compañeros. Para tratar de solucionar este problema, les expliqué a los alumnos que la dificultad que tenían de producir ciertos sonidos se debía a que ellos, a diferencia de los nativo-hablantes de una lengua romance, no tenían dichos sonidos en su lengua materna y, por lo tanto, producirlos e incluso percibirlos era más difícil para ellos, pero no imposible. También les hice ver que en su lengua materna había sonidos que para los nativo-hablantes de una lengua romance eran difíciles. Esto desarrolló en los alumnos actitudes empáticas hacia quienes tenían más dificultades y fortaleció la autoestima de estos últimos. Como consecuencia intentaron producir los sonidos sin temor a cometer errores y, con la práctica, para el final del primer cuatrimestre lograron alcanzar el mismo nivel de competencia que sus compañeros. Por lo general, siempre usé esta estrategia cuando alguna forma gramatical o pronunciación

les resultaba especialmente difícil a algunos alumnos o cuando no había un equivalente en la lengua materna de algunos alumnos.

Por último, la *retroalimentación inmediata* es aquella comunicación que se da como una reacción instantánea a la producción de los alumnos. Dentro de este tipo de retroalimentación se incluyen todos los comentarios o interjecciones que el profesor produce luego de escuchar la producción de los alumnos. Desde el inicio del año escolar, ofrecí a los alumnos retroalimentación inmediata muy frecuentemente, sobre todo durante las prácticas de producción oral. Esta retroalimentación estuvo ejemplificada en el uso de frases como “muy bien” o “exactamente” luego de escuchar las respuestas de mis alumnos. En mi práctica docente me he dado cuenta de que ofrecerles retroalimentación inmediata a los alumnos mediante frases como *sí, bien, ajá* o *exacto* no sólo sirve para hacerles saber que están haciendo las cosas bien sino además, y en particular en niveles principiantes como el del grupo aquí descrito, estos comentarios ayudan a llenar los silencios que se originan cuando los alumnos hablan muy despacio. En la clase de Español Express, a medida que la competencia de mis alumnos aumentó, la retroalimentación inmediata dejó de llenar silencios pues éstos ya no se producían, sin embargo, seguí expresándoles comentarios sobre su desempeño en cuanto me era posible.

Cuando realizaban una actividad de producción oral en pares, monitoreaba el trabajo de la clase y tomaba notas sobre su desempeño. Al finalizar la actividad les ofrecía lo que se denomina *retroalimentación retardada*. Es decir, mis comentarios no los recibían inmediatamente después de sus producciones sino al final de la actividad. Esta práctica evitaba que interrumpiera a los alumnos mientras realizaban alguna actividad y además les permitía escuchar comentarios sobre los errores que todos como clase habían cometido. Es importante aclarar que cuando les ofrecía la retroalimentación acerca de la actividad que habían tenido, mencionaba tanto las cosas que habían hecho bien como los errores que habían cometido y nunca mencionaba quién había cometido qué error, simplemente les decía algo como “noté que algunos tenían problemas

con algunas palabras/conjugaciones/concordancias, así que habrá que ponerles un poco más de atención”. Como parte de la retroalimentación retardada, y en especial si varios alumnos aún cometían los mismos errores, hacíamos un pequeño repaso de las formas que a la mayoría le causaban más problemas.

3. La relación entre el aprendizaje autorregulado y la retroalimentación

Self-regulated learning is an active constructive process whereby learners set goals for their learning and monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features of the environment.³

Pintrich y Zusho (2002: 64)

Hay diferentes opiniones entre los investigadores de adquisición de segundas lenguas (ASL) acerca de la utilidad de la retroalimentación. Mientras que algunos consideran que la retroalimentación es un factor importante en el proceso de aprendizaje (Harmer, 2007) y sugieren que la corrección de errores es necesaria a fin de evitar que los alumnos aprendan formas incorrectas y que éstas se vuelvan habituales (VanPatten & Williams, 2007), hay otros que cuestionan su relevancia, sugiriendo que la retroalimentación tiene poco o ningún efecto en el rendimiento de los alumnos (Krashen & Terrell, 1984: 177).

En mi opinión, esta discrepancia de opiniones puede deberse al tipo de retroalimentación que el maestro utiliza. Como antes mencioné, ofrecer retroalimentación explícita al calificar las evaluaciones escritas de los alumnos no pareció conseguir los resultados que yo esperaba. Sin embargo, el uso de retroalimentación comprensible

³ El aprendizaje autodirigido es un proceso constructivo activo por el cual los aprendientes establecen metas para su aprendizaje y para monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, todas ellas guiadas y ceñidas por sus objetivos y aspectos contextuales del entorno. (Traducción de la autora).

sí logró ayudar a mejorar el desempeño de los alumnos y a optimizar su experiencia de aprendizaje.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) proponen un modelo donde la retroalimentación permite a los alumnos tomar el control de su aprendizaje, *i. e.*, los alumnos dejan de ser meros receptores de información y tienen un rol más activo en el proceso de retroalimentar su desempeño.

Habiendo notado que la retroalimentación explícita no arrojó los resultados que yo esperaba al calificar las pruebas escritas de mis alumnos, decidí poner en práctica el modelo de Nicol y Macfarlane-Dick con el objetivo de poder ofrecer retroalimentación más útil a mis alumnos acerca de su desempeño en las evaluaciones escritas. Así que cuando calificué el segundo examen escrito, decidí utilizar un marcatextos para señalar los errores de mis alumnos pero sin escribir la respuesta correcta. Cuando les regresé los exámenes a mis alumnos les hice saber que todo aquello que estaba resaltado con el marcatextos eran los errores que habían cometido y les pedí que para la clase siguiente corrigieran ellos mismos sus errores individualmente. La siguiente clase revisamos juntos el examen a fin de que cada uno comprobara si las respuestas que había sugerido eran correctas. Luego de hacerlo pregunté a los alumnos qué manera de “revisión de examen” preferían, la que había usado en la primera evaluación o ésta que habíamos puesto en práctica ahora, y la gran mayoría prefirió esta nueva forma. Aquellos que no estaba de acuerdo con la mayoría dijeron que no tenían mucho tiempo para corregir el examen debido a la carga de trabajo de sus demás materias, pero los alumnos que prefirieron esta nueva forma de revisión argumentaron que era más útil, ya que les ofrecía la oportunidad de repasar y así aprender mejor ciertas estructuras. Lo más sorprendente fue que casi todos dijeron haberse dado cuenta, gracias a esta práctica, de la utilidad de tener evaluaciones escritas.

Luego del éxito obtenido en mi clase de Español Express con la nueva forma de revisar el desempeño de los alumnos en las evaluaciones, decidí sugerir esta forma de “revisar el examen” a una colega con quien trabajaba como maestra asistente y a quien

ayudaba a calificar las evaluaciones de expresión escrita. Debido a que los alumnos en dicha clase eran estudiantes de nivel avanzado, le sugerí utilizar algunos símbolos que yo había usado anteriormente en mis clases de redacción en inglés. El objetivo de usar diferentes símbolos es que los alumnos sepan qué clase de error han cometido, por ejemplo: “gr” señala un error de gramática, “sp” de ortografía, “wo” indica que el orden de palabras en la frase es incorrecto y “ww” indica que determinada palabra no es la adecuada en ese contexto.⁴ De esta manera, al recibir sus evaluaciones escritas, los alumnos debían corregir sus errores usando la simbología y entregaban la evaluación corregida como tarea. Desafortunadamente, aunque los alumnos reportaron encontrar bastante útil esta práctica para mejorar su redacción, debido a limitaciones de tiempo y al número de alumnos inscritos en esta clase, sólo pudimos poner en práctica esta estrategia una vez. Sin embargo, mi colega quedó tan satisfecha con los resultados que decidió tenerlo en cuenta para su planeación de actividades del año siguiente.

Otra propuesta que ve a los estudiantes como miembros activos durante el proceso de aprendizaje es de Lightbown y Spada (2006), quienes se basan en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Mientras que Vigotsky (1979) define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979: 133), Lightbown y Spada describen a la ZDP como un lugar metafórico donde los aprendientes coadyuvan a construir el conocimiento basándose en su interacción con el interlocutor o en el habla privada (2006: 47). Esto es, mediante la interacción con sus compañeros los aprendientes adquieren conocimientos que les

⁴ Decidimos usar las abreviaciones que corresponden a palabras en inglés porque todos los alumnos hablaban inglés. Es decir, “sp” corresponde a *spelling* (ortografía), “gr” a *grammar* (gramática), “wo” a *wrong order* (orden incorrecto) y “ww” a *wrong word* (palabra incorrecta).

permiten darse cuenta si sus producciones se asemejan a las de la lengua meta.

Al reflexionar sobre esta propuesta, me puse a pensar sobre la manera cómo organizaba a los alumnos cuando trabajaban en parejas o equipos pequeños, y pude notar que tendía a agrupar a los alumnos más avanzados con los menos competentes. Los alumnos sabían que algunos de sus compañeros aprendían nuevas formas y daban respuestas correctamente con más facilidad que los demás. Teniendo esto en cuenta, y con el objetivo de ofrecer estímulos valiosos (*valuable input*) a los alumnos menos competentes, trataba de agruparlos con compañeros más avanzados. Por fortuna, al monitorear el trabajo de mis alumnos, pude observar que esta forma de agruparlos nunca desmotivó a los más competentes, quienes en muchas ocasiones, al trabajar con compañeros menos competentes, debían repetir sus respuestas a sus compañeros varias veces, volver a explicarles en qué consistía la actividad o simplemente trabajar un poco más despacio que de costumbre. De hecho, los alumnos más avanzados eran pacientes y parecían ver esta práctica como una forma de revisión para ellos y muchas veces en verdad parecían disfrutar el trabajo en parejas. Sin embargo, también hubo un par de estudiantes, los más tímidos por lo general, que frecuentemente solicitaban trabajar con sus amigos pues aún no sentían la confianza de practicar con cualquiera. Cuando esto ocurría, trataba de alentarlos a que trabajaran con alguien más recordándoles que nadie nunca se burlaría de sus respuestas y los invitaba además a conocer un poco mejor a sus compañeros. Afortunadamente puedo decir que quizá una de cada dos veces lograba convencer a estos alumnos de trabajar con alguien más y los resultados siempre eran positivos.

4. El lado afectivo de la retroalimentación

It is important that students understand that feedback is an evaluation, not of the person but of the performance in context.⁵

Pintrich y Zusho (2002: 12)

Cuando comencé a impartir la clase de Español Express, estaba consciente de que asistir a una clase que no era parte del currículo de los alumnos y que además tenía lugar al final de la tarde requeriría mucha dedicación y a veces esfuerzo por parte de los alumnos. Al tener un horario de las 18 a las 20 horas, asistir a clase para muchos implicaba quedarse en el campus varias horas después de haber terminado las clases, o bien regresar al campus por la tarde-noche. Además, sabía que era muy probable que después de unas semanas la novedad de aprender una nueva lengua se fuera disipando en algunos alumnos y que eso ocasionara que dejaran de asistir a clase. Tomando esto en cuenta, cada vez que preparaba mi clase, uno de mis objetivos principales era preparar una clase que me ayudara a mantener a los alumnos motivados en aprender español y que así continuaran viniendo a clase.

Además de incluir actividades que hicieran la clase amena, por ejemplo, algunas veces les pedía que trabajaran en equipos pequeños, otras de manera individual, otras de manera grupal o bien en parejas, estando siempre en constante interacción, otra manera en la que podía mantener motivados a los estudiantes era ofreciéndoles retroalimentación positiva tan frecuentemente como me fuera posible. Es decir, constantemente buscaba hacerles ver que habían progresado, *i. e.*, que su pronunciación era mejor, que ya conjugaban más fácilmente los verbos, que podían comunicar sus ideas con más facilidad, etc. Asimismo, buscaba mantenerlos interesados en continuar con el curso, diciéndoles frases como: “buen

⁵ Es importante que los estudiantes entiendan que la retroalimentación es una evaluación, no de la persona, sino del desempeño en contexto. (Traducción de la autora).

trabajo”, “muy bien”, “bien hecho” o “excelente” cuando participaban en clase, daban su opinión o contestaban alguna pregunta hecha al grupo en general. Por otra parte, al final de cada clase los invitaba a continuar viniendo y a aprovechar al máximo el tiempo que invertían dentro y fuera de ésta, por ejemplo, haciendo tareas y repasando sus apuntes. Si bien hubo alumnos que dejaron el curso luego de unas semanas, en especial cuando tuvieron que preparar los trabajos finales de las materias curriculares de su curso al final del primer cuatrimestre, mi clase fue la que más alumnos mantuvo hasta el final del curso. Al finalizar éste, en la última sesión agradecí a los alumnos haber concluido la clase y los invité a continuar el siguiente año académico con el curso de Español Express 2. Fue entonces que varios alumnos me dieron las gracias por haberles ayudado a mantenerse motivados para aprender español y así terminar el curso. Argumentaron que disfrutaban el hecho de que la clase siempre fuera dinámica y divertida, además de que se daban cuenta de que cada vez su desempeño en clase era mejor.

Otro reto que encontré fue evitar que los alumnos desertaran de la clase después de la primera evaluación escrita debido a la baja calificación que habían obtenido. Cuando tuve que darles a conocer a mis alumnos la calificación que habían obtenido, hubo unos cuantos alumnos que obtuvieron calificaciones muy bajas. Por fortuna, estos alumnos parecían estar interesados en la clase y en poner todo de su parte para lograr resultados tan buenos como los de sus compañeros. Con el fin de poder encontrar una manera para ayudar a estos alumnos a mejorar su desempeño, decidí hablar individualmente con cada uno de ellos para preguntarles si tenían dudas sobre los temas que la evaluación había incluido. Al mismo tiempo, les comenté que cuando uno comienza a aprender una lengua nueva, las primeras semanas son las más difíciles pues todo es nuevo y hay que aprender no sólo vocabulario nuevo sino además estructuras gramaticales diferentes a las de las lenguas que ya hablan. Por fortuna, esta decisión que tomé funcionó y los alumnos siguieron trabajando mucho y para la siguiente evaluación obtuvieron mejores resultados.

5. Conclusión

En este trabajo reflexivo he ejemplificado el uso de diversos tipos de retroalimentación dentro de un curso de español como lengua extranjera. Aunque en este trabajo sólo incluí algunos de los principales tipos de retroalimentación que hay, con mi experiencia pude darme cuenta que el éxito o fracaso de su uso dependió no sólo del tipo de retroalimentación que ofrecí a mis alumnos sino además del objetivo que buscaba lograr. A pesar de que no en todas las ocasiones el uso de la retroalimentación ayudó a obtener los resultados deseados, creo que mi experiencia en esta clase sirve para apoyar la idea de que la retroalimentación nos ayuda a mejorar la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos.

Estoy convencida de que dar retroalimentación a los alumnos acerca de su desempeño no sólo facilita el proceso de aprendizaje sino que además los ayuda a mantenerse motivados e interesados en la clase. Muchas veces los alumnos pueden perder interés en la clase si sienten que es demasiado demandante o difícil, en especial si tienen otras ocupaciones. Por lo tanto, como docentes debemos usar la retroalimentación para hacerles saber que están progresando y que su trabajo está obteniendo resultados positivos.

Es importante reconocer también que la retroalimentación que les otorgamos a los alumnos no debe limitarse a corregir o modificar las respuestas incorrectas que nos den, esta debe además servirnos como herramienta para alentarlos a tomar el control de su propio aprendizaje. No basta con comunicarles cómo ha sido su desempeño, debemos además otorgarles retroalimentación que les permita trabajar de manera individual y reflexionar sobre su desempeño; retroalimentación que los prepare para convertirse en aprendientes autónomos. Es indispensable promover que los alumnos continúen aprendiendo fuera del salón de clases, en especial cuando el tiempo que pasan dentro del aula pudiera ser mínimo, como en el caso de la clase de Español Express que sólo tenía lugar una vez a la semana. Debemos además preparar a los alumnos para que sean capaces de aprender a autoevaluar su desempeño. En mi

experiencia, la combinación del uso de varios tipos de retroalimentación me ayudó a tener como resultado no sólo que el desempeño de mis alumnos en clase mejorara, sino que además logré que muchos reflexionaran sobre los puntos que les eran más fáciles/difíciles de comprender y que desarrollaran actitudes empáticas hacia sus compañeros.

Por último, gracias a la experiencia que adquirí durante el año escolar trabajando conjuntamente con mis colegas, quienes enseñaban la misma clase que yo, pude darme cuenta de que es esencial compartir los resultados buenos y los no tan buenos con otros académicos a fin de ayudar a mejorar nuestra práctica profesional. Es verdad que algunas veces los resultados que obtenemos con nuestros alumnos no son necesariamente iguales a los que un colega obtiene con los suyos en una clase similar, sin embargo, compartir nuestras experiencias ayuda a que todos mejoremos nuestro desempeño como docentes y que la experiencia de los alumnos sea más fructífera.

Referencias

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), pp. 465–483.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. 5a ed. White Plains: Pearson Education.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357–386.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Londres: Hodder Education.
- Ellis, R.; Loween, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368.

- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1984). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3a. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XVII, pp. 55–128). Nueva York: Agathon.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Dordrecht: Springer.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). *Theories in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

TERCERA PARTE

DESARROLLO
DE HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS

Propuesta de planeación para un curso de comprensión lectora de inglés como segunda lengua

MARÍA CECILIA MUÑOZ PACHECO
Universidad Autónoma de Querétaro

Cuando se planea una clase de inglés enfocada a la comprensión lectora, vienen a la mente muchas preguntas como: ¿Qué nivel de inglés tienen mis estudiantes? ¿Mis estudiantes conocen el significado de las palabras que encuentran en un texto? ¿Su pronunciación es aceptable? ¿Cuáles son los temas de interés de mi grupo de estudiantes? ¿Qué tan extensos deben ser los textos para los ejercicios de lectura en clase? ¿Cómo puedo ayudarlos a adquirir fluidez en su lectura?

La lectura de comprensión es un proceso cognoscitivo complejo, que está conformado por dos tipos de habilidades: alto nivel y bajo nivel. Las habilidades de alto nivel son: atención, interpretación, hacer inferencias, tener estrategias de lectura, tener objetivos de lectura e integrar la información. Las habilidades de bajo nivel, por su parte, son: el reconocimiento ortográfico, reconocimiento fonológico, reconocimiento semántico (acceso léxico), reconocimiento sintáctico y reconocimiento morfológico de una palabra. Una característica importante de las habilidades de bajo nivel es que son automáticas, es decir, se ejecutan en milésimas de segundo (Grabe, 2009). Tener automatizados estos procesos permitirá al alumno ganar velocidad lectora que se convierte en fluidez. Uno de los beneficios de la fluidez es que el alumno puede leer unidades de significado y no palabra por palabra (Mikulecky, 1990).

Los libros que se enfocan en la comprensión lectora presentan técnicas como: *skimming* (leer un texto rápidamente para saber de

qué se trata), *scanning* (leer para encontrar información específica, como un año, un lugar, un nombre, etc.), *extensive reading* (leer por entretenimiento) o *intensive reading* (lectura analítica). Sin embargo, es importante considerar que, independientemente de la técnica, existen procesos psicolingüísticos que están presentes en el ejercicio de la lectura. Se conocen dos procesos: los procesos abajo–arriba (*bottom–up*) y arriba–abajo (*top–down*). Los procesos *bottom–up* toman las letras y las palabras como primera fuente de información para enfrentar una lectura, mientras que los procesos *top–down* toman el conocimiento previo y las expectativas que tiene el lector como punto de referencia para procesar la información escrita. Se sabe también que ambos procesos interactúan constantemente durante la lectura.

Para cualquiera de estas técnicas de lectura, el lector necesita desarrollar automaticidad en los procesos de bajo nivel, especialmente en el acceso léxico (encontrar el significado de la palabra en la memoria y silenciosamente activar su pronunciación). Cuando se reconoce una palabra, se activa su fonología, que a su vez permite el acceso para consultar su significado en la memoria y poderla integrar con la información del texto (Gathercole & Baddeley, 1995). Mientras más rápida sea la velocidad de recuperación de información que parte del léxico mental, que está ligada al conocimiento de vocabulario, mejor será la lectura de comprensión en los estudiantes.

Ejemplo de planeación para un curso de comprensión lectora

La siguiente planeación para trabajar comprensión lectora en un curso de inglés está pensada para un semestre de clases con una duración de 16 semanas. Cada sesión es de 45 minutos aproximadamente, dos veces por semana. La actividad que a continuación se presenta se puede ajustar al nivel de los estudiantes variando la longitud de los textos. El rango de palabras a trabajar en textos para desarrollar fluidez es de 70 a 200 palabras (Grabe, 2009). Si son alumnos de un nivel básico, el texto podrá tener entre 70–110

palabras; si los alumnos son de nivel intermedio, los textos estarán en el rango de 111–160 palabras; los textos para alumnos avanzados estarán entre 161 y 200 palabras. No es necesario tener textos extensos, ya que la lectura extensiva se puede trabajar de forma paralela en la clase. Los temas que aquí se presentan son sólo para ejemplificar; sería ideal también que el maestro conozca los temas de interés de los estudiantes a quienes va dirigido el curso.

Procedimiento

Para llevar a cabo este plan semestral se sugieren los siguientes pasos:

1. Calendarización y asignación de temas por mes.
2. Preparación del material.
 - 2.1 Seleccionar lecturas.
 - 2.2 Preparar las lecturas en cuanto a la longitud.
 - 2.3 Lista de vocabulario.
3. Actividades para practicar vocabulario.
4. Pronunciación.
5. Preguntas de comprensión.
 - 5.1 Preguntas para encontrar la idea principal y las ideas secundarias en un texto.
6. Evaluación.

Paso 1. Calendarización y asignación de temas por mes

Considerando las 16 semanas de un semestre, se puede trabajar un tema por mes, de modo que serían 8 sesiones mensuales trabajando una misma temática. En el Cuadro 1 se presenta la distribución mensual de los temas.

Cuadro 1. Distribución mensual de los temas

MES: TEMA GENERAL	SEMANA	TEMAS PARA CADA SESIÓN
Mes 1 Tema: El azúcar	Semana 1	Sesión 1: Introducción
		Sesión 2: Historia
	Semana 2	Sesión 3: Química
		Sesión 4: Monosacáridos y disacáridos
	Semana 3	Sesión 5: Producción
		Sesión 6: Formas y usos
	Semana 4	Sesión 7: Efectos en la salud
		Sesión 8: Evaluación
Mes 2 Tema: La sal	Semana 5	Sesión 9: Introducción
		Sesión 10: Historia
	Semana 6	Sesión 11: Química
		Sesión 12: Tipos de sal
	Semana 7	Sesión 13: Sal en la comida
		Sesión 14: Producción
	Semana 8	Sesión 15: Efectos en la salud
		Sesión 16: Evaluación
Mes 3 Tema: Los diamantes	Semana 9	Sesión 17: Introducción
		Sesión 18: Historia natural
	Semana 10	Sesión 19: Propiedades físicas
		Sesión 20: Color
Semana 11	Sesión 21: Industria	
	Sesión 22: Minería	
Semana 12	Sesión 23: Mercadotecnia	
	Sesión 24: Evaluación	
Mes 4 Tema: Las esmeraldas	Semana 13	Sesión 25: Introducción
		Sesión 26: El color verde de la esmeralda
	Semana 14	Sesión 27: Propiedades físicas
		Sesión 28: Propiedades químicas
	Semana 15	Sesión 29: Geología de la esmeralda
		Sesión 30: Minería de la esmeralda
Semana 16	Sesión 31: Esmeralda sintética	
		Sesión 32: Evaluación

Paso 2. Preparación del material

Para escoger el texto, la búsqueda se puede hacer en libros o en internet. Una vez seleccionados los textos, éstos se ajustarán en longitud de acuerdo con el nivel de inglés de los alumnos. Es importante que a los textos no se les modifique nada. Para que tengan la extensión que se necesita, sólo se van dividiendo, de modo que quede un mensaje coherente en cada lectura. No hay que dejar ideas a medias. Para ejemplificar se tomará la sesión 1: Introducción, de la semana 1, del mes 1, que tiene el tema del azúcar. El texto fue tomado de internet, y se trata de un texto no especializado que ofrece información general sobre el azúcar. Para saber qué palabras incluir en la lista de vocabulario de cada texto, el maestro debe seleccionar aquellas palabras que sean difíciles de pronunciar o que tengan un significado poco conocido para el alumno. La dificultad para pronunciar una palabra será observable en la posición del acento léxico de la palabra y en la articulación de los sonidos. Por ejemplo, en la palabra que a continuación se muestra, en su pronunciación del inglés hay un diptongo /jə/ que en español no se pronuncia a pesar de tener la misma ortografía. El acento léxico está en la segunda sílaba cuando es en español y en la primera sílaba cuando se trata del inglés.

Español: 'soluble' /so'luble/

Inglés: 'soluble' /'sɒljəbəl/

Para determinar qué palabras son las que tienen un significado difícil, primeramente hay que poner atención al vocabulario especializado del tipo de lectura que se haya escogido. Por ejemplo, en el caso del tema del azúcar las palabras que primero empezaron a notarse fueron todas las relacionadas con las propiedades químicas de este alimento: monosacáridos, disacáridos, carbohidrato, hidrógeno, oxígeno; en seguida vienen los nombres de compuestos químicos: glucosa, fructosa, galactosa, sacarosa, maltosa, lactosa; se notan también palabras de las plantas de donde viene el azúcar: caña de

azúcar, azúcar de remolacha, de los tejidos de las plantas, y también se empezaron a notar los cambios morfológicos en palabras que tienen la base *sweet*: *sweeteners*, *sweeten* (véase Cuadro 2).

Es necesario reiterar que, cuando no se conoce el significado de una palabra o no se conoce su pronunciación, el reconocimiento de palabra no es rápido ni automático, por lo que no hay fluidez en la lectura y, lógicamente, no hay una buena comprensión lectora. A continuación se muestra un ejemplo de un texto de 200 palabras, tomado de un sitio web:¹

Introducción (200 palabras)

Sugar is the generalized name for sweet, short-chain, soluble carbohydrates. They are composed of carbon, hydrogen, and oxygen. Simple sugars are called monosaccharides and include glucose, fructose, and galactose. The table or granulated sugar most customarily used as food is sucrose, a disaccharide. Other disaccharides include maltose and lactose. Some are used as lower-calorie food substitutes for sugar described as artificial sweeteners.

Sugars are found in the tissues of most plants, but are present in sufficient concentrations for efficient extraction only in sugarcane and sugar beet. Sugarcane refers to any of several species of giant grass in the genus *Saccharum* that have been cultivated in tropical climates in South Asia and Southeast Asia since ancient times. A great expansion in its production took place in the 18th century with the establishment of sugar plantations in the West Indies and Americas. This was the first time that sugar became available to the common people, who had previously had to rely on honey to sweeten foods. Sugar beet, a cultivated variety of *Beta vulgaris*, is grown as a root crop in cooler climates and became a major source of sugar in the 19th century when methods for extracting the sugar became available.

¹ The Sugar Association <<https://www.sugar.org>>, con sede en Washington, D. C. (Consulta: 3 de octubre, 2016).

Cuadro 2. Lista de vocabulario

PALABRA	PRONUNCIACIÓN
chain	/tʃeɪn/
soluble	/'sɒljəbəl/
carbohydrate	/'kɑ:bəʊ'haidreit/
hydrogen	/'haɪdrədʒən/
oxygen	/'ɒksɪdʒən/
sources	/sɔ:rses/
monosaccharides	/mono'sækəri:d/
glucose	/'glu:kəʊs/
fructose	/'frʌktəʊs/
galactose	/gə'læktəʊs/
customarily	/'kʌstəmərəli/
sucrose	/'su:kroʊz/
disaccharide	/di'sækəri:d/
maltose	/'mæltəʊs/
lactose	/'læktəʊs/
calorie	/'kæləri/
substitute	/'sʌbstɪtju:t/
sweeteners	/'swi:tənər/
tissue	/'tɪʃu:/
sugarcane	/'ʃʊgərkeɪn/
sugar beet	/'ʃʊgər bi:t/
genus	/'dʒenəs/
saccharum	/'sækərəm/
sweeten	/'swi:tn/
crop	/krɔ:p/

Paso 3. Actividades para practicar vocabulario

Una vez seleccionadas las palabras, el maestro podrá preparar actividades para aprender dicho vocabulario. Existen muchas formas de aprender vocabulario; Grabe (2009) enumera cuatro: a) aprender palabras por medio del contexto, b) dar instrucción directa de las palabras del vocabulario, c) desarrollar estrategias de aprendizaje de vocabulario, y d) desarrollar fluidez en el reconocimiento de

palabra. El aprendizaje de palabras por medio del contexto se practica cuando los alumnos tienen tareas de lectura extensiva. La instrucción directa ha sido estudiada en diferentes investigaciones (Sanaoui, 1995; Blachowicz & Fisher, 2000; Graves, 2000; Nation, 2001; Beck, McKeown & Kucan, 2002). Estos autores ofrecen herramientas que sirven para la enseñanza de vocabulario en la clase. A continuación se presenta una lista de los ejercicios para ofrecerle al profesor de lengua una variedad de actividades de modo que las clases sean siempre innovadoras.

Mapa semántico. Principalmente, el mapa semántico consiste en tener el texto de lectura y un tema. Se les da a los alumnos una palabra y ellos tienen que desarrollar todas las ideas relacionadas con esta palabra que encuentren en la lectura. Un ejemplo de mapa semántico se puede ver en la Figura 1.

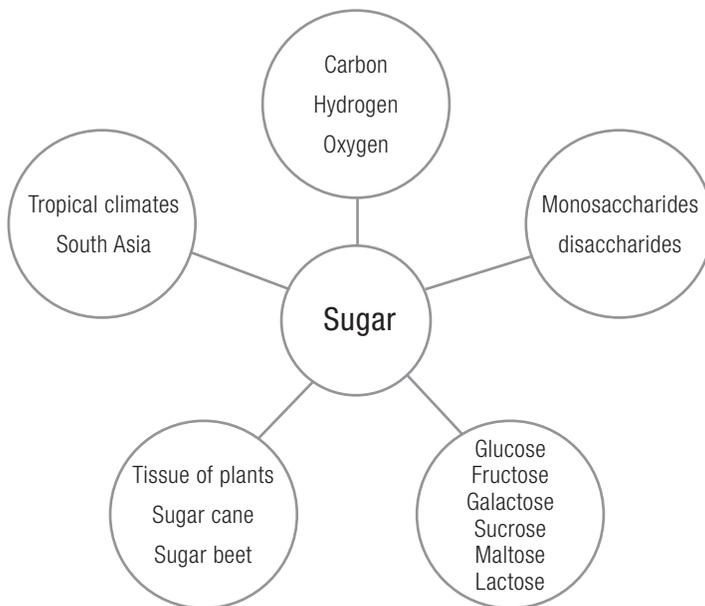


Figura 1. Mapa semántico de *sugar*

Mapa de la palabra. Se enfoca en una palabra y los estudiantes generan palabras relacionadas, presentándolas en un esquema. Una representación del mapa de la palabra se puede ver en la Figura 2.

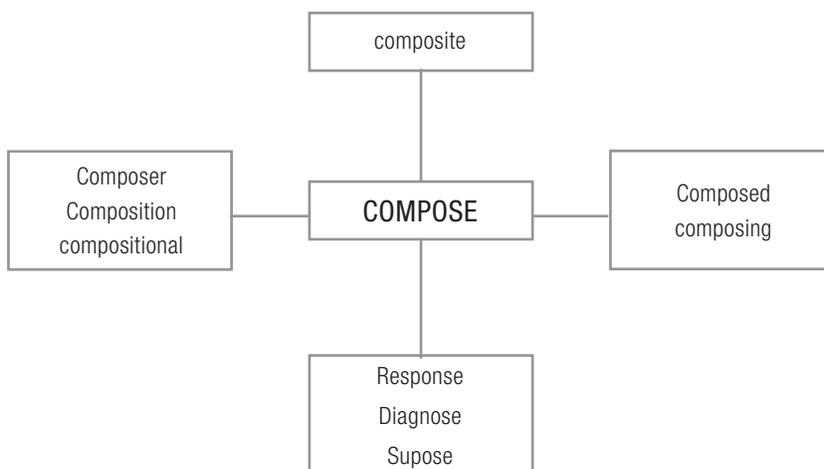


Figura 2. Mapa de la palabra *compose*

Se ha demostrado que dar breves explicaciones de las palabras poco conocidas a los alumnos les facilita el desarrollo de la comprensión lectora. Las explicaciones hacen que el contexto de la lectura sea más fácil de entender, además de que los alumnos crean sus propios recursos para tener definiciones a la mano.

Enfocarse en ciertas palabras clave de los textos permite que los alumnos no tengan que memorizar muchas palabras sino sólo aquellas que son necesarias para entender el texto que leen.

Actividades en la clase que permiten al alumno trabajar con el vocabulario repetidas veces en varios contextos. Beck, McKeown y Kucan (2002) y Nation (2001) sugieren actividades que ofrecen oportunidades para que los alumnos interactúen de diferentes modos con el vocabulario: relacionar columnas, clasificar, relacionar, buscar ejemplos de las palabras en uso.

Para desarrollar estrategias de aprendizaje de vocabulario se sugiere el uso de diccionarios, trabajar con listas de palabras (español-inglés), usar *flash cards*, aprender la morfología de las palabras. Se sabe que trabajar con la morfología de las palabras no es algo que se logre dominar rápidamente; sin embargo, hacer ejercicios sencillos pero de manera constante desarrolla la habilidad de percibir mejor las palabras.

Paso 4. Pronunciación

Las actividades de pronunciación se recomienda que sean breves, la duración sugerida de acuerdo con Muñoz (2015) es entre 5 y 7 minutos. La idea es que los alumnos escuchen la pronunciación de las palabras, ya sea de un diccionario *on-line*, de un diccionario digital, o que el maestro las pronuncie. El acento léxico y la articulación de los fonemas (que son diferentes al español) son las dos características fonéticas que el maestro debe enseñar a percibir a sus alumnos.

Para desarrollar habilidades de percepción en los alumnos, el maestro puede poner actividades de repetición sencillas, ya sea en grupo, en parejas o de manera individual; esto ayuda al alumno a que perciba y produzca (Kelly, 2007). Un recurso sugerido es la exageración, ya sea de la sílaba acentuada contra las no acentuadas, así como de fonemas que son distintos al español.

Paso 5. Preguntas de comprensión

El maestro necesita saber si el alumno está entendiendo lo que lee. La forma de medir es mediante preguntas o con diferentes ejercicios que en seguida se muestran.

Un primer nivel básico de comprensión es el de la información explícita del texto, donde sobresalen las ideas principales y las ideas secundarias que las complementan. Cassany, Luna y Sanz (2007) hacen las siguientes distinciones, tomando en cuenta el carácter de la información, su estructura y el tipo de texto:

Intención del autor	Tipo de texto
Idea temática	Ideas principales
Tesis	Argumentos
Datos relevantes	Datos complementarios
Teoría	Ejemplos
Abstracciones	Concreciones

Las preguntas ayudan a los alumnos a leer mejor, a construir sentido acerca de lo que está escrito. Existen muchos tipos de preguntas que se pueden utilizar en los ejercicios de comprensión, esto, como ya se mencionó, es con la intención de que las clases sean dinámicas y se evite la repetición. Los tipos de preguntas que enumeran Cassany, Luna y Sanz (2007) son:

- Preguntas de opción múltiple.
- Afirmaciones que pueden ser falsas o verdaderas.
- Cuestionarios de respuesta cerrada.
- Cuestionarios de respuesta abierta, especialmente para textos controvertidos o imaginativos.
- Preguntas intercaladas en el texto, que hay que responder antes de seguir leyendo.
- Frases del texto para ordenar, completar, corregir según la información del texto.

Preguntas para encontrar la idea principal y las ideas secundarias en un texto

De acuerdo a Cassany, Luna y Sanz (2007), un lector experto es capaz de extraer información muy diversa de un mismo texto. En otras palabras, un buen lector es capaz de encontrar ideas principales, cómo están ordenadas, puede encontrar ejemplos, detalles, el punto de vista del autor, etc. Para determinar cuál es la idea principal de un texto el maestro puede formular las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de las siguientes oraciones es la idea principal del texto?
- El principal objetivo de este texto es...
- El autor de este texto está interesado en...
- La idea central del texto es...
- Subraya las tres ideas más importantes del texto.
- Piensa un título para el texto y un subtítulo para cada párrafo.
- Ordena las frases siguientes según el orden en el que aparecen en el texto.

- Subraya con un color las ideas principales y con otro color los ejemplos.
- Numera al margen del texto cada argumento que da el autor.

Paso 6. Evaluación

En la octava sesión se sugiere que se evalúe a los alumnos en cuanto al vocabulario visto durante el mes. Los ejercicios para el examen deben ser del mismo estilo que los que se usaron durante las clases; por ejemplo, si lo que se usó para aprender vocabulario fueron mapas semánticos, mapas de palabra y definiciones, el examen debe contenerlos. Más que evaluar, la finalidad de este ejercicio es recapitular lo visto durante las ocho sesiones.

Consideraciones acerca de la escritura de preguntas

Hay que poner especial cuidado al momento de redactar las preguntas; se debe escoger con mucho cuidado el contenido de los cuestionarios, de acuerdo con los objetivos didácticos. Así, las preguntas se pueden enfocar a pedir los argumentos de un texto, las ideas principales, los detalles, la estructura, qué sentido tiene una expresión, una metáfora, una palabra. Si el cuestionario se enfoca a uno de estos aspectos, el alumno se beneficia grandemente si se trata de comprensión. De lo contrario, si las preguntas están descontextualizadas o mezclan muchas cosas a la vez, crean confusión en los alumnos.

Que las preguntas sean en verdad de comprensión y no que se puedan contestar sin haber comprendido nada del texto. Tener cuidado en la redacción. Cassany, Luna y Sanz (2007) sugieren que se usen sinónimos y que además las preguntas no dependan de la frase de un texto sino de la comprensión global.

Es importante que los alumnos conozcan las preguntas antes de leer el texto, de este modo, el mismo cuestionario se convierte en una guía de lectura.

Consideraciones finales a cerca de esta planeación semestral de un curso de comprensión lectora

Es importante que se considere el tipo de texto que se está utilizando, en este caso el texto sobre el azúcar es un texto informativo. No olvidar que hay textos narrativos, de instrucción o de procedimiento, explicativos, de discusión y de argumento. Ésta sería otra variable para incrementar la dificultad de la tarea.

Una ventaja de que los temas se aborden mensualmente es que habrá ocho clases en las que los alumnos podrán estar en contacto con el mismo tipo de vocabulario. Se irán incorporando nuevas palabras, pero la idea es que el vocabulario se esté usando una y otra vez.

Con el uso de internet y el acceso a numerosos diccionarios descargables en el teléfono celular, el alumno puede tener acceso a la pronunciación de las palabras en cualquier momento del día. Así, entre más veces el alumno esté expuesto a la pronunciación de una palabra, más fácil le será recordarla y pronunciarla correctamente.

Conclusión

Aunque las actividades que más se usan para practicar la comprensión lectora son las de responder preguntas o hacer esquemas de la estructura del texto, distintos autores proponen incorporar más ejercicios de vocabulario y pronunciación en las clases de lectura. Esta propuesta de curso de comprensión lectora integra actividades que se enfocan a desarrollar tanto habilidades de bajo nivel como de alto nivel, esto se observa en los diferentes ejercicios que aquí se proponen. Con una clara instrucción y guía los alumnos pueden empezar a desarrollar sus propias técnicas de aprendizaje de vocabulario y de comprensión lectora.

Referencias

- Cassany, D.; Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. México: Colofón.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. En M. Kamil, P. Mosenthal, R. Barr & P. S. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 503–524). Nueva York: Longman.
- Beck, I.; McKeown, M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Nueva York: Guilford.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1995). *Working memory and language*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. En B. Taylor, M. Graves & P. Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116–135). Nueva York: Teacher's College Press.
- Kelly, G. (2007). *Teach pronunciation*. Essex: Longman.
- Mikulecky, B. (1990). *A short course in teaching reading skills*. Londres: Longman.
- Muñoz, M. C. (2015). *El efecto de la pronunciación en la comprensión lectora de aprendices de inglés como lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79(1), 15–28.

La comprensión auditiva: ¿la cenicienta en la clase de lenguas?

SILVIA LÓPEZ DEL HIERRO

MARÍA TERESA MALLÉN ESTEBARANZ

Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción y marco teórico

A pesar de que la comprensión auditiva es la habilidad predominante en la vida cotidiana, pues escuchamos dos veces más de lo que hablamos, cuatro veces más de lo que leemos y cinco veces más de lo que escribimos (Celce-Murcia, 1995: 363), es de las habilidades menos entendidas e investigadas en el campo de las lenguas extranjeras. Ya desde 1997, en su artículo “Listening in language learning”, Nunan (2002: 238) se refería a esta habilidad como “la cenicienta en la clase de lenguas”. Una de las razones que han hecho que sea menos estudiada es su complejidad, ya que es una habilidad de naturaleza implícita y efímera que sólo puede percibirse indirectamente a través de las respuestas de los alumnos. Otro de los factores que contribuyen a esta complejidad es que la comprensión auditiva es un proceso multifactorial en el que intervienen aspectos de distintos tipos: lingüísticos, afectivos y metacognitivos, principalmente.

Sin embargo, como bien afirma Vandergrift (2007: 191), es imprescindible entender mejor esta habilidad por diversas razones: en la actualidad hay una gran variedad de materiales auditivos y audiovisuales en internet al alcance de los alumnos; la comprensión auditiva es “el corazón” de las otras habilidades, pues su práctica constante contribuye al desarrollo del nivel lingüístico de los alumnos. Paradójicamente, es la que suele ser más difícil para los estudiantes.

En su revisión del estado actual de la enseñanza de la comprensión auditiva, Vandergrift señala reiteradamente que muchas de las investigaciones en torno a ella se han enfocado en el producto (obteniendo resultados mediante pruebas de pre y post escucha en las que se analiza la influencia de diversos factores: la velocidad de los hablantes y el tipo de preguntas, por ejemplo) pero no en los procesos que experimentan los alumnos para llegar a responder y que hacen que unos sean exitosos mientras que otros fallan en entender la información. Por ello, Vandergrift apunta a la necesidad de investigar con mayor profundidad el proceso cognitivo por el que pasan los alumnos. Para ello sugiere utilizar técnicas de tipo cualitativo tales como: cuestionarios, entrevistas, diarios, *stimulated recall*, pensamiento en voz alta, que estimulen la introspección en los alumnos y que los hagan volverse más conscientes de las estrategias que utilizan para llegar a las diferentes interpretaciones del material auditivo. Señala que la triangulación de la información, habiendo utilizado distintas técnicas para recolectar los datos, ayudaría al investigador a tener una idea más clara de lo que ocurre en este proceso “encubierto” y difícil de observar.

Entre los factores importantes que menciona Vandergrift se encuentran: los diferentes acercamientos a la comprensión auditiva (*bottom-up* y *top-down*), y cómo ambos deben complementarse en las clases de lenguas; la automaticidad que deben ir adquiriendo los estudiantes al ir desarrollando esta habilidad; las estrategias compensatorias que deben usar, así como un buen balance entre estrategias cognitivas y metacognitivas (monitorear su comprensión, elaborar preguntas que les permitan evaluar y confirmar distintas predicciones y posibilidades de interpretación) para lograr autorregular sus propios procesos y desarrollar la comprensión. Otro de los problemas importantes a los que se enfrentan los aprendientes es la inclinación hacia la traducción de lo que escuchan, lo cual nos indica que necesitan volverse más eficientes en la segmentación del discurso (*parsing and chunking*), en el reconocimiento de palabras y en el uso de la información contextual para inferir el significado de palabras desconocidas. Para ello es indis-

pensable que los profesores trabajen con los alumnos en identificar las pistas (*cues*) que hay en el discurso, tales como las pausas, la entonación y la acentuación (*stress*), las cuales pueden ser muy diferentes a las de su lengua materna. Además, hay que señalar que en la comunicación bidireccional intervienen otros factores, tales como la intención de los hablantes (que demanda conocimientos pragmáticos), así como la posibilidad de utilizar diversas estrategias y tácticas para mostrar seguimiento de la información y para expresar dudas, aclarar lo que no se ha comprendido y negociar significados, aspectos en los que es necesario trabajar, pues no se adquieren de manera automática.

El artículo que aquí presentamos reporta un proyecto de investigación realizado en el Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que surge de la necesidad de entender mejor los diversos elementos que intervienen en los procesos de la comprensión auditiva, con la finalidad de enseñarla de manera más explícita, fundamentada y eficaz en las aulas.

Con base en esta inquietud, nos propusimos analizar las características que tiene la práctica de esta habilidad receptiva en los Departamentos de Inglés y Francés de este centro de lenguas.

2. Preguntas de investigación

Las preguntas que guiaron este proyecto fueron las siguientes:

- a) ¿Qué representaciones tienen los alumnos y profesores de inglés y de francés sobre la comprensión auditiva?
- b) ¿Qué similitudes y/o diferencias hay en la forma de trabajar esta habilidad en ambas lenguas?
- c) ¿Coinciden estas representaciones con la práctica observada en las clases?
- d) ¿Qué sugerencias y/o cambios podrían hacerse para desarrollar más esta habilidad en los cursos?

3. Instrumentos

Con la finalidad de recolectar los datos, se utilizaron los instrumentos que se describen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Instrumentos para la recolección de datos

1. Estudio de <i>representaciones</i> sobre la comprensión auditiva.	A. Cuestionario de estrategias cognitivas y metacognitivas de Vandergrift y Goh (2012: 287), Metacognitive Awareness of Listening Questionnaire (MALQ),* aplicado a los estudiantes. Contiene 21 enunciados de escala Likert con 5 grados de acuerdo/desacuerdo (véase Anexo 1). Además, se les pidió que completaran por medio de una <i>metáfora o de un dibujo</i> , lo que era para ellos la comprensión auditiva. B. Cuestionario para los profesores, el cual fue adaptado de otro instrumento del prólogo del libro de Vandergrift y Goh (2012: XX). A partir de este cuestionario, los maestros escogieron y comentaron tres de las aseveraciones que les parecieron más polémicas (véase Anexo 2). Para el vaciado de datos de este instrumento se utilizó la herramienta en línea Survey Monkey. Se analizaron los patrones existentes en las respuestas de los participantes.
2. <i>Reflexiones</i> sobre las <i>técnicas utilizadas</i> para trabajar esta habilidad.	Se realizaron <i>entrevistas a alumnos y a profesores</i> para conocer cómo trabajan la comprensión auditiva tanto dentro como fuera del aula. Se exploró más a fondo su representación de la comprensión auditiva al pedirles que explicaran el dibujo o la metáfora que plasmaron en el cuestionario.
3. <i>Observaciones de la práctica docente</i> en cuanto a la comprensión auditiva en inglés y en francés.	Posteriormente se realizaron grabaciones y observaciones de clase en los grupos participantes para ver si lo que expresaron en la entrevista coincidía con la práctica.

* Cuestionario que ha sido utilizado en diferentes investigaciones sobre comprensión auditiva desde que fue inicialmente validado y publicado en Vandergrift, Goh, Mareschal y Tafaghodtari (2006).

Con la finalidad de triangular la información, se utilizó una metodología mixta. El análisis de los cuestionarios tanto a alumnos como a maestros fue de tipo cuantitativo, mientras que el resto de los datos (dibujos, metáforas, entrevistas y observaciones de clase) se analizó de manera cualitativa con la finalidad de enfocarse más en el proceso que en el producto, como sugiere Vandergrift.

Los participantes en esta investigación fueron 80 alumnos de francés y 40 de inglés de tres niveles distintos (tercero, quinto y séptimo). Por lo que se refiere a los docentes, participaron en total tres maestros de cada idioma, correspondientes a los distintos niveles mencionados anteriormente.

4. Resultados

Con relación a la primera pregunta: *¿Qué representaciones tienen los alumnos y profesores de inglés y de francés sobre la comprensión auditiva?*, basándonos en el artículo “Metaphor and the subjective construction of beliefs” (Kramsch, 2003), se les pidió a los estudiantes y a los profesores que escribieran una metáfora de lo que era para ellos la comprensión auditiva. Según esta autora, la metáfora es entendida como un proceso tanto lingüístico como cognitivo que reúne dos “dominios” o espacios mentales en una frase lingüística. Además de ser un recurso lingüístico, es también un recurso cognitivo que permite crear conciencia de lo que creemos y pensamos. Kramsch indica que las metáforas son especialmente adecuadas para expresar *actitudes y creencias ambivalentes o paradójicas*, ya que pueden captar la incompatibilidad, conflicto o contradicción entre los dos dominios (el meta y el fuente). En este proyecto decidimos darles a los docentes y a los estudiantes, además de la opción de la metáfora, la posibilidad de que hicieran un dibujo. Los resultados de esta etapa se reportan a continuación.

Al analizar los datos, nos percatamos de que muchas de las metáforas eran muy literales, mientras que otras eran más imaginativas. Entre las primeras, una palabra muy recurrente en esta actividad

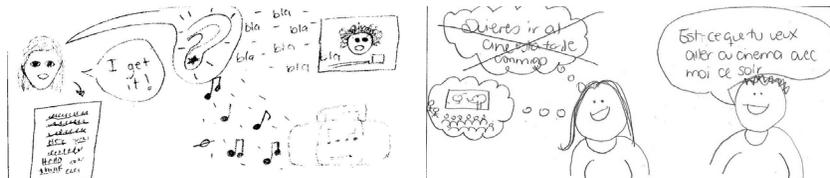
fue la de visualizar la comprensión auditiva como un *reto* (mencionada por 13 de los participantes). Otras de las comparaciones utilizadas fueron: herramienta, instrumento (8), forma o manera de (5), complemento, parte de (3), proceso (2), meta, deseo (2) y cimiento (1). Asimismo, es importante precisar que aunque la palabra *reto* fue mencionada por diversos estudiantes, al hacer el análisis de la explicación que daban los alumnos de este concepto, notamos que había connotaciones distintas: obstáculo, complicación, desarrollo (2), novedad, rareza (3), requiere de destreza, atención o dedicación (3), es un objetivo, una meta, un beneficio (6). De este análisis podemos deducir que sí hay un sentimiento ambivalente con respecto a la comprensión auditiva pues, aunque la mayoría de los alumnos la percibe como algo complejo, por lo general le asignan una acepción positiva al concepto y, por lo tanto, a la habilidad a la que se refiere. He aquí un ejemplo escrito por un alumno de francés: “Es un reto, una capacidad que requiere de mucho esfuerzo, dedicación y tiempo para poder ser desarrollada, porque te enfrentas a un idioma diferente que tiene complicaciones ya que se tiene que poner atención en muchos aspectos como la entonación, el ritmo, el acento, etc.”.

Con respecto a las metáforas figurativas, la comprensión auditiva fue comparada con los siguientes elementos, a los cuales acompañan ejemplos breves en los que los alumnos especifican su respuesta:

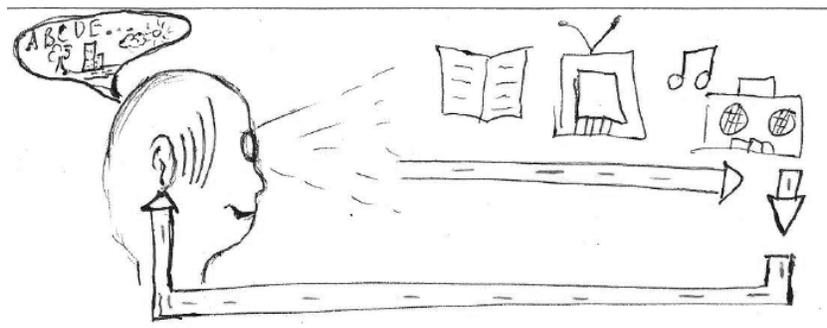
- Deporte: “Es como una experiencia de buceo”, “Es como nadar...”
- Juego: un crucigrama, un juego, un acertijo.
- Viaje: “Es como un viaje en carretera a gran velocidad en el que ves pasar las cosas y tratas de captar la idea principal”. “Es como un camino y nosotros somos como un camión sobre él.”
- Preparación: como una receta de cocina.
- Experimento: “como una plática de un tema científico que no dominas del todo”.
- Arte: “Es como leer una novela que no conocías y de la que no sabes nada”, “Una novela que no había sido bien escrita y que a

su vez es bastante descriptiva”, “Es como una música...”, “Es como una pintura abstracta”.

Con respecto a los dibujos, los elementos que aparecen de manera más recurrente son: participantes, lugar, aparatos, actitudes variadas de estudiantes y características del proceso, por ejemplo: evitar la traducción y uso de onomatopeyas. Incluimos un par de ejemplos:



Por lo que concierne a las metáforas y dibujos de los profesores, se observa que mientras que los maestros de francés representan la comprensión auditiva como una habilidad más de la competencia comunicativa, los docentes de inglés la representan más en cuanto a su proceso y complejidad, como puede verse en el siguiente dibujo:



En cuanto a la pregunta: *¿Qué similitudes y/o diferencias hay en la forma de trabajar esta habilidad en ambas lenguas?*, a partir de las entrevistas y de las observaciones de clase se puede afirmar que:

- La comprensión auditiva se trabaja más en niveles iniciales que en avanzados en ambos idiomas, según lo expresan tanto los

maestros como los estudiantes. El hecho de que los docentes hablen en la lengua extranjera la mayor parte del tiempo en clase es considerado por ambos como un aspecto importante que contribuye a la práctica de esta habilidad.

- Tanto profesores como alumnos mencionan dificultades en comprensión auditiva. Para los primeros, en particular en francés, se hace referencia a la falta de sistematicidad de la enseñanza de esta parte receptiva. Además, comentan la disyuntiva de saber si conviene trabajar más con audio o con video, con material auténtico o pedagógico, corto o largo. En inglés las dificultades mencionadas son más de tipo práctico, tal como el uso de laboratorios y el tiempo requerido para preparar las actividades. Por lo que se refiere a los estudiantes tanto de inglés como de francés, se mencionaron dificultades que tienen que ver con aspectos formales de la lengua: fluidez, acentos, rapidez, relación fonema y grafía, así como falta de vocabulario y de concentración.
- Con relación al aspecto de las actividades, los alumnos señalan que los maestros tienen diferentes maneras de trabajar la comprensión auditiva. Algunos lo hacen de forma más sistemática, otros más libremente según su personalidad, nivel y el formato (video o audio) o según las necesidades del curso. Las observaciones de clase y las entrevistas muestran que los profesores de francés trabajan más con actividades ya preparadas, en algunos casos para abordar aspectos gramaticales, mientras que los docentes de inglés con gran frecuencia utilizan documentos auténticos de video a partir de los cuales elaboran sus propias actividades para reforzar aspectos gramaticales e integrar habilidades. Los profesores de inglés enfatizan mucho el tiempo que tienen que dedicar a diseñar sus propios ejercicios.

Por otra parte, en cuanto al uso de estrategias metacognitivas estudiadas mediante el cuestionario MALQ de Vandergrift y Goh (2012) podemos decir que predominan las semejanzas entre las respuestas de los alumnos de inglés y de francés (véase gráficas en

Anexo 3). Los 21 enunciados de los que consta este instrumento fueron agrupados en las seis categorías siguientes:

- Planeación (preguntas 1 y 21).
- Dificultad / reto (preguntas 3, 8 y 15).
- Traducción (preguntas 4, 11, 17 y 18).
- Concentración (preguntas 6, 12 y 16).
- Monitoreo (preguntas 13, 14, 19 y 20).
- Conocimientos previos (preguntas 2, 5, 7, 9 y 10).

Las dos únicas preguntas en las que sí hubo una diferencia significativa entre los alumnos de ambos idiomas fueron: la número 18 (*traduzco palabra por palabra a medida que escucho*), donde se observa que los estudiantes de inglés traducen bastante más que los de francés. Otro punto en el que los grupos de los dos idiomas se comportan de manera distinta fue en relación con la aseveración número 19 (*cuando adivino el significado de una palabra me regreso a todo lo que escuché antes para ver si lo que adiviné tiene sentido*), donde igualmente hay un mayor número de alumnos de inglés que contestan afirmativamente.

Por otro lado, hubo algunas respuestas que discreparon de lo esperado, por ejemplo, se percibe mayor dificultad en la comprensión auditiva entre los alumnos de inglés (pregunta 3: *Siento que la comprensión auditiva en inglés/francés es más difícil que las otras habilidades: comprensión de lectura, expresión oral o escrita*). También llama la atención que los alumnos de francés no recurran mucho al conocimiento de los géneros textuales (pregunta 10: *Antes de escuchar, pienso en textos similares que pueda haber escuchado*).

Con base en el análisis de este cuestionario enfocado en la metacognición podemos concluir que no hay grandes diferencias entre las estrategias utilizadas por los alumnos de los dos idiomas. Ellos tampoco parecen presentar dificultades específicas en cuanto a los aspectos metacognitivos de esta habilidad. Sin embargo, sí podemos señalar la necesidad de recurrir más al trabajo de géneros textuales en francés y propiciar un enfoque más *top-down* en inglés para evitar la traducción palabra por palabra.

Por lo que respecta a los cuestionarios de los profesores, se notan respuestas más diferenciadas entre los docentes de los dos idiomas que entre los estudiantes. Esto puede deberse en parte al número reducido (6) de profesores participantes.

Las aseveraciones que fueron más comentadas son las siguientes.

1. Comparada con otras habilidades lingüísticas, *la comprensión auditiva es una actividad pasiva* (2 de inglés, 2 de francés).
3. *La ansiedad de los alumnos* es un gran obstáculo en la comprensión auditiva de la lengua extranjera (3 de francés, 2 de inglés).
7. *La comprensión auditiva interactiva* en conversación con otro hablante es más difícil que la comprensión auditiva en una sola dirección (por ejemplo, radio y televisión) (2 en francés y 2 en inglés).
9. *Dejar que los alumnos escuchen por su cuenta* de acuerdo a sus intereses es la mejor manera de desarrollar las habilidades de comprensión auditiva (2 en inglés y 2 en francés).

Vale la pena mencionar que fueron más los profesores de inglés que los de francés los que marcaron una respuesta neutral con respecto a estas aseveraciones. Sin embargo, a la hora de explicar sus razones en la entrevista, demostraron tener una idea clara al respecto. Incluimos algunos ejemplos:

Tengo un punto de vista neutral en que en la enseñanza/instrucción de la comprensión auditiva los alumnos obtengan la respuesta correcta. Esto es porque en el salón se está entrenando al alumno a ser consciente y a utilizar las estrategias para comprender lo auditivo, entonces si no obtiene la respuesta correcta no es grave. En la vida real sí es importante la respuesta correcta.

En este comentario puede verse la importancia que la profesora da, no sólo al producto, sino sobre todo al proceso.

Estoy totalmente en desacuerdo en que la conversación con otros nativo-hablantes sea más difícil que la comprensión auditiva en una

sola dirección. Esto es porque al tener a la persona enfrente se le pueden hacer preguntas, ver su lenguaje corporal, pedirle que repita o hable más lento. Los estudiantes dicen que es lo contrario porque se ponen nerviosos y en un video sí podrían regresarlo cuantas veces lo necesiten.

Esta cita muestra las diferentes apreciaciones que tienen los profesores y alumnos a este respecto.

La ansiedad por lo general es un obstáculo, sin embargo, debemos crear ambientes tranquilizantes en nuestro entorno y enseñar estrategias que permitan la mayor comprensión y por ende adquisición.

El profesor reflexiona sobre los aspectos afectivos que hay que tomar en cuenta al trabajar esta habilidad.

Con respecto a la cuarta pregunta de investigación: *¿Qué sugerencias y cambios podrían hacerse para desarrollar más esta habilidad en los cursos?*, encontramos lo siguiente:

Entre las sugerencias hechas por los alumnos se mencionan: que se reduzca la brecha entre las actividades del salón de clase y los exámenes, y también con situaciones de la vida real. En particular en francés, apuntan la necesidad de usar los laboratorios, tener mayor contacto con nativo-hablantes, contar con un mayor acervo de documentos orales, trabajar más con audio y que las películas vayan acompañadas de actividades. Por parte de los profesores, en inglés se solicita que los laboratorios funcionen mejor y que haya más ejercicios diseñados a partir de videos.

5. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Como pudimos constatar a partir de los cuestionarios, entrevistas y observaciones de clase, los resultados son consistentes entre las representaciones de profesores y alumnos en cuanto a tiempo, actividades, dificultad y uso de materiales. En general, hay congruencia

entre lo expresado por los profesores en las entrevistas y lo observado en sus prácticas en las clases grabadas y analizadas.

Por otro lado, con base en los dibujos, metáforas y entrevistas realizadas, podemos afirmar que hay conciencia entre los estudiantes y los docentes acerca de la dificultad inherente al proceso de la comprensión auditiva y lo que éste conlleva, pero también bastante interés en desarrollarla.

Las respuestas a los cuestionarios señalan que los alumnos están familiarizados con las estrategias metacognitivas para trabajar la comprensión auditiva, sin embargo, sería conveniente explotarla más en el trabajo cotidiano de esta habilidad.

Asimismo, cabe señalar que es necesario lograr mayor sistematicidad y explicitación de la progresión de la comprensión auditiva en el currículo, así como tomar decisiones en los Departamentos de Inglés y de Francés en cuanto al uso del video y del audio; a un trabajo equilibrado y fundamentado del tipo de procesamiento a seguir (*bottom up/top down*); a la tipología de documentos y géneros textuales a trabajar; a las microhabilidades generales y académicas a desarrollar, y a la longitud/duración de los documentos a seleccionar.

Resultaría muy provechoso organizar talleres y grupos de trabajo para compartir y elaborar materiales específicos para cada nivel. De esta manera se podría fomentar el intercambio de experiencias y fortalezas entre los profesores de inglés y francés, por ejemplo, al aprovechar el trabajo de las diferentes fases de la comprensión (pre-escucha, escucha y post-escucha), observado particularmente en los profesores de inglés y la experiencia del Departamento de Francés en cuanto a los géneros textuales.

Otro punto que conviene señalar es que se debe procurar mantener la constancia de trabajo de esta habilidad a lo largo de todos los niveles, sin que vaya disminuyendo a medida que avanzan. De las respuestas de los alumnos se infiere la necesidad de reducir la brecha entre las actividades de clase, los exámenes y la vida real, lo cual debe ser tomado en cuenta en el diseño de materiales con los que se trabaja en clase y en el diseño de exámenes.

También vale la pena señalar que es necesario considerar los factores no sólo lingüísticos sino también afectivos, como la ansiedad, y de tipo cognitivo, como la concentración, para lograr un ambiente más propicio que conlleve a facilitar el proceso.

Por último, queremos destacar que es necesario aprovechar la disponibilidad de los recursos, la familiarización y el gusto que tienen los alumnos por las nuevas tecnologías para propiciar que su uso sea, además de recreativo, académico. A pesar de la dificultad expresada por los estudiantes en cuanto a esta habilidad de comprensión auditiva, habría que explotar su visión de *reto* como una meta que se puede lograr y a la que los docentes debemos contribuir para trabajarla de forma más explícita, guiada y sistemática.

Referencias

- Celce-Murcia, M. (1995). Discourse analysis and the teaching of listening. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 363–377). Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs. En P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 109–128). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 238–241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191–210. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., & Goh, Ch. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Nueva York: Routledge.
- Vandergrift, L., Goh, Ch. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.

Anexo I. Cuestionario de comprensión auditiva (alumnos)

Instrucciones: Las aseveraciones siguientes describen: algunas estrategias para la comprensión auditiva y cómo te sientes con relación a esta habilidad en la lengua que estás estudiando. ¿Estás de acuerdo con ellas? Esto no es un examen, así es que no hay respuestas correctas o incorrectas. Respondiendo a estas aseveraciones puedes ayudarte a ti mismo y a tu profesor(a) a entender tu progreso al aprender a escuchar. Por favor indica tu opinión con respecto a cada aseveración poniendo una cruz en la opción que mejor refleje tu posición.

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NEUTRO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. Antes de empezar a escuchar, tengo un plan en mente sobre cómo voy a escuchar.					
2. Me enfoco más a fondo en el texto cuando tengo dificultades para entender.					
3. Siento que la comprensión auditiva en inglés/francés es más difícil que las otras habilidades (comprensión de lectura, expresión oral o escrita).					
4. Traduzco mentalmente a medida que escucho.					
5. Utilizo las palabras que entiendo para adivinar el significado de palabras que no entiendo.					
6. Cuando mi mente divaga, recupero mi concentración inmediatamente.					
7. A medida que escucho, comparo lo que entiendo con lo que sé sobre el tema.					
8. Siento que la comprensión auditiva en inglés/francés es un reto para mí.					
9. Utilizo mi conocimiento y mi experiencia para ayudarme a entender.					

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NEUTRO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
10. Antes de escuchar, pienso en textos similares que pueda haber escuchado.					
11. Traduzco palabras clave a medida que escucho.					
12. Trato de volver a enfocarme cuando pierdo concentración.					
13. A medida que escucho, rápidamente ajusto mi interpretación si me doy cuenta de que no es correcta.					
14. Después de escuchar, vuelvo a pensar sobre cómo escuché y sobre qué puedo hacer de manera diferente la próxima vez.					
15. No me siento nervioso cuando escucho inglés/francés.					
16. Cuando tengo dificultades para entender lo que escucho, me doy por vencido y dejo de escuchar.					
17. Utilizo la idea general del texto para ayudarme a adivinar el significado de las palabras que no comprendo.					
18. Traduzco palabra por palabra a medida que escucho.					
19. Cuando adivino el significado de una palabra, me regreso a todo lo que escuché antes para ver si lo que adiviné tiene sentido.					
20. Cuando escucho, me pregunto periódicamente si estoy satisfecho con mi nivel de comprensión.					
21. Tengo una meta en mi mente cuando escucho.					

Fuente: Vandergrift & Goh (2012: 287; la traducción es nuestra).

Anexo 2. Cuestionario de Vandergrift adaptado para profesores

Instrucciones: Ponga una cruz en la columna que exprese lo mejor posible su posición con respecto a las siguientes aseveraciones acerca de la comprensión auditiva.

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NEUTRAL	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. Comparada con otras habilidades lingüísticas, la comprensión auditiva es una "actividad pasiva".					
2. Lo importante en la "enseñanza/instrucción" (de la comprensión auditiva) es que los alumnos obtengan la respuesta correcta.					
3. La ansiedad de los alumnos es un gran obstáculo en la comprensión auditiva de la lengua extranjera.					
4. Comprender implica entender palabras, así que los maestros sólo necesitamos ayudar a los estudiantes a entender todas las palabras del discurso oral.					
5. Enseñar la comprensión auditiva a través del video es mejor que a través del audio únicamente.					
6. Los alumnos que tienen buena habilidad auditiva en su lengua materna también la tendrán en la lengua extranjera.					
7. La comprensión auditiva interactiva, en conversación con otro hablante, es más difícil que la comprensión auditiva en una sola dirección (por ejemplo de radio o televisión).					
8. Cuando los maestros proveen a los alumnos del contexto para una actividad de comprensión auditiva, están revelando ya demasiada información					

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NEUTRAL	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
9. Dejar que los alumnos escuchen por su cuenta, de acuerdo a sus intereses, es la mejor manera de desarrollar las habilidades de comprensión auditiva.					
10. Los subtítulos y las traducciones son herramientas útiles para aprender a escuchar.					
11. Los documentos auténticos deben ser trabajados principalmente con los niveles avanzados.					
12. Las nuevas tecnologías son de gran ayuda para la comprensión auditiva.					

Fuente: Vandergrift & Goh (2012: xx; la traducción y la adaptación son nuestras).

Con base en el cuestionario anterior, comente tres de las aseveraciones que le parezcan más interesantes.

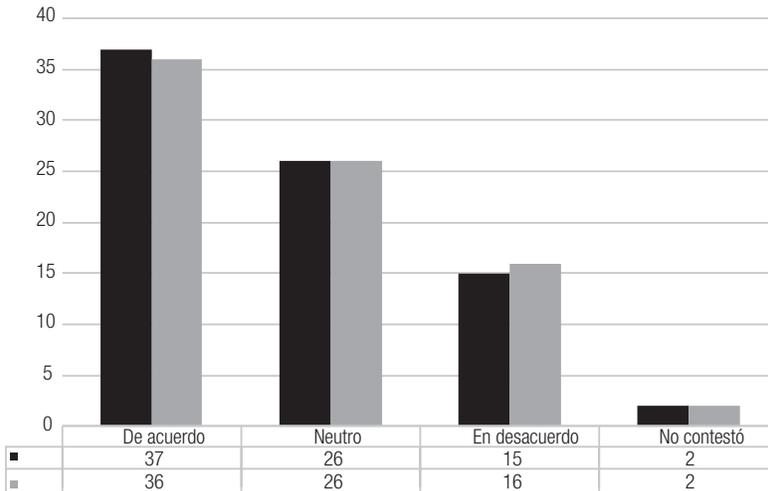
Anexo 3. Gráficas con resultados de cuestionario MALQ a los alumnos*

Barras negras: FRANCÉS

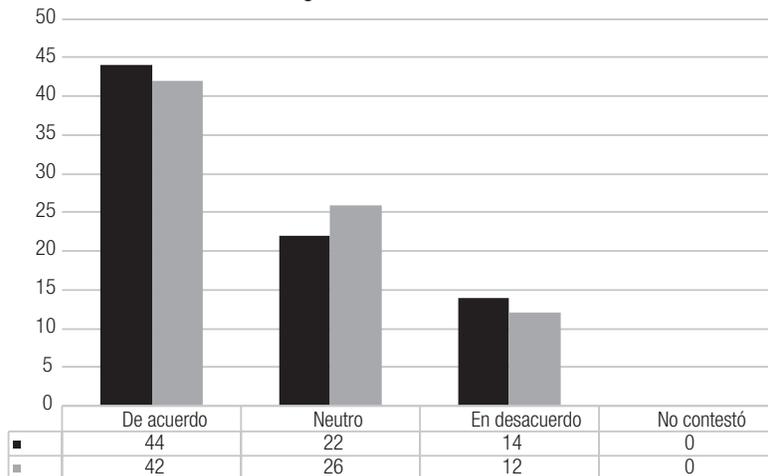
Barras grises: INGLÉS

PLANEACIÓN (Enunciados 1, 21)

1. Antes de empezar a escuchar, tengo un plan en mente sobre cómo voy a escuchar.

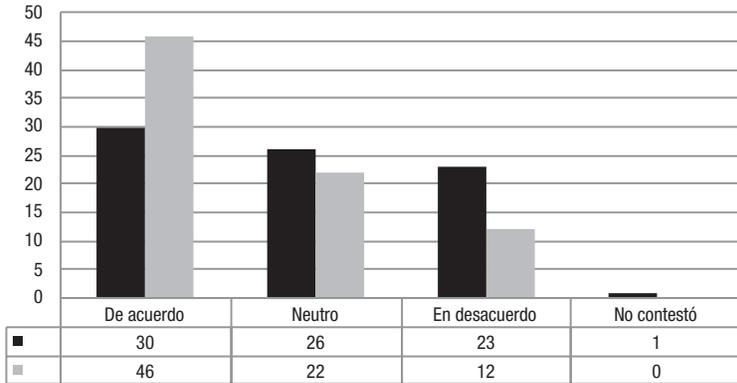


21. Tengo una meta en mi mente cuando escucho.

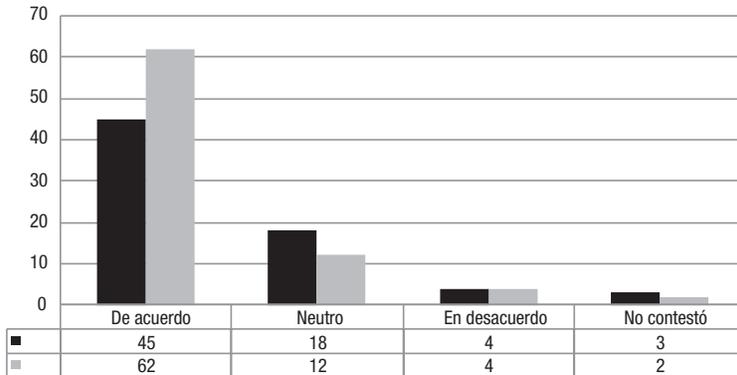


* Como el número de cuestionarios aplicados a alumnos de francés (80) es el doble que el de los cuestionarios aplicados a alumnos de inglés (40), para efectos de comparación el número de respuestas de los alumnos de inglés (por categoría) se multiplicó por dos.

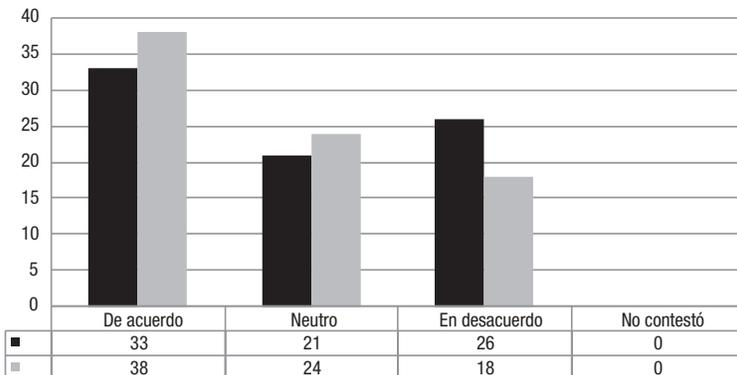
3. Siento que la comprensión auditiva en inglés/francés es más difícil que las otras habilidades.



8. Siento que la comprensión auditiva es un reto para mí.

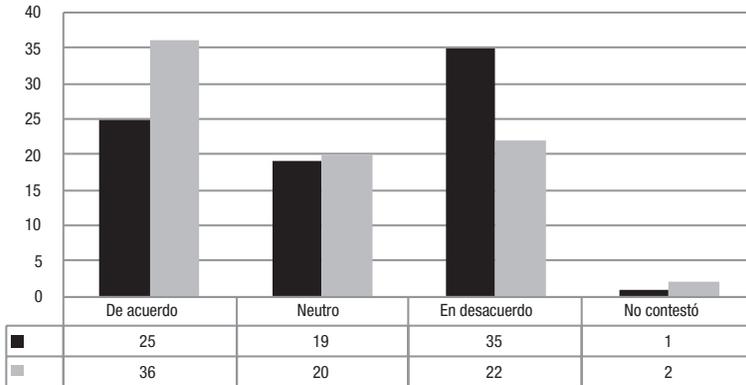


15. No me siento nervioso cuando escucho inglés/francés.

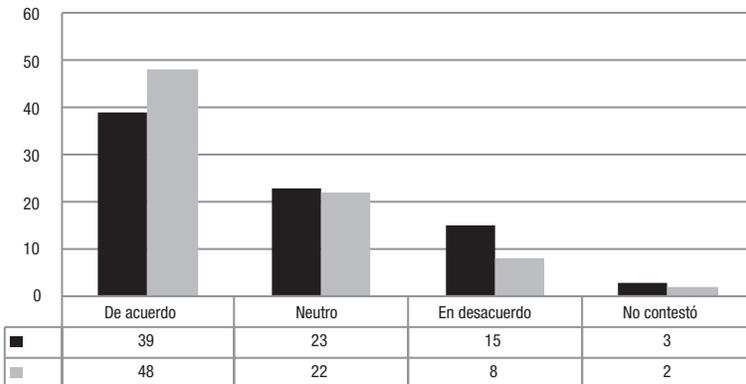


TRADUCCIÓN (Enunciados 4, 11, 18)

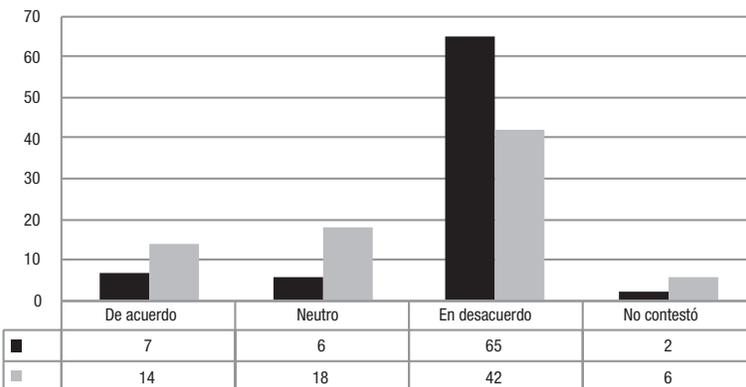
4. Traduzco mentalmente a medida que escucho.



11. Traduzco palabras clave a medida que escucho.

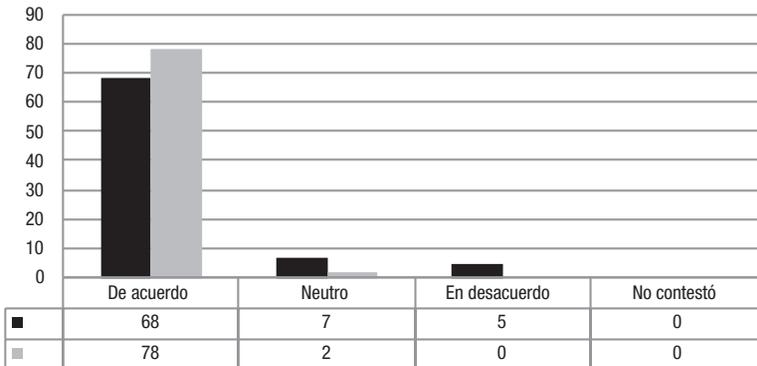


18. Traduzco palabra por palabra a medida que escucho.

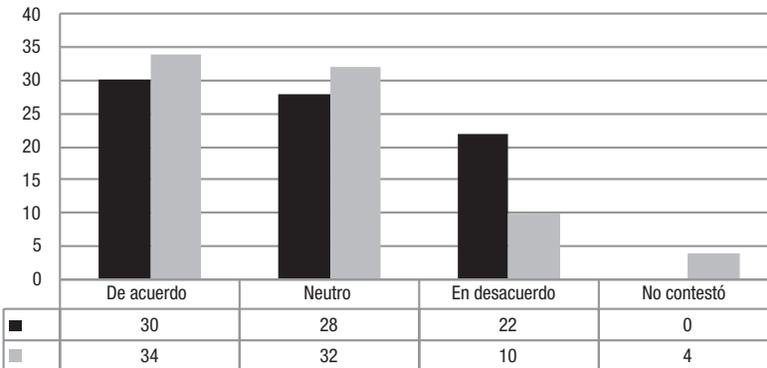


D: CONCENTRACIÓN (Enunciados 2, 6, 12, 16)

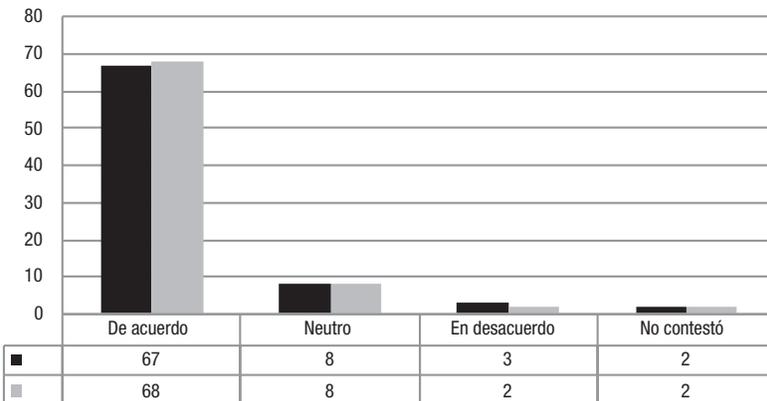
2. Me enfoco más a fondo en el texto cuando tengo dificultades para entender



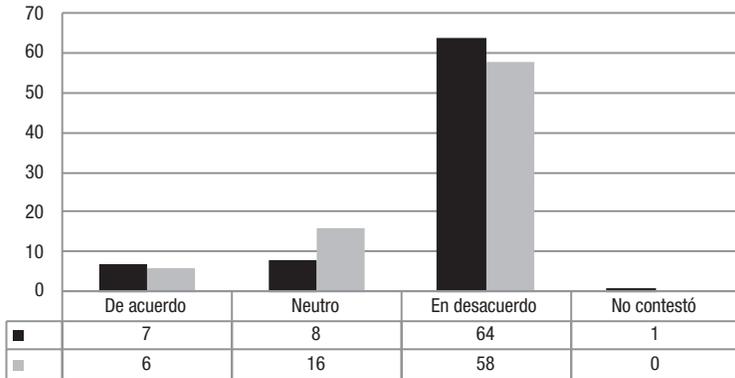
6. Cuando mi mente divaga, recupero mi concentración inmediatamente



12. Trato de volver a enfocarme cuando pierdo concentración.

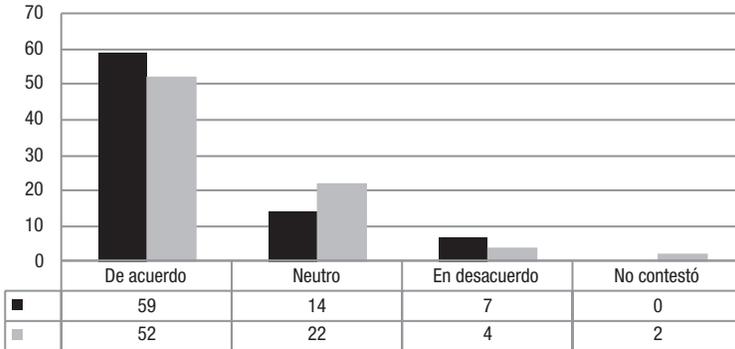


16. Cuando tengo dificultades para entender lo que escucho, me doy por vencido y dejo de escuchar.

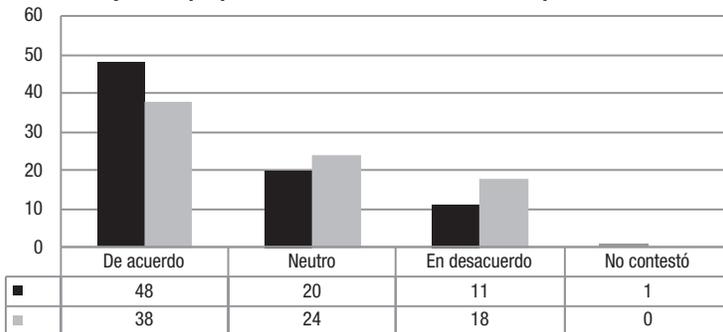


E.MONITOREO (Enunciados 13, 14, 17, 19, 20)

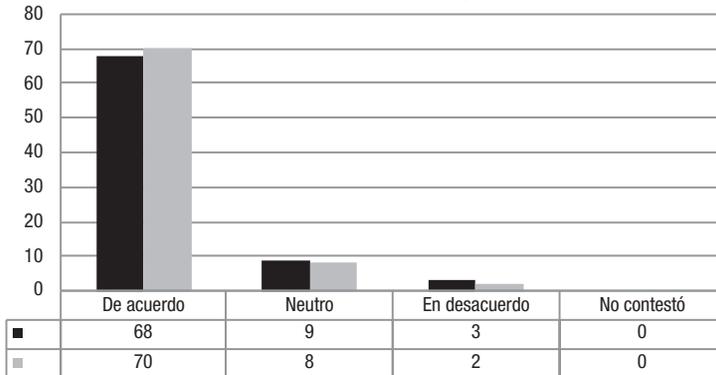
13. A medida que escucho, rápidamente ajusto mi interpretación si me doy cuenta de que no es correcta.



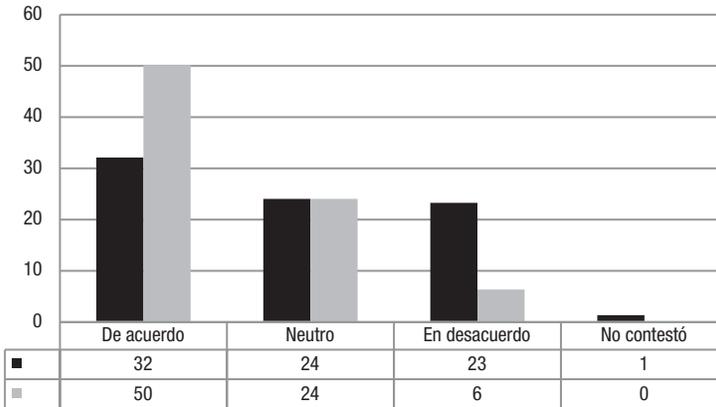
14. Después de escuchar, vuelvo a pensar sobre cómo escuché y sobre qué puedo hacer de manera diferente la próxima vez.



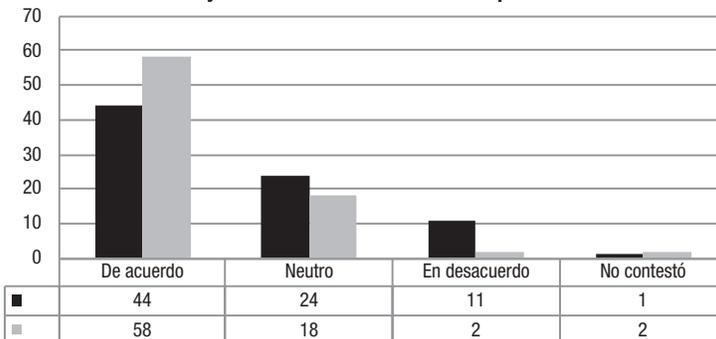
17. Utilizo la idea general para ayudarme a adivinar el significado de las palabras que no comprendo.



19. Cuando adivino el significado de una palabra, me regreso a todo lo que escuché antes para ver si lo que adiviné tiene sentido.

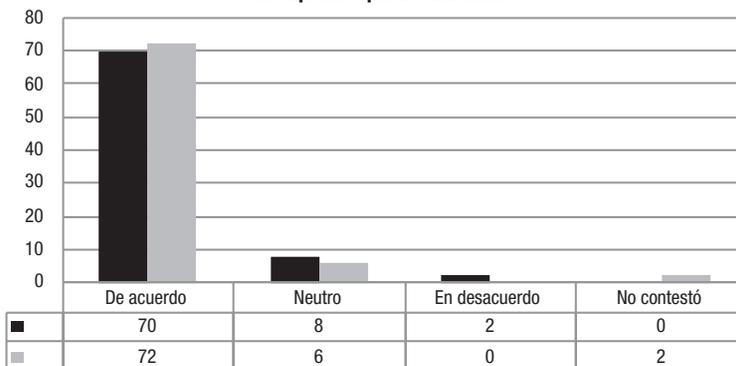


20. Cuando escucho, me pregunto periódicamente si estoy satisfecho con mi nivel de comprensión.

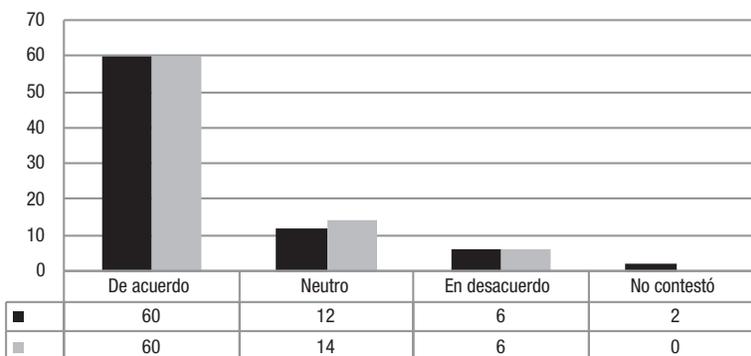


F. CONOCIMIENTOS PREVIOS (Enunciados 5, 7, 9, 10)

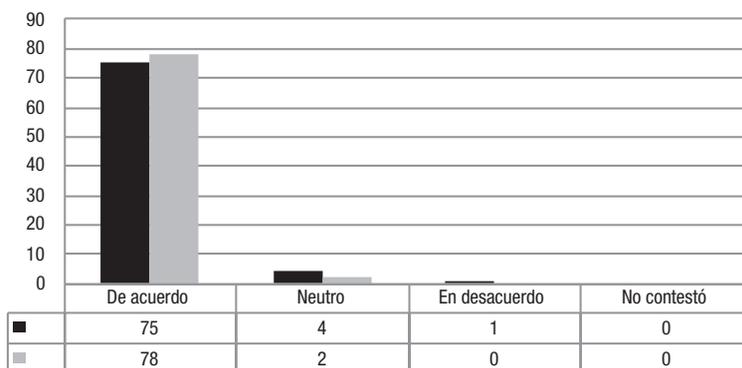
5. Utilizo palabras que entiendo para adivinar el significado de aquellas que no entiendo.



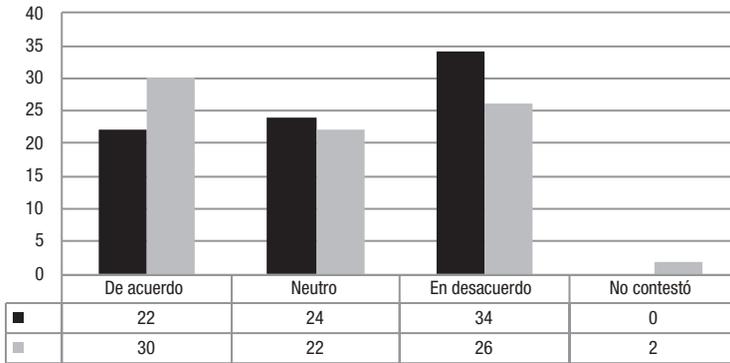
7. A medida que escucho, comparo lo que entiendo con lo que sé sobre el tema



9. Utilizo mi conocimiento y mi experiencia para ayudarme a entender

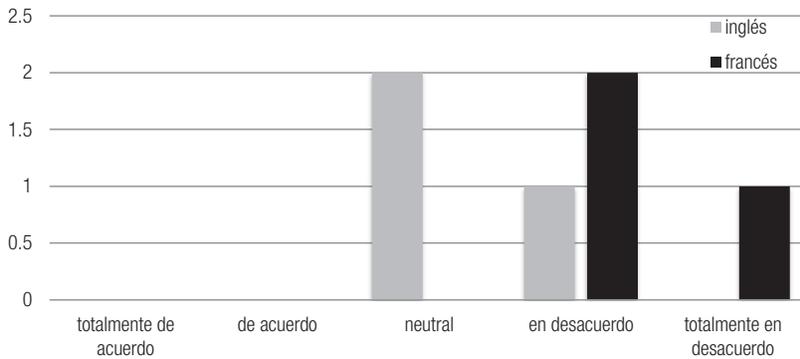


10. Antes de escuchar, pienso en textos similares que pueda haber escuchado.

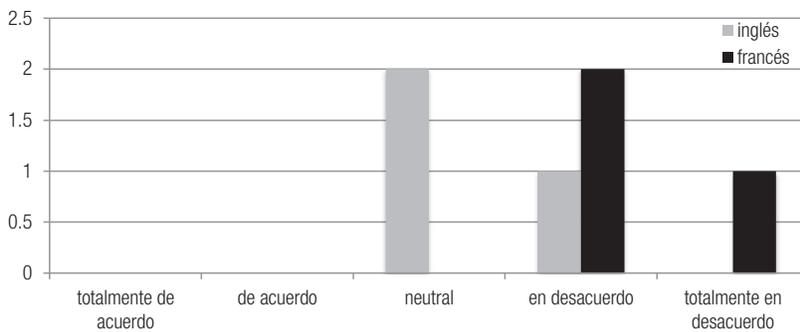


Anexo 4. Gráficas con resultados de cuestionarios a profesores

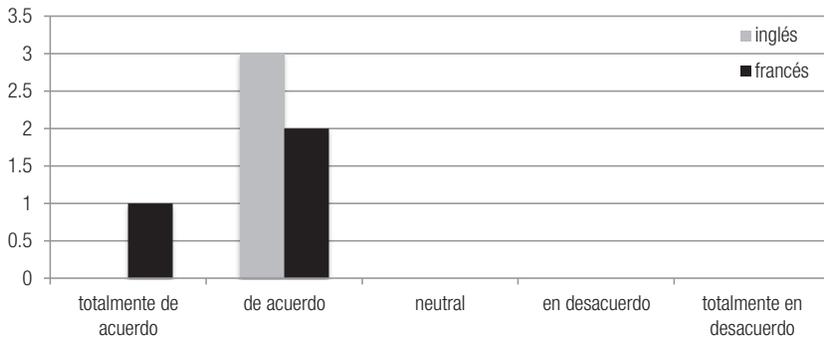
1. Comparada con otras habilidades lingüísticas la CA es una "actividad pasiva"



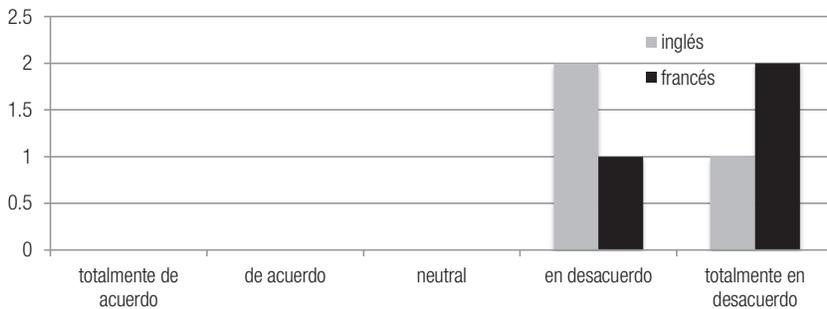
2. Lo importante en la enseñanza instrucción de la CA es que los alumnos obtengan la respuesta correcta



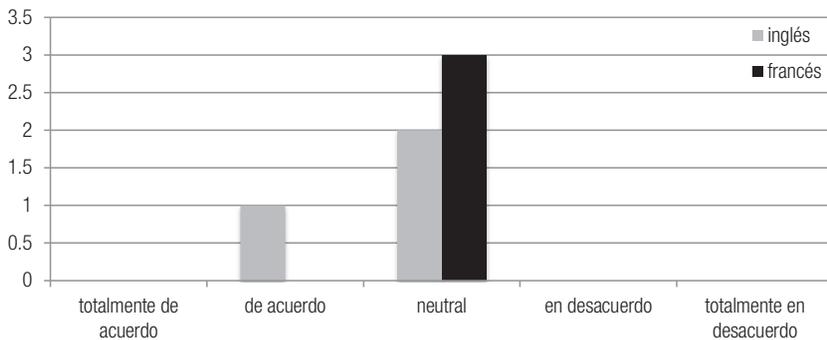
3. La ansiedad de los alumnos es un gran obstáculo en la comprensión auditiva en la lengua extranjera



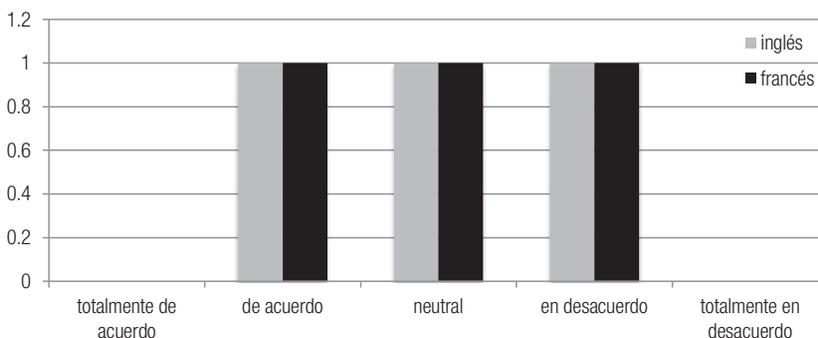
4. Comprender implica entender palabras así que los maestros solo necesitamos ayudar a los estudiantes a entender todas las palabras del discurso oral (*sound stream*)



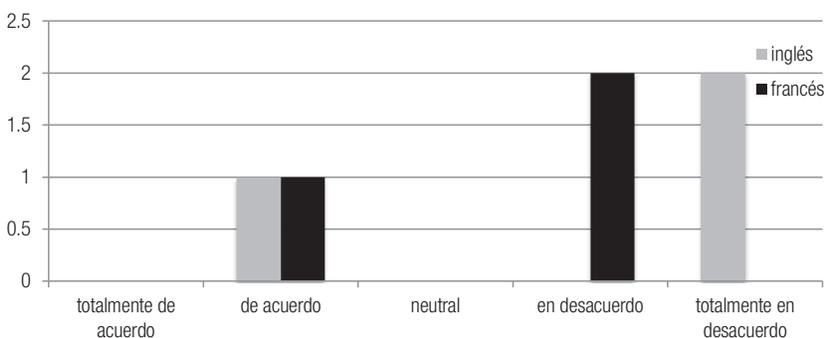
5. Enseñar la comprensión auditiva a través del video es mejor que a través del audio únicamente



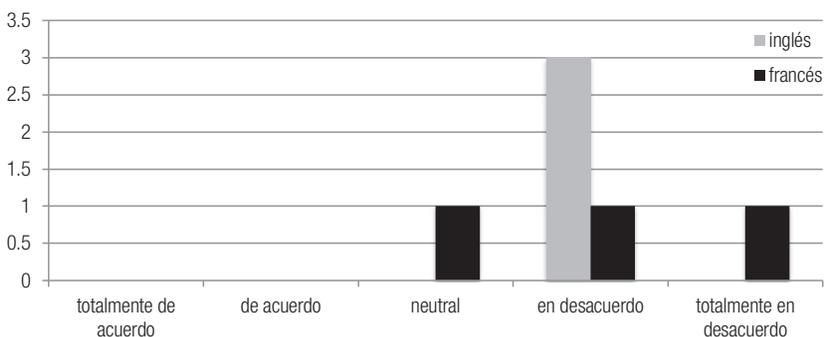
6. Los alumnos que tienen buena habilidad auditiva en su lengua materna también la tendrán en la lengua extranjera



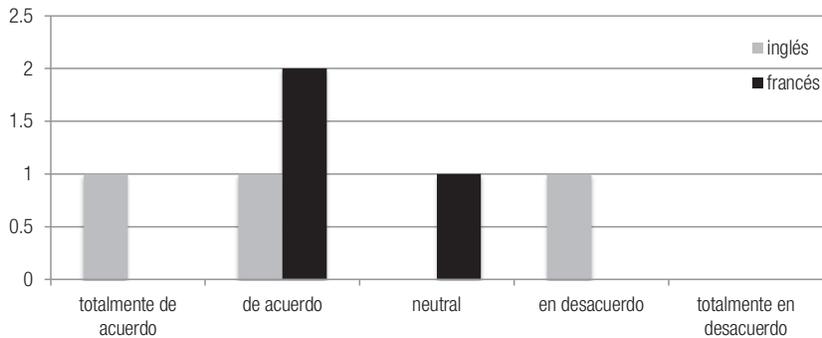
7. La CA interactiva en conversación con otro hablante es más difícil que en una sola dirección (radio, tv)



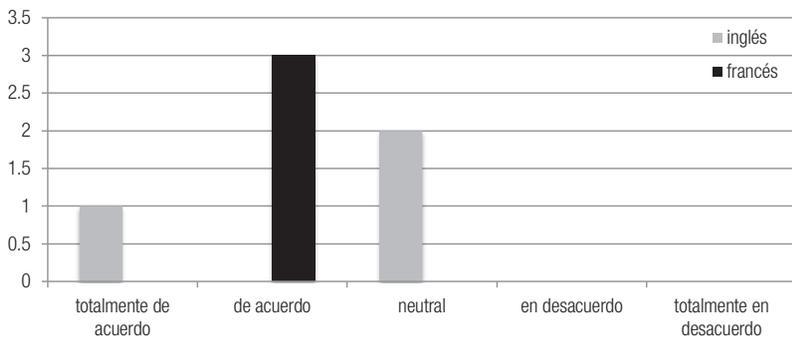
8. Cuando los maestros proveen a los alumnos del contexto para una actividad de CA están revelando ya demasiada información



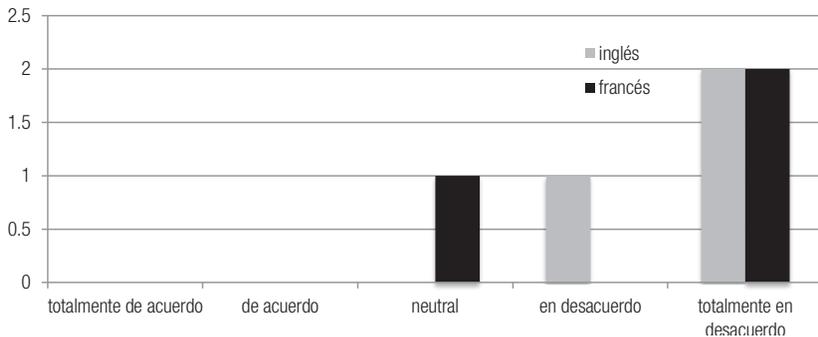
9. Dejar que los alumnos escuchen por su cuenta, de acuerdo a sus intereses es la mejor manera de desarrollar las habilidades de CA



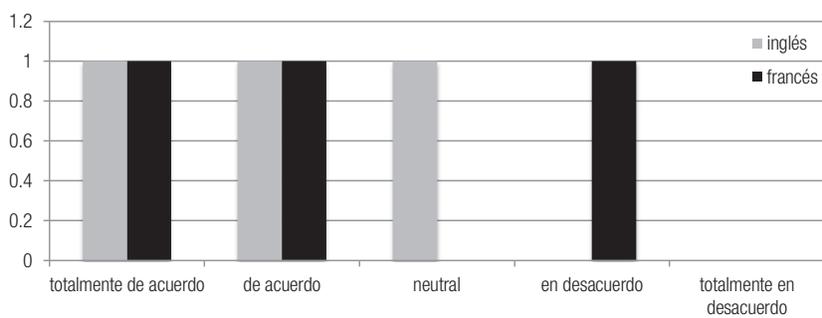
10. Los subtítulos y las traducciones son herramientas útiles para aprender a escuchar



11. Los documentos auténticos deben ser trabajados principalmente con los niveles avanzados



12. Las nuevas tecnologías son de gran ayuda para la comprensión auditiva



Utilizando la vista para pronunciar mejor

MÓNICA SANAPHRE VILLANUEVA
MARÍA JOSÉ CASTELLANOS MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Querétaro

La importancia de la pronunciación en la enseñanza de segundas lenguas

Adquirir una pronunciación inteligible y cercana a la del hablante nativo no es un deseo basado en la vanidad de “sonar muy bien”, es una necesidad. Por una parte, la adquisición de la pronunciación agiliza el proceso general de adquisición de la segunda lengua (SL). Tener una buena pronunciación facilita el desarrollo de las habilidades de comprensión de la lengua, tanto oral como escrita (Goswami & Bryant, 1990; Nation, 2008). Esto implica que es más fácil para el estudiante que pronuncia bien entender lo que se le dice, identificar las palabras en un texto y descubrir el significado de lo que lee. Y, consecuentemente, en una situación comunicativa, comprender bien le facilita la formulación adecuada de sus respuestas y el avance en el desarrollo de su producción oral.

Además, desde el punto de vista emocional, una buena pronunciación crea en el estudiante una percepción positiva del reto comunicativo al que se enfrenta al interactuar con los nativo-hablantes y de su propia habilidad para superar tal situación exitosamente (Gluszek & Dovidio, 2010; Gluszek, Newheiser & Dovidio, 2011). Como su pronunciación lo capacita para entender y ser entendido en sus comunicaciones, el aprendiz desarrolla un sentimiento de confianza y seguridad. Baran-Lucarz (2015) ha mostrado que si el estudiante percibe que su propia pronunciación es buena

o aceptable, estará más dispuesto a interactuar oralmente dentro y fuera del salón de clases.

Este sentimiento de confianza capacita y motiva al aprendiz de una segunda lengua para perseguir sus metas originales, de estudio o trabajo, sin distraerse porque la comunicación se ha convertido en un obstáculo de enormes dimensiones que aleja la atención, la energía y el ánimo del propósito original, generando además una cantidad insostenible de estrés y frustración. Wated y Sánchez (2006) han mostrado que, en el campo laboral en los Estados Unidos, los trabajadores mexicanos reportan que su nivel de inglés y su mala pronunciación son las principales fuentes de estrés laboral.

Por otra parte, una pronunciación alejada de los estándares de la SL conlleva importantes desventajas sociales y profesionales. La reportera Alyson Shontell de la revista *Business Insider* publicó, en agosto de 2013, una entrevista con el reconocido fundador y creador de empresas Paul Graham. Él explica que el acento marcado,¹ en empresarios que buscan obtener financiamiento para la creación o expansión de sus empresas, tiende a ser una característica que les garantiza el fracaso, pues, dentro del mundo de los negocios, la capacidad para adquirir una buena pronunciación se percibe como un reflejo de la capacidad para hacer funcionar una empresa. Graham detalla: “anyone with a half brain would realize you’re going

¹ En el campo del estudio de la adquisición de segundas lenguas, desde los años 80, autores líderes en el área como Flege (1988) llaman *acento* a la manera particular en que los aprendices de una segunda lengua la pronuncian influidos principalmente por su lengua materna. Así, entre los aprendices de inglés a nivel mundial pueden identificarse, por ejemplo, un acento español, llamado también latino, un acento japonés, un acento francés, etc. La presencia de un acento marcado indica que el aprendiz articula o pronuncia los fonemas de la L2 de forma distinta a como lo hace un hablante nativo de esa lengua. Un acento menos marcado implicará que la articulación de los fonemas por el aprendiz se aproxima en mayor medida a la del nativo-hablante. Así, en este artículo se hará referencia a “una buena pronunciación” cuando la articulación de los fonemas de la L2 se acerca al estándar establecido del nativo-hablante y se asumirá un menor grado de acento. Y a la inversa, una “mala pronunciación” se referirá a una articulación de los fonemas alejada del estándar establecido y, por tanto, la presencia de un mayor acento. En nuestro experimento, el estándar que establecimos fue el del inglés del norte de los Estados Unidos, específicamente el de la ciudad de Mineápolis, Minesota. Por ningún motivo debe confundirse el uso que en este artículo se hace del concepto *acento* con el acento léxico que refiere a la organización silábica de las palabras en sílabas átonas y tónicas.

to be more successful if you speak idiomatic English. So, they [empresarios que buscan financiamiento] must just be clueless if they haven't gotten rid of their strong accent"² (Shontel, 2013).

Un acento marcado no sólo se asocia a una percepción de incapacidad, como Paul Graham la describe, también se relaciona con una baja credibilidad. Lev-Ari y Keysar (2010) han mostrado que a mayor acento, menor credibilidad se tiene a pesar de que la información que se presente sea cierta. En ese mismo sentido, Tsalikis, DeShields y LaTour (1991) observaron que la efectividad y credibilidad de un vendedor están altamente relacionadas con su manejo de lengua y su acento. Esto tiene un gran impacto en el mundo laboral de nuestros estudiantes, futuros profesionistas, pues si son percibidos como menos capaces y menos creíbles por una mala pronunciación, se reducen sus posibilidades de ser empleados y desarrollar una carrera profesional en empresas globalizadas que operan en México.

Desde el punto de vista de los empleadores, Carlson y McHenry (2006) muestran que independientemente del origen —africano, asiático, mexicano—, los trabajadores tienen mayores posibilidades de ser empleados si su acento es menos marcado. Por su parte, Wated y Sánchez (2006) han mostrado que en agencias empleadoras en los Estados Unidos, los trabajadores mexicanos, hombres y mujeres, tienen más entrevistas y mayores oportunidades de ser empleados cuando su acento latino es menos marcado al hablar inglés. Yang (2012) señala, en este mismo sentido, que las mujeres con acentos más marcados reducen sus oportunidades de empleo radicalmente. Para las mujeres mexicanas cuyos acentos son menos marcados, las posibilidades de empleo se equiparan a las de los hombres con acentos menos marcados. Esto mostraría que una mala pronunciación tendría más peso que una diferencia de género y que esa mala pronunciación, y no el hecho de ser mujer, es lo que pone a las mujeres en desventaja en el campo laboral estadounidense.

² “Cualquier persona medianamente inteligente se dará cuenta de que será más exitoso si habla un inglés estándar. Así que [los empresarios que buscan financiamiento] sin antes haber superado su acento marcado al hablar están completamente desubicados” (las traducciones son nuestras).

Las percepciones de incapacidad y poca credibilidad observadas en el mundo de los negocios también se presentan en el mundo laboral menos sofisticado. Kraut (2014) muestra en detalle una serie de prejuicios y problemas de comunicación causados por el acento mexicano extremadamente marcado en el comercio de ganado en Texas. Kavas y Kavas (2008) y Volín, Skarnitzl y Henderson (2015) presentan una situación similar en el mundo académico, donde el conocimiento de los profesores resulta menos memorable y menos confiable si el profesor tiene un acento y pronunciación marcados.

Estos estudios nos llevan a reflexionar acerca de que los estudiantes mexicanos tendrán mayores y mejores oportunidades laborales si hablan inglés, pero no solamente si lo hablan, sino además si lo hablan bien. Por tanto, como profesores de inglés en México, es necesario que busquemos las técnicas más sencillas para lograr que nuestros estudiantes mejoren su pronunciación y reduzcan su acento dentro del salón de clases y también de manera autónoma, aprovechando cada situación que los ponga en contacto con la lengua extranjera. ¿Es posible que el sentido de la vista pueda ayudarnos en esta tarea?

La vista como coadyuvante en la adquisición de la pronunciación

De acuerdo con Rizzolatti y Craighero (2004), los seres humanos poseemos un complejo sistema de neuronas llamadas *neuronas espejo*. Las neuronas espejo son visual-motrices, es decir, a partir de la información visual que reciben cuando se observa a una persona hacer algo, éstas activan los sistemas neuronales motores que controlan los músculos involucrados en la ejecución de los movimientos observados. Así, mientras el observador mira, su cerebro comienza a descifrar y comprender la actividad observada al preactivar los sistemas que le permitirían reproducir esas acciones. Esta actividad neuronal permite comprender la conducta motriz corporal observada y, si se desea, imitarla con gran precisión.

Rizzolatti y Craighero (2004) han mostrado que una gran cantidad de neuronas espejo tienen que ver con patrones de movimiento bucal, tanto ingestivo (*i. e.*, utilizados al comer) como articulatorio (*i. e.*, utilizados al hablar), de ahí que ellos organicen las neuronas espejo en dos clases: a) neuronas espejo ingestivas y b) neuronas espejo comunicativas. Sabemos (Buccino, Vogt, Ritzl, Fink, Zilles, Freund & Rizzolatti, 2004) que también poseemos series de neuronas espejo que controlan los movimientos de las manos y otras partes del cuerpo, pero éstas no son tan numerosas como las relacionadas con los movimientos bucales.

La capacidad imitativa de estas neuronas es de suma importancia, pues constituye una herramienta de aprendizaje, como lo explican Rizzolatti y Craighero:

each time an individual sees an action done by another individual, neurons that represent that action are activated in the observer's premotor cortex. This automatically induced, motor representation of the observed action corresponds to that which is spontaneously generated during active action and whose outcome is known to the acting individual. Thus, the mirror system transforms visual information into knowledge (2004: 172)³.

Además, Skipper, van Wassenhove, Nusbaum & Small (2007: 2387) coinciden en que “observable mouth movements elicit a motor plan in the listener that would be used by the listener to produce the observed movement”.⁴

Así, si nuestros estudiantes de lengua extranjera reciben estímulo visual de calidad (input visual), debemos esperar que sus

³ “Cada vez que un individuo observa a otro realizando una actividad, las neuronas que representan esa actividad en la corteza premotriz del observador se activan. Esta representación motriz, automáticamente activada por la actividad observada, corresponde a la representación que se genera espontáneamente en el transcurso de la actividad y cuyo resultado es conocido para el individuo que la realiza. De esta manera, el sistema neural espejo transforma información visual en conocimiento”.

⁴ “Los movimientos bucales observables (en el hablante) activan un plan motriz en el oyente, que será usado por éste para producir los movimientos que observó”.

neuronas espejo procesen esa información generando patrones de activación que producirán una correcta articulación de los fonemas de la lengua extranjera, en nuestro caso, el inglés.

Por otro lado, Buccino y Riggio (2006) han mostrado que la imitación exacta sucede después de varias sesiones de observación en las que el observador reajusta sus movimientos y los refina. Buccino y un grupo de colegas (Buccino, Riggio, Melli, Binkofski, Gallese & Rizzolatti, 2005; véase también Rizzolatti & Craighero, 2004) llevaron a cabo experimentos con los que mostraron que las sesiones de observación debían realizarse con la intención de imitar, pues simplemente observar o ver sin poner atención no activaba todas las diferentes áreas de la corteza cerebral involucradas en el control de los movimientos articulatorios, y la activación no sucedía con la misma intensidad que cuando la imitación era parte de la intención al observar. Zhang y Cheng (2011) enfatizan también que la atención del estudiante debe dirigirse a los elementos específicos que deseamos que noten o perciban y reproduzcan, pues de acuerdo con estos autores, la percepción de contrastes y características fonéticas específicas de una segunda lengua depende más de la atención y cómo se dirija ésta, que de los mecanismos de percepción en sí (oído y sensibilidad auditiva).

La importancia que la información visual tiene durante la comunicación oral queda manifiesta en el estudio de McGurk y MacDonald (1976), entre muchos otros. En este estudio se demostró que si la información visual que recibe el sujeto coincide con la información auditiva —es decir, el sujeto ve el gesto articulatorio de la sílaba /ka/ y escucha la sílaba /ka/— la identificación del estímulo es correcta. Pero que si los estímulos visual y auditivo no coinciden, entonces dos situaciones tienden a suceder. La primera, el sujeto fusiona los estímulos recibidos y reporta haber escuchado-visto otra sílaba intermedia; por ejemplo, vio el gesto de /ka/ pero escuchó /ta/, el sujeto reporta que el estímulo fue /da/. La segunda, en presencia exclusiva del estímulo visual, el sujeto reporta correctamente la sílaba que “escuchó” sin realmente escuchar. Por tanto, McGurk y MacDonald (1976) comprobaron que la información visual que

recibimos durante un intercambio discursivo coadyuva a la percepción y comprensión del mismo de manera muy importante.

En este mismo sentido, MacLeod y Summerfield (1987) han mostrado que la inteligibilidad de enunciados pronunciados en ambientes ruidosos mejora considerablemente si, además de escuchar el enunciado, los sujetos pueden observar las caras de los interlocutores y leer sus labios mientras aquellos producen el enunciado. La posibilidad de “leer” los labios del interlocutor *al tiempo* que se escucha el enunciado aumenta la inteligibilidad del enunciado de manera equivalente a reducir 20dB (decibeles) de ruido, según Sumbly y Pollack (1954). Por lo tanto, un aprendiz no sólo aprende a articular los sonidos de la lengua extranjera a partir de la información visual complementada por la información auditiva; hacer uso de la información visual le permite percibir mejor y, por ende, comprender más.

La experiencia nos muestra que el entrenamiento meramente auditivo no siempre genera los resultados que esperamos. Nuestros estudiantes pueden utilizar materiales en audio cuyo objetivo es la distinción de vocales inglesas tensas y laxas a través de pares mínimos, por ejemplo. Después de mucha repetición, encontramos que los estudiantes sí aprenden a diferenciar lo que escuchan, pero sin lograr reproducir la diferencia que perciben. Esto no es extraño, numerosos estudios (Goto, 1971; Caramazza, Komshian, Zurif & Carbone, 1973; Elman, Diehl & Buchwald, 1977) prueban que la percepción y la articulación están disociadas, es decir, podemos encontrarnos con sujetos que perciben una diferencia entre dos sonidos pero no pueden (re)producir esos sonidos diferentes, y personas que, a la inversa, producen un contraste fonológico correctamente —es decir, ambos sonidos diferentes— antes de poder percibirlo o identificarlo de manera auditiva en sus contextos lingüísticos (véase Neufeld, 1978, 1980; Bongaerts, 1999). No debe sorprendernos, entonces, que después de varios ejercicios auditivos contrastando pares mínimos vocálicos, nuestros estudiantes puedan distinguir los contrastes fonéticos que escuchan, pero no puedan reproducirlos.

Además, al intentar que los alumnos aprendan a pronunciar escuchando materiales de audio exclusivamente, se obtiene una mínima activación, del sistema neuronal motor que controla la articulación de sonidos como lo han mostrado Watkins, Strafella y Paus (2003). Estos autores realizaron una serie de experimentos para medir si diferentes formas de input discursivo, es decir, input conversacional, activaban de la misma manera el sistema neuronal motriz encargado de la articulación de los sonidos al hablar. Las formas de input que probaron fueron: 1) escuchar discurso oral (conversación), 2) escuchar sonidos ajenos al discurso oral (ruido producido con la boca, pero no palabras), 3) observar movimientos de labios producidos mientras se habla (sin sonido), 4) observar los movimientos de ojos y cejas de una persona mientras habla (sin sonido y sin posibilidad de ver la boca). Lo que estos autores encontraron fue que solamente al escuchar palabras reales (input 1) y ver los movimientos de labios mientras se hablaba (input 3) se activaba el sistema motor involucrado en la articulación del discurso oral. Al escuchar ruido o sonidos no lingüísticos y observar otras partes de la cara mientras se habla no se activa el sistema motriz que controla la articulación del discurso oral. De esta información concluimos, entonces, que los materiales de audio y video que utilicemos deben ser grabaciones de personas reales, comunicando algo real, pues los materiales ficticios no generan las mismas reacciones o activación de nuestros sistemas neuronales.

En resumen, la información neurolingüística presentada en esta sección puede reducirse a cuatro ideas fundamentales que buscaremos implementar en el salón de clases:

1. Observar en detalle la boca de nuestro interlocutor permite que nuestras neuronas espejo comprendan la manera en la que esa persona está articulando los sonidos y nos preparen para imitar esos movimientos con gran precisión.
2. Observar por observar no garantiza el aprendizaje por imitación, tenemos que guiar la atención del estudiante para que observe con la intención de imitar e imite.

3. Observar una vez no será suficiente. El sistema de neuronas espejo requiere que observemos —con la intención de imitar e imitando— en repetidas ocasiones para que el sistema ajuste y perfeccione los patrones de activación del movimiento controlado de los músculos del aparato bucal articulador. Las sesiones no tienen que ser largas, sino frecuentes.
4. La combinación de material audiovisual, no sólo audio o sólo video, y de elementos discursivos reales —caras humanas reales, no animaciones ni caricaturas— exclusivamente constituyen los estímulos que activan en mayor medida el sistema neuronal espejo.

En la siguiente sección mostraremos los trabajos en los que estas cuatro ideas han sido aplicadas.

La vista en la enseñanza de lenguas extranjeras

Diferentes autores (Hardison, 2003, 2005; Hazan, Sennema, Iba, & Faulkner, 2005) han mostrado que al entrenar aprendices de segundas lenguas con materiales audiovisuales se logra una mejoría notoria en su pronunciación y percepción de las consonantes líquidas del japonés. Wulandari, Malikatul y Prasetyarini (2008) han mostrado también que haciendo uso de videos con subtítulos lograron mejorar la acentuación de palabras inglesas por niños de quinto grado de primaria. Sin embargo, el autor que ha puesto énfasis en la observación de la cara y sus gestos articulatorios ha sido el doctor Dominic W. Massaro de la Universidad de California en Santa Cruz.

Massaro (1987) ha sugerido que la percepción de la lengua oral es multimodal, es decir, que no se basa únicamente en la decodificación de sonidos, sino que hay una serie de gestos recurrentes como el movimiento de los labios, la lengua, la barbilla, la mandíbula, las cejas, la apertura de los ojos que funcionan en conjunto al expresar significados. Para Massaro (2005), la cara presenta información visual que aumenta la inteligibilidad de lo que se dice.

Massaro (1988) y sus colegas han pasado más de dos décadas trabajando en la digitalización de caras humanas para la creación de hablantes digitales o cabezas parlantes (*talking heads*) (Massaro, 2005). El objetivo es que personas que sufren pérdida auditiva cuenten con una herramienta que les permita aprender a leer los gestos faciales y los labios de la gente (Massaro & Light, 2004). La más famosa de estas caras parlantes es Baldi (Massaro, 1988), que ha sido utilizada también con niños autistas y aprendices de lenguas extranjeras sin problemas auditivos.

Baldi (Massaro, 1988) está disponible como una aplicación descargable en el teléfono (<https://itunes.apple.com/us/app/ibaldi/id504464546?mt=8>) y ha sido programada para diversas lenguas, incluidas el inglés y el español. Una de las características más interesantes de Baldi es que la piel de su cara puede tornarse invisible para que el aprendiz pueda observar la forma en que el aparato articulador produce los diferentes fonemas. Esta aplicación ha resultado de gran utilidad para terapeutas del lenguaje.

Nuestro estudio

Siguiendo el trabajo de Massaro y Light (2004), decidimos entrenar estudiantes mexicanos de inglés como lengua extranjera. El objetivo era medir el efecto que la observación guiada de la cara del nativo hablante tenía en la pronunciación de las consonantes sordas aspiradas del inglés /t^h/, /p^h/, /k^h/. Escogimos estos fonemas porque no forman parte del inventario consonántico del español. Por tanto, su adquisición requiere que los estudiantes generen el rasgo de aspiración inexistente en español y lo apliquen en los contextos silábicos adecuados en inglés (posición inicial).

Para llevar a cabo este experimento, creamos una serie de videos de entrenamiento. En total se entrenaron 45 palabras, 15 para cada consonante en posición inicial. Cada palabra fue pronunciada por un hablante ciudadano, de 44 años, originario de Mineápolis, en el norte de los Estados Unidos. Se videograbaron dos versiones de

cada palabra. Una donde la boca del hablante se ve con claridad desde el frente (Figura 1) y una segunda donde la boca se observa ligeramente de perfil (Figura 2), lo que permitía observar los movimientos de la lengua y los labios desde otra perspectiva.



Figura 1



Figura 2

Los dos videos de cada palabra se combinaron en diez presentaciones de PowerPoint para formar sesiones de entrenamiento de aproximadamente 10 minutos cada una, que se aplicaron de lunes a viernes por dos semanas. En estas sesiones, el aprendiz leía la palabra que iba a pronunciar el hablante, enseguida, pasaba a la siguiente diapositiva y él mismo activaba el video. La imagen del video cubría 80% de la pantalla de la computadora de 15 pulgadas. En el primer video el sujeto escuchaba y observaba la articulación de la palabra desde la perspectiva frontal (Figura 1), ésta se repetía dos veces. Se le pedía al aprendiz que observara e imitara. Enseguida,

el aprendiz pasaba a la tercera diapositiva, donde el video mostraba la misma palabra, dos veces también, pero ahora desde la perspectiva lateral. En cada sesión, cada palabra se veía cuatro veces en total, dos desde la perspectiva frontal, dos desde la perspectiva lateral. Cada sesión incluía solamente 9 palabras, tres para cada fonema.

El total de las 45 palabras se entrenó durante la primera semana. Durante la segunda semana se siguió el mismo procedimiento aunque el orden en que se presentaron las 45 palabras fue diferente. Durante todo el entrenamiento —ambas semanas— cada palabra se estudió en dos días diferentes solamente, con sus dos repeticiones frontales y sus dos laterales solamente. Se hizo mucho énfasis en la observación cuidadosa y la imitación.

Antes del entrenamiento, se aplicó el pre-test. Éste consistía en que los participantes leyeran en voz alta una lista de 45 palabras; 30 de ellas se incluirían en el experimento, diez para cada consonante. Quince palabras más no se incluían en el entrenamiento, cinco para cada consonante. Estas palabras nos permitirían ver si los sujetos podían extender la pronunciación aprendida a nuevos casos. En la Tabla 1 pueden revisarse las palabras utilizadas.

Tabla 1. Las palabras entrenadas

/p ^h /			/t ^h /			/k ^h /		
package	painter	pair	table	talent	town	character	kitty	cash
peacock	partner	past	tomorrow	tape	tear	kangaroo	kite	couple
pineapple	peace	pear	together	tongue	tender	community	kitchen	client
panther	pepper	pool	token	tiger	toast	keyboard	kingdom	keeper
Peter	pocket	power	tooth	tune	toe	kindergarden	kayak	corner
PALABRAS NO ENTRENADAS PERO INCLUIDAS EN PRE Y POST-TESTS								
pilot	parent	point	tank	taste	teacher	coverage	cost	killing
parrot	party		tent	time		ketchup	country	

Cabe mencionar que todas las palabras eran semánticamente claras y conocidas por los sujetos. Se seleccionó vocabulario apto para el nivel B2 del Marco Común Europeo. El mismo test se aplicó como post-test. Las grabaciones fueron analizadas acústicamente con Praat (Boersma, 2001) para medir el grado de aspiración obtenido.

Nuestros sujetos fueron cinco aprendices de inglés como lengua extranjera con nivel de B2 que obtuvieron una calificación entre 550 y 570 puntos en el TOEFL Institucional. Sus perfiles se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2. Los perfiles de los sujetos

SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5
Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
25 años	50 años	31 años	18 años	27 años
Estudiante de Ingeniería Industrial.	Licenciada en Odontología.	Licenciada en Artes.	Estudiante de Bachillerato.	Terminó su licenciatura en
Estudia inglés porque quiere viajar y lo necesita para leer en sus estudios.	Terapeuta homeópata. Estudia inglés porque quiere viajar.	Estudia inglés por gusto.	Estudia inglés por gusto, desea hablarlo con fluidez.	Administración y se halla en el proceso de titulación. Estudia inglés por gusto.

Resultados de nuestro estudio

Para entender los resultados de nuestros sujetos es necesario entender el rasgo de aspiración y observar cómo se produce en sujetos monolingües y bilingües. La aspiración en inglés sucede sólo con las consonantes sordas /p, t, k/ en posición inicial de palabra (Lisker, 1985) y consiste en la exhalación al tiempo que se inicia y articula la consonante (VOT). De acuerdo con Kent y Read (1992) y Toribio, Bullock, Botero y Davis (2005), la aspiración de la /k^h/ inglesa tiene una duración de 80 milisegundos (ms) en promedio; la /t^h/ tiene una duración promedio de 70 ms, y la aspiración de la /p^h/ tiene una duración promedio de 55 ms. Flege y Eefting (1987) encontraron que sujetos bilingües español-inglés muestran longitudes de aspiración intermedias cuando hablan inglés. Para ellos, las consonantes /p^h/, /t^h/ y /k^h/ tienen una aspiración promedio de 57 ms, mientras que los hablantes monolingües de español tienen una aspiración promedio de 26 ms, y los monolingües en inglés producen una aspiración promedio de 87 ms.

Todos los sujetos de este estudio mostraron un aumento estadísticamente significativo en la duración de la aspiración después del tratamiento. Pasaron de una aspiración casi inexistente en el pre-test (/k^h/ M = 26.4; /p^h/ M = 14.8; /t^h/ M = 24), muy cercana a los 26 ms reportados por Flege y Eefting (1987) para las consonantes del español de los monolingües, a una aspiración mucho más amplia, cercana a los 57 ms que producen los sujetos bilingües español-inglés (Flege & Eefting, 1987); aunque aún bastante lejana de la aspiración del nativo-hablante que observaron en el entrenamiento que mostró una media de 80 ms para los fonemas /p^h, k^h/ y 90 ms para /t^h/ y la media de 87 ms reportada por Flege y Eefting (1987).

En la Tabla 3 se pueden observar los datos obtenidos para /k^h. Al comparar las medias obtenidas antes y después del entrenamiento con la prueba *t* de *student* para muestras relacionadas se obtuvo una diferencia significativa ($t(4) = -5.20, p < 0.005$).

Tabla 3. Resultados /k^h/ pre y post-test

Aspiración esperada de acuerdo con Flege y Eefting (1987):
57 milisegundos (ms) en sujetos bilingües español-inglés; 87 ms en monolingües inglés.

	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	MEDIA
Pre-test	28	31	33	15	25	26.4
Post-test	52	46	56	58	68	56

$t(4) = -5.20, p < 0.005$

Con respecto a la /p^h/, también hubo un incremento estadísticamente significativo en la duración de la aspiración del pre-test al post-test ($t(4) = -4.42, p < 0.007$). Sin embargo, en el caso de este fonema, el aumento en la aspiración no fue tan amplio, pues se mantuvo por debajo de los 57 milisegundos esperados que presentan los bilingües inglés-español (Flege & Eefting, 1987). En la Tabla 4 pueden observarse los datos en detalle.

Tabla 4. Resultados /p^h/ pre y post-test

Aspiración esperada de acuerdo con Flege y Eefting (1987):
57 milisegundos (ms) en sujetos bilingües español-inglés; 87 ms en monolingües inglés.

	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	MEDIA
Pre-test	14	18	21	8	13	14.8
Post-test	32	24	40	35	47	35.6

$t(4) = -4.42, p < 0.007$

Finalmente, la aspiración para la /t^h/ también se incrementó significativamente del pre-test al post-test ($t(4) = -4.84, p < 0.005$). En este caso, el aumento quedó por debajo de los 57 ms esperados en los bilingües. Resulta interesante observar que para todos los fonemas, los sujetos 3 y 5 fueron los que más avance mostraron. En la Tabla 5 pueden observarse los datos obtenidos para la /t^h/ en detalle.

Tabla 5. Resultados /t^h/ pre y post-test

Aspiración esperada de acuerdo con Flege y Eefting (1987):
57 milisegundos (ms) en sujetos bilingües español-inglés; 87 ms en monolingües inglés.

	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	MEDIA
Pre-test	18	29	41	11	21	24
Post-test	48	39	60	52	56	51

$t(4) = -4.84, p < 0.005$

Los datos de este estudio sugieren que no todas las consonantes sordas aspiradas del inglés se adquieren y perciben de la misma manera. Los datos muestran un mayor avance en la producción de la aspiración de la /k^h/ seguida por la /t^h/. La /p^h/ es la consonante que menor aspiración logró, quizás debido a que su aspiración no resulta tan evidente para los aprendices.

También se puede observar que los sujetos 3 y 5 muestran un avance superior a sus compañeros, mientras que los sujetos 1 y 2 muestran una aspiración de menor duración o un avance más

moderado. Esto lleva a cuestionarnos, para futuros estudios, cuál es el número de sesiones mínimo indispensable para garantizar un avance exitoso en todos los sujetos. Otro cuestionamiento originado en este estudio es si este tratamiento funcionaría de la misma manera con grupos más amplios de sujetos y si trabajando con videos, como los que encontramos disponibles en YouTube, lograríamos el mismo efecto.

Conclusiones

En esta presentación se hizo una reflexión sobre la importancia que tiene enseñar pronunciación a los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se mostró que una mala pronunciación conlleva prejuicios de incapacidad, baja credibilidad y, por ende, menos oportunidades de empleo o de desarrollo profesional. También se mostraron los argumentos neurolingüísticos que sugieren que el sentido de la vista puede aprovecharse como un coadyuvante en la adquisición de la pronunciación.

Los resultados del entrenamiento visual a cinco sujetos de nivel B2 mostraron una modificación significativa en la manera en que pronunciaban las consonantes sordas aspiradas del inglés. Todos los sujetos mostraron un incremento estadísticamente significativo en la aspiración con la que pronunciaban esas consonantes, lo que sugiere que, al observar la cara de un hablante nativo en video, y escuchar cuidadosamente mientras observaban, les facultó no solamente para percibir la aspiración, sino también para comenzar a producirla.

El cambio se obtuvo después de diez sesiones de entrenamiento de una duración menor a los 10 minutos cada una, lo cual sugiere que si este tipo de entrenamiento se practicara de manera regular durante los cursos de lengua, y se hiciera conciencia en los alumnos de la utilidad de la observación cuidadosa, podría mejorarse la pronunciación en tiempos relativamente cortos y con un mínimo esfuerzo por parte del estudiante, pues éste podría aprovechar cualquier contacto visual y auditivo con la lengua extranjera —a través de películas, por ejemplo— para mejorar su pronunciación.

Referencias

- Baran-Lucarz, M. (2015). Foreign language pronunciation self-assessment and willingness to communicate in and outside the classroom. *Proceedings of the 4th International Conference of English Pronunciation: Issues and Practices*. Recuperado de <http://fu.ff.cuni.cz/epip4>
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. En D. Birdsong (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133–159). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Buccino, G., & Riggio, L. (2006). The role of the mirror neuron system in motor learning. *Kinesiology*, 38(1), 5–15.
- Buccino, G.; Riggio, L.; Melli, G.; Binkofski, F.; Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2005). Listening to action-related sentences modulates the activity of the motor system: A combined TMS and behavioral study. *Cognitive Brain Research*, 24, 355–363.
- Buccino, G.; Vogt, S.; Ritzl, A.; Fink, G. R.; Zilles, K.; Freund, H. J., & Rizzolatti, G. (2004). Neural circuits underlying imitation learning of hand actions: An event related fMRI study. *Neuron*, 42, 323–334.
- Boersma, P. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5(9/10), 341–345.
- Caramazza, A.; Komshian, G. H.; Zurif, E. B., & Carbone, E. (1973). The acquisition of a new phonological contrast: The case of stop consonants in French-English bilinguals. *Journal of the Acoustical Society of America*, 54(2), 421–428.
- Carlson, H., & McHenry, M. (2006). Effect of accent and dialect on employability. *Journal of Employment Counseling*, 43, 70–83.
- Elman, J. L.; Diehl, R. L., & Buchwald, S. E. (1977). Perceptual switching in bilinguals. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 62(4), 971–974.
- Flege, J. E. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. En H. Winitz (Ed.), *Human communication and its disorders: a review* (pp. 224–401). Norwood: Ablex. Recuperado de http://jimflege.com/files/Flege_in_Winitz_1988_small.pdf

- Flege, J. E., & Eefting, W. (1987). Production and perception of English stops by native speakers of Spanish. *Journal of Phonetics*, 15, 67–83.
- Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: Stigma of non-native accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 214–237.
- Gluszek, A.; Newheiser, A. K., & Dovidio, J. F. (2011). Social psychological orientations and accent strength. *Journal of Language and Social Psychology*, 30(1), 28–45.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Goto, H. (1971). Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds “L” and “R”. *Neuropsychologia*, 9(3), 317–323.
- Hardison, D. M. (2003). Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability. *Applied Psycholinguistics*, 24, 495–522.
- Hardison, D. M. (2005). Contextualised computer-based L2 prosody training: Evaluating the effects of discourse context and video input. *CALICO Journal*, 22(2): 175–190.
- Hazan, V., Sennema, A., Iba, M., & Faulkner, A. (2005). Effect of audio-visual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech Communication*, 47(3): 360–378.
- Kavas, A., & Kavas, A. (2008). An exploratory study of undergraduate college students’ perceptions and attitudes toward foreign accented faculty. *College Student Journal*, 42, 879–890.
- Kent, R. D., & Read, C. (1992). *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular.
- Kraut, R. (2014). Origins of language attitudes emerge in the perception of foreign-accented speech. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2(3), 30–38.
- Lev-Ari, S., & Keysar, B. (2010). Why don’t we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093–1096.

- Lisker, L. (1985). How is the aspiration of English /p, t, k/ predictable? *Language and Speech*, 27, 391–394. Recuperado de http://www.haskins.yale.edu/sr/SR084/SR084_09.pdf
- MacLeod, A., & Summerfield, Q. (1987). Quantifying the contribution of vision to speech perception in noise. *British Journal of Audiology*, 21(2), 131–141.
- Massaro, D. W. (1987). *Speech perception by ear and eye: A paradigm for psychological inquiry*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Massaro, D. W. (1988). *Perceiving talking faces: From speech perception to a behavioral principle*. Cambridge: MIT Press.
- Massaro, D. W. (2005). The psychology and technology of the talking heads: Applications in language learning. En J. C. J. van Kuppevelt, L. Dybkjær, N. Bernsen & O. Niels (Eds.), *Advances in natural multimodal dialogue systems* (pp. 183–214). Dordrecht: Springer.
- Massaro, D. W., & Light, J. (2004). Using visible speech for training perception and production of speech of hard hearing individuals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 304–320.
- McGurk, H., & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746–748.
- Nation, K. (2008). Children's reading comprehension difficulties. En M. Snowling, C. Hulme & K. Nation, *The science of reading*. Oxford: Blackwell.
- Neufeld, G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 163–174.
- Neufeld, G. (1980). On the adult's ability to acquire phonology. *TESOL Quarterly*, 14, 285–298.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.
- Shontell, A. (2013). Startup titan Paul Graham explains why he said founders with thick accent get worse results. *Business Insider*, 27 de agosto. Recuperado de <http://www.businessinsider.com/paul-graham-on-startup-founders-with-thick-foreign-accents-2013-8#ixzz3EKcAbTuv> (Consulta: 12 de octubre, 2016).

- Skipper, J.; van Wassenhove, V.; Nusbaum, H., & Small, S. (2007). Hearing lips and seeing voices: Cortical areas supporting speech production mediate audiovisual speech perception. *Cerebral Cortex*, 17, 2387–2399.
- Sumby, W., & Pollack, I. (1954). Visual contributions to speech intelligibility in noise. *Journal of the Acoustical Society of America*, 26(2), 212–215.
- Toribio, A. J.; Bullock, B. E.; Botero, C. G., & Davis, K. A. (2005). Preservative phonetic effects in bilingual code-switching. En R. Gess & E. J. Rubin (Eds.), *Theoretical and Experimental Approaches to Romance Linguistics* (pp. 291–306). Salt Lake City: John Benjamins.
- Tsalikis, J.; DeShields, O., & LaTour, M. (1991). The role of accent on the credibility and effectiveness of the sales person. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 1(1), 31–41.
- Volín, J.; Skarnitzl, R., & Henderson, A. (2015). Perceptions of foreign-accented lecture-style speech: Please take this seriously. *Proceedings of the 4th International Conference of English Pronunciation: Issues and Practices*. Recuperado de <http://fu.ff.cuni.cz/epip4>
- Wated, G., & Sánchez, J. I. (2006). The role of accent as a work stressor on attitudinal and health-related work outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13, 329–350.
- Watkins, K. E.; Strafella, A. P., & Paus, T. (2003). Seeing and hearing speech excites the motor system involved in speech production. *Neuropsychologia*, 41(8), 989–994.
- Wulandari, A.; Malikatul, L., & Prasetyarini, A. (2008). Improving students' pronunciation using AudioVisual Aids (AVAs) at the fifth year of Al-Azhar Syifa Budy Elementary School of Surakarta in academic year 2007/2008 (A Classroom Action Research). *Kajian Linguistik dan Sastra*, 20(1), 1–10.
- Yang, Ch. (2012). *Does a foreign accent affect men and women differently? Effect of foreign accent and gender on employment decisions and negotiations* (Tesis de licenciatura). Worcester Polytechnic Institute, Massachusetts.
- Zhang, Y., & Cheng, B. (2011). Brain plasticity and phonetic training for English-as-a-second-language learners. En D. J. Alonso (Ed.), *English as a second language* (pp. 1–50). Nueva York: Nova Science.

El desarrollo de la competencia comunicativa en la segunda lengua (L2) en estudiantes fronterizos: caso Tijuana

DAVID GUADALUPE TOLEDO SARRACINO

MARÍA DEL ROCÍO RÍOS GARDUÑO

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

Este trabajo describe las apreciaciones de cómo los estudiantes de la Licenciatura en Traducción perciben de manera crítica la forma como desarrollan el nivel de dominio de la L2. Es decir, la manera como, a través de las diferentes etapas de la licenciatura: básica (I y II semestres), disciplinaria (III-VI semestres) y terminal (VII y VIII semestres) fortalecen sus habilidades lingüísticas en inglés y mejoran su dominio de la lengua. En este estudio se observó que a lo largo de las diferentes etapas de estudio el estudiante requiere de una formación sólida en inglés a nivel avanzado con base en resultados de pruebas de redacción académica.

Asimismo, se analiza, a partir de los resultados del examen de diagnóstico de ingreso a las carreras, que el inglés que poseen los ubica en el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [MCERL], (Instituto Cervantes, 2002). En cuanto a la redacción de tareas académicas, los estudiantes poseen incipientes conocimientos de argumentación y retórica, además de contenidos temáticos básicos con respecto a los programas de Análisis del Discurso, Análisis y Producción de Textos en Inglés y Español, Lingüística Contrastiva, mismos que deben fortalecer el nivel de inglés en la carrera.

Cabe aclarar que el nivel B1 equivale a un usuario que hace uso de la lengua de una manera independiente y el MCERL lo describe de esta manera:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar las opiniones o explicar sus planes. (Instituto Cervantes, 2002, p. 26).

El objetivo del estudio es describir los resultados sobre las apreciaciones de los estudiantes con relación a su escritura en inglés y el valor que le dan al momento de redactar textos con fines académicos. Para este estudio se han formulado las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las apreciaciones de los estudiantes en torno al mejoramiento de la L2 en su formación como traductor? ¿Cuál es la lengua que utilizan con mayor frecuencia? ¿Qué representa dominar lenguas para incidir en un mejor nivel de dominio? Estas preguntas serán resueltas a partir de los resultados obtenidos en este trabajo.

1. Competencia comunicativa

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en el documento *Why language matters for the Millenium Development Goals* (UNESCO, 2012), determina que la lengua es trascendental para el desarrollo de la sociedad, ya que a través de ésta los hablantes se comunican, comparten conocimientos y experiencias. La lengua juega un papel primordial en la vida en sociedad y conduce al hablante a vivir y comprender situaciones de la vida diaria en diferentes contextos.

La comunicación a través de la lengua constituye un vínculo entre el individuo y la sociedad, favorece la comprensión de aspectos de la identidad e idiosincrasia del ser humano, así como sirve para compartir formas de vida, conocimiento, mantener relaciones interpersonales y, en especial, desenvolverse con facilidad en los diferentes ámbitos locales y globales.

En el proceso de adquisición de una lengua, la competencia comunicativa se obtiene a partir de la experiencia conversacional. “En la vida adquirimos la competencia comunicativa a partir de nuestra experiencia en diferentes situaciones de la comunicación, con personas diferentes, hablando sobre temas diversos” (Tusón, 1997: 81).

La corriente lingüística de Chomsky, en los años setenta, consiste en tener un hablante y un oyente ideales dentro de una comunidad de discurso homogénea. Se basa en la competencia lingüística y el rendimiento lingüístico; esta competencia es vista como realidad, mientras que el desempeño es reconocido como un proceso observable que le permite al hablante participar en un mecanismo de desarrollo de descodificación y codificación. Además, explica que la mente humana posee una habilidad innata de aprender y manejar la lengua, debido a la capacidad de evolucionar a través del tiempo.

Por otro lado, Hymes (1995 [1971]) amplía la noción de Chomsky para concebirla como una actuación comunicativa acorde a las necesidades del entorno, dando así cabida a otros aspectos como el social y el psicológico. A su vez, indica que el idioma es no sólo un conjunto de funciones gramaticales, un impecable conjunto de acentos o un conjunto de reglas lingüísticas sino también una variedad de elementos que tienen que ser revisados para poder abordar la actuación y competencia de la lengua. De hecho, los seres humanos son capaces de transferir todo lo anterior debido al significado intrínseco de la comunicación.

La competencia comunicativa, de acuerdo con Hymes (1995 [1971]), Canale y Swain (1980), Canale (1995 [1983]) y Lomas, Osoro y Tusón (1997), es la capacidad discursiva oral y escrita que tiene un hablante para comunicarse de forma eficaz en cualquier

espacio y comunidad lingüística. Esta competencia hace capaz al hablante y lo habilita para conocer en términos generales las reglas gramaticales que necesita para construir el discurso, así como el léxico, la fonética y la semántica que requiere para comunicarse en forma exitosa.

Para la adquisición de la competencia comunicativa, el hablante debe desarrollar estrategias que le permitan estar expuesto en situaciones y contextos reales a fin de poder interactuar y fomentar procesos comunicativos, tal como lo demuestran los estudios de Schielffelin y Ochs (1986), lo cual conduce a procesos socioculturales y de exposición de la lengua para adquirir y estar inmerso en un proceso sociolingüístico. Por otro lado, Tusón (1997:90) afirma que en el proceso de comunicación, toda persona tiene acceso a la cantidad de *bienes lingüísticos*, pero no todos tienen acceso a las diferentes situaciones de comunicación o no accedemos a ella de la misma manera en la misma posición.

Con base en la teoría de Hymes (1974), la competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, así como la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Para Tusón (1997), ser competente en la lengua (cualquiera que se hable) es formar parte de un proceso a largo plazo, entretanto nos vamos encontrando con situaciones en donde las estrategias de comunicación sirven o no sirven para establecer el proceso de comunicación de la lengua.

Por otro lado, es necesario considerar el concepto de competencia lingüística de Chomsky (1965), ya que él la describe como una concepción filosófica idealista donde se desarrollan una variedad de capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación. Es necesario entonces considerar que la competencia lingüística asume al hablante oyente como un binomio ideal, que pertenece a una comunidad lingüística específica. Esta teoría difie-

re de la postura de Hymes, sin embargo, no se contrapone con el propósito de comunicar.

La competencia comunicativa se integra con diferentes componentes entre los que encontramos la competencia pragmática, sociolingüística y lingüística. De acuerdo con Gumperz y Hymes (1964), la competencia lingüística se compone de estructuras gramaticales que los estudiantes deben utilizar para adquirir así destrezas lingüísticas que les permitan tener la oportunidad de interactuar con hablantes competentes (hablante-oyente) y de esta manera responder ante sus propias necesidades de comunicación. Es decir, la competencia lingüística es la capacidad de un hablante de producir enunciados gramaticales correctos, en todos los niveles de la lengua (sintaxis, vocabulario, pronunciación, semántica). Es el conocimiento implícito propio de la lengua que se manifiesta a partir de las reglas gramaticales. Por ello, es pertinente conocer los niveles de competencia comunicativa necesarios en la comprensión de la lengua sin dejar de lado la competencia pragmática, que forma la capacidad de utilizar la lengua de manera correcta en un contexto indicado haciendo uso de las relaciones pragmáticas (intención, contexto, conocimiento del mundo y cultura) asociadas a la competencia sociolingüística, que hace que el individuo tenga la capacidad de entender y expresarse sin errores en los diferentes contextos de uso y eventos comunicativos, empleando las normas e interacciones sociales.

Dicho lo anterior, en la Tabla 1 se presentan los niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), que miden los niveles de competencia comunicativa integrando los distintos niveles comunes a escala global con base en estándares internacionales.

Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global del MCERL

USUARIO COMPETENTE	CC2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	CC1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
USUARIO INDEPENDIENTE	BB2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	BB1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opciones o explicar sus planes.</p>

USUARIO BÁSICO	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente, relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
	<p>AA2 Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
	<p>AA1 Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Fuente: MCERL: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002, p.26). Instituto Cervantes.

En el proceso del desarrollo de la L2 (inglés) de los futuros traductores la competencia argumentativa es crucial para desarrollar ideas, dar y pedir razones lógicas, explicaciones, establecer diálogo, defender posturas, aclarar puntos de vista, debatir, tomar decisiones o para mantener posturas dialógicas de una manera crítica y lógica.

2. Competencia argumentativa

Para la redacción de ensayos académicos, el estudiante debe poseer la competencia argumentativa. Grize (1974, en Camps, 1995) afirma que argumentar es “intentar mediante el discurso llevar a los interlocutores a una cierta conducta, es pues, una actividad discursiva que se orienta a intervenir sobre los juicios, las opiniones, las preferencias de dichos interlocutores” (1995: 52). Esta competencia incluye la habilidad del razonamiento en cuanto a la explicación de cómo las diferentes partes de un proceso se ordenan y relacionan

entre sí para lograr cierto efecto o conclusión. Es decir, al argumentar: 1) se explica el porqué de las cosas, 2) se justifican las ideas, 3) se dan razones lógicas y coherentes, 4) se establecen los propios criterios y 5) se interactúa con el saber. Sampson y Clark (en Guzmán, Flores & Tirado, 2012) mencionan que la calidad de un argumento se analiza a partir de su contenido, de la estructura del texto y la justificación.

Estudios sobre la argumentación de Toulmin (2003) y van Eemeren y Houtlosser (2007) demuestran que la argumentación es una actividad compleja de adquirir, sin embargo, se deben tener distintos procesos mentales que inducen a la reflexión, el cuestionamiento, evaluación de nivel de competencia en la lengua y habilidades de pensamiento donde se involucran aspectos sociales, lingüísticos y cognoscitivos.

Guzmán (2012) afirma que si entendemos la argumentación como una competencia entonces es necesario evaluar todos aquellos recursos que el alumno utilizará para la construcción del argumento, dando como ejemplos las habilidades, conocimientos y actitudes, que son partes esenciales del argumento.

La destreza de argumentar agrupa elementos significantes para poder tener una mejor competencia comunicativa (véase Figura 1).

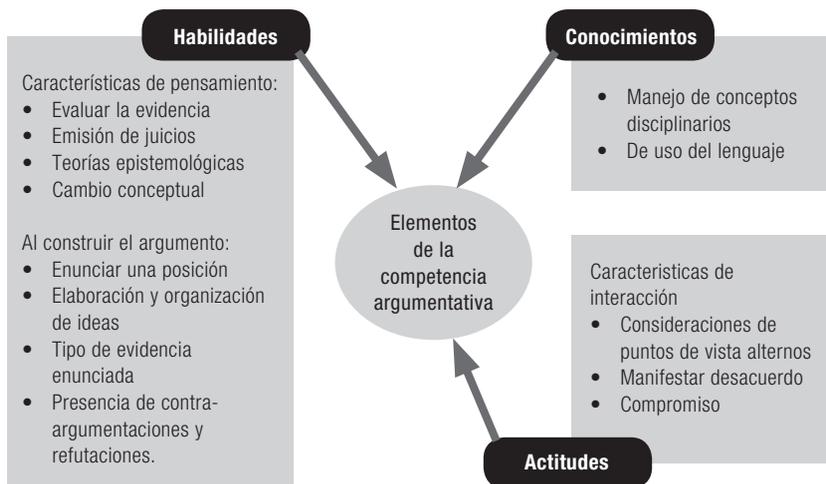


Figura 1. Elementos de la competencia argumentativa (Guzmán, Flores & Tirado, 2012:19)

Dicho lo anterior, en este estudio el componente argumentativo de la competencia comunicativa es abordado desde la perspectiva de los elementos de la competencia argumentativa para fines de trabajos académicos en la segunda etapa de esta investigación.

Con respecto a la competencia comunicativa, ésta consiste en conjugar lo que el hablante necesita para expresar ideas y comunicarse de manera clara, con coherencia y cohesión. Es decir, la competencia comunicativa permite al hablante tener el acceso a la comunicación e interactuar a partir de una construcción de discurso en la lengua, apoyándose del repertorio lingüístico que posee, para interactuar de forma competente en contextos globales y culturales a partir de los actos de habla. Como se mencionó con anterioridad, conocer las apreciaciones de los estudiantes permite a quienes participan en el diseño y actualización de planes y programas mejorar los contenidos temáticos que se deben enseñar en el aula.

3. Metodología

3.1. Alcances

Este estudio descriptivo indaga las apreciaciones de los estudiantes con relación a su escritura en inglés y el valor que le dan al momento de redactar textos con fines académicos en el transcurso de su formación como traductores en la Licenciatura en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Según Hernández, Fernández, y Bautista (2014), los estudios descriptivos plantean las propiedades necesarias para responder las preguntas establecidas en este estudio y conocer sobre el nivel de competencia comunicativa en inglés de los alumnos de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC.

3.2. Muestra

Los participantes del estudio son los estudiantes del quinto, séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Traducción, todos ellos de la etapa disciplinaria y terminal como se muestra en la Tabla 2. Para la determinación de la muestra se tomó 10% de un total de 330 estudiantes inscritos de la etapa disciplinaria y terminal.

Tabla 2. Descripción de sujetos del estudio

DESCRIPTOR	GRUPO DE ESTUDIO
INSTITUCIÓN	Universidad Autónoma de Baja California
PROGRAMA EDUCATIVO	Licenciado en Traducción (Plan 2006-1)
NIVEL DE DOMINIO DEL INGLÉS	Mayor al nivel B1 equivalente en el MCERL (según resultados del examen diagnóstico) de ingreso.
NIVEL DE ESTUDIOS	Quinto, séptimo y octavo semestres.
CERTIFICACIÓN EN INGLÉS	No (no se ha evaluado de forma institucional)
TOTAL DE ESTUDIANTES	33

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes participantes en este estudio fueron incorporados en el semestre 2016-1 de manera voluntaria a través de una invitación personalizada por correo electrónico con la autorización de la coordinación del programa educativo.

3.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio se centra en el tipo de marcadores pragmáticos en el corpus y la frecuencia de uso en la competencia argumentativa de acuerdo con la teoría de la valoración de Martin y White (2005). Se consideró a los estudiantes que tuvieran un nivel de competencia en inglés superior a 500 puntos del TOEFL como se muestra en la Tabla 1. Niveles comunes de referencia: escala global del MCERL. El resultado del puntaje de los participantes determina

el nivel de competencia a un nivel B2 (usuario independiente), es decir, que los participantes poseen un nivel de competencia con grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que en el estudio realizarían un uso de marcadores pragmático-discursivos para sostener conversaciones de manera adecuada.

El grupo de estudio entonces quedó conformado como puede verse en la Tabla 3.

Tabla 3. Niveles de inglés y participantes en la investigación

NIVEL DEL MCERL	TOTAL
B1	11
B2	19
C1	3
Total	33

Fuente: Elaboración propia

Se hace mención que 33% de la muestra tiene un nivel B1, 58% tiene un nivel B2 y 9% un nivel C1, lo que significa que todos los participantes del estudio cumplen con un nivel intermedio alto, propio para participar en el estudio.

3.4 Instrumento

A los 33 alumnos se les encuesta a través del instrumento denominado Encuesta de apreciaciones en torno al idioma (véase Anexo), con preguntas de tipo descriptivas, integrada por nueve ítems que se graficaron en una matriz .xlsx para su análisis. El instrumento cuenta con nueve preguntas diseñadas para obtener información relacionada con las apreciaciones de los estudiantes sobre el mejoramiento del nivel de inglés.

Se hace mención de que dicho instrumento fue validado por la consistencia interna del instrumento bajo el cálculo e interpretación del alfa de Cronbach (1951) para el caso de la validación

interna. Es decir, mediante la varianza de los ítems empleando MS Excel con el paquete estadístico SPSS (22).

Para el cálculo del alfa de Cronbach (1951)

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum V1}{Vt} \right]$$

Donde se señala el siguiente significado del cálculo:

α (alfa de Cronbach)

K (número de ítems)

V1 (varianza de cada ítem)

Vt (varianza total)

Se indica que el resumen de procesamiento de casos y la estadística de fiabilidad de la Encuesta es la siguiente:

- a. La eliminación por lista se basa en todas las variables de procedimiento.

	V	%
Casos válidos	300	100.00
Excluido a	0	.0
Total	300	100

Fuente: Elaboración propia

Estadística de fiabilidad

ALFA DE CRONBACH	ALFA DE CRONBACH BASADA EN LOS ELEMENTOS ESTANDARIZADOS	NO. DE ELEMENTOS
.866	.882	5

Fuente: Elaboración propia

Con estos resultados de confiabilidad de alfa de Cronbach (1951), se confirma que la Encuesta es efectiva para los fines de la investigación.

Se hace mención de que se analizaron los resultados de la encuesta acorde con las respuestas que los propios estudiantes externaron con base en las experiencias en el tema del mejoramiento del dominio del inglés y del mejoramiento académico. Asimismo, se describe si utilizan la lengua con propósitos de comunicación, etc. Estos resultados servirán para continuar con la segunda etapa de la investigación donde se desarrollará un análisis exhaustivo sobre la competencia en la segunda lengua.

Resultados

En este estudio se realizaron las encuestas con el fin de conocer la percepción de los alumnos en torno al propio nivel de inglés y apreciación de formación académica. Se recabaron ensayos de tipo argumentativo en la L2 y la redacción de la metodología sobre cómo desarrollar el proyecto, los cuales serán utilizados en la segunda etapa del estudio.

Como parte de la primera etapa de este proyecto de investigación se obtuvieron los siguientes resultados: 70% de la muestra es representada por mujeres y 30% por hombres (Figura 2).

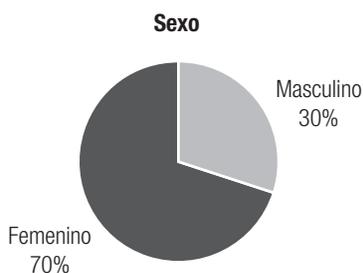


Figura 2. Composición de la muestra por sexo

Dado que la UABC es una universidad fronteriza donde convergen estudiantes de distintas nacionalidades y regiones del país, para este estudio fue necesario conocer el lugar de nacimiento de las personas de la muestra.

En la Figura 3 se muestra que 21% de los estudiantes son originarios de distintos estados como Tabasco, Veracruz, Ciudad de México, Sinaloa y Sonora, quienes aprendieron inglés en las escuelas privadas. Por otra parte, 79% son nacidos en la ciudad de Tijuana, hijos de padres o madres México-americanos o ciudadanos con doble nacionalidad.

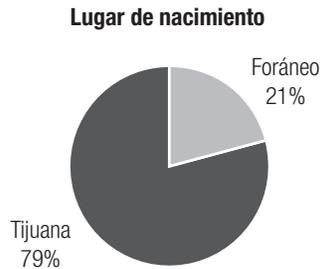


Figura 3. Composición de la muestra por lugar de nacimiento

Con base en los resultados de la Figura 4 sobre la apreciación del nivel de competencia comunicativa en inglés, la muestra señala que 76% es muy buena, es decir, tienen un nivel de competencia acorde con lo que se les pide en el programa académico y 24% comenta que requieren mejorar.

Nivel de competencia comunicativa en inglés

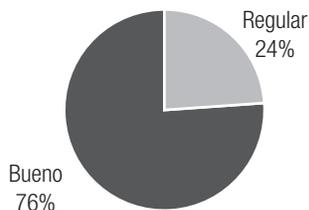


Figura 4. Composición de la muestra por competencia comunicativa en inglés

Con relación a la apreciación que tienen los encuestados sobre su nivel de español, en la Figura 5 se muestra que 85% considera

que su español es bueno, dado que son nativo-hablantes, 12%, que es regular, dado que realizaron todos sus estudios en Estados Unidos, y 3%, que es malo, dado que sólo se comunican en inglés.

Nivel de competencia comunicativa en español

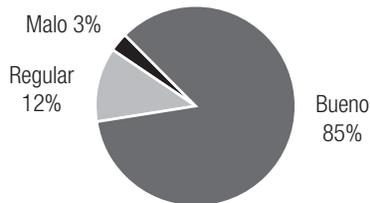


Figura 5. Composición de la muestra por nivel de competencia comunicativa en español

Es necesario puntualizar la siguiente pregunta debido a su importancia para este estudio: ¿en qué lengua te comunicas con mayor frecuencia? Como se muestra en la Figura 6, 56% de los encuestados respondieron que se comunican en ambas lenguas (inglés-español), 34% en español y 10% sólo en inglés dado que el inglés es su lengua materna.

Lengua de comunicación frecuente



Figura 6. Composición de la muestra por lengua utilizada para comunicarse

Por otra parte, los resultados a la pregunta que se les hizo sobre el rendimiento escolar muestran que 79% consideran que dominar lenguas extranjeras apoya el rendimiento escolar, 15% no lo habían considerado como tal, dado que no es prioridad, y 6% piensan que no apoya el rendimiento escolar.

¿Dominar dos lenguas te permite tener mejor rendimiento académico en la universidad?

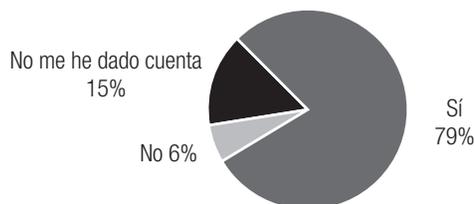


Figura 7. Respuestas de los encuestados a la pregunta sobre si dominar dos lenguas apoya el rendimiento académico.

Con relación a la importancia que los estudiantes le dan a dominar lenguas, 100% de la muestra señalan que hablar lenguas, como por ejemplo inglés y español, les da mayor accesibilidad a encontrar información para sus fines académicos. Es decir, hay un alto grado de aceptación sobre el papel que juega dominar lenguas (véase Figura 8).

¿Hablar dos lenguas te ha permitido encontrar información con mayor facilidad?

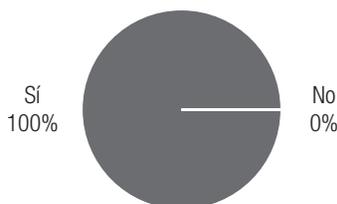


Figura 8. Resultados acerca de la importancia de hablar dos lenguas para acceder a información con mayor facilidad

En la Figura 9 se muestran los resultados a la pregunta sobre cómo considera su nivel de comprensión de lectura y escritura en ambas lenguas. Un 73% de los encuestados señalan que es buena para los fines académicos y todo lo relacionado a estudios universitarios, y 27% consideran que requieren mejorar las habilidades de lectura y escritura en español e inglés.

¿Cómo considera su comprensión lectora en ambas lenguas?

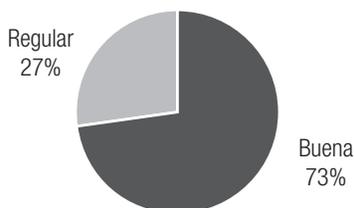


Figura 9. Resultados a la pregunta ¿cómo considera su comprensión de lectura y escritura en ambas lenguas?

Con relación al nivel de dominio de inglés y certificación de la lengua, como se muestra en la Figura 10, 61% de los encuestados han certificado su nivel de inglés con un examen internacional y 39% no conocen un examen internacional ni han hecho ese tipo de exámenes.

¿Has certificado tu nivel de inglés?

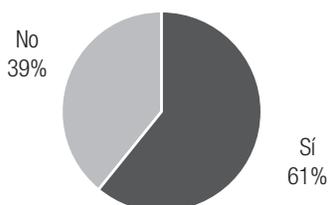


Figura 10. Resultados a la pregunta sobre si los encuestados han certificado sus niveles de inglés

En la Figura 11 se muestran resultados contundentes: el 100% de la muestra señalan que estarían dispuestos a tomar asesorías académicas y clases extra con el propósito de mejorar el nivel académico en inglés si la institución les ofreciera esta oportunidad de mejoramiento académico.

¿Estarías dispuesto a tomar asesoría sobre redacción académica en el tiempo libre?

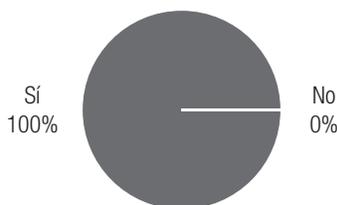


Figura 11. Respuestas sobre si los encuestados estarían dispuestos a tomar asesorías sobre redacción académica en sus tiempos libres

Finalmente, los resultados preliminares relacionados con la manera como los estudiantes de la carrera de traducción observan su propio desempeño académico y su nivel de inglés nos hace pensar en estrategias de mejoramiento del nivel del inglés para fines académicos con la finalidad de que los estudiantes tengan conciencia sobre la importancia de lograr un mejor dominio del inglés y que los profesores participantes en el programa conozcan qué aspectos académicos se requiere mejorar para este propósito.

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones del estudio denominado El desarrollo de la competencia comunicativa en la segunda lengua (L2) en estudiantes fronterizos: caso Tijuana, donde se describen las observaciones más representativas de los resultados obtenidos con base en la encuesta. Se señalan las siguientes conclusiones:

a) El mayor porcentaje de la muestra de estudiantes en formación de traductores son oriundos de la ciudad de Tijuana; aprendieron el idioma viendo televisión en inglés y practicando con amigos y familiares. Por lo tanto, se asume que estas prácticas de mejoramiento de la lengua les ayudaron a tener una mejor competencia del idioma inglés debido a la cercanía con el país vecino. Sobre la apreciación del nivel de competencia comunicativa en inglés se

encontró que un gran número de estudiantes (76%) cumplen con el nivel de competencia de la lengua acorde con lo que se les pide en el programa académico.

b) El poder utilizar ambas lenguas de manera coherente y fluida les ha dado grandes ventajas para ser traductores de una lengua extranjera a la lengua meta. Con respecto a sus estudios de licenciatura, para 76% de los estudiantes hablar lenguas representa un gran apoyo y les ayuda en su rendimiento escolar, además de que también les ha permitido tener un mejor desempeño en las asignaturas que se imparten en inglés o español. La Licenciatura en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California en México tiene como requisito de ingreso poseer un nivel B1 de inglés y como requisito de egreso lograr el nivel C1 del MCERL en inglés. Es decir, se espera que el futuro traductor o interprete tenga las competencia lingüística de un usuario independiente, tal como lo indica el MCERL (véase Tabla 1).

c) Hablar una lengua extranjera en la frontera brinda mayor accesibilidad a los estudiantes a encontrar información sobre temas de interés para fines académicos. Es decir, dominar lenguas fortalece las habilidades de dominio de lenguas y su competencia traductora; por lo tanto, cuanto mejor nivel de lengua posea el egresado mejor será el desempeño en la competencia traductora donde se incluye la competencia lingüística por añadidura.

d) Con respecto al papel de la formación académica de un traductor, los encuestados informaron que cuentan con habilidades de lectoescritura en inglés y español y que, además, asumen tener la disponibilidad de tiempo y estar interesados en tomar asesorías para mejorar el nivel académico, lo cual es óptimo para el desarrollo de un programa de mejoramiento de la competencia comunicativa en la UABC. Incrementar el nivel de dominio de la lengua a través de actividades de *biliteracidad*¹ en el proceso de formación beneficiará a todos los alumnos involucrados.

¹ Enfoque sociocultural donde a partir de la lectura y la escritura el estudiante desarrolla el bilingüismo y prácticas que le permiten hacer uso adecuado de ambas lenguas respondiendo a actitudes, valores, uso y actuación de las lenguas que hace el hablante en un contexto determinado.

Finalmente, se concluye que los estudiantes participantes del estudio mejoraron su nivel de la L2 al término de sus estudios universitarios. Además, se necesitó del apoyo de los tutores y asesores académicos en ambas lenguas para obtener mejores resultados al egresar de la carrera. Por otra parte, consolidar la competencia comunicativa en la L2 permitió que los estudiantes involucrados en el proyecto logaran el nivel C1 del MCERL. Los resultados de este estudio son el parteaguas de un estudio único realizado en la Facultad de Idiomas de la UABC que orientará a la academia de profesores de Traducción proporcionándoles elementos y bases para mejorar la competencia argumentativa con el fin de actualizar los cartas descriptivas que inciden en habilitar a los traductores con mejor nivel de lenguas.

Referencias

- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(26), pp. 51-63. Recuperado de: [http://blade1.uniquindio.edu.co/expoargumentar/02_Lectura_2_Aprender_a_escribir_textos_argumentativos_vol_7_\(2\)_1995.pdf](http://blade1.uniquindio.edu.co/expoargumentar/02_Lectura_2_Aprender_a_escribir_textos_argumentativos_vol_7_(2)_1995.pdf) (Consulta: 3 de noviembre, 2016)
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Language and Mind*. Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication, *American Anthropologist*, 66(6), 2a parte.
- Guzmán, Y. (2012). *Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Guzmán, Y.; Flores, R. & Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179426856003>> (Consulta: 3 de noviembre, 2016)
- Hernández, S.; Fernández, C., & Bautista, P. (Eds.) (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En P.L. Garvin & Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 13–37). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hymes, D. (1995 [1971]). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–46). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenaza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: 6 de junio, 2016).
- Llobera, M. (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C.; Osoro, A. & Tusón, A. (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- Schielffelin, B.B. & Ochs, E. (1986). Language socialization across cultures. *Annual Review of Anthropology*, 1(3), 163–191.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1997) *Análisis de la Conversación*. Barcelona: Ariel.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2012). *Why language matters for the Millenium Development Goals*. Bangkok: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002152/215296E.pdf> (Consulta: 10 de junio, 2015)
- Van Eemeren, F., & Houtlosser, P. (2007). The study of argumentation as normative pragmatics. *Pragmatics & Cognition*, 15(1), 161-177.

ANEXO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE IDIOMAS
LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN

Sexo _____ Lugar de nacimiento _____ Edad _____

Instrucciones: Esta encuesta, denominada *Encuesta de apreciaciones en torno al idioma*, tiene como objetivo apoyar en las actividades de recolección de datos para la investigación “El desarrollo de la competencia comunicativa en la segunda lengua (L2) en estudiantes fronterizos: caso Tijuana”. Señale correctamente las siguientes preguntas en torno a las apreciaciones que tiene sobre el nivel de inglés que posee al realizar los estudios universitarios:

1. Su nivel de competencia comunicativa en inglés es:
 Bueno Regular Malo No aplica
2. Su nivel de competencia comunicativa en español es:
 Bueno Regular Malo No aplica
3. ¿En qué lengua se comunica con frecuencia?
 Inglés Español Ambas Otras
4. ¿Considera que el aprendizaje de otra lengua mejora el rendimiento académico?
 Sí No No lo había considerado
5. ¿Dominar dos lenguas le ha permitido tener mejor rendimiento escolar en la universidad?
 Sí No No lo había considerado
6. El hablar dos lenguas le ha permitido encontrar información con mayor facilidad:
 Sí No No lo había considerado
7. ¿Cómo considera su comprensión lectura/escritura en ambas lenguas?
 Bueno Regular Malo No sé
8. ¿Ha certificado su nivel de inglés?
 Sí No
9. ¿Estaría dispuesto a tomar asesorías académicas en su tiempo libre?
 Sí No

Gracias por su cooperación.

CUARTA PARTE

HERRAMIENTAS
DIDÁCTICAS
Y TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN

Memrise: una aplicación en línea para el aprendizaje de vocabulario

ANA LUISA OVIEDO ÁBREGO
MIGUEL CÁRDENAS ALVARADO
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Introducción

En pleno siglo XXI, el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas ha sido impactado por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que ha dado lugar en los últimos años a una gran apertura a nuevos enfoques y métodos para aprender y, por ende, a un sinfín de recursos tecnológicos ubicuos como aplicaciones (*apps*) que facilitan el aprendizaje y a la vez permiten al maestro complementar el trabajo en el aula, determinar contenidos y monitorear el desempeño de los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje puede mejorar su efectividad y ser más significativo para ellos.

Uno de los grandes retos del aprendizaje de un idioma es memorizar información, principalmente vocabulario, que permita al estudiante acceder y utilizar las palabras adecuadas en cada contexto para expresar sus ideas, deseos y necesidades; sin embargo, la memorización tiende a ser una tarea tediosa y en muchos casos difícil, como se explica a continuación.

Memorizar: una tarea difícil y tediosa

La memoria a corto plazo (*short-term-store*, STS, por sus siglas en inglés) es la capacidad de recordar y procesar información a la vez

por periodos cortos. La STS almacena una pequeña cantidad de información que, por lo general, es necesaria para ser utilizada de inmediato, por ejemplo, un número telefónico que una vez marcado ya no es necesario recordarlo (Thornbury, 2002: 23). Además de que la cantidad de artículos que es posible memorizar es limitada, éstos están disponibles sólo por un corto periodo, por lo general, de 10 a 15 segundos hasta un minuto. Pese a estas limitaciones, la STS, que también se conoce como memoria de trabajo, permite que podamos responder a los estímulos que recibimos, recordando lo que sucede momento a momento.

Por otra parte, la memoria a largo plazo (*long-term memory*, LTM, por sus siglas en inglés) (Thornbury, 2002: 23) está destinada al almacenamiento de información durante un largo periodo. Los recuerdos ahí almacenados son los que, a pesar de que pasen temporadas largas, siguen disponibles para acceder a ellos cuando se requiera.

Para que un recuerdo depositado en la memoria a corto plazo pueda almacenarse en la memoria a largo plazo, primero es necesario que exista la necesidad, motivación o deseo de retenerlo. En seguida, para facilitar la transferencia de información es recomendable la repetición constante y continua, por ejemplo, en el caso del vocabulario, encontrar la misma palabra presentada de manera diferente por lo menos en siete ocasiones. Y para concluir el proceso de memorización, es recomendable que se otorgue a la nueva información un significado asociado con conocimientos previamente adquiridos.

Se considera que un estudiante de idiomas necesita conocer alrededor de 2000 palabras, que son las que un hablante nativo utiliza en un día (Thornbury, 2002: 21). Por tanto, un reto importante es lograr que la mayoría de las palabras que se ven en un curso pasen de la manera más eficiente y menos tediosa posible de la memoria a corto plazo a la de largo plazo. En esta tarea, la tecnología ofrece alternativas para facilitar y eficientar la memorización, además de que, en la actualidad, la utilización de dispositivos móviles para el aprendizaje de contenidos académicos es cada vez más

frecuente en el contexto escolar. Éstos se han convertido en parte central de la cultura de la tecnología y juegan un papel importante en la vida cotidiana de los consumidores (Goggin, 2006). Puede observarse que aun en universidades públicas, la mayoría de los estudiantes cuenta con un dispositivo móvil con características adecuadas para bajar aplicaciones y utilizarlas como herramientas de estudio. Además, "investigaciones [realizadas por] Saran *et al.* (2008), Lu (2008), Kukulska-Hulme y Shield (2008) han mostrado que los estudiantes están a favor del uso de dispositivos móviles" (en Davie & Hilber, 2015: 70). Es por ello que la aplicación de Memrise resulta pertinente y útil para la memorización de vocabulario en inglés.

La aplicación Memrise

Memrise es una aplicación creada por Greg Detre (2016), un neurocientífico de Princeton especializado en la ciencia de la memoria y del olvido, y Ed Cooke (2016), un campeón mundial de memoria, quienes ponen la ciencia al servicio del aprendizaje. Esta aplicación fue creada para aprender vocabulario, conceptos y cualquier cosa que necesite diversas actividades que construyan el aprendizaje a través de recursos como imagen, audio, mnemotecnica, pruebas de reafirmación, pruebas contra reloj, entre otros.

Las principales características de esta aplicación y las ventajas que ofrece se enumeran a continuación.

Motivación

Memrise utiliza mnemónicos (MEM), que son pequeños fragmentos de imaginación y humor. Thornbury (2002: 145) dice que los mejores tienen un elemento visual y son autogenerados. Memrise incentiva a los estudiantes otorgándoles puntos cada vez que ellos crean un mnemónico, que facilita recordar al asociar la información y/o imagen con experiencias previas y significativas para ellos.

Brown, Roediger y McDaniel (2014: 140) señalan que los juegos de entrenamiento memorístico o *brain training games* presentan un enfoque innovador para desarrollar el aprendizaje. La teoría indica que el objetivo es incrementar la “inteligencia fluida”: la facilidad de abstraer el razonamiento, reconocer relaciones de palabras no familiares y resolver nuevos tipos de problemas. El factor clave de este enfoque es la capacidad memorística que una persona desarrolla y retiene cuando está trabajando en un problema, especialmente con un grado de distracción. Estudios realizados han demostrado que el aprendizaje se da mejor en un ambiente relajado donde los alumnos se sienten seguros. Uno de los objetivos fundamentales de la creación de la plataforma Memrise es intensificar este tipo de práctica motivadora por lo que también acumulan puntos para formar parte del Panel de líderes (Leaderboard), el cual motiva a los estudiantes a practicar más, puesto que es divertido para ellos competir y alcanzar una mejor posición. Es obvio que entre más atractiva sea la actividad, el estudiante tendrá mayor disponibilidad para invertir tiempo y, por ende, aprender mejor.

Aprender en comunidad: a pesar de que los estudiantes practican individualmente, obtienen una sensación de trabajo en comunidad, pues todos colaboran en la creación de los MEM mencionados anteriormente, al igual que comparten sus propias creaciones, y que sean aceptadas por otros constituye una motivación adicional a seguir produciéndolas y practicando las palabras.

Repetición

Trabajo individualizado: una de las características principales de esta aplicación es su eficacia en el reciclado de palabras. Todas son presentadas con regularidad y constancia, sin embargo, al detectar que una palabra ha sido aprendida, ésta ya no se presenta con frecuencia, lo que da lugar a repetir con mayor asiduidad las palabras no aprendidas o aquellas con las que se detecta que el estudiante tiene más dificultad. Incluso él mismo puede seleccionar las pala-

bras que ha aprendido y, por tanto, no quiere repasar, para enfocarse en aquellas que necesita aprender.

Atletas de la memoria: al considerar que la memoria es un músculo, debe ejercitarse continuamente para que se desarrolle y fortalezca. La aplicación facilita el ejercicio y práctica constante. Además, asegura que el estudiante recuerde las palabras por espacios de tiempo cada vez más largos y no las olvide. Por otra parte, el avance gradual de los ejercicios es propicio para el aprendizaje, toda vez que éste es más profundo y duradero cuando implica mayor esfuerzo (Brown, Roediger y McDaniel, 2014: 72).

Repetición auditiva: para que un estudiante conozca realmente una palabra es necesario que, entre otros aspectos, aprenda su forma escrita y hablada. Diversas investigaciones han demostrado que las palabras más difíciles de pronunciar son, en consecuencia, más difíciles de aprender (Thornbury, 2002: 16). Por esta razón es tan importante que Memrise ofrezca a los estudiantes la pronunciación de las palabras y que la escuchen cada vez que la encuentren, ya que la repetición constante facilita el aprendizaje.

Relación con aprendizaje previo

Aprendizaje significativo: varios teóricos han argumentado que para que el conocimiento se encuentre activo, es decir, que pueda recordarse en el momento que se requiere, debe ser aprendido en un contexto significativo a través de aprendizaje activo (Surgenor, 2010). Memrise motiva al estudiante a utilizar la palabra que está aprendiendo en una oración. Esta práctica permite que el aprendizaje se vuelva significativo una vez que relaciona la palabra nueva con su conocimiento previo del idioma y del mundo que lo rodea, es decir, la generación de una oración demuestra la integración de conocimientos.

Tres etapas

Memrise utiliza el símil de tener un jardín lleno de flores; en la primera etapa aparecen las palabras nuevas que se siembran en el invernadero (memoria a corto plazo), y es cuando el estudiante debe poner más atención. La segunda etapa es una evaluación continua con recordatorios constantes para obtener una raíz-sujeción segura en la memoria a largo plazo, y en la tercera etapa, en la memoria a largo plazo (LTM) sólo se requiere regar periódicamente todas las plantas para tener un hermoso jardín de palabras aprendidas.

Accesibilidad

Una de las principales ventajas de Memrise es que no tiene costo para su uso básico, lo que permite la creación de cursos, la administración de participantes y la práctica para la memorización de grupos de palabras con su pronunciación.

La aplicación está disponible en dos modalidades, *on line* y *off line*, de tal forma que los estudiantes pueden acceder a utilizar y ejercitar las palabras que están aprendiendo desde cualquier lugar y en cualquier momento. El concepto de movilidad pone al estudiante y no a la tecnología en el centro del proceso de aprendizaje (Ally & Prieto-Blázquez, 2014: 145). Además, la modalidad *off line* no tiene costo adicional. Cabe mencionar que esta aplicación puede ser utilizada por alumnos de cualquier nivel y edad, ya que es fácil de usar y las palabras que se incluyen en el curso pueden ser desde comunes hasta complejas y especializadas.

Adicionalmente, Memrise ofrece la oportunidad de que el estudiante no sólo sea consumidor sino también creador de sus propios recursos de aprendizaje: dado que crear un curso es una tarea fácil y accesible, puede seleccionar los grupos de vocabulario que desee memorizar y armar su propio curso.

Otra de las ventajas de esta aplicación es que pueden utilizarse los tiempos muertos que los estudiantes tienen cotidianamente al

viajar en el transporte público, mientras espera a que empiece su próxima clase o en trayectos más largos.

Asimismo, que los estudiantes utilicen sus propios dispositivos tiene un impacto positivo en los costos para las instituciones en términos administrativos y financieros (Davie & Hilber, 2015: 71).

Aprendizaje basado en el alumno

La utilización de materiales de manipulación como las aplicaciones conlleva un cambio en la concepción del aprendizaje en el que los estudiantes toman mayor conciencia de su responsabilidad en el proceso al decidir cuántas horas invierten en aprender, en este caso, vocabulario.

Rol del docente

Harmer (2001) describe ocho roles que el maestro adopta en el aula con el propósito de facilitar y administrar el proceso de aprendizaje; éstos son controlador, evaluador, organizador, participante, tutor, observador, motivador y recurso. El controlador es el rol que el docente adopta durante ciertas actividades en que es importante que sea él quien determine lo que se dice, cómo y cuándo. El profesor se convierte en evaluador cuando valora el desempeño y avance de sus estudiantes y actúa en respuesta a ello. Cuando adopta el rol de organizador es para dar instrucciones, administrar el tiempo de clase, regular la interacción y grupos de trabajo e implementar y guiar las actividades. El profesor se vuelve motivador al animar a sus estudiantes en lo que cada uno necesite trabajar para mejorar y aprender más eficientemente. En algunas ocasiones es necesario que el profesor se integre en las actividades del grupo y sea un participante más, lo que promueve la integración y penetración del grupo. El profesor también puede adoptar un rol como “recurso caminante”, este fenómeno se da cuando los estu-

diantes trabajan en grupos o parejas y recurren a él para saber palabras que desconocen, aclarar dudas gramaticales e incluso traducir. El rol de tutor es similar al anterior, sin embargo, éste tiene un sentido más amplio, ya que el profesor aconseja y guía a los alumnos en temas de mayor complejidad, por ejemplo al elaborar un proyecto. Finalmente, aun cuando el docente toma algún otro rol como el de observador, está siempre presente, pues necesita estar alerta a lo que sucede en el aula, además de que es a consecuencia de su observación reflexiva y crítica que puede desarrollarse en su práctica profesional.

Con la incorporación de recursos tecnológicos en la enseñanza de idiomas, el rol del docente como recurso se vuelve más complejo y demandante, pues ahora para realizar bien esta función requiere conocimientos habilidades y herramientas que antes no necesitaba. En primer lugar, debe tener la habilidad de conocer y manejar de manera efectiva los aparatos electrónicos, las redes y el vocabulario técnico. En segundo lugar, necesita evaluar las aplicaciones y sitios disponibles y recomendados para aprender el idioma, de tal forma que pueda decidir si el uso de ellos realmente beneficiará al estudiante, qué tan fáciles son de utilizar y si existe una relación entre el tiempo necesario para estudiar y el aprendizaje. Finalmente, debe estar disponible para apoyar al estudiante sobre todo durante la primera etapa de la utilización de la aplicación: registrarse en el sitio, bajarla, familiarizarse con los recursos, entre otros. Este nuevo rol también demanda que el docente sea un líder facilitador que conozca las herramientas y métodos más innovadores que fomenten el aprendizaje del inglés. Además, debe valorar la incorporación de las tecnologías en su aula, en qué formas y con qué frecuencia utilizarlas y actuar como mediador entre el ambiente y el estudiante (Surgenor, 2010).

Por otra parte, las aplicaciones pueden ayudar a flexibilizar el programa, ya que el aprendizaje lo realizan los estudiantes dondequiera que estén y a la hora que puedan, lo que permite que en el aula se lleven a cabo prácticas significativas que complementen lo aprendido. Es decir, el estudiante que aprende vocabulario mediante

una aplicación puede usarlo en conversaciones con sus compañeros y sacar mayor provecho del tiempo que pasan juntos en el aula.

Experiencias con la utilización de la aplicación

La aplicación se utilizó para que los estudiantes memorizaran algunos grupos léxicos marcados en el programa, así como los cincuenta verbos irregulares de mayor uso en el nivel. El reto era que los estudiantes utilizaran la aplicación durante un mes aproximadamente, al fin de este periodo se aplicaban actividades de evaluación. En dos años de utilización de la aplicación hemos encontrado importantes y relevantes datos mediante encuestas de opinión. Entre los más sobresalientes están los que a continuación se señalan.

Dispositivos y versiones on line/off line

El total de estudiantes participantes en esta encuesta cuenta con dispositivos electrónicos: computadora personal y móvil que les permite bajar la aplicación y utilizarla regularmente, como se muestra en la siguiente gráfica (Figura 1). Este dato es muy importante, puesto que es diferente al concepto generalizado que persistía en cuanto a que los estudiantes de una universidad pública no contaban con recursos para acceder a la tecnología que existe actualmente.

¿Qué dispositivo(s) utilizaste para estudiar las palabras?

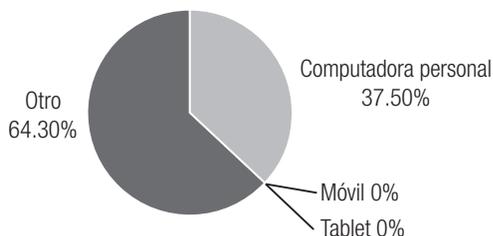


Figura 1. Dispositivos utilizados

Respecto a la ubicuidad de las aplicaciones, encontramos que aunque la mayoría de los estudiantes utilizó Memrise en su casa, algunos otros también lo hicieron en diferentes lugares. Lo que demuestra su compromiso con el reto de aprender, en este caso, los verbos irregulares en el tiempo asignado y a la vez rompe con el paradigma de que el aprendizaje sólo se da en la escuela y con frecuencia es aburrido y monótono. Podemos deducir que los estudiantes sienten la necesidad de competir y se motivan a aprender jugando (Figura 2).

¿Habitualmente en dónde practicabas los verbos con Memrise?

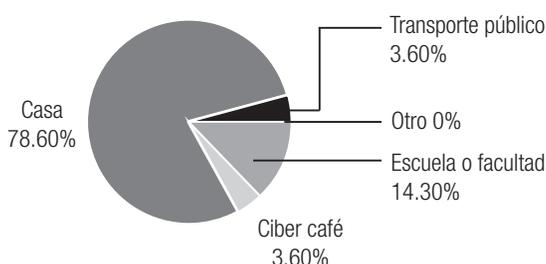


Figura 2. Lugares en donde se utilizó la aplicación

De igual forma, es interesante ver que de los 28 estudiantes que representa la muestra, únicamente 32% aprovecharon la versión *off line* de Memrise (Figura 3), de lo que puede deducirse que es más cómodo para ellos trabajar los contenidos del curso en la computadora de escritorio que en el teléfono móvil. O tal vez aún no están muy familiarizados con el uso de aplicaciones *off line* y prefieren hacerlo donde haya conexión wifi. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes considera esta versión de gran utilidad.

¿Utilizaste la versión *off line* de Memrise?

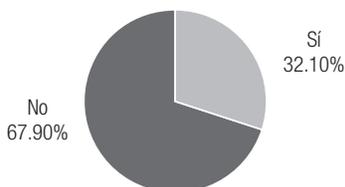


Figura 3. Uso de versión *off line*

Características de la aplicación

En cuanto a qué tan atractivo visualmente es Memrise para los estudiantes, ellos expresan que lo consideran bastante llamativo y que capta su interés (Figura 4).

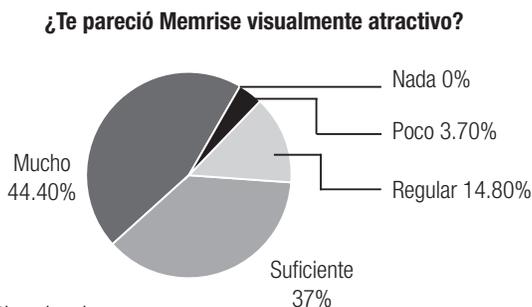


Figura 4. Atractivo visual

El aspecto multimedia de la aplicación es también muy útil e importante, ya que permite que las palabras se aprendan de forma integrada, es decir, su ortografía, significado, pronunciación y uso. Contar con la pronunciación de las palabras en inglés es algo que los estudiantes valoran sobre todo para aprender cómo decirlas correctamente (Figura 5).



Figura 5. Pronunciación

De igual forma, acompañar cada palabra con una representación gráfica evita que sea necesario traducirla y facilita relacionarla con la imagen y, por tanto, la memorización.

¿Fue útil tener la imagen que representa el significado de las palabras?

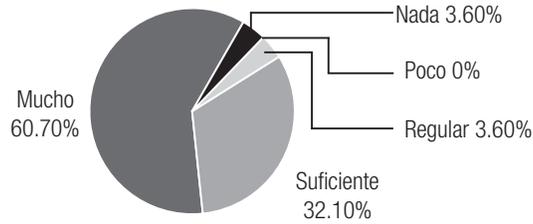


Figura 6. Significado de las palabras

El aprendizaje es lúdico

Uno de los aspectos que los estudiantes consideran motiva su aprendizaje es que Memrise cuenta con el Leaderboard. Cuando ven cómo avanzan y toman delantera en este Cuadro de líderes, se empeñan más y dedican más tiempo a practicar para seguir a la cabeza en la competencia (Figura 7).

¿Te pareció motivante tener el Leader board y ver quién tenía más puntos?

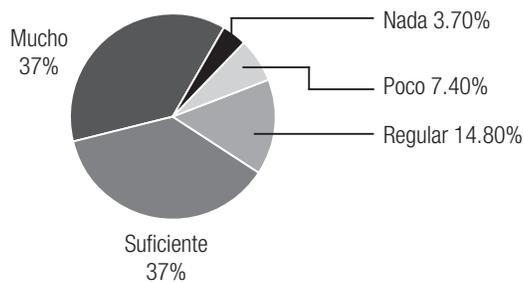


Figura 7. Cuadro de líderes

La dedicación se ve reflejada en la cantidad de tiempo destinado a practicar las palabras en Memrise. La mayoría de los estudiantes dedicó entre 10 y 30 minutos cada vez que entraba a la aplicación (Figura 8). Este incremento en el número de horas dedicadas al estudio, sin duda se verá reflejado en un mayor aprendizaje de palabras

en inglés. Adicionalmente, lograr que el estudiante universitario con una carga horaria muy pesada dedique tiempo a practicar el idioma fuera del aula es un logro muy importante, pues revela su interés por aprender, y conforme a lo que expresan, Memrise logró “engancharlos a practicar”, mediante su variado y atractivo diseño (Figura 9).

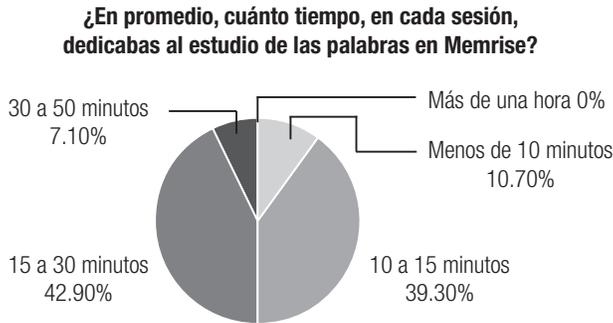


Figura 8. Número de horas de estudio

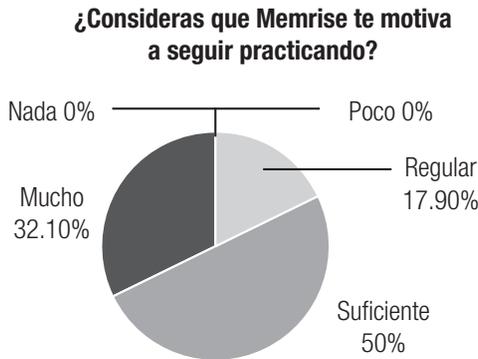


Figura 9. Aplicación que te engancha

Se puede concluir que los estudiantes encuentran la aplicación útil, motivadora y atractiva, muestra de ello es que prácticamente a todos les gustaría volver a utilizarla para aprender algo diferente (Figura 10) y a pesar de que el periodo asignado por el profesor para utilizarla y aprender un grupo de palabras llegó a su fin, a los alumnos les gustaría continuar practicando las palabras como lo expresan en la Figura 11.

¿Te gustaría volver a usar Memrise para aprender algo diferente?

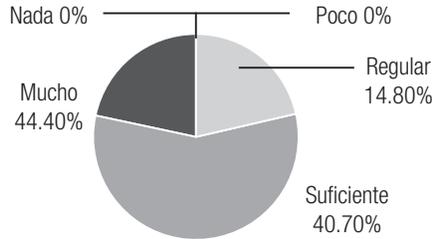


Figura 10. Utilizar la aplicación nuevamente

¿Recomendarías a tu profesor(a) seguir usando Memrise?

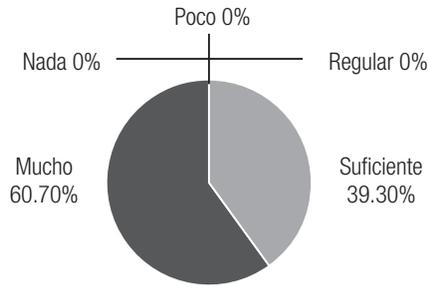


Figura 11. Continuar usando la aplicación

Durante el uso de esta aplicación, los estudiantes expresan y reconocen la labor de sus profesores de sugerir novedosas y divertidas formas de aprender contenidos, mediante la incorporación de aplicaciones. También debido a que la mayoría de los alumnos no había utilizado aplicaciones con fines didácticos, no sólo para aprender inglés sino otras materias, consideraron esta práctica muy innovadora.

Asimismo, la implementación de aplicaciones coadyuva a una concientización mayor del alumno de su responsabilidad para aprender un idioma, ya que para ello es necesario que invierta horas de trabajo y práctica que redunden en su aprendizaje.

Ideas finales

A través de este estudio hemos adquirido una mayor conciencia de que la actualidad no sólo demanda la incorporación de las TIC como herramientas de enseñanza-aprendizaje en y desde el aula, sino que también los estudiantes cuentan con los recursos para sacar el mayor provecho de éstas. De igual forma, hemos constatado que los roles están cambiando; por una parte, el alumno ejerce un mayor empoderamiento sobre su proceso de aprendizaje y puede encontrar motivación para adquirir conocimientos sin depender del profesor. Por la otra, el docente necesita adquirir nuevas habilidades y conocimientos que permitan y faciliten la incorporación de las TIC, así como para acompañar al estudiante en su proceso de una mejor manera. Finalmente, la aplicación de Memrise facilita la memorización y convierte esta tediosa tarea en algo motivante, benéfico y significativo.

El seguimiento y/o acompañamiento a los estudiantes, además de ser apreciado por ellos, permite que el docente pueda apoyarlos en cualquier momento, además de motivarlos continuamente; de este modo es posible evaluar mejor la motivación y desempeño en la tarea. Sin embargo, no es fácil, sobre todo cuando se carece de recursos tecnológicos en el salón de clase, como computadora, proyector, pantalla y conexión a internet, los cuales son útiles para explicar a los estudiantes cómo funciona la aplicación, en qué consiste el monitoreo, cómo se presentan las estadísticas y también qué posiciones mantiene cada uno en el Leaderboard. Si no se cuenta con los medios electrónicos mencionados arriba, se aconseja realizar un video o presentación con todos los pasos requeridos para dar las instrucciones y ejemplos de uso de la aplicación y, una vez editado, asignarle un módulo especial en la plataforma de Memrise, de preferencia en la parte introductoria del curso.

Referencias

- Ally, M. & Prieto-Blázquez, J. (2014). What is the future of mobile learning in education? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(1), 142–151. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.2033>
- Brown, P. C.; Roediger, H. L. III, & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Cambridge: The Belknap Press.
- Cooke, E., & Detre, G. (2016). *Login-Memrise*. Memrise. Recuperado de <http://www.memrise.com/home/> (Consulta: 15 de agosto, 2016).
- Davie, N., & Hilber, T. (2015). Mobile-assisted language learning: Student attitudes to using smartphones to learn English vocabulary. *11th International Conference on Mobile Learning* (pp. 70–78). Madeira: International Association for Development of the Information Society (IADIS). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED562454> (Consulta: 15 de agosto, 2016).
- Goggin, G. (2006). *Cell phone culture: Mobile technology in everyday life*. Londres: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Surgenor, P. (2010). *Teaching toolkit*. Dublín: University College Dublin. (Teaching and Learning/Resources)
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson.

El uso del diccionario chino-español por estudiantes mexicanos: reporte cualitativo desde el salón de clase

JESÚS VALDEZ RAMOS

Universidad Nacional Autónoma de México

En un aula donde se enseña y aprende una lengua extranjera suceden hechos y fenómenos particulares. Si consideramos que la materia prima con la que se trabaja y se enseña es la lengua, es decir, el sistema de la lengua, la lengua como vehículo o medio de comunicación entre los estudiantes y el profesor o viceversa, o la lengua como vehículo de la cultura, entonces la enseñanza-aprendizaje se convierte en un fenómeno complejo, en el que intervienen múltiples factores.

La enseñanza del léxico en una clase de lengua es uno de los temas que está presente en todos los programas de estudio. Para enseñar y aprender el léxico básico o especializado se han utilizado diferentes técnicas y recursos didácticos, por ejemplo, listas de palabras, glosarios o materiales didácticos sobre algunos campos semánticos para léxicos especializados. En casi todas las técnicas y recursos didácticos que se utilizan está presente el uso del diccionario y las estrategias para su consulta.

El propósito de este artículo es presentar y analizar, por una parte, algunas técnicas, actividades y recursos didácticos que el profesor de chino como lengua extranjera utiliza en el aula para promover el uso adecuado del diccionario y, por otra, algunas de las reacciones de los estudiantes. El análisis que se presenta se deriva de la observación realizada en seis sesiones de clase de chino para estudiantes mexicanos universitarios. Las sesiones de clase que se observaron forman parte de los cursos de chino que se imparten en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en el Instituto Confucio de la misma universidad.

El resultado de las observaciones realizadas forma parte del proceso de evaluación del proyecto institucional Diseño y producción de material didáctico para la enseñanza de lenguas en la UNAM. Para información detallada sobre el proyecto y los lineamientos metodológicos que han normado el desarrollo del mismo se pueden consultar tres documentos, al menos:

- Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, que se celebró en la Universidad de Alicante, España (2006), disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/congreso-internacional-de-lexicografia-hisp>
- La página web del proyecto http://dla.cele.unam.mx/terminologia/jesus_valdez/index.html. “Using the Chinese–Spanish Dictionary by video: methodological guidelines for the design”
- En *Sino-US English Teaching* (2014), 11(8), Septiembre. ISSN1539-8080. <http://www.davidpublisher.org/index.php/Home/Article/index?id=2647.html>

1. El uso del diccionario en el aula de clase de chino

El uso del diccionario en el aula ha sido, desde hace algunos años, tema de interés y estudio para los lexicógrafos, los profesores de lengua y los estudiantes. Los lexicógrafos, específicamente aquellos que han centrado su interés en el uso de los diccionarios, estudian a los usuarios y sus comportamientos y a los diccionarios como un material didáctico. El área de la lexicografía que se dedica a estudiar el uso del diccionario es la lexicografía de aprendizaje (LA) y la lexicografía didáctica (LD).

Para los profesores que enseñan una lengua extranjera, el diccionario impreso es una herramienta que se utiliza para promover actividades de producción y de comprensión, específicamente para actividades de comprensión lectora y producción escrita.

Asimismo se utiliza para ofrecer a los estudiantes información sobre la cultura de los países en los que se habla la lengua que enseñan. Es pertinente señalar que en este artículo nos referiremos al diccionario impreso.

Para los estudiantes, el diccionario impreso es una herramienta fundamental a la que se acercan con interés genuino y en ocasiones depositan en él creencias que lo convierten en una especie de llave a través de la cual descubrirán un universo amplio de vocablos con los que aprenderán a leer y escribir mejor en la lengua que están estudiando. De acuerdo con Maldonado (1998: 16), “el uso tradicional del diccionario en el aula ha consistido normalmente en la resolución de una duda ortográfica o en la búsqueda de palabras desconocidas a fin de enriquecer el léxico de los alumnos. Ambas actividades son necesarias y ambas resultan muy útiles”.

En el caso del uso del diccionario de chino, además de estas actividades, es fundamental, por una parte, conocer e identificar los elementos característicos de la macroestructura de un diccionario bilingüe chino-español, es decir, el índice de la transcripción fonética de caracteres chinos y el índice por orden de los radicales, entre otros elementos. Y, por otra parte, conocer e identificar los elementos que conforman la microestructura de una entrada en este tipo de diccionarios, es decir, ubicación del carácter y las posibles acepciones de significado que pudiera tener, así como los ejemplos de uso que se expresan a través de frases complejas.

Pero quizás el aspecto más importante que debe promoverse es el desarrollo de estrategias para la consulta del diccionario chino-español. Estrategias que están relacionadas con:

- Primero, identificar el radical en el carácter que se busca.
- Segundo, contar los trazos restantes que lo llevarán a encontrar el carácter correcto en el diccionario.
- Tercero, utilizar la acepción adecuada para la lectura o escritura de un texto.

2. El uso del diccionario chino-español a través del video

El video como herramienta de las tecnologías de la información y la comunicación, y como auxiliar didáctico, irrumpe en las actividades de las instituciones de educación en la década de los setenta. Ahora, con el desarrollo de las telecomunicaciones y avances en el almacenamiento y reproducción de datos (imágenes y audio) a través de aplicaciones para dispositivos móviles en formatos digitales, su campo de acción se replantea y amplía para apoyar procesos de aprendizaje autónomo. Introducir las TIC en el aula tiene favorables implicaciones de tipo pedagógico. Scafie y Wellington (1993: 34) señalan “que las nuevas herramientas tecnológicas son interactivas y favorecen el aprendizaje porque permiten una participación activa y agradable de los alumnos en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje que desencadenan”. Así, el uso del video como auxiliar didáctico apoya la estrategia de *aprender a aprender*, dado que constituye una herramienta que facilita y encamina a los alumnos hacia el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.

El video, de acuerdo con Duarte Hueros (2008), ofrece ciertas cualidades en su uso, entre otras podemos mencionar que:

- aumenta la atención y la cantidad y calidad de información,
- promueve la formación y transferencia de conceptos y
- aumenta la motivación de los alumnos (2008: 187–188).

Por ejemplo, en cuanto a la formación y transferencia de conceptos sobre la macro y micro estructura del diccionario chino-español, los alumnos que aprenden chino en el CELE y el Instituto Confucio de la UNAM y que utilizaron el video *我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales* en el aula, como veremos más adelante, aumentaron el conocimiento conceptual sobre las características y tipo de información que contiene una entrada del diccionario. Más adelante, se muestran evidencias de las cualidades que ofrece el programa de video señalado.

Para enseñar a utilizar el diccionario de chino-español a través del video en el CELE de la UNAM se han diseñado, producido y utilizado dos programas de video, en los que se promueve el uso adecuado del diccionario. Dichos programas están disponibles para su consulta en línea y son:

- *只要功夫深，铁棒磨成针 o cómo usar el diccionario de chino: nivel inicial* <http://www.mediacampus.unam.mx/node/2161>
- *我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales* <http://www.mediacampus.unam.mx/node/4679>

Dichos programas tienen una duración aproximada de entre 19 y 22 minutos. Contienen una historia de ficción, en la que los personajes y las situaciones son muy similares a las que enfrentan los estudiantes que toman cursos en el CELE y en el Instituto Confucio de la UNAM. Esto permite la identificación de los alumnos con los personajes. El enfoque de los guiones de contenido es sobre la resolución de problemas y una propuesta de solución a través de estrategias cognitivas para aprender a usar el diccionario, encontrar el significado correcto y usar la acepción del término más adecuada al contexto. Como en toda historia de ficción, hay una confusión y equivocación al escribir ciertos caracteres en una carta de motivos, hecho que provocará consecuencias poco favorables para los personajes. En este programa sobre el uso del diccionario se promueve específicamente el uso adecuado del diccionario de chino por medio del desarrollo de estrategias básicas de búsqueda a partir de las características propias de la lengua china y de la macro y micro estructura del diccionario de dicha lengua.

3. La evaluación del uso de los programas de video a través de la observación en el aula

Para la evaluación del uso de los programas de video en el aula, se utilizó la evaluación cualitativa. Este enfoque metodológico se

inscribe en la línea de la investigación cualitativa en educación y se refiere a: el uso de diferentes métodos que se centran e implican enfoques interpretativos y naturales en el tema a investigar. Esto significa que los investigadores de la corriente cualitativa estudian las cosas en su medio ambiente natural, intentando conocer cómo es que el objeto a investigar adquiere sentido y cómo es que se interpreta el fenómeno en términos de los significados que adquiere para los sujetos que intervienen en la investigación (Denzin & Lincoln, 1994: 2).

En este caso, los investigadores son siete personas: seis profesores que enseñan chino como lengua extranjera y un bibliotecario, más los seis grupos de estudiantes de chino. La técnica que se utilizó fue la observación directa en el salón de clase que, de acuerdo con la definición que presenta Johnson & Johnson (2001: 43), tiene una relación estrecha con “la etnometodología o la etnografía y se trata de una de las líneas tradicionales de investigación en el salón de clase que consiste en hacer una descripción detallada del lugar (en este caso del salón de clase) y lo que sucede en él, es decir, las acciones, para posteriormente interpretar dichas acciones”.

La evaluación del programa de video es un proceso sistemático y riguroso que se realiza a partir de una serie de decisiones que los integrantes del proyecto toman en función de los objetivos de aprendizaje que se plantearon al diseñar el guion de contenido del programa de video. Para la evaluación del programa de video se decidió utilizar un enfoque cualitativo a través de una técnica de observación en el salón de clase. Los lineamientos para la evaluación del programa de video se expresan en una serie de acciones o pasos a seguir, que se presentan a continuación.

Selección del grupo en el que se evaluará el uso del programa de video. Definición de las características y nivel del grupo. Selección del aula, equipo y facilidades tecnológicas.

Programación de fecha y horario de la clase. Selección de los tipos de diccionarios que se utilizaran en la clase. Acuerdo entre el profesor y el observador del grupo sobre la planeación de la sesión de clase. Observación de la sesión de clase. Elaboración del reporte

de la observación. Sesión de retroalimentación entre el profesor y el observador para escuchar comentarios sobre los resultados de los ejercicios que se realizaron durante la sesión observada. Confrontación de los resultados obtenidos por los alumnos y los propósitos de aprendizaje iniciales.

4. Técnicas, actividades y recursos didácticos que el profesor de chino como lengua extranjera utiliza en el aula para promover el uso adecuado del diccionario

Las técnicas, los procedimientos y los recursos utilizados en el salón de clase se ubican en el ámbito de las estrategias didácticas. Las estrategias didácticas son, de acuerdo con Carrasco (1995: 14), “todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos, la estrategia didáctica se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje”. En una estrategia el método es un elemento fundamental del que se derivan las técnicas, procedimientos y recursos didácticos.

Un método didáctico, de acuerdo con Carrasco (1995: 14), se puede definir “como la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados”. Los aspectos que distinguen a un método, en este caso didáctico, del proceder *ad livitum*, es decir, de manera azarosa, en el que *todo vale*, se pueden reconocer, de acuerdo con Carrasco (1995: 15), a partir de la reflexión y respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos o resultados se pretenden conseguir?
- ¿En qué materia se va a utilizar?
- ¿De qué medios materiales vamos a disponer?
- ¿Qué técnicas y procedimientos son los más adecuados para las circunstancias dadas?

En esta comunicación nos interesa presentar, por el momento, sólo las técnicas o procedimientos y los materiales o recursos didácticos que el profesor de un curso de chino utiliza para favorecer el aprendizaje sobre el uso del diccionario por parte de sus alumnos. Las técnicas didácticas son los instrumentos a través de los cuales se pone en práctica un método, que es el modo sistemático de proceder que decide el profesor en el aula de clase ante un tema determinado y con un grupo específico.

Los procedimientos didácticos son las diferentes maneras que el docente desarrolla ante un determinado método de instrucción, siempre de forma tal que su proceder sea consistente con los propósitos u objetivos de aprendizaje, el tema o la materia que está impartiendo, los medios o materiales con que cuenta y, sobre todo de manera racional y sistemática, que permita evaluar el aprendizaje y reiniciar el proceso de enseñanza nuevamente.

En tanto los materiales o recursos didácticos se pueden definir, de acuerdo con Blázquez Entonado (2002: 274), como: “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del *curriculum* —por su parte o la de los alumnos— para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar estrategias metodológicas y facilitar o enriquecer la evaluación”.

Hasta ahora se han presentado las definiciones e importancia que tienen las técnicas, procedimientos, los materiales o recursos didácticos en el desarrollo de una sesión de clase. A continuación se presenta un reporte analítico de seis observaciones realizadas en el aula de clase de chino, en donde se promovió el aprendizaje sobre el uso adecuado del diccionario bilingüe chino-español. Las sesiones se desarrollaron en dos espacios diferentes, por una parte, el Instituto Confucio y, por otra, el CELE. Se observó el trabajo de seis grupos distribuidos de la siguiente forma: dos grupos de 1° nivel, dos grupos de 2° nivel, un grupo de 4° y un grupo de 7° nivel, con un total de 52 estudiantes. Los profesores que se observaron fueron seis en total, tres son nativo-hablantes de chino e imparten los cursos en el Instituto Confucio y tres son mexicanos que imparten los cursos de chino en el CELE.

5. Reporte analítico de observaciones realizadas en el aula sobre el uso del diccionario

En esta sección se presenta la descripción de lo que sucedió en el aula durante el desarrollo de seis sesiones de clase de chino en las que se promovió el uso adecuado del diccionario.

Como sucede en todas las clases de lenguas, ocurrieron eventos muy diversos, la mirada del observador registró sólo algunos de ellos. El observador siempre estuvo presente en el aula como uno más del grupo. Ante tal diversidad de sucesos, y para propósitos de este artículo, sólo se analizará y se presentará un primer acercamiento interpretativo de las diferentes técnicas o procedimientos utilizados por los profesores y de los materiales o recursos didácticos que se emplearon en las sesiones de clase.

6. Análisis de las observaciones y una interpretación posible

A continuación, se presenta la Tabla 1, que concentra los datos que se derivan del análisis de seis observaciones realizadas en las aulas. Los datos que se anotan pueden consultarse en los Anexos 1 y 2. En estos Anexos se presentan dos tipos de reportes, uno es una sesión de clase de una profesora china y el otro es una sesión de una profesora mexicana. En la Tabla 1, primera columna, se encuentran datos sobre la lengua y el nivel del grupo que se observó, el número de estudiantes y la nacionalidad del profesor. En la segunda columna, los datos sobre los recursos y materiales didácticos que se utilizaron en las sesiones de clase observadas. En la tercera columna se pueden ver los datos sobre las técnicas o procedimientos didácticos que los profesores utilizaron. Y en la cuarta columna se presenta un primer acercamiento interpretativo de los datos que aparecen en las columnas anteriores.

Las interpretaciones que se presentan son reflexiones del autor sobre el desarrollo de algunas estrategias para el uso adecuado de los diferentes diccionarios y sobre los efectos de la aplicación de

algunas técnicas o procedimientos didácticos utilizados en las sesiones de clase observadas.

Tabla 1. Análisis de seis observaciones de clases de chino

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 1° nivel 7 estudiantes Profesora nativo-hablante de chino	<p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦 0</i> <i>cómo usar el diccionario</i> <i>chino-español:</i> <i>búsqueda por radicales.</i></p> <p>* Monitor y videoprojector. * Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario</i> <i>chino-español (2008) Xin</i> <i>Han Xi ci dian Beijing</i> <i>Shang wu yin shu guan.</i> <i>-Diccionario conciso</i> <i>español-chino /</i> <i>chino-español (2005)</i> <i>Jing xuan Xi Han Han Xi</i> <i>ci dian /De Yun Liang.</i> <i>Beijing: Shangwu</i> <i>Yinshuguan.</i></p> <p>* Lista de vocablos para traducir. Pizarrón.</p>	<p>* Proyección del video. * Consulta y búsqueda de vocablos en los diccionarios. * Ejercicio de traducción directa. * Trabajo individual. * Diálogo mínimo entre la profesora y los alumnos. * Diálogo dirigido del profesor hacia los alumnos.</p>	<p>* Fomenta el aprendizaje indagador y/o por redescubrimiento. * Promueve el desarrollo de estrategias para la búsqueda de nuevos términos, significados y su uso. * Promueve el conocimiento de diferentes tipos de diccionarios.</p>

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 1° nivel 14 estudiantes Profesora mexicana	<p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales.</i></p> <p>* Monitor y videoprojector.</p> <p>* Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario chino-español (2008) Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan.</i> <i>-Diccionario conciso español-chino / chino-español (2005) Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian /De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan.</i></p> <p>* Ejercicio impreso diseñado ex profeso por la profesora especialmente para la sesión (véase Anexo 3).</p> <p>* Pizarrón.</p> <p>* Marcadores de diferentes colores.</p>	<p>* Consulta y búsqueda de vocablos en dos diccionarios diferentes.</p> <p>* Diálogo fluido entre los alumnos y profesora.</p> <p>* Proyección del video.</p> <p>* Trabajo individual y en parejas.</p> <p>* Lectura y respuesta escrita del ejercicio.</p> <p>* Traducción.</p> <p>* Instrucciones y consejos prácticos sobre puntos gramaticales, trazos de caracteres y ubicación de radicales.</p> <p>* Reflexión final sobre las características de los diferentes tipos de diccionarios y el uso de diferentes acepciones de significados.</p>	<p>* Mejora y facilita el desempeño del alumno en la consulta del diccionario al tomar decisiones sobre diferentes significados.</p> <p>* Favorece la expresión de la voz de los alumnos al contrastar las diferentes acepciones de los significados.</p> <p>* Fomenta el aprendizaje indagador o por redescubrimiento.</p> <p>* Inicia procesos de traducción y construcción de frases en la lengua meta.</p> <p>* Estimula a los estudiantes en la investigación de caracteres en los diccionarios.</p> <p>* Promueve el aprecio y valor de las opiniones de los demás como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje.</p>

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 2° nivel 3 estudiantes Profesora nativo-hablante de chino	<p>* Monitor y videoprojector.</p> <p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales.</i></p> <p>* Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario chino-español (2008) Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan. -Diccionario conciso español-chino / chino-español (2005) Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian /De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan.</i></p> <p>* Lista de vocablos para traducir.</p>	<p>*Proyección del video.</p> <p>* Consulta y búsqueda de vocablos en un diccionario.</p> <p>* Instrucciones y consejos prácticos sobre puntos gramaticales.</p> <p>* Diálogo mínimo entre la profesora y el grupo.</p> <p>* Reflexión final sobre las características de los diferentes tipos de diccionarios y el uso de diferentes acepciones de significados.</p>	<p>* Estimula a los estudiantes para que conozcan diferentes acepciones y usos de términos en el diccionario bilingüe.</p> <p>* Inicia procesos de traducción y construcción de frases en la lengua meta.</p> <p>* Promueve el conocimiento de diferentes tipos de diccionarios.</p>

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 2° nivel 9 estudiantes Profesor mexicano	<p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales.</i></p> <p>* Monitor y videoprojector.</p> <p>* Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario chino-español (2008) Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan.</i> <i>-Diccionario conciso español-chino / chino-español (2005) Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian /De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan.</i></p> <p>* Ejercicio impreso diseñado ex profeso por el profesor especialmente para la sesión (véase Anexo 4).</p>	<p>* Consulta y búsqueda inicial de vocablos en dos diccionarios diferentes.</p> <p>* Diálogo fluido entre los alumnos y el profesor.</p> <p>* Trabajo individual y en parejas.</p> <p>* Proyección del video.</p> <p>* Lectura y respuesta escrita del ejercicio.</p> <p>* Comentarios <i>ad livitum</i> por parte de los alumnos sobre el ejercicio.</p> <p>* Instrucciones y consejos prácticos sobre puntos gramaticales, trazos de caracteres y ubicación de radicales.</p> <p>* Reflexión final sobre las características de los diferentes tipos de diccionarios y el uso de diferentes acepciones de significados.</p>	<p>* Mejora y facilita el desempeño del alumno en la consulta del diccionario al tomar decisiones sobre diferentes significados.</p> <p>* Favorece la expresión de la voz de los alumnos al contrastar las diferentes acepciones de los significados.</p> <p>* Fomenta el aprendizaje indagador o por redescubrimiento.</p> <p>* Inicia procesos de traducción y construcción de frases en la lengua meta.</p> <p>* Estimula a los estudiantes en la investigación de caracteres en los diccionarios.</p> <p>* Promueve el aprecio y valor de las opiniones de los demás como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje.</p> <p>* Promueve la discusión sobre las ventajas que tiene el uso del diccionario impreso versus diccionarios en línea o electrónicos.</p>

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 4° nivel 8 estudiantes Profesor mexicano	<p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino- español: búsqueda por radicales.</i></p> <p>* Monitor y videoprojector.</p> <p>* Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario chino-español (2008)</i> <i>Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan. -Diccionario conciso español-chino / chino-español (2005)</i> <i>Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian /De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan.</i></p> <p>* Ejercicio impreso diseñado ex profeso por el profesor especialmente para la sesión.</p> <p>* Pizarrón.</p> <p>* Marcadores de diferentes colores.</p>	<p>* Consulta y búsqueda de vocablos en dos diccionarios diferentes.</p> <p>* Diálogo fluido entre alumnos y el profesor.</p> <p>* Trabajo individual y en parejas.</p> <p>* Lectura y respuesta escrita del ejercicio.</p> <p>* Traducción.</p> <p>* Instrucciones y consejos prácticos sobre puntos gramaticales, trazos de caracteres y ubicación de radicales.</p> <p>* Proyección del video.</p> <p>* Comentarios sobre las ventajas y desventajas que ofrece el uso de los diccionarios electrónicos.</p> <p>* Reflexión final sobre las características de los diferentes tipos de diccionarios y el uso de diferentes acepciones de significados.</p>	<p>* Fomenta el aprendizaje indagador y/o por redescubrimiento para la escritura de caracteres y su consulta en el diccionario.</p> <p>* Promueve el conocimiento y uso de diccionarios bilingües chino-español.</p> <p>* Promueve procesos de traducción, lectura y escritura de frases en la lengua meta.</p> <p>* Mejora y facilita el desempeño del alumno en la consulta del diccionario al tomar decisiones sobre diferentes significados.</p> <p>* Favorece la expresión de la voz de los alumnos al contrastar las diferentes acepciones de los significados.</p> <p>* Inicia procesos de traducción y construcción de frases en la lengua meta.</p> <p>* Estimula a los estudiantes en la investigación de caracteres en los diccionarios.</p>

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 7º nivel 11 estudiantes Profesora nativo-hablante de chino	<p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦</i> * o <i>cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales.</i></p> <p>* Monitor y videoprojector.</p> <p>* Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario chino-español (2008).</i> Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan. <i>-Diccionario conciso español-chino / chino-español (2005)</i> Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian /De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan</p> <p>* Lista de vocablos para traducir. * Pizarrón.</p>	<p>* Proyección del video.</p> <p>* Consulta y búsqueda de vocablos en los diccionarios.</p> <p>* Ejercicio de traducción directa.</p> <p>* Trabajo individual.</p> <p>* Diálogo mínimo entre la profesora y los alumnos.</p> <p>* Ejemplifica con mímica los diferentes significados de los caracteres.</p>	<p>* Fomenta el aprendizaje indagador y/o por redescubrimiento.</p> <p>* Promueve el desarrollo de estrategias para la búsqueda de nuevos términos, significados y su uso.</p> <p>* Promueve el conocimiento de diferentes tipos de diccionarios.</p>

	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS O PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	PRIMER ACERCAMIENTO INTERPRETATIVO
Chino 1° nivel 7 estudiantes Profesora nativo-hablante de chino	<p>* Programa de video. <i>我的未来不是梦</i> <i>o cómo usar el</i> <i>diccionario chino-</i> <i>español: búsqueda</i> <i>por radicales.</i></p> <p>* Monitor y videoprojector.</p> <p>* Diccionarios: <i>-Nuevo diccionario</i> <i>chino-español (2008)</i> Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan. <i>-Diccionario conciso</i> <i>español-chino /</i> <i>chino-español (2005)</i> Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian /De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan.</p> <p>* Lista de vocablos para traducir. Pizarrón.</p>	<p>* Proyección del video.</p> <p>* Consulta y búsqueda de vocablos en los diccionarios.</p> <p>* Ejercicio de traducción directa.</p> <p>* Trabajo individual.</p> <p>* Diálogo mínimo entre la profesora y los alumnos.</p> <p>* Diálogo dirigido del profesor hacia los alumnos.</p>	<p>* Fomenta el aprendizaje indagador y/o por redescubrimiento.</p> <p>* Promueve el desarrollo de estrategias para la búsqueda de nuevos términos, significados y su uso.</p> <p>* Promueve el conocimiento de diferentes tipos de diccionarios.</p>

7. Consideraciones finales

En este artículo he centrado el análisis y ejemplificación de diferentes recursos, materiales, técnicas y procedimientos didácticos que promueven y facilitan el uso y conocimiento de diccionarios bilingües chino-español. Asimismo, y en una primera interpretación, se han valorado los materiales, técnicas y procedimientos didácticos como elementos que fomentan un aprendizaje indagador y/o por redescubrimientos para la consulta de diccionarios y el desarrollo de estrategias cognitivas para el uso de los mismos.

A través del uso de los recursos, los materiales, las técnicas y los procedimientos didácticos se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida que los profesores que enseñan chino conozcan, utilicen y dominen un mayor número y variedad de estos recursos didácticos, se lograrán sesiones de clase más productivas, interesantes y promotoras de aprendizajes de estrategias cognitivas para la vida de los estudiantes de chino y la de futuros profesionales de diferentes áreas del conocimiento.

El uso del método etnográfico para conocer lo que sucede en el salón de clase de chino ha resultado una herramienta metodológica eficaz mediante la cual se da cuenta de la riqueza de sucesos que ocurren en este espacio. La experiencia en esta ocasión puede ser valorada como el inicio de un camino hacia el conocimiento más amplio y sistemático sobre el uso de los diccionarios en el aula de clase de chino.

Referencias

- Blázquez Entonado, S. (2002). Los materiales didácticos. La informática como recurso. En M. Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 271–302). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carrasco, J. B. (1995). *Técnicas y recursos para el desarrollo de clases*. Madrid: Rialp.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Entering the field of qualitative research*. Londres: Sage.
- Duarte Hueros, A. (2008). Medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías para el apoyo docente. En J. Cabero (Coord.), *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza* (pp. 187–188). Madrid: Síntesis/Educación.
- Johnson, K., & Johnson, H. (2001). *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics. A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Maldonado, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Libros.

- Scaife, J., & Wellington, J. (1993). *Information technology in science and technology education*. Buckingham: Open University Press.
- Valdez Ramos, J.; Acosta Trujillo, J.; Padilla Hernández, J., & Xintang S. (2014). *我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: Búsqueda por radicales* [Video grabación en DVD]. México: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras e Instituto Confucio / TVUNAM. Recuperado de <http://www.mediacampus.unam.mx/node/4679>

Anexo 1

Observación de clases de chino. Uso del video: *Cómo usar el diccionario*
Cuarta sesión. 16 de abril 2015. CELE UNAM. 1° nivel, 14 estudiantes.

Profesora: Jenny Acosta

Inicio: 8.10 hrs.

Fin: 9.55 hrs.

La sesión se inicia cuando la profesora da instrucciones a los alumnos y dice que primero verán el video *我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales* y después harán un ejercicio para la búsqueda en el diccionario de diferentes caracteres. Los caracteres que buscarán fueron seleccionados por la profesora y están relacionados con los temas y el avance que tiene el grupo respecto al conocimiento de ciertos caracteres.

Se proyecta el video y los estudiantes lo observan con atención, algunos de ellos hacen comentarios sobre el trabajo de los actores o algunos elementos de la ficción que cuenta en el video. Para observar las reacciones del grupo, me ubiqué en el salón de clase de tal forma que me permitió ver las reacciones de los estudiantes durante la proyección; al inicio, tres estudiantes, de los catorce, hacían comentarios y se les veía distraídos o no concentrados en la proyección del video.

Conforme avanzó la misma, la atención del grupo fue total, sobre todo a partir de la explicación que hace la maestra —en el video— de la ubicación de los radicales en los caracteres. Finaliza la proyección y los estudiantes centran la atención en las instrucciones que da la profesora.

La profesora señala que enseguida harán un ejercicio, reparte una hoja con cinco caracteres que los estudiantes buscarán en el diccionario. A continuación, para reafirmar, explica a los estudiantes las instrucciones básicas para identificar el lugar en donde pueden encontrar el radical en un carácter. Asimismo explica y muestra dos tipos de diccionarios de chino-español, uno es una versión pequeña y el rojo grande *Nuevo diccionario chino-español*

(2008) Xin Han Xi ci dian Beijing Shang wu yin shu guan. En seguida reparte una hoja con el ejercicio (véase Anexo 3). Y reparte un diccionario a cada uno de los estudiantes. Escribe en el pizarrón el primer carácter del ejercicio Dōu 都 y Dū 都 capital y pide a los estudiantes que identifiquen la colocación o lugar en el que se encuentra el radical del carácter. Después de esta tarea pide a los estudiantes que busquen en el diccionario.

Los estudiantes trabajan en parejas, aunque cada uno utiliza un diccionario. Conforme van avanzando en la búsqueda de los caracteres, hacen comentarios sobre las instrucciones que recientemente vieron en el video. Durante la búsqueda que realizan en el diccionario, la profesora explica con más detalle la ubicación del radical en los caracteres y la importancia que tiene contar los trazos restantes como una estrategia básica para encontrar el significado y la acepción correcta del carácter. Conforme avanza el ejercicio, los estudiantes aclaran dudas sobre el significado y sus diferentes acepciones y las combinaciones con otros caracteres para formar frases más complejas. La sesión finaliza con la revisión y aclaración de dudas sobre el proceso de búsqueda en un diccionario impreso.

La sesión de clase finalizó. El observador agradeció a los alumnos y a la profesora por su colaboración en la etapa de evaluación del uso del video y proporcionó información sobre dónde encontrar los programas de video para el uso del diccionario de chino. Anotó la dirección siguiente: <http://www.mediacampus.unam.mx/cele>

Ciudad Universitaria a 19 de mayo de 2014

Observador: Dr. Jesús Valdez Ramos

Anexo 2

Observación de clases de chino. Uso del video: *Cómo usar el diccionario*
Primera sesión. 23 de marzo 2015. Instituto Confucio. 1er nivel,
7 estudiantes.

Profesora: Wang Lanting

Inicio: 17.05 hrs.

Fin: 18.15 hrs.

La sesión estuvo dividida en seis partes:

La primera parte. La maestra inicia la clase diciendo a sus alumnos que en la sesión de hoy “vamos a estudiar cómo usar el diccionario”. En seguida reparte a cada uno de los estudiantes un ejemplar del diccionario *Diccionario conciso español-chino / chino-español* (2005) Jing xuan Xi Han Han Xi ci dian / De Yun Liang. Beijing: Shangwu Yinshuguan y señala que se trata de un diccionario bilingüe chino-español / español-chino. Comenta que enseguida verán un video que se produjo en el CELE de la UNAM, después explica que primero verán el video, después reparte hojas en blanco y pide a los estudiantes que después de ver el video, los estudiantes deberán escribir un comentario acerca del video. Se proyecta el video *我的未来不是梦 o cómo usar el diccionario chino-español: búsqueda por radicales*. CELE: TV-UNAM: Instituto Confucio. UNAM: México, 2014. 28 min. [DVD] ISBN: 978- 6070-25-8305.

La segunda parte. Los estudiantes ven con atención el video y hacen comentarios como los siguientes: “Sí, parece una novela china. Fue divertido. Es difícil usar un diccionario de chino”. Reaccionan con risa en diversos momentos de la proyección. Una estudiante reconoce uno los caracteres que se presentan en el programa y escribe *en el aire* el trazo del carácter de *dinero* 钱. Al terminar la proyección del video la maestra propone que realicen una serie de ejercicios sobre el uso del diccionario, específicamente sobre la búsqueda de caracteres en el diccionario y sus significados.

La tercera parte. La maestra dice a los estudiantes que hay dos formas de encontrar los caracteres y sus diferentes significados en el diccionario. La primera forma es a través de la pronunciación y

los tonos y la segunda por la identificación del radical de un carácter y los trazos restantes. Pide a los estudiantes que exploren el diccionario y busquen el carácter *shǐ* 使, lo encuentran en la página 493 y dicen *ad livitum* que *shǐ* 使 tiene varios significados. Los estudiantes reaccionan con entusiasmo al encontrar el significado y las diferentes acepciones que tiene *shǐ* 使. Enseguida la maestra pide que busquen las variantes de significados del carácter *chá* 查 y las encuentran en la página 62. Con este ejemplo los estudiantes pueden observar la variación de significados, a partir de la identificación de la diferencia de los tonos.

La cuarta parte. La segunda forma es por medio de la búsqueda e identificación del radical en un carácter. La maestra propone a los estudiantes que identifiquen el radical del carácter *zhù* 住 (pág. 8) ‘vivir’ y después que cuenten los trazos restantes (5 trazos). La maestra aprovecha la ocasión para mostrar el lugar en el que se puede localizar el radical en un carácter (arriba, abajo, izquierda, derecha, dentro, fuera...) Los estudiantes centran su atención en la explicación y cuentan con cuidado los trazos restantes del carácter. Algunos de ellos ríen al buscar el radical y contar los trazos restantes. Comentan que es difícil y complicada la búsqueda en un diccionario, pero que les permite encontrar diferentes acepciones del significado y que con el radical identificado, en un carácter, pueden encontrar palabras asociadas a un carácter. De pronto un estudiante pregunta si los chinos también hacen este tipo de búsquedas en los diccionarios. A lo que la profesora contesta que sí, sólo que ellos (los chinos) lo hacen con otro tipo de diccionarios.

La quinta parte. Para continuar con el ejercicio, la profesora pide que busquen *Xī* 西 (pág. 574) ‘Oeste’. Los estudiantes realizan la búsqueda con mayor precisión y encuentran el carácter y su definición. En seguida la profesora pregunta: “¿En qué palabra, que ustedes conocen, se utiliza el carácter *Xī*”? Un estudiante contesta que se encuentra en la palabra *español*, en chino (anotar la palabra en chino 西班牙语).

La sexta parte. Después de realizar los ejercicios anteriores los estudiantes, responden con entusiasmo y piden a la profesora que

continúen buscando más palabras en el diccionario y hacen comentarios como los que siguen: “Yo la busco maestra”. “¡Ya la encontré!” “¿Cuál otra palabra buscamos?” “Está bien divertido esto”. En esta parte de la clase, y casi para terminar, la profesora pide a los estudiantes que comenten y den una opinión, por escrito, del video que vieron y de los ejercicios que hicieron en clase.

La sesión de clase finalizó. El observador agradeció a los alumnos y a la profesora por su colaboración en la etapa de evaluación del uso del video y proporcionó información sobre dónde encontrar los programas de video para el uso del diccionario de chino. Anotó la dirección siguiente: <http://www.mediacampus.unam.mx/cele>

Anexo 3

Ejercicio para la sesión de clase del grupo de primer nivel. Maestra Jenny Acosta

1. Busca en el diccionario las siguientes palabras
都 dōu (Todo)
都 dū (Capital)
喂 wèi (¡Hola! Se usa para responder el teléfono: *bueno, aló*)
行 xíng, (está bien, ok, moverse, caminar) háng (línea, fila, empresa de negocios)
拜 bài (saludar, visitar, respetar, adorar)
2. Comenta con tu compañero las dificultades que hayas tenido para encontrar el o los diferentes significados.

Anexo 4

Ejercicio para la sesión de clase del grupo de cuarto nivel.

Maestro Yurik José García Martínez

查词典 练习	2015年4月22日。
-----------	-------------

1. 用词典给下列汉字指出部首：

下与互曲离对场杨去丢

2. 用词典查看下列汉字的意思并指出每个汉字的部首

尴尬疾病辉煌麻木嘴巴

3. 用词典查一下你已经学过的部首并写出例子

Trabajo colaborativo en el desarrollo de un diplomado en línea dirigido a profesores de inglés como lengua extranjera

ZAZIL SOBREVILLA MORENO
DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA
KATSUMI YOSHIDA HERNÁNDEZ
ERANDENI MALDONADO FIGUEROA
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Actualmente, la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece diplomados tanto de formación como de desarrollo profesional en el área de docencia de lenguas extranjeras. En cuanto a los diplomados de desarrollo profesional, ha habido una preocupación especial por reforzar los conocimientos lingüísticos de los profesores de lenguas. Además, debido a la dificultad de los docentes en activo de participar de manera presencial en cursos de desarrollo profesional, se considera cada vez más la posibilidad de ofrecer cursos en línea o semipresenciales. Es por esto que en la ENALLT se tomó la decisión de crear una serie de diplomados de corta duración dirigidos a profesores de lenguas extranjeras que carecen del tiempo suficiente para asistir a cursos presenciales.

En este capítulo, presentaremos el desarrollo del recién creado diplomado Linguistic Basis for Language Teaching e ilustraremos la necesidad del trabajo colaborativo implicado en dicha labor. El capítulo estará enfocado en dos de los tres módulos que se imparten en el diplomado: fonética/fonología y morfosintaxis. A continuación daremos una descripción breve del diplomado y explicaremos de manera concisa las etapas generales del proceso de desarrollo. Después, en la segunda sección, daremos cuenta de las funciones del asesor pedagógico y las maneras en que colaboró en el desarrollo

del diplomado. En la tercera sección, presentaremos las funciones del experto en contenido y brindaremos una descripción general de los contenidos de los módulos de fonética/fonología y morfosintaxis. En la cuarta sección explicaremos las funciones del diseñador gráfico y daremos algunos ejemplos del desarrollo de material multimedia para los módulos. Por último, concluiremos el capítulo con unas breves consideraciones finales.

1.1. Descripción general del Diplomado

El diplomado Linguistic Basis for Language Teaching está dirigido a profesores de inglés como lengua extranjera en formación o en servicio que desean profundizar su entendimiento acerca del lenguaje como base para su práctica docente. Durante el diplomado se enfatiza la manera en que el conocimiento teórico de la lingüística descriptiva puede mejorar la enseñanza de la lengua extranjera. El diplomado incluye tres módulos, a saber, fonética/fonología, morfosintaxis y pragmática.

El diplomado está diseñado para la modalidad en línea y está implementado en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle. Tiene una duración total de 144 horas, distribuidas en 48 horas por cada módulo. Aunque cada módulo tiene sus propios criterios de evaluación, todos incluyen tareas tanto individuales como colaborativas, además de foros de discusión y una diversidad de actividades interactivas. Como perfil de ingreso se establecieron los siguientes requerimientos: tener al menos 21 años de edad, contar con al menos certificado de secundaria, estar certificado en nivel B2 o superior de inglés, poseer experiencia o formación en la enseñanza del inglés, disponer de al menos diez horas a la semana y tener una computadora personal con conexión a internet. La modalidad en línea ofrece la posibilidad de que cada alumno decida cómo distribuir el tiempo dedicado al diplomado.

1.2. Trabajo colaborativo y proceso de desarrollo en el diseño de un curso en línea

Debido a que el diplomado se imparte en línea, se diseñaron tres sitios web —uno por cada módulo— que albergan el conjunto de experiencias de aprendizaje conformado por las actividades que el alumno realizará a fin de lograr los objetivos de cada módulo. Estos espacios de aprendizaje tienen una interfaz gráfica a través de la cual el alumno interactúa con el contenido del sitio. Además, como se mencionó anteriormente, están implementados en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle, que permite crear y administrar cursos en línea.

En consecuencia, el desarrollo de los módulos implicó la participación de un equipo multidisciplinario, formado por: los expertos en contenido (tres profesores adscritos al Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la ENALLT-UNAM, expertos en las áreas de fonética/fonología, morfosintaxis y pragmática, respectivamente) y el equipo asignado por la Coordinación de Educación a Distancia (CED) de la ENALLT-UNAM (dos responsables de la asesoría pedagógica, un responsable de diseño y comunicación visual, y un responsable de ingeniería y programación).

Las etapas del proceso de desarrollo de cada módulo fueron:

1. Planeación del proyecto. La CED asignó al equipo que trabajaría con los expertos en contenido y se elaboró el calendario de desarrollo.
2. Diseño conceptual. Los expertos en contenido, con la asesoría pedagógica, delimitaron y estructuraron el contenido en una primera propuesta.
3. Diseño de la interacción. Los expertos en contenido y las asesoras pedagógicas realizaron el diseño instruccional. También fue en esta etapa en la que la responsable de diseño elaboró las propuestas visuales.
4. Producción e integración. El equipo multidisciplinario de desarrollo tecnológico (diseño y comunicación visual e ingeniería)

realizó un análisis técnico del proyecto para elegir las tecnologías más adecuadas y se realizó la implementación del módulo, a saber, el armado del sitio y la integración del contenido.

5. Evaluación y ajustes. Incluye el pilotaje que fue realizado de febrero a junio de 2016, así como los ajustes que se realizarían de acuerdo con los resultados obtenidos en dicho pilotaje.

El trabajo colaborativo fue organizado gracias a dos instrumentos elaborados por la CED: el guión instruccional y el calendario de desarrollo. Por una parte, el guión instruccional es un sistema que sirve de apoyo para la planeación didáctica, al proporcionar una plantilla que ayuda a los expertos a estructurar y organizar el contenido de sus módulos. Permite crear un temario con distintos niveles (como unidades, temas y actividades), dispone de un espacio para colocar la información que verán los alumnos en cada módulo y permite adjuntar archivos (ya sea para uso interno del equipo o material para los alumnos), entre otras tareas. Además, el guión dispone de espacios que permiten dar indicaciones a otros miembros del equipo, hacer sugerencias o plantear dudas. Todos los miembros del equipo teníamos acceso al guión, lo cual permitía que trabajáramos siempre sobre la misma versión.

Por otra parte, el calendario de desarrollo marca fechas importantes como el día límite para subir el contenido de las unidades al guión, los días en que se revisa el diseño instruccional, la fecha en la que los expertos en contenido y las responsables de la asesoría pedagógica se reúnen para analizar las sugerencias, y la fecha límite para subir la versión final, que será desarrollada por el equipo de desarrollo. Seguir el calendario permitía a todo el equipo saber en qué etapa de desarrollo se encontraba cada módulo, así como organizar el trabajo de acuerdo a las fechas de entrega o reunión.

2. Asesoría pedagógica

2.1. *Funciones del asesor pedagógico*

En general, la asesoría pedagógica en la Coordinación de Educación a Distancia de la ENALLT consiste en apoyar a los profesores en el diseño instruccional de sus proyectos educativos, es decir, redactar los objetivos, elegir estrategias de aprendizaje, recursos y actividades, estructurar el contenido, cuidar el estilo y redacción, elegir los métodos e instrumentos de evaluación, entre otros (Reiser & Dempsey, 2012), tomando en cuenta que para compensar la falta de interacción cara a cara, la planificación de la educación en línea debe ser rigurosa.

2.2. *Colaboración en el desarrollo de este Diplomado*

Como en este caso era la primera vez que los expertos en contenido se enfrentaban a la tarea de diseñar un proyecto en línea, las tareas fundamentales de las responsables de la asesoría pedagógica consistieron en:

- Estructurar el temario. Al hacer hincapié en las 48 horas de trabajo que tendrían que dedicar los alumnos para realizar todas las actividades de un módulo, los expertos en contenido pudieron elegir los temas lingüísticos realmente básicos e incluirlos en un mapa de navegación, que después se convertiría en el temario del módulo.
- Diseñar y distribuir actividades. Se recomendó que la elección de las estrategias de aprendizaje, los recursos de información y las actividades se hiciera en función de los objetivos de aprendizaje, las características de los recursos y el tiempo de desarrollo, el tiempo que se estima tardarían los alumnos en realizar todas las actividades propuestas y el tiempo que tiene asignado el asesor para realizar tareas como calificar y proporcionar retro-

alimentación. Se sugirió ofrecer cierta variedad de actividades para atender los distintos estilos de aprendizaje.

- Elegir recursos. Se orientó en cuanto al tipo, uso y tiempo de desarrollo de los recursos con los que se cuenta para diseñar las actividades de aprendizaje o evaluación.
- Asesorar sobre derechos de autor. Se hicieron recomendaciones sobre el uso correcto de materiales de otros autores.
- Redactar instrucciones. Se trabajó intensamente para que fueran claras y precisas, ya que el profesor no está presente para aclarar inmediatamente las dudas que puedan surgir y el alumno debe saber qué se espera de él.
- Usar el guión. Se les apoyó para hacer uso correcto del guión.

3. Contenidos

3.1. *Funciones del experto en contenido*

Como ya se mencionó, la elección de los contenidos de los módulos del Diplomado estuvo a cargo de tres profesores adscritos al Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la ENALLT-UNAM, expertos en las áreas de fonética/fonología, morfosintaxis y pragmática, respectivamente.

Dentro del desarrollo de los módulos, las tareas fundamentales de los expertos en contenido fueron las siguientes:

- Delimitar los objetivos del módulo, enmarcados dentro de los objetivos generales del diplomado del que forman parte.
- Establecer el temario, las referencias básicas y el modo de evaluación del módulo, con base en los objetivos previamente delimitados.
- Diseñar y distribuir las actividades de aprendizaje para las diferentes unidades del módulo, elegir recursos, redactar guías e instrucciones (diseño de la interacción).

Como puede verse, la función de los expertos en contenido es sobre todo conceptual y no se aleja en principio de aquella que tiene un profesor en una modalidad presencial. En ambos ámbitos, el profesor debe tomar en cuenta distintos factores —como el perfil de los alumnos, sus necesidades, la duración del curso y las condiciones de aprendizaje— para delimitar objetivos, estructurar un temario, seleccionar recursos, elaborar actividades y establecer modos de evaluación. Estas tareas, sin embargo, se complejizan en el desarrollo de un curso en línea, ya que el experto en contenido debe considerar que la interacción entre los participantes del curso, es decir, alumnos y asesores, no será cara a cara ni sincrónica, sino que será generalmente asíncrona. Además, debe considerar que esta interacción se llevará a cabo en un ambiente digital, que estará mediada por un sitio en línea, por los recursos tecnológicos con los que este sitio cuente y por las habilidades que los alumnos tengan para aprovechar éstos y otros recursos a su alcance. Estas particularidades conllevan ciertos retos para el experto en contenido. En primer lugar, el carácter asíncrono de esta modalidad implica diseñar con mucha mayor anticipación y detenimiento la interacción que se tendrá con el alumno, con el fin de guiarlo paso a paso durante el curso. Es decir, al diseñar y distribuir actividades y guías, el experto en contenido debe prever lo que los participantes —asesores y alumnos— necesitarán para poder alcanzar los objetivos planteados y debe procurar responder a estas necesidades con antelación. En segundo lugar, el experto en contenido debe considerar en todo momento que esta interacción se desarrollará en un ambiente digital, por lo que debe saber explotar los recursos y las herramientas que este ambiente ofrece para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para dar a los alumnos oportunidades de cumplir con los objetivos de aprendizaje de manera efectiva, cómoda y acompañada. Finalmente, no hay que olvidar que el desarrollo de un curso en línea requiere de un equipo multidisciplinario, por lo que el experto en contenido debe ser capaz de comunicar sus ideas a los expertos en otras áreas y de negociar estas ideas, siempre que sea necesario, con el fin de concretar un espacio

de aprendizaje funcional que explote los recursos y las posibilidades tecnológicas disponibles. En este escenario, el experto en contenido debe tener además de un conocimiento profundo sobre la materia que imparte, la capacidad de negociar y colaborar con un equipo multidisciplinario.

3.2. Contenidos del módulo Phonetics and Phonology. Descripción general y de la experiencia en el trabajo con las asesoras pedagógicas y con la diseñadora gráfica

Phonetics and Phonology (Fonética y Fonología) es el primero de los tres módulos del diplomado. En él se establecen brevemente los conceptos básicos de la fonética y la fonología y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación a estudiantes del idioma inglés. El objetivo general es que los alumnos de este módulo desarrollen habilidades de resolución de problemas en la enseñanza de la producción oral y la comprensión auditiva del inglés. Cuenta con las siguientes 5 unidades:

- Unit I. Introductory concepts
- Unit II. Speech Anatomy and Physiology
- Unit III. Consonants and vowels
- Unit IV. Connected speech processes
- Unit V. Rhythm and intonation

A su vez, cada unidad consta de 4 temas y 4 respectivas actividades. Además, al final de cada unidad se incluye un ejercicio de reflexión sobre la enseñanza del inglés. En general, el módulo está diseñado para que, de manera ideal, los alumnos trabajen una lección por día y una unidad por semana. Los contenidos de cada unidad fueron seleccionados de manera que los alumnos reflexionaran sobre las siguientes temáticas. En primer lugar, se proporcionó información acerca de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito, enfatizando las características de la oralidad que

no se incorporan en la modalidad escrita. Además, se presentó una escala de constituyentes fonéticos/fonológicos que van de la unidad mínima (el fonema), pasando por la sílaba, el pie, hasta llegar a la unidad máxima (el grupo tonal). En segundo lugar, se describió la complejidad del habla en términos anatómicos y fisiológicos con el propósito de indagar en los procesos de producción oral a través de los sistemas respiratorio, fonador y articulatorio. En esta parte se resaltó la función de cada órgano articulatorio, en especial de las cuerdas vocales en la producción de sonidos. En tercer lugar, se abordó la temática de las dimensiones que permiten la formación de sonidos consonánticos (punto y modo de articulación, y sonoridad) y vocálicos (abertura, localización y redondeamiento), así como las convenciones de transcripción del Alfabeto Fonético Internacional. En cuarto lugar, se introdujeron los principales factores involucrados en la percepción del habla fluida: asimilación, elisión y epéntesis. Finalmente, se expusieron los elementos más generales de la fonología suprasegmental: la entonación y el ritmo. En esta sección se consideró la función de los diferentes patrones entonativos del inglés y su implicación en la pronunciación por parte de hablantes no nativos.

Para la presentación de los temas de cada unidad se incluyeron definiciones de conceptos según autores cuidadosamente seleccionados (*e. g.*, Carr, 2008; O'Grady, 2013), ejemplos concretos de cada fenómeno tratado, taxonomías y explicaciones breves y lo más concisas posible. Para hacer atractiva la presentación de los temas, se recurrió a varios elementos multimodales: tablas, diagramas, ilustraciones, audios y videos. Además, los fragmentos de texto fueron realizados a través de la elección estratégica de colores, fuentes, fondos, viñetas y distintas características tipográficas, en lo cual la responsable de diseño cumplió un papel fundamental.

Como se mencionó anteriormente, después de la introducción de cada tema se diseñó una actividad. Por ejemplo, en la primera unidad, después de que se introduce el primer tema (*Difference between spoken and written language*), los alumnos deben completar una tabla en la que escriban ejemplos de: por un lado, géneros

discursivos hablados espontáneos, no espontáneos, dialógicos, monológicos, etc.; por otro lado, géneros discursivos escritos para ser leídos en voz alta, para ser dichos de memoria, para ser actuados, etc. Con la ayuda de las asesoras pedagógicas, se cuidó que la selección de los tipos de actividades fuera lo más diversa posible y que se explotaran en la medida de lo posible los recursos disponibles para Moodle. Entre los tipos de actividades a los que se recurrió se encuentran: cuestionarios de respuestas abiertas y de opción múltiple, ejercicios de arrastrar y soltar, foros de opinión por escrito y por grabación de voz, encuestas, wikis, etc. Más adelante, para mostrar la función que cumplen los diseñadores y comunicadores visuales, se detallará el desarrollo de dos actividades particulares de este módulo.

3.3. Contenidos del módulo Morphosyntax. Descripción general y de la experiencia en el trabajo con las asesoras pedagógicas y con la diseñadora gráfica

El módulo *Morphosyntax* (Morfosintaxis) se planteó con el objetivo de que los alumnos profundicen en su conocimiento sobre la morfosintaxis del inglés y la manera en la que se presenta en las gramáticas pedagógicas y de referencia. Específicamente, se busca que a través de este módulo los alumnos conozcan y comprendan los conceptos y categorías básicas que la lingüística utiliza para analizar y describir la gramática de la lengua inglesa.

Con este objetivo en mente, se llevó a cabo el proceso de diseño y elaboración de contenido del módulo. Este proceso se alimentó en primer lugar de una colaboración y diálogo constante con las responsables de la asesoría pedagógica que permitió revisar y ajustar los contenidos para que éstos se adecuaran mejor a una modalidad en línea. La guía proporcionada por las asesoras pedagógicas y los ajustes que derivaron de ella se concentraron principalmente en torno a los siguientes aspectos. En primer lugar, se enfatizó la búsqueda de una planificación cuidadosa y rigurosa de

los contenidos, que permitiera a los alumnos lograr los objetivos planteados en las horas contempladas para completar el módulo. En segundo lugar, se hizo hincapié en elaborar contenidos enfocados en lograr una interacción fluida con los alumnos a través de la redacción clara de objetivos, textos introductorios, instrucciones y retroalimentación que permitiera seguir el curso fácilmente a pesar de la ausencia de una interacción cara a cara. Una tercera área de trabajo conjunto fue la búsqueda de variedad en la exposición de los contenidos y en las actividades. En este sentido, se buscó aprovechar el abanico de recursos, herramientas y posibilidades gráficas y tecnológicas disponibles. Con la colaboración del equipo de desarrollo tecnológico se logró un producto final que concretara la propuesta de contenido inicial. A continuación se hará una breve descripción de la estructura y los contenidos del módulo en cuestión que permite apreciar el resultado de este trabajo colaborativo.

El módulo *Morphosyntax* se estructuró en 5 unidades. La primera unidad tiene como objetivo delimitar el campo de la morfosintaxis e identificar algunos de los principales enfoques para su estudio. Las cuatro unidades restantes están dedicadas a los diferentes niveles de análisis que suelen considerarse en el estudio de la morfosintaxis. Así, el módulo cuenta con las siguientes unidades:

Unit 1. Morphosyntax

Unit 2. Word classes

Unit 3. Phrases and constituency

Unit 4. Grammatical functions and syntactic patterns

Unit 5. Coordination, embedding and sentence types

Como se puede observar, las unidades 2 a 5 reflejan en su secuencia un análisis gramatical jerarquizado clásico que va del nivel más simple dentro del estudio de la gramática, es decir, del nivel de la palabra, al más complejo, esto es, el nivel de la oración compleja y compuesta. Esta secuencia parte de la suposición de que comprender el funcionamiento de las unidades y las categorías en un nivel superior requiere conocer ciertos aspectos sobre las unidades

y categorías en los niveles inferiores. Así, comprender el concepto de frase requiere, por ejemplo, haber comprendido el concepto de clase de palabra. En este sentido, el módulo sigue una secuencia lógica y cada unidad está hilada conceptualmente con la anterior.¹

Cada unidad está dividida a su vez en diferentes temas y cada tema está introducido por un texto elaborado específicamente para el módulo con el objetivo de dar a los alumnos una introducción general al tema y a los conceptos principales. Estos resúmenes y explicaciones se vinculan con diferentes actividades diseñadas para ayudar a los alumnos a profundizar en su comprensión sobre los conceptos clave introducidos anteriormente, por ejemplo a través de cuestionarios, realización de sinopsis, relación de conceptos y definiciones, etc., y/o para aplicar dicho conocimiento en el análisis gramatical de ejemplos concretos o en reflexiones sobre la manera de vincular este análisis con la experiencia de los alumnos como hablantes, aprendientes y/o docentes del inglés. Las actividades requieren en general que los alumnos hayan leído las introducciones del tema que se ofrecen en el sitio del curso, pero también pueden requerir la consulta de material adicional en línea (como videos y diccionarios), la lectura de textos asignados (por ejemplo, apartados o capítulos extraídos de manuales o gramáticas), o que los alumnos antes lleven a cabo su propia investigación consultando gramáticas pedagógicas o de referencia (*e. g.*, Aarts, 2011; Carter & McCarthy, 2006), en formato impreso o digital.

Como se puede apreciar, en el diseño del módulo se buscó ofrecer cierta variedad de actividades que permitiera diferentes formas de trabajo. Así, los alumnos encuentran actividades de respuesta cerrada, de opción múltiple, de relacionar o de completar, y también actividades de respuesta abierta, como cuestionarios. Algunas

¹ Otra observación que cabe hacer con respecto al temario es que introduce conceptos clave que pueden asociarse a diferentes enfoques en el análisis de la morfosintaxis, incluyendo conceptos de corte más formal como “estructura de frase y estructura en constituyentes”, pero también temas de corte más funcionalista como “funciones gramaticales”. Esta decisión inclusiva se tomó bajo el supuesto de que el conocimiento general de ciertos conceptos, independientemente de su origen en una u otra tradición, es fundamental para que los alumnos puedan cumplir con los objetivos generales del módulo.

actividades consisten en realizar tareas de síntesis con la posibilidad de presentarlas en diferentes formatos (cuadros sinópticos, mapas mentales o presentaciones en diapositivas) y otras invitan a los alumnos a compartir su experiencia o a hacer una reflexión. En otra dimensión, algunas actividades pueden resolverse individualmente y otras requieren que los alumnos interactúen para realizar una tarea colaborativamente o para compartir y discutir los resultados de su trabajo, sus reflexiones o sus experiencias. Además, se buscó variedad en las herramientas tecnológicas utilizadas en las actividades: el módulo cuenta con actividades de arrastrar para completar cuadros y diagramas, PDF editables para completar cuadros sinópticos, wikis para redactar textos colaborativamente y foros para compartir experiencias, entre otros.

Asimismo, con el fin de facilitar una mejor interacción con los alumnos y darles un acompañamiento constante, se procuró balancear la retroalimentación y calificación de las actividades entre un modo automático e inmediato y otro más personalizado y espaciado a cargo del asesor. De esta manera, los cuestionarios y actividades de respuesta cerrada cuentan con retroalimentación automática que cada alumno recibe una vez que ha enviado las respuestas de la actividad; además, estas últimas (las actividades de respuesta cerrada) son calificadas automáticamente por el sistema. Por su parte, los cuestionarios son calificados por el asesor, quien también está a cargo de dar retroalimentación y calificación en el caso de las tareas de síntesis y de reflexión. Consideramos que este tipo de retroalimentación combinada respeta de manera flexible los diferentes ritmos de avance de los alumnos, que pueden seguir adelante en varias actividades sin necesidad de esperar la retroalimentación del asesor.

Una última característica que vale la pena resaltar sobre este módulo es el diseño que se utilizó en los resúmenes y algunas de las actividades del módulo y que se logró en colaboración con la responsable de diseño gráfico y comunicación visual. En la siguiente sección se presentarán algunos ejemplos.

4. Diseño y comunicación visual

4.1. *Funciones del diseñador gráfico/comunicador visual*

Como ya se ha mencionado, el proceso de desarrollo de un curso en línea implica un trabajo colaborativo donde participan expertos de distintas áreas; ya hemos hablado sobre el trabajo del asesor pedagógico y sobre las tareas del experto en contenido; en este apartado abordaremos el papel que desempeña el diseñador gráfico. A diferencia de lo que se suele pensar, el diseñador gráfico es más que un ilustrador; además de cuidar el aspecto estético de la interfaz, su quehacer abarca otros aspectos relacionados con la comunicación visual. Así, en los módulos del diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, la responsable de diseño gráfico y comunicación visual estuvo a cargo de las siguientes tareas:

- Diseño y desarrollo de la interfaz gráfica, integrando arquitectura de información y diseño de interacción (Wood, 2015).
- Diseño textual del contenido.
- Integración del contenido.
- Elaboración de imágenes ilustrativas.
- Diseño y elaboración de videos y animaciones.

Dentro de las diferentes tareas a cargo de la responsable de diseño gráfico y comunicación visual, la principal es probablemente la de diseñar y desarrollar la interfaz gráfica. La interfaz puede definirse como el elemento fundamental de la comunicación multimedia, el canal de diálogo entre el alumno y el curso, que, al ser la cara visible del proyecto, debe dejar claro el propósito del sitio y guiar al usuario para encontrar lo que busca; en pocas palabras, la interfaz debe presentar el contenido del sitio de manera eficaz, eficiente y agradable. Con este objetivo en mente, la diseñadora realiza un proceso de significación y resignificación de la comunicación traduciendo al lenguaje visual los contenidos, aprovechando las estrategias de la retórica y la sintaxis visual (Hill & Helmers, 2004).

Como sucede con el diseño de contenidos, el diseño de la interfaz gráfica debe centrarse en el alumno (para quién) y en los objetivos definidos en el proyecto (para qué). Asimismo, este diseño debe integrar una correcta arquitectura de la información y un buen diseño de la interacción. La arquitectura de la información organiza y describe claramente los contenidos del sitio web, en otras palabras, hace los contenidos fáciles de encontrar (Laverde, 2012). Por su parte, el diseño de la interacción consiste en determinar cómo se llevará el flujo de navegación, es decir, en determinar los caminos que el alumno podrá seguir dentro del sitio web, mediante acciones que harán que el sitio genere resultados. Un sitio que presente una correcta arquitectura de la información y un buen diseño de la interacción facilita el quehacer del alumno, al reducir su esfuerzo cognitivo y la posibilidad de que encuentre dificultades para identificar contenido, como instrucciones o ejemplos, o para realizar tareas como entrar a un foro, enviar una tarea o participar en una wiki. La diseñadora y comunicadora visual busca, por tanto, crear una interfaz transparente, que permita a los participantes centrar su atención de manera casi exclusiva en los contenidos y las actividades del módulo.

Es importante mencionar que, además de conocer todo lo relacionado con el desarrollo de proyectos en línea, la diseñadora y comunicadora visual debe ser creativa, capaz de observar de forma distinta y desde distintos ángulos un problema en concreto para crear soluciones que den resultados satisfactorios. La diseñadora y comunicadora visual debe ser además empática, es decir, debe tener la capacidad de comprender el proyecto y de pensar en las necesidades, habilidades y gustos de aquellos a los que está dirigido el proyecto, sin olvidar por supuesto la disposición y capacidad de trabajar en un equipo multidisciplinario y de mantener una comunicación efectiva.

4.2. Ejemplos en el módulo Phonetics and Phonology: desarrollo de material multimedia

Con el paso del tiempo, la educación a distancia ha ido cambiando y acoplándose a las diferentes necesidades y tecnologías disponibles. Si el medio de comunicación cambia, la forma en la que se presenta la información también se transforma y con ello la manera en la que adquirimos conocimiento. Conforme avanza la tecnología en la web, se incorporan nuevos recursos que facilitan el acceso y la difusión de información, mejorando las posibilidades de mostrar el contenido, optimizando las soluciones de la interacción y la visualización de un sitio. La lectura, por ejemplo, ya no es la única manera de adquirir conocimiento; a ella se ha sumado el uso de la imagen fija o en movimiento, la cual puede causar en ciertos casos mayor impacto que la lectura de textos escritos, fortaleciendo la transmisión y construcción de conocimiento. Los siguientes ejemplos muestran precisamente cómo se solucionó la presentación de contenido en este sentido dentro del módulo *Phonetics and Phonology*.

El ejemplo de la Figura 1 muestra la solución que se dio para visualizar contenido que, de haberse presentado como texto plano, habría resultado demasiado extenso. El tema es el sonido de las consonantes y las vocales en inglés, así que la propuesta consistió en la creación de videos que ilustraran la información y atrapasen la atención del alumno con animaciones e imágenes del aparato fonador acompañadas por un audio que explica la producción de estos sonidos. El audio fue grabado por nativo-hablantes, lo cual refuerza el tema del video, ya que se percibe una pronunciación natural. Cuando se decide integrar videos en un curso o sitio, lo ideal es añadir el guión o la opción de subtítulos en el video para que el material sea accesible para más participantes, de modo que en los videos creados para este módulo se habilitó la opción de subtítulos.

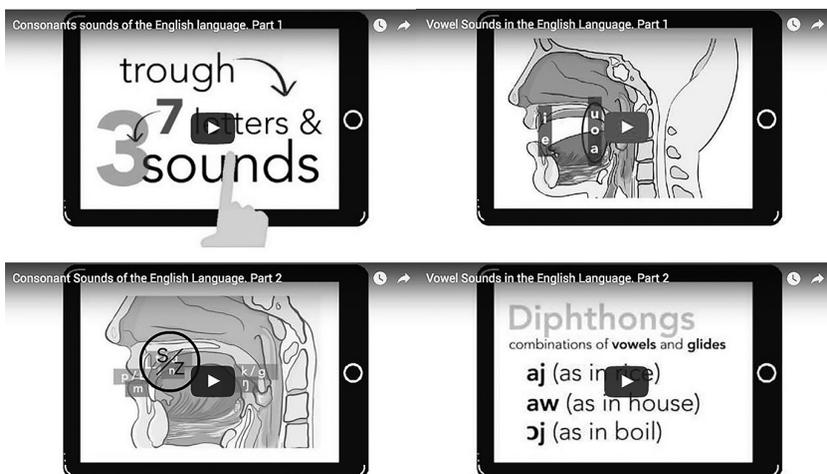


Figura 1. Ejemplo de videos de sonidos consonánticos y vocálicos. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo: *Phonetics and Phonology*

El siguiente ejemplo (Figura 2) muestra cómo las propuestas que se generan siempre pueden mejorarse con la colaboración de los diferentes expertos involucrados. Aquí lo que se pretendía era ejemplificar las unidades de entonación. La propuesta original consistía en ofrecer un modelo musical para ilustrar el ritmo en varios enunciados. Para ello, cada ejemplo se presentaría en dos líneas, en la primera se mostraría el texto del enunciado dividido por barras que señalarían unidades de entonación, a su vez cada unidad de entonación equivaldría a un compás presentado en la segunda línea del ejemplo. Pero ¿y si el alumno no supiera leer música? Entonces se decidió incluir el audio de los enunciados junto con una imagen fija, para que el alumno pudiera leer los enunciados y escuchar el ritmo simultáneamente. Este material se puede mejorar si se realiza una animación tipo karaoke, en la que el enunciado se va resaltando y mostrando los acentos primarios a la par del audio en el que el alumno puede escuchar el ritmo y la entonación.

1. The | m á n | s é w s

2. The | m á n will | s é w.

3. The | m á n's n òt | s é w n it.

4. The | m á n hàsn't | s é w n òne.

5. The | mán còuldn't have | s é w n àny.

6. The | mán's wife was | séwing it for him.

7. The | mánager mùst've | séwn pá nts by | nów.

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

00:00 0:30

Figura 2. Ejemplo sobre unidades de entonación. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Phonetics and Phonology*

4.3. Ejemplos en el módulo Morphosyntax: diseño textual

A continuación se presentan algunos ejemplos del módulo *Morphosyntax*, donde el diseño final contribuye a comunicar el mensaje de los contenidos a través del uso de técnicas de composición y de comunicación visual. Las técnicas de composición comprenden el trabajo sobre la serie de elementos presentados, su ordenamiento y sus relaciones, mientras que las técnicas de comunicación visual se basan en la gramática y la percepción visual (Leborg, 2004).

Un curso en línea involucra un aprendizaje en comunidad, por lo que el diseñador debe resolver una interfaz gráfica amigable que guíe al alumno, facilitando su trabajo en el sitio, haciéndolo sentir acompañado y favoreciendo el trabajo en equipo. Como ya se mencionó, estos objetivos se logran por medio de una interfaz que presente una correcta arquitectura de la información y un buen

diseño de la interacción (Ronda León, 2007). En la Figura 3 se muestra la interfaz del sitio del módulo, que es sencilla, económica y no profusa, y busca centrar la atención en el contenido. El menú izquierdo permite al alumno ubicarse y moverse fácilmente a través de las 5 unidades que constituyen el módulo; el menú superior le permite ubicarse en los diferentes temas (*Topics*) que conforman cada unidad y el menú inferior, en las diferentes actividades. Además, los íconos en la esquina superior derecha permiten al alumno acceder a elementos generales del módulo como el foro, el libro de calificaciones y el calendario, entre otros.



Figura 3. Muestra diseño de interfaz. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

Asimismo, en los textos introductorios de este módulo, el diseño textual resultó clave para señalar visualmente jerarquías y relaciones entre la información presentada (palabras clave, citas, listas,

esquemas). En la Figura 4, por ejemplo, se observan los conceptos clave del tema destacados con negritas y con color. En la Figura 5, por otro lado, se aprecia el uso de recuadros para señalar citas textuales cuya relación con el resto del texto se enfatiza mediante flechas de color.

Topic 1. Introduction

As we have seen in Unit 3, sentences and phrases are made up of other units, that we have called constituents. A sentence, for example, can be described as a unit made up of a noun phrase and a verb phrase (**S** → **NP** + **VP**); a verb phrase can be constituted by a verb and one or more noun phrases or even a sentence or clause (**S** → **V** + (**NP**) + (**NP**) + (**S**)), etc. We have also seen that these constituents can be described in terms of their **class** or their **category**: we may talk of noun phrases, adjective phrases, verb phrases, adverbial phrases and preposition phrases depending on the class of the head of the phrase; similarly, as we will see later on, sentences or clauses (for the moment, we'll consider "clause" and "sentence" as equivalent terms) can be described as noun sentences/clauses, adverbial sentences/clauses and adjective or relative sentences/clauses when they are embedded within another sentence in which they are working as a noun, an adverb or an adjective (we will take a look at the different types of embedded sentences in unit 5). Furthermore, we pointed out that constituents are related to other constituents within the unit of which they form a part, and we described these relationships in terms of a hierarchical structure. We referred to such relationships mainly in terms of **dominance** (e.g. the node sentence immediately dominates a noun phrase and a verb phrase, so that in the sentence *the cat devoured the tiny mouse*, the noun phrase *the cat* and the verb phrase *devoured the tiny mouse* are both dominated by the node S), **embedding** (e.g., in the phrase *in the kitchen* we have a noun phrase, *the kitchen*, embedded within a preposition phrase, *in the kitchen*) and **modification** (e.g. *black* is (pre-)modifying *cats* in the phrase **black cats**).

Figura 4. Conceptos clave señalados con negritas y con color. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

In this Unit, we will take a look at a different way of analyzing the syntax of a sentence, which focuses on the notion of **function**. In order to get a grasp of what a grammatical function is, read the following definition given by Altenberg and Vago, 2010:

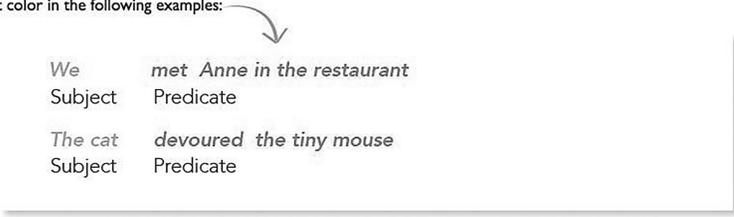
Grammatical function: the role a linguistic unit plays with respect to other units within a grammatical structure. Example: the noun *Anne* functions as the subject in the sentence *Anne went to sleep*, as the direct object in the sentence *We met Anne in the restaurant*, and as the indirect object in the sentence *Someone sent a present to Anne*. Also called **grammatical relation**. (Altenberg and Vago, 2010: 263)

Figura 5. Cita señalada con un recuadro y asociada con el resto del texto mediante flecha de color. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

El diseño textual se explotó también en este módulo para presentar ejemplos de análisis gramatical con esquemas y diagramas que permitieran identificar fácilmente los diferentes niveles de análisis, categorías gramaticales y relaciones morfosintácticas involucradas en los ejemplos. Así, en la Figura 6 se puede observar la representación del análisis de una oración en sus dos componentes principales, el sujeto y el predicado. Además de estar señaladas

con etiquetas en la segunda línea del ejemplo, estas funciones se señalan con dos colores distintos: verde para el sujeto y azul para el predicado. Esta distinción se mantiene tanto en los ejemplos como en el texto principal.

From this perspective, basic sentences or clauses are analyzed as units formed by two main constituents:
 1) a subject, and 2) a predicate that consists of the verb or predicator and its complements. Each one is marked with a different color in the following examples:



We	met Anne in the restaurant
Subject	Predicate
The cat	devoured the tiny mouse
Subject	Predicate

Figura 6. Categorías y niveles de análisis señalados con color en el párrafo principal y en los ejemplos. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

En las Figuras 7, 8 y 9 pueden apreciarse otros ejemplos de esquemas y representaciones de diferentes relaciones morfosintácticas dentro de la oración. En la Figura 7, la concordancia entre el sujeto y el verbo se muestra con etiquetas en la segunda línea del ejemplo y mediante una flecha que los relaciona. Finalmente, las Figura 8 y 9 muestran dos diferentes representaciones de la relación de coordinación. En la primera, los tres elementos coordinados se presentan de manera lineal, señalados con diferente color cada uno y con diferentes etiquetas (*A, B, C*) desplegadas en una segunda línea, mientras que los elementos que indican la relación de coordinación (las comas y la conjunción *and*) se indican con otro color y con una forma ovalada que los distingue de los elementos coordinados que se encuentran contenidos en formas rectangulares. En la Figura 9 se observa la representación arbórea de dos oraciones coordinadas. En ella se muestra la estructura jerárquica de la oración y se hace uso del color para destacar la conjunción *and* y distinguirla de las dos oraciones coordinadas.

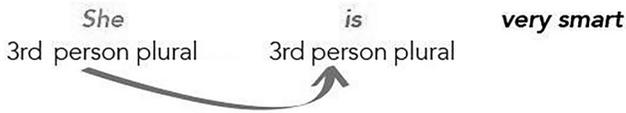


Figura 7. Representación de la relación de concordancia sujeto-verbo. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*



Figura 8. Representación de la relación de coordinación. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

3. Coordination of two verb phrases: *he went to the movies and had dinner*

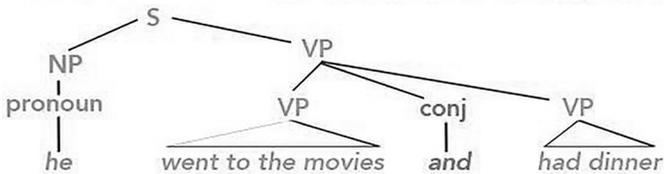


Figura 9. Representación arbórea de la relación de coordinación. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

Como puede verse, el trabajo de diseño gráfico resultó fundamental para comunicar el contenido del módulo *Morphosyntax*. Cabe añadir que los esquemas y las representaciones que se han ilustrado aquí se retomaron en el diseño de varias de las actividades del módulo, incluyendo la retroalimentación que se proporciona en algunas de ellas. Estas retroalimentaciones incluyen animaciones en las que se destacan los elementos sintácticos en los que los alumnos deben enfocar su atención para comprender el análisis de los ejemplos. Este tipo de esquemas se muestra en la Figura 10, donde se ve la representación de las dos posibles estructuras sintácticas que pueden atribuírsele a la oración *The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen*, con los nodos clave destacados con recuadros de color. Este tipo de esquemas de estructura arbórea se aprovechó

también para crear actividades de arrastrar y soltar en las que los participantes tienen que completar análisis arbóreos de diferentes oraciones colocando la etiqueta indicada (S, NP, VP, PP, etc.) en los diferentes nodos del árbol sintáctico. Aunque no se abordará en este trabajo, la adaptación de estas ideas gráficas en la implementación de las actividades involucró, como es evidente, a los responsables de ingeniería y programación.

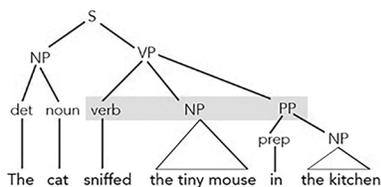


Figure 4.6 : Finch, G. (2003)

The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen
with the meaning 'the sniffing was done in the kitchen'

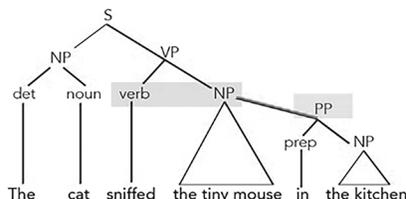


Figure 4.7 : Finch, G. (2003)

The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen
with the meaning 'the mouse which was sniffed lived in the kitchen'

Figura 10. Representaciones arbóreas del análisis sintáctico de *The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen*. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

5. Consideraciones finales

En este capítulo hemos presentado el trabajo colaborativo implicado en el desarrollo de dos módulos para un diplomado en línea de reciente creación dirigido a profesores de inglés como L2. Particularmente, dimos cuenta de la forma en la que se conjugó el trabajo correspondiente a la elección de los contenidos, la asesoría pedagógica y el diseño multimedia de dos de los tres módulos del diplomado. Como consideración final, quisiéramos enfatizar la importancia de la comunicación constante entre los colaboradores involucrados en este desarrollo aun después de arrancado el diplomado. Si bien se puede considerar que las condiciones son ideales para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la modalidad a distancia en línea y los medios tecnológicos a través de los cuales se ejerce la docencia requieren una constante actualización de los contenidos.

Referencias

- Aarts, B. (2011). *Oxford modern English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, P. (2008). *A glossary of phonology*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, Ch. A., & Helmers, M. (2004) (Eds.). *Defining visual rhetorics*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laverde, A. A. (2012, febrero). Ergonomía cognitiva aplicada al diseño de arquitecturas de información. Ponencia presentada en el World Information Architecture Day, Bogotá, Colombia.
- Leborg, Ch. (2004). *Visual grammar*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- O'Grady, G. (2013). *Key concepts in phonetics and phonology*. Nueva York: Palgrave.
- Reiser, R., & Dempsey, J. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (3a. ed.). Boston: Pearson.
- Ronda León, R. (2007). La diagramación en la arquitectura de la información. *No Solo Usabilidad*, 6. Recuperado de <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/diagramacion.htm> (Consulta: 9 de octubre, 2016).
- Wood, D. (2015). *Diseño de interfaces. Introducción a la comunicación visual en el diseño de interfaces de usuario*. Barcelona: Parramón.

QUINTA PARTE

TRADUCCIÓN E
INTERCULTURALIDAD

La reivindicación de la identidad: cuando el escritor se vuelve traductor

CÉLINE DESMET

Universidad Nacional Autónoma de México

Existe una relación simbiótica entre el proceso de escritura y la traducción. El propósito de este artículo es abordar y reflexionar sobre esta relación, en particular nos centramos en el caso de los escritores africanos poscoloniales. Los estudios de traducción parten de la premisa de que toda traducción se lleva a cabo entre textos escritos, es decir, se sustituye un texto de una lengua A por un texto de una lengua B. En realidad no siempre sucede así, tal como lo demuestran los escritores poscoloniales en sus obras. Pero antes de adentrarnos en el tema, es preciso comentar lo que se ha dado en llamar literatura poscolonial: se trata principalmente de la literatura producida en países que fueron colonizados por potencias europeas, en particular Inglaterra y Francia, y que obtuvieron su independencia en el siglo XX.

1. La elección de la lengua

En un primer momento de la descolonización se cuestionó el uso de las narrativas occidentales como modelo de escritura. Asimismo, se planteó la elección de la lengua. ¿Qué lengua? ¿La del colonizador o la propia? A modo de ilustración, nos apoyaremos en dos reconocidos escritores africanos que tienen opiniones divergentes sobre el caso. Ngũgĩ wa Thiong'o y Chinua Achebe. Empezaremos con el segundo.

Chinua Achebe nació en Nigeria en 1930, falleció en 2013 y era un afamado escritor y poeta. Su novela *Things fall apart* (1958) es uno de los libros importantes de la literatura africana. Forma parte de los programas de estudio en Europa, Estados Unidos y la India y es la novela más leída y más estudiada en el mundo de habla inglesa. En esta novela, escrita en inglés, interrumpe la narración con el uso de palabras y oraciones en igbo (su lengua materna). Asimismo, adapta el ritmo, modifica la sintaxis para que el inglés soporte su cultura africana. En cierto sentido, africaniza su escritura. Achebe siempre defendió el uso del inglés. No está solo, varios escritores africanos apoyan esta postura. Su concepto de la novela africana se define a partir de tres características principales (1988):

- Debe ser acerca de África (como continente).
- Puede ser escrita por un no africano pero es primordial que exponga la visión del mundo desde la perspectiva africana.
- Debe estar escrita en una lengua africana, entendida como cualquier lengua hablada y escrita en África.

Para él, el inglés debe usarse con todo el trasfondo de la experiencia africana. En “The African writer and the English language” (1975), Achebe opina que la verdadera pregunta no es si el escritor africano *puede* escribir en inglés, sino más bien si el escritor africano *debe* escribir en inglés. Afirma que si alguien hace esto, es decir, dejar su lengua materna para utilizar una lengua impuesta, podría parecer una traición y, por lo tanto, debería sentirse culpable. Sin embargo, para él no hay otra elección. Le dieron esta lengua y es la que va a utilizar. No obstante, reconoce el derecho que tienen otros escritores a usar lenguas africanas y lo considera como algo provechoso para que la literatura étnica se desarrolle al lado de la literatura nacional. Se pregunta si un africano puede aprender el inglés tan bien como para elaborar una escritura creativa y contesta que sí, que por supuesto que sí. Se pregunta también si un africano puede aprender el inglés y usarlo como si fuera hablante nativo y contesta que *espera que no*, que no es ni necesario ni deseable. Se

debe aceptar que el inglés, como lengua internacional, se use por diferentes motivos. El escritor africano debe modelar la lengua inglesa para que siga siendo una lengua internacional, pero que al mismo tiempo soporte las experiencias propias de un africano, es decir, la lengua debe llevar la cosmovisión africana.

En cuanto al escritor keniano, Ngũgĩ wa Thiong’o, éste nació en 1938. Actualmente trabaja en la Universidad de California en Irvine, Estados Unidos. Sus primeros trabajos los escribió en inglés. Su novela *A grain of wheat* (1967) se enfoca en la independencia de Kenia, las esperanzas de todo un pueblo y las amenazas que están al acecho.

Como novelista, Ngũgĩ wa Thiong’o estaba interesado en aspectos del colonialismo, nacionalismo y poscolonialismo. Muy pronto asumió una postura radical sobre el neocolonialismo keniano y en 1977 fue arrestado. Su encarcelamiento influyó para que abandonara el inglés y empezara a escribir en su lengua natal, el gikuyu. *Caithani matharaba-ini (Devil on the Cross, 1982)*, escrita en la prisión, es su primera novela en su lengua materna. Reivindicó el escribir en su lengua materna como parte de su lucha contra el imperialismo. El imperialismo europeo ha marcado la mente de los africanos, de tal suerte que ahora las lenguas kenianas son el símbolo de lo que es el país, atrasado, subdesarrollado. El inglés significa en cambio, modernidad, progreso, es la lengua de la educación, es la lengua que se debe utilizar y que representa prestigio, premios. “English became the measure of intelligence and ability in the arts, the sciences, and all the other branches of learning” (Ngũgĩ wa Thiong’o, 2004: 12).¹ En cambio, hablar en gikuyu significa discriminación, castigo, culpabilidad, falta de inteligencia y, sobre todo, humillación. Más tarde traduciría al inglés algunas de sus obras escritas en gikuyu. Forzado al exilio en 1982, pasó un tiempo en Londres para después instalarse en California, donde radica actualmente.

¹ “El inglés se convirtió en la unidad de medida de la inteligencia y la habilidad para las artes, las ciencias y todas las demás ramas del saber” (las traducciones de las citas son mías).

Las dos posturas aquí presentadas demuestran que el escritor inmerso en un periodo colonial o poscolonial está confrontado con la elección de la lengua, una elección que no es fácil de tomar. Sin embargo, es evidente que si el escritor escribe en su lengua materna, la proyección de su obra será estrictamente local, mientras que si utiliza la lengua del colonizador, se abrirá a nuevos mercados, se internacionalizará y su mensaje se podrá difundir en más países.

2. El escritor como traductor

Los escritores poscoloniales, cuando utilizan la lengua del colonizador, tienden a escribir textos en los que la lengua hegemónica es el recipiente de la lengua y cultura minorizadas. Es decir, la lengua hegemónica se ve trastocada de tal suerte que el escritor produce un texto híbrido donde cohabitan dos lenguas-culturas opuestas.

Kwaku A. Gyasi, en su artículo “The African writer as translator” (2003), sostiene que la lectura de los escritores africanos necesariamente debe hacerse dentro de una perspectiva de traducción. El uso de las lenguas europeas moldeadas para llevar la cultura africana se asemeja a la noción de traducción. Una traducción creativa, que transpone las técnicas de la literatura oral tradicional africana en el género europeo. La tradición oral, muy anclada en este continente, siempre moldeó la concepción de la vida de sus habitantes y su relación con el mundo. Y son todos estos elementos que pertenecen a la tradición oral —imágenes, proverbios, mitos, cuentos—, transpuestos en una lengua eurófona en la literatura africana, que representan para Gyasi la traducción creativa. Al respecto, cita a un escritor de Costa de Marfil, Ahmadou Kourouma. Este último, en una entrevista, explica cómo escribe sus novelas: piensa en su lengua materna, el malinké, y escribe en francés. Pero un francés deformado, porque traduce del malinké al francés y para ello “quiebra el francés para restituir el ritmo africano” (Gyasi, 2003: 149). En cuanto al escritor nigeriano Okara, creador de la famosa novela en inglés *The voice* (1964), él declaraba que la única manera de trasla-

dar las tradiciones y la cultura africana era traduciéndolas literalmente de la lengua africana a la lengua europea (1963).

Estos dos ejemplos muestran claramente el uso exitoso de la traducción como proceso de escritura. Sin embargo, en ocasiones, no es tan sencillo y, en este sentido, algunos escritores opinan que las lenguas europeas no están equipadas para tal proeza o enfatizan la dificultad para trasladar el sustrato cultural de una lengua a otra.

Gyasi (2003) menciona también lo que Chantal Zabus (1991) denomina “violencia textual”, a saber, que la traducción de una lengua reprimida históricamente a una dominante no se lleva a cabo sin violentar el texto. Representa la lucha de la lengua africana para estar presente en la lengua dominante. Esta última, entonces, se encuentra en una posición menor, deja de ser un instrumento de dominación y su hegemonía está subvertida. Es la lengua africana que suple la información a la lengua dominante y la fuerza a referirse a ella para comprender y significar. Gyasi también asegura que la traducción se vuelve una estrategia de descolonización de la literatura. Escribir en la lengua dominante se vuelve entonces un acto político, en el cual la lengua dominante sirve para reapropiarse y reafirmar la identidad cultural africana. Las lenguas marginalizadas por el discurso colonial revierten este proceso y es la lengua dominante que se encuentra en una posición de desventaja.

En su artículo “African-European language literature and writing as translation: Some ethical issues”, Paul Bandia (2006) discute sobre la traducción como metáfora para la escritura y el nacimiento de un tercer código, una lengua híbrida. Aclara que entiende la traducción como una metáfora del traslado de las fronteras físicas, culturales y lingüísticas de una lengua minoritaria a una hegemónica. Para él, la escritura africana poscolonial no es solamente un vehículo para que la cultura pase de ser periférica a algo más central, sino que también es un trabajo sobre la lengua que asegura “la visibilidad” tanto de la cultura como la del “escritor-traductor” poscolonial. Esta visibilidad mencionada hace referencia a lo que Venuti (1995) propone: el traductor debe ser visible en su traducción para contrarrestar las traducciones realizadas con el propósito de

que parezcan originales en la lengua meta. Esta visibilidad es sinónimo de diferencia. Aquí Bandia la utiliza para sugerir que el escritor encuentra su identidad y su voz, mediante un tercer código, “un code métissé”² que no se separa totalmente ni de sus fuentes africanas ni de las europeas. Este tercer código es el *locus* donde las lenguas coexisten en igualdad y donde el escritor africano resiste a la hegemonía cultural y lingüística de la lengua colonial.

Por otro lado, Chantal Zabus (1991) habla de relexificación más que de autotraducción cuando se trata de literatura poscolonial. Relexificación entendida como: “using English vocabulary but indigenous structures and rhythm” (Todd, 1982: 203).³ Para ella, lo que diferencia la relexificación de la traducción es la ausencia de un original, por ende, no opera de un texto a otro sino de una lengua a otra en un mismo texto. Estos textos son palimpsestos, término muy usado para mostrar la convivencia de dos o más lenguas en un mismo texto. Detrás de la lengua colonial está la huella de la o las lenguas fuentes.

Zabus comenta dos aspectos que son esenciales para analizar un texto poscolonial y en un caso dado para su traducción. Las dos lenguas presentes en el texto poscolonial interactúan como lengua dominante *vs.* lengua dominada, código elaborado *vs.* código restringido, y reflejan todavía hoy la realidad. Esto es, la lengua dominante es la lengua oficial, la lengua de prestigio y del poder. Así, la relexificación es un medio estratégico que rebasa lo puramente metodológico y se puede afirmar que es el lugar donde la lengua choca con lo político.

A nivel metodológico, la relexificación parte de la necesidad de resolver un problema: verter los conceptos, patrones de pensamiento y características lingüísticas de la lengua dominada en la lengua europea dominante. A nivel estratégico, la relexificación busca la subversión en la lengua dominante, la descolonización de la lengua de la literatura colonial y la afirmación de una oralidad atávica.

² “[U]n código mestizado” (Bandia, 2006: 357).

³ “[E]l uso del vocabulario en inglés pero con estructuras y ritmo autóctonos.”

3. Los recursos del escritor-traductor

A continuación, presentamos algunas de las estrategias que los escritores poscoloniales utilizan para “traducir” su lengua y cultura nativa en la lengua europea. Ashcroft, Griffiths y Tiffin (1989) distinguen cinco estrategias principales.

Uso de la glosa

Después de una palabra extranjera en el texto viene su traducción. Pero puesto que se trata de culturas muy diferentes, la traducción no recoge con exactitud el sentido. Dan el ejemplo de la palabra *obi* en igbo, cuyo equivalente en español es ‘cabaña’, sin embargo, el significado de *obi* va más allá de una simple cabaña, porque se refiere a uno de los edificios que componen el recinto comunal de una familia. Es una palabra que denota, es decir, que se relaciona con el mundo y aquí parece no funcionar la traducción; uno se puede preguntar qué pasa entonces cuando se trata de conceptos. Explican que la función metonímica está realizada porque una única palabra *obi* representa toda una cultura, la cultura igbo en Nigeria. La diferencia cultural domina la oración. La glosa provoca un hueco conformado por la diferencia que existe entre la palabra y su traducción. En textos poscoloniales, escritos en una sola lengua, la glosa aparece como una explicación más o menos larga dentro del cuerpo del texto. Y aunque de manera menos obvia que en textos híbridos, la glosa tiene la misma función: hacer ostensible la diferencia cultural.

Uso de palabras no traducidas

Es una muestra de que el lector está en presencia de otra cultura. Posiblemente no comprenderá la palabra extranjera cuando aparezca en el texto, pero su repetición en varios contextos a lo largo

de la novela permite que llegue al sentido o más bien se acerque a él. Otras veces, el escritor no utiliza la repetición y la palabra puede ser indescifrable. Su función, al igual que con la glosa, es resaltar una diferencia cultural, pero se desmarca de la primera en que esta diferencia implícita en la glosa aquí se vuelve explícita. El escritor juega con esas diferencias, sea dando al lector la oportunidad de cruzar la distancia cultural con la glosa por ejemplo, o bien reforzando esta distancia con las palabras no traducidas. Para los autores, esta segunda estrategia representa una postura política; al contrario de la primera estrategia que da a la cultura receptora un estatus mayor, ésta revela el poder de la cultura “minorizada”.

Interlenguaje

Este concepto proviene del campo del aprendizaje de segundas lenguas y, según Ashcroft, Griffiths y Tiffin, describe: “The genuine and discrete linguistic system employed by learners of a second language. The concept of an interlanguage reveals that the utterances of a second-language learner are not deviant forms or mistakes, but rather are part of a separate but genuine linguistic system (1989: 67)”.⁴

Nemser (1971) identifica la lengua del aprendiente como un sistema aproximativo, que no es ni la lengua fuente ni la lengua meta y que se va reestructurando a medida que se aprende la nueva lengua. En los textos poscoloniales, tales como el del nigeriano Amos Tutuola, *The palm-wine drinkard* (1993 [1952]), las estructuras de las dos lenguas se funden en una y el estilo se asemeja a un interlenguaje. Su obra se publicó en el Reino Unido y —sorprendentemente— los editores respetaron el texto original con todo y sus “defectos”. Su publicación suscitó sentimientos encontrados: mientras que en el Reino Unido, el poeta Dylan Thomas saludaba la novela como el

⁴ “El sistema lingüístico genuino y distinto que utiliza quien aprende una segunda lengua. El concepto de un interlenguaje revela que las enunciaciones de alguien que aprende una segunda lengua no son formas desviadas o errores, sino que más bien son parte de un sistema lingüístico independiente y auténtico.”

ejemplo de una prosa del “*young English*” y los críticos ingleses la veían como un ejercicio al estilo de Joyce, los africanos, en particular los nigerianos, estaban molestos tanto por el tema, la búsqueda de un borracho para alimentar su vicio, como por la lengua usada un “*broken English*”; afirmaban que esta novela apoyaba los prejuicios y los estereotipos sobre los africanos y su primitivismo.

Esta nueva lengua, mezcla de yoruba y de inglés, tiene su propio ritmo. Refleja el inglés que se hablaba en las calles de Lagos en esa época. Un análisis de la obra muestra que esta variación del inglés se parece a un interlenguaje: hay elisión de preposiciones o adición de éstas cuando la norma no lo permite, creación de nuevas palabras, modificación de la sintaxis y la concordancia no siempre se respeta, entre otros cambios (Orban, 2009). Sin embargo, como lo subrayan los autores australianos, habría que descartar éstos como errores, puesto que operan con una lógica lingüística diferente, como una apropiación, “bearing no relation to either source or target language norms, they are potentially the basis of a potent metaphoric mode in cross-cultural writing” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1989: 67).⁵

Fusión sintáctica

Surge cuando la sintaxis de dos o más lenguas cohabita en un mismo texto. Marca la diferencia y la tensión que provoca esta diferencia. Una forma particular de fusión sintáctica es la creación de neologismos en textos poscoloniales. Los autores aseguran que esta estrategia representa el ejemplo perfecto para demostrar que las palabras no plasman la esencia de la cultura, puesto que las nuevas formas lexicales del inglés nacen a partir de estructuras de otra lengua. El éxito del neologismo se debe a la función que juega en el texto, más que a su procedencia. Es decir, qué tan bien está integrado en el texto y qué tanto le aporta.

⁵ “Puesto que no guardan relación ni con las reglas de la lengua fuente ni con las de la lengua meta, son potencialmente el fundamento de un poderoso estilo metafórico en la escritura intercultural.”

Cambio de código y transcripción vernácula

Los autores dan el ejemplo del continuo caribeño en las novelas para demostrar cómo se favorece la apropiación utilizando alternativamente dos o más códigos. Explican que las técnicas son plurales desde un uso variable de la ortografía para hacerla más accesible al lector, o de una glosa doble, hasta la práctica del cambio de código y el empleo de palabras no traducidas. Sin embargo, la característica distintiva es la oposición entre el narrador, que relata en un inglés estándar, y los diálogos, donde la novela se mueve a lo largo del continuo caribeño. Un ejemplo de esta estrategia se encuentra en *The mystic masseur* (2002 [1957]) de Naipaul.

Las cinco estrategias antes mencionadas permiten que la otreidad esté presente en el texto. Myriam Suchet, en su tesis de doctorado (2010), sugiere otras estrategias y complementa o precisa algunas de las mencionadas por Ashcroft, Griffiths y Tiffin. Todas ellas se desarrollan dentro de un continuo que va desde el umbral de legibilidad (+ extranjero) hasta el umbral de visibilidad (- extranjero). A continuación, detallamos su propuesta.

Umbral de legibilidad

Los casos no son muy numerosos y se caracterizan por mostrar una parte del texto escrito en una lengua que a veces no se reconoce y no se puede ni leer ni comprender. Por ejemplo, en un epígrafe se puede encontrar una cita en una lengua extranjera desconocida.

Paratexto: nota al pie, nota al final de la obra, glosario

En el caso de que aparezca un glosario, normalmente se sitúa al final de la obra. Comprende dos columnas, la de la izquierda es para las entradas y la de la derecha para las explicaciones, las definiciones, las traducciones o, a veces, comentarios sobre la imposibilidad

de una traducción. La columna de la izquierda es bastante heterogénea: puede incluir verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios o conjunciones, así como expresiones.

Glosa

La autora incluye el término *préstamo*. El préstamo es un procedimiento con el cual una lengua incorpora un elemento de otra lengua. Se puede dividir en *xenismo*, *peregrinismo* y *préstamo*, según el grado de integración en la lengua. Estos términos designan una realidad ajena a la lengua del texto, aunque el primero, el xenismo, podría ser sustituido por un equivalente en la lengua de llegada. El segundo, el peregrinismo, no tiene equivalencia y el tercero, el préstamo, suele usarse cuando la palabra ya no aparece como extranjera a los hablantes (Casado Velarde, 1990). En los textos poscoloniales, los préstamos aparecen seguidos de una explicación, una contextualización, una traducción o en ocasiones solos.

Mención de la otra u otras lenguas

Es decisión del escritor si quiere hacer patente el nombre de la lengua o simplemente no mencionarla. También puede nombrar la lengua sin ninguna inserción de ella en el texto.

Balizaje

Es una marca tipográfica que permite diferenciar las dos lenguas. El uso de las itálicas, las versales, los paréntesis, las comillas son muestras de este balizaje que tiene como función hacer explícito al Otro, diferenciarlo.

Autonimia

Cuando el translingüismo se vuelve invisible. A diferencia del babilaje, no existe marca tipográfica que indique una lengua extranjera. En una misma oración, las lenguas se mezclan sin que ninguna señal advierta al lector. Cuando las lenguas que cohabitan en el texto tienen un origen común, a veces es difícil saber qué palabra pertenece a tal o cual lengua.

Intertextualidad

A veces, la hibridez representa una marca de intertextualidad. Se le puede utilizar para retomar otro texto, modificarlo un poco o citarlo textualmente. Puede haber cambio de lengua, es decir, la oración empieza en una lengua dada y sigue con la lengua del intertexto.

Modificación sintáctica

Puede plantear problemas para entender la o las oraciones. Se sitúa al nivel de la lengua dominante, no hay intrusión de palabras extranjeras y, no obstante, este cambio genera una extrañeza. En la literatura poscolonial, el lector debe sospechar que, detrás de este cambio, está la presencia de una sintaxis extranjera.

Calco

Es un préstamo peculiar. En traductología se le conoce como la creación de una palabra basada en un término que pertenece a otra lengua y que se traduce literalmente conservando la estructura (por ejemplo, *ciencia ficción*). A veces, no es solamente una palabra, sino una expresión. En la literatura poscolonial, el calco es un poco diferente, se manifiesta con palabras conocidas en la lengua dominante.

El lector reconoce el o los significantes, pero le falta entender el nuevo significado cultural al que está ligado. Hay un proceso de desamentización que conlleva la pérdida del significado original para remplazarlo con uno nuevo. Hasta aquí la propuesta de Suchet, que complementa la desarrollada por Ashcroft, Griffiths y Tiffin.

Todas estas estrategias son recursos literarios que los escritores poscoloniales utilizan para trasladar su cultura y lengua en la lengua hegemónica y, además, les sirven como medio de subversión. Este escenario nos remite necesariamente a la noción de Tercer Espacio.

4. El Tercer Espacio y la subversión

Homi Bhabha (1994) denomina Tercer Espacio a un lugar híbrido donde se mezclan dos o más culturas. Este Tercer Espacio, este constructo, es útil para que se puedan interpretar los signos y las marcas de subversión en los textos poscoloniales. Es un espacio productivo en donde el sentido no está fijo y las fronteras entre culturas son borrosas. Desestabiliza la oposición binaria centro-periferia, es decir, la metrópoli versus las colonias. Bhabha precisa: "It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity: that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew" (1994: 37).⁶

Las nociones tradicionales de identidad cultural deben ser replanteadas, porque este lugar de enunciación permite que la voz del subalterno pueda escucharse. Es un lugar de resistencia, un lugar que no es ni el centro ni la periferia, sino algo intermedio, un sitio de transición propicio a la apropiación, a la traducción, a

⁶ "Es ese Tercer Espacio, aunque no representable en sí mismo, el que constituye las condiciones discursivas de la enunciación que garantizan que el significado y símbolos de una cultura no tengan unidad primordial o fijeza: que incluso los mismos signos puedan ser apropiados, traducidos, rehistoricizados y leídos como si fueran nuevos."

la construcción de un nuevo sentido. No es un espacio donde convergen de manera armoniosa dos culturas, sino que es una zona de choque de culturas, un lugar de transformación, de construcción y de negociación que presagia cambios radicales. El Tercer Espacio demuestra que la cultura como medio de unión, de identidad, se ve retada por este lugar. En 1990, Bhabha comentaba en una entrevista que creer que se puede interpretar la diversidad cultural mediante un concepto universal, llámese *ser humano*, *clase* o *raza*, es muy peligroso y limitante para entender cómo las culturas construyen sus propios sistemas de significado.

El Tercer Espacio es la hibridez y esta hibridez en la cultura permite que surja algo nuevo, diferente, una nueva área de negociación del significado y de la representación (Bhabha en Rutherford, 1990). Contrarresta la noción de que la identidad cultural es en esencia invariable y preconiza que, en cambio, las culturas siempre se encuentran en un proceso de hibridación. Es una muestra de contradiscurso de la visión esencialista que afirma que las prácticas culturales tienen un significado fijo.

Y justo dentro de este contexto de Tercer Espacio vale la pena traer a colación a María Tymoczko (2000). Ella escribe sobre la novela poscolonial y argumenta que sus escritores son, en cierta manera, traductores. Realza las semejanzas que existen entre la literatura poscolonial y la traducción. Si bien reconoce que escribir literatura poscolonial no es exactamente traducir, encuentra que ambos actos involucran representaciones y transposiciones de lengua y de cultura. Los escritores poscoloniales, al igual que los traductores, están entre dos culturas y mediante técnicas variadas hacen patente las diferencias culturales. A nivel textual, ambos muestran desviaciones de la lengua meta. Tymoczko enumera algunas características: en cuanto al léxico, importación de palabras extranjeras, colocación inusual, frecuencia de distribución no estándar, neologismos; en lo que respecta a la sintaxis, ésta es inusual, además, utilizan expresiones desconocidas, metáforas inesperadas, entre otras manifestaciones. Señala que, por tener una carga cultural muy fuerte, existe mucha información que lleva a escritores y traducto-

res a insertar explicaciones que normalmente no serían necesarias para el lector. Continúa el paralelo apuntando que tanto la escritura poscolonial como la traducción son más explícitas que otro tipo de literatura. Subraya que los dos tipos de textos tienen una selección muy radical de su material fuente y generalmente esta selección soporta una motivación política o ideológica. Pero lo que más enfatiza es su habilidad para evocar dos lenguas simultáneamente. Esta polifonía es lo que da a ambos textos un poder de subversión.

5. Reflexiones finales

A modo de conclusión, en este artículo nos propusimos hacer patente la muy estrecha relación que existe entre la literatura poscolonial africana y la traducción. Como consecuencia de lo anterior, mostramos cómo los escritores, con el uso de diferentes estrategias, reivindican su identidad al apropiarse de la lengua hegemónica para trasladar en ella su cultura y su lengua materna. De ese modo, la literatura toma un nuevo cauce, con sus propias reglas y sus códigos, que se aleja del canon europeo supuestamente universal, y que refleja una apertura hacia la diversidad, hacia el Otro. En su libro *Peau noire, masques blancs* (1952: 34), Frantz Fanon plantea el problema de la relación entre la lengua y el colonizado y asegura: “Le noir antillais sera d’autant plus blanc, c’est-à-dire se rapprochera d’autant plus du véritable homme, qu’il aura fait sienne la langue française... Un homme qui possède le langage possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par ce langage. On voit où nous voulons en venir: il y a dans la possession du langage une extraordinaire puissance”.⁷ Percibido así, el color de la piel y la lengua se relacionan e interactúan. Esta idea también se manifiesta

⁷ “El negro antillano será tanto más blanco, es decir, se parecerá tanto más al verdadero hombre, cuanto más y mejor haga suya la lengua francesa... Un hombre que posee la lengua posee, de rechazo, el mundo implicado y expresado por esta lengua. Ya se ve a dónde queremos llegar: en la posesión del lenguaje hay un poder extraordinario” (*Piel negra, máscaras blancas*, 1973: 15).

en *Texaco* de Patrick Chamoiseau (1992) cuando la narradora habla de cierto personaje, su maestro, describiéndolo de la siguiente manera: “Un nègre noir transfiguré mulâtre, transcendé jusqu’au blanc par l’incroyable pouvoir de la belle langue de France” (1992: 249).⁸ Partiendo de la idea de que utilizar la lengua del colonizador “vuelve al colonizado más blanco”, entonces se puede reflexionar sobre el proceso que realiza el escritor al concebir textos, en los cuales dos lenguas, con estatus diferentes, cohabitan. Lleva a cabo un trabajo minucioso de dosificación entre las dos, juega con la lengua de prestigio, se apropia de ella, la “mestiza”, para crear una tercera lengua que no es ni la lengua del colonizador ni la lengua del colonizado. El escritor no se vuelve más blanco, sino que es la lengua que deviene más oscura.

Referencias

- Achebe, C. (1958). *Things fall apart*. Londres: Heinemann.
- Achebe, C. (1975). The African writer and the English language. En *Morning yet on creation day* (pp. 55–62). Norwell: Anchor.
- Achebe, C. (1988). The novelist as a teacher. En *Hopes and impediments: Selected essays, 1965-1987* (pp. 27-31). Londres: Heinemann.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (1989). *The Empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*. Londres: Routledge.
- Bandia, P. (2006). African-European language literature and writing as translation: Some ethical issues. En T. Hermans (Ed.), *Translating others* (pp. 349–361). Mánchester: St. Jerome.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Londres: Routledge.
- Casado Velarde, M. (1990). Notas sobre el léxico periodístico de hoy. En Asociación de la Prensa de Zaragoza (Ed.), *El lenguaje en los medios de comunicación* (pp. 49–71). Zaragoza: Asociación de la Prensa de Zaragoza.
- Chamoiseau, P. (1992). *Texaco*. París: Gallimard.

⁸“Un negro negro transfigurado en mulato, transcendido a blanco por el increíble poder de la bella lengua francesa” (Chamoiseau, 1994: 202).

- Chamoiseau, P. (1994). *Texaco*. Trad. de Emma Calatayud. Barcelona: Anagrama.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Gyasi, K. A. (2003). The African writer as translator: Writing African languages through French. *Journal of African Cultural Studies*, 16(2), 143–159.
- Nemser, W. (1971). Systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115–124.
- Naipaul, V. S. (2002 [1957]). *The mystic masseur*. Nueva York: Vintage.
- Ngũgĩ wa Thiong’o (1967). *A grain of wheat*. Londres: Heinemann.
- Ngũgĩ wa Thiong’o (1982). *Devil on the cross*. Londres: Heinemann.
- Ngũgĩ wa Thiong’o (2004). *Descolonising the mind: The politics of language in African literature*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Okara, G. (1963). African speech... English words. *Transition*, 3(10), 15–16.
- Okara, G. (1964). *The voice*. Londres: Andre Deutsch.
- Orban, J.-P. (2009). Amos Tutuola: une écriture didactique. Recuperado de www.africultures.com (Consulta: 10 de septiembre, 2016).
- Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. En J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture, difference* (pp. 207–221). Londres: Lawrence and Wishart.
- Suchet, M. (2010). *Textes hétérolingues et textes traduits: de la “langue” aux figures de l’énonciation. Pour une littérature comparée différentielle*. (Tesis de doctorado). Université Concordia, Montreal.
- Todd, L. (1982). The English language in West Africa. En R. W. Bailey & M. Görlach (Eds.), *English as a world language* (pp. 281–305). Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Tutuola, A. (1993 [1952]). *The palm wine drinkard*. Nueva York: Grove.
- Tymoczko, M. (2000). Translations of themselves: The contours of post-colonial fiction. En S. Simon & P. St-Pierre (Eds.), *Changing the terms: Translation in the postcolonial era* (pp. 147–163). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Venuti, L. (1995). *The translator’s invisibility. A history of translation*. Londres: Routledge.
- Zabus, C. (1991). *The African palimpsest: Indigenization of language in the West African euromphone novel*. Amsterdam: Rodopi.

El teatro de Caragiale en el salón de rumano como segunda lengua: comunicación verbal y no verbal

MARISELA COLÍN RODEA
MIHAELA LIANA MIHAILESCU
Universidad Nacional Autónoma De México

1. Introducción

El siglo XXI se caracteriza por la globalización y por sus alcances en todas las áreas de la vida cotidiana. Se trata de efectos resultantes de dos fuerzas contradictorias que Blommaert y Varis (2012: 2) llaman *uniformity-with-a-minor-difference*. Este término puede ser traducido como “uniformidad-con-pequeñas-diferencias” y designa la interacción de dos fuerzas contradictorias, la estandarización y la diferencia a través de los pequeños detalles. Actualmente se observa que la tendencia del mercado en el mundo globalizado es vender la misma mercancía en diversos lugares del mundo para obtener mayores ganancias, pero enfatizando el detalle para marcar la individualidad en el consumo. De esta manera, la cultura funciona como un “acento” que crea la ilusión de diferencia entre un consumidor y otro; podemos decir que lo que se vende son los detalles.

Blommaert y Varis (2012) nos ofrecen varios ejemplos para entender los mecanismos usados en la articulación de fuerzas para favorecer el funcionamiento de la política económica. Así, el detalle que se vende es, por ejemplo, la nueva botella de una cerveza sin ningún cambio en el contenido, el peso corporal ideal para un cuerpo femenino, los hábitos alimenticios saludables como sinónimo de un cuerpo femenino saludable, la cultura del mundo de los negocios (“business culture”) y estilo gerencial (“managerial style”) a través de un escenario, un tipo de ropa, maquillaje, un estado de

ánimo (caras sonrientes, simpáticas y cordiales), la organización de los cuerpos en el espacio y su orientación hacia *laptops* y *tabletas*, la identidad expresada en detalles (el tatuaje, el maquillaje, las cualidades del traje), en los adjetivos de la publicidad para las mercancías de lujo y el reconocimiento social. Los autores elaboran su reflexión retomando las ideas de Marcuse (1993) expuestas en su obra *El hombre unidimensional*, en donde las prácticas de consumo individual se ven como la clave de la vida social y las identidades como el resultado del comportamiento del consumidor. Desde la perspectiva de Blommaert y Varis, la paradoja de nuestra época es creer que todos somos individuos únicos cuando en realidad usamos las mismas vestimentas, comemos la misma comida y escuchamos la misma música que otras personas en el mundo. De esta manera, el siglo XXI se caracteriza por la velocidad y la intensidad de la circulación de mensajes e imágenes sobre cualquier aspecto de nuestra vida, *online* y *offline*, transformando las mercancías en “aspiraciones” de lo que deseamos ser o tener.

Agregan, estos mismos autores, que el problema no es nuevo en su esencia, pero sí en grado e intensidad. Asimismo añaden que se trata de fenómenos globales que se han vuelto parte del guión sociocultural general en casi cualquier parte del mundo y que algunos aspectos de la vida humana se pueden organizar ahora en mini-sistemas estructurados y ordenados, que ellos llaman *micro-hegemonías*.

Lara (2016) afirma que, a pesar de la globalización, la diversidad cultural subsiste, siendo muy positiva para la vida del ser humano y agrega que esta diversidad y su convivencia con la estandarización y el detalle generarán nuevas tensiones entre fuerzas del mercado globalizado y de sistemas aún vivos.

Asimismo, en el siglo pasado la sociolingüística mostró que las prácticas de comunicación son una parte integral de la cultura y que esas prácticas se relacionan con esquemas cognitivos y situaciones de comunicación propias de una tradición cultural basada en un conocimiento compartido. La enseñanza de una lengua implicaba entonces tomar conocimiento de estas realidades y de su

expresión en la materialidad lingüística y cultural de la lengua de que se trataba para enfocarse en la negociación de sentidos. Sin embargo, los cambios ocurridos en el siglo XXI nos plantean la necesidad de repensar conceptos claves en la enseñanza de lenguas, entre ellos *competencia comunicativa*, *multiculturalismo*, *migración*.

Blommaert y Rampton (2011) se centran en el término *super-diversidad*, propuesto inicialmente por Vertovec (2007) como “*super-diversity*”, que designa el incremento y diversificación de las categorías de inmigrantes, en cuanto a nacionalidad, etnicidad, lengua y religión, pero también en lo referente a motivos, patrones e itinerarios de migración, procesos de inserción en los mercados laborales y de vivienda de las sociedades anfitrionas. Se observa que en las grandes capitales como Hamburgo, París, Londres, Berlín, Barcelona o Lisboa ha desaparecido la previsibilidad de la categoría *migrante* y de sus rasgos socioculturales. El fenómeno conocido como *transmigración* desafía el uso de una lengua, sea la materna u otra, debido a que el conocimiento compartido no existe y la negociación de sentidos es más difícil. Dado que todos estos factores inciden directamente en la comunicación, los efectos comunicativos son muy diversos y para comprenderlos se requieren categorías diferentes; por ejemplo, en lugar de competencia comunicativa se propone la noción de *repertorio*, *estilo* o *registro*. Podríamos pensar que se trata de un fenómeno de las grandes capitales; sin embargo, nuevamente el cambio climático, las guerras y crisis económicas son factores que incrementarán este movimiento de la población hacia diversas direcciones. En los países latinoamericanos observamos que, en el caso de México, la transmigración genera cambios de tipo intralingüístico y cultural por ser migraciones de Guatemala, El Salvador, Cuba, Haití, Brasil, en camino a los Estados Unidos; y en Colombia, la crisis económica de Venezuela conlleva la presencia de poblaciones desplazadas por el miedo y la falta de alimentos y de salud; o, en el caso de Brasil, la política gubernamental de refugiados haitianos y sirios genera problemas para las instituciones, la integración de estos grupos, la comunicación institucional y laboral; así que, en el centro de Sao Paulo, se

puede ver a dos personas vistiendo sus trajes africanos, escena nueva de la superdiversidad.

En estos contextos tienen lugar situaciones en las que los repertorios lingüísticos presentan señales discrepantes y no-verbales que difícilmente evocan solidaridad entre los hablantes o donde hay un exceso de textos tecnológicamente mediados por el uso de la imagen; por ello, la identificación de cualquier terreno común inicial puede ser una tarea determinante. La relevancia del conocimiento no-compartido aumenta la significación de “ignorancia propia”, ya que los recursos comunicativos compartidos son mínimos, sabiendo que otros saben algo más, que saben a quién creer, desarrollando una noción de lo potencialmente conocible (Hannerz, 1992). Goodwin, Cekaite y Goodwin (2012) ofrecen una explicación a este fenómeno y afirman que se debe a que la comunicación va más allá del sistema de la lengua. Los significados se construyen con gestos, posturas del cuerpo, movimientos, arreglos físicos, material del medioambiente, y a final de cuentas ellos constituyen contextos en los que los textos son producidos y comprendidos. Szende (2014) sostiene que si una lengua es compartida, esto se debe a que se actualiza en una amplia variedad de discursos, al mismo tiempo que se construye en el interior y en la interacción social, lo que permite al hablante construir su identidad y marcar su pertenencia a una comunidad. Para este autor, la competencia cultural se adquiere a través de reglas que permiten a un sujeto interpretar enunciados con respecto a un contexto específico y se estructura en esquemas que se activan de manera inconsciente. De allí que aprender una segunda cultura en un salón de clases significa identificar los fenómenos a través del intercambio más que del almacenamiento de información pre-establecida, en la función de la comunidad. Para lograr el conocimiento de una cultura extranjera se debe orientar al alumno hacia el descubrimiento de la organización de una sociedad, a través de realizaciones, gestos, mitos, representaciones e instituciones. De acuerdo con Pavlenko y Lantolf (1999, en Szende, 2014), se trata no sólo de un proceso, aprender una lengua es también una lucha de participación en una nueva cultura.

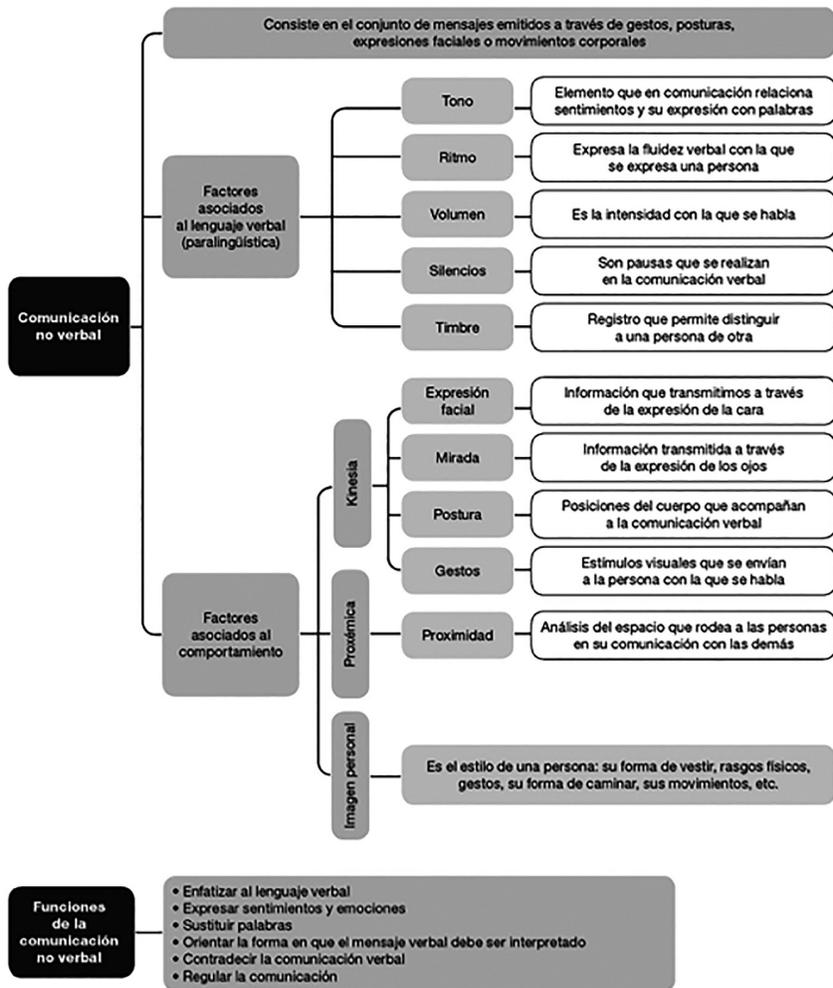
En la literatura especializada sobre comunicación no verbal se señala que cuando alguien no tiene un alto nivel lingüístico en el otro idioma recurre a una gran cantidad de gestos; como el estudio de Hall y Hall (1990: 95), que demuestra que la gente habla entre sí sin usar palabras o que puede haber varias emociones a la vez expresadas a través de palabras. Szende (2014: 377) dice que: “Para un hablante no nativo, la expresión de las relaciones espaciales se procesa a través de una búsqueda de medios lingüísticos, apropiados o eficientes, en el repertorio limitado a su disposición y también a través de reflejos que han sido adquiridos culturalmente con anterioridad”.

En este estudio analizamos aspectos verbales, contacto físico, actitudes, gestos con las manos, lenguaje corporal, expresiones faciales, distancias paraverbales, intensidad y pausas.

2. La comunicación no verbal

Recientemente, el estudio de la comunicación verbal y de los gestos humanos revela la existencia de una normatividad ritualizada y de su naturaleza observable en la conducta y en el curso de intercambios verbales; también sabemos que en todas las culturas existe una gran variedad de producción gestual y que sólo podemos enseñar la cultura en relación con actos de habla específicos, razón por la que es relevante ampliar la investigación en este campo.

La comunicación no verbal constituye 65% de la comunicación cara a cara; se le define como un lenguaje complementario al de las palabras. En el Esquema 1 se le define como el conjunto de mensajes emitidos a través de gestos, posturas, expresiones faciales o movimientos corporales. Esta comunicación comprende tres partes: a) la formada por los gestos, las manos, posturas, miradas, etc.; b) el tono de voz, la velocidad al hablar, y c) la distancia personal para sentirnos seguros, la cual dependerá de los interlocutores y de las circunstancias.



Esquema 1. Comunicación no verbal, Unidad 4 (Pérez, Pérez, López & Caballero, 2012: 85).

Ekman & Friesen (1981 [1969]) investigaron un esquema categorial para explicar cómo un comportamiento verbal se vuelve parte de un repertorio personal, las circunstancias de su uso y las reglas que explican la manera en que el comportamiento conlleva información convencional.

El esquema se basó en tres categorías: origen, usos y codificación. Constituye un aparato analítico muy productivo para observar los

diversos elementos que intervienen en la construcción de significados en la comunicación y que, a final de cuentas, permiten la interacción social.

Los autores definen:

Los *usos* para realzar, repetir un mensaje verbal con relación a circunstancias consistentes y regulares circundantes del acto no verbal. Los usos incluyen cinco elementos: condiciones externas, relaciones con conductas verbales, conciencia, intencionalidad y tipo de información que aportan.

El *origen* de los actos verbales puede ser fisiológico, esto es que las impone nuestro sistema nervioso o el entorno: la cultura, las creencias o los hábitos sociales. Se refiere a la manera en que el comportamiento no verbal originalmente pasó a formar parte del repertorio de la persona. Podemos encontrar tres tipos de origen: una relación entre los estímulos del evento y la actividad no verbal, las experiencias comunes a todos los miembros de la especie y la experiencia que varía según la cultura, clase, familia o individuo.

La *codificación* describe cómo el significado está contenido en un acto no verbal, si es: 1) arbitraria, cuando el acto verbal no se parece en nada al acto que significa; o 2) icónica, cuando el acto no verbal se relaciona con su significado, y 3) intrínseco.

3. El estudio

Realizamos esta investigación con el fin de entender la correlación entre la comunicación verbal y no verbal en el cuerpo centrado en hablar y el diálogo en una representación dramática que fue filmada más tarde.

3.1. Contexto

Aprender una cultura en una clase de lengua significa identificar fenómenos de intercambio y de controversia en la comunicación

humana. Sabemos que en todas las culturas existe una gran variabilidad en la producción gestual y en los aspectos pragmáticos.

Consideramos que enseñar una segunda cultura es un tema relevante que requiere investigación práctica y que la cultura solamente la podemos enseñar en relación con ciertos repertorios, actos de habla, contextos de uso específicos y métodos de observación, indagación y reflexión. En el marco de la enseñanza de una segunda cultura (Szende, 2014), analizamos los elementos verbales, la apariencia física, actitudes, lenguaje de las manos, lenguaje del cuerpo, expresiones faciales, distancias, contacto material, gestos, acciones y elementos paraverbales, tales como intensidad, pausas y su significación. En este trabajo enfocamos el estudio de los procedimientos de construcción y comunicación verbal-no verbal en la lengua rumana. A partir de los resultados derivamos conclusiones sobre la enseñanza de una segunda cultura y los aspectos que pueden ser tratados de manera didáctica.

La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT, antes CELE) ofrece clases semestrales de rumano a los estudiantes matriculados en la universidad, a los marcos didácticos de las Facultades, a los empleados de las oficinas del campus académico en la actividad y al público en general, con el bachillerato concluido.

El plan académico de la enseñanza de la lengua rumana está integrado por dos niveles que se trabajan en las cuatro habilidades: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura. Después de haber terminado las clases y cubierto los objetivos, los estudiantes tendrán conocimiento de la base de la lengua rumana, lo que les permitirá comunicarse en situaciones cotidianas. Aparte de eso, para completar la enseñanza durante el semestre hay un taller de la lengua rumana en donde los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos y el ejercicio de las cuatro habilidades.

3.2. *Objetivo*

Nuestro objetivo es caracterizar el tipo de diálogo existente entre la comunicación verbal y no verbal en lo referente a la construcción de significado.

3.3. *Metodología*

Analizamos el lenguaje del cuerpo y el lenguaje verbal en contextos no naturales, buscamos describir y caracterizar los procedimientos comunicativos usados por los hablantes de la lengua rumana. Recurrimos a la representación teatral para analizar los elementos verbales y paraverbales (apariencia física, actitudes, gestos de las manos, lenguaje del cuerpo, expresiones faciales, distancia o proxemia, contacto físico), elementos no verbales (intensidad, pausas, señas, silencios). El esquema categorial de Ekman y Friesen (1981 [1969]) nos permite analizar los datos, clasificarlos e interpretarlos de acuerdo con el uso, el origen y el código. Partimos del supuesto de que se trata de un conocimiento compartido por los individuos de la comunidad lingüística rumana. El conocimiento cultural y gestual desarrollado en procesos de socialización es reconocido por los miembros de su comunidad (Szende, 2014).

3.4. *Corpus*

Está constituido por una manifestación artística-cultural, una historia corta para teatro de Ion Luca Caragiale (1852–1912) que lleva por título *Vizita* (“La visita”). Se trata de una obra escrita para teatro y posteriormente llevada al cine que se encuentra disponible en internet. Esto ha permitido que tengamos un documento adecuado para el estudio de la lengua y el movimiento del cuerpo en la cultura rumana.

Caragiale fue el primer dramaturgo en reflejar la realidad, el habla y la forma de ser de los rumanos y de sus vidas. Influenciado

por autores como Eugene Ionesco, tal como escribió Eric D. Tappe en su libro *Ion Luca Caragiale* (1974), este autor se enorgullecía de su conocimiento del rumano y decía: “No muchos son dueños de la lengua como yo”.

Caragiale era muy observador de la condición humana y nuestra tendencia a cometer errores y utilizó lo que vio y oyó en sus historias, que a menudo se centraron en los conflictos sociales y la corrupción política. Las obras de teatro, especialmente, estaban llenas de acción y de ritmo rápido, empleando personajes de relleno que hablaban en diálogos ingeniosos.

Para los fines de este estudio, esta obra constituye un documento adecuado para el estudio de la lengua y del movimiento del cuerpo en la cultura rumana. En ella podemos observar su adaptación al teatro y al cine y entender las funciones que cumple cada medio, tal como señala Poyatos (2002), según vemos en la Tabla 1.

Tabla 1. Funciones del cine y del teatro

FUENTES	FUNCIONES
Teatro	Posibles descripciones verbales de comportamientos completos, complementados por diálogos (Poyatos, 2002: 247)
FUENTES	FUNCIONES
Película	Parakinesia de posibles descripciones verbales de comportamientos completos, complementados por diálogos (Poyatos, 2002: 247).

4. El análisis

De esta manera, y con tal propósito, estudiamos la relación entre la gestualidad y el lenguaje de algunos fragmentos, identificando las estrategias de comunicación empleadas en el uso de lo verbal y la gestualidad. Discutimos la posibilidad de decodificar los elementos culturales que pueden contribuir a la formación de una metodología útil para el desempeño cultural del estudiante universitario en el aprendizaje de la lengua rumana.

4.1. *El corpus: Vizita, Ion Luca Caragiale (1952)*

Como mencionamos anteriormente, Ion Luca Caragiale es considerado uno de los grandes escritores rumanos, un excelente escritor de historias cortas; pero sobre todo se trata de un autor representativo del humor local y una de las grandes figuras del teatro rumano de mediados del siglo XIX. En los textos siguientes resumimos la trama de la obra para que el lector pueda acompañar el análisis. Dejamos la versión en rumano simplemente para mostrar la obra original:

(Versión en rumano)

M-am dus la Sf. Ion să fac o vizită doamnei Maria Popescu, o veche prietenă, ca s-o felicit pentru onomastica unicului său fiu, Ionel Popescu, un copilăș foarte drăguț de vreo opt anișori. N-am voit să merg cu mâna goală și i-am dus băiețelului o minge foarte mare de cauciuc și foarte elastică. Atențiunea mea a făcut mare plăcere amicei mele și mai ales copilului, pe care l-am găsit îmbrăcat ca maior de roșiori în uniformă de mare ținută. După formalitățile de rigoare, am început să convorbim despre vreme, despre sorții agriculturii – d. Popescu tatăl este mare agricultor – despre criză ș.cl. Am observat doamnei Popescu că în anul acesta nu se prea vede la plimbare, la teatru, la petreceri... Doamna mi-a răspuns că de la o vreme i se urăște chiar unei femei cu petrecerile, mai ales când are copii.

(Versión en español)

El día de San Juan me fui a visitar a la señora Popescu, una antigua amiga, para felicitarla por el cumpleaños de su único hijo, Ionel Popescu, un niño muy lindo de unos ocho años. No quise ir con las manos vacías y le llevé al peque una pelota muy grande de caucho y muy elástica. Mi detalle le dio mucho gusto a mi amiga y especialmente al niño, que estaba vestido de mayor del ejército, en uniforme de gala. Después de las formalidades habituales empezamos a hablar del tiempo, de las expectativas de la agricultura —el Sr. Popescu papá es gran agricultor— de la crisis y de otras cosas. Mencioné que la Sra. Popescu no se ve mucho en los paseos, el teatro, las fiestas... La señora me dijo que en algún momento una mujer se harta de las fiestas, especialmente cuando tiene hijos.

Blommaert y Rampton (2011: 8) señalan que cuando los hablantes articulan proposiciones literales en palabras tienen un alto nivel de control de los significados que están diciendo, pero aun así no hay garantía de que los interlocutores retomen lo que se ha dicho. Estas palabras están acompañadas por mezclas multimodales de signos semióticos (acento, estilo de habla, postura, vestido, etcétera). El interlocutor puede interpretar cualquiera de estos elementos de forma diferente; de manera que, si miramos de cerca el significado literal y referencial y el lenguaje en sí mismo, observamos niveles no compartidos, interpretaciones asimétricas y bastantes patrones sistemáticos propios de relaciones de poder. Tanto el conocimiento gestual como el corporal se desarrollan en el proceso de socialización y son reconocidos por nuestra comunidad.

El Ejemplo 1 muestra comportamientos adquiridos en el interior de la cultura rumana. En este grupo económico que representan los personajes y en la época de la historia —inicios del siglo XX— a la visita anteceden una serie de rituales de llegada; algunos comportamientos están condicionados por el clima, tales como quitarse el gorro y el abrigo y los *galoshes*, tipo de calzado cuya función es proteger el zapato de la nieve.

LLEGADA. (ELEMENTOS CONTEXTUALES: apariencia física, actitudes, gestos de las manos, lenguaje del cuerpo, expresiones faciales, distancia o proxemia, contacto físico).		
		
(La empleada abre la puerta y recibe a la visita.)	(La Sra. Popescu y su hijo al fondo, esperan de pie a su invitado.)	(El invitado se quita el abrigo y los galoshes, especie de bota que protege los zapatos y que sirven para andar en la nieve.)

Ejemplo 1, secuencia 1. Comunicación no verbal y socialización.

Mientras que, en la segunda secuencia, el saludo constituye una acción social altamente ritualizada.

		
<p>(Saludando a la dama con un beso en la mano y una inclinación del cuerpo.)</p>	<p>(Saludando al niño con una ligera palmada en la mejilla y con una inclinación menor del cuerpo. La madre sonríe presenciando la escena.)</p>	<p>(Abriendo el regalo de cumpleaños, saca una pelota de la caja. El niño salta feliz y la madre disfruta la escena.)</p>

Ejemplo 1, secuencia 2. Saludos (acci3n social altamente ritualizada).

En esta interacci3n observamos el lenguaje del cuerpo, sus posturas, proximidad y contactos con la dama y con el niño.

En el Ejemplo 2 podemos analizar la manera en que la comunicaci3n verbal y no verbal contribuyen a la construcci3n de significado. En primer lugar, se describe el comportamiento, actitudes, posiciones del cuerpo y de las manos. Posteriormente, tenemos los diálogos enunciados en ese momento. Podemos ver la manera y el momento en que los gestos interactúan con el lenguaje y crean significados con el habla.

LA EDUCACION DE UN NIÑO ES UNA TAREA MUY DIFÍCIL: ¿De qué manera los gestos y el lenguaje trabajan conjuntamente para lograr varios objetivos?				
				
(Sentado uno en frente del otro. Sus cuerpos se preparan indicando atención, aceptando el inicio de la conversación.)	(El cuerpo de ella se inclina ligeramente a la derecha apoyando el brazo sobre la mesa. La mano cuelga ligeramente de manera delicada. La mirada se dirige al interlocutor. — <i>Să-ți spun drept, cât era Ionel mittel, mai mergea; acu, de când s-a făcut băiat mare, trebuie să mă ocup eu de el; trebuie să-i fac educația.</i> —Debo decirte que cuando Ionel era niño era más fácil, pero ahora es un niño grande, debo tener mucho más cuidado en su educación.)	(El hombre escucha apoyando su mano en su blazer.)	(El lenguaje del cuerpo, la gestualidad del rostro, los movimientos de la boca y de la mirada se acompañan con el movimiento de la mano y el movimiento de la cabeza hacia arriba. La mirada es enfática, transmite mucha más información que las palabras.)	— <i>Și nu știți dv. bărbății cât timp îi ia unei femei educația unui copil, mai ales când mama nu vrea să-l lase fără educație!</i> — Ustedes los hombres no saben lo duro que es para una mujer educar un niño; especialmente cuando uno se preocupa por que tenga una sólida educación.

Ejemplo 2. Comunicación no verbal y comunicación verbal.

En el Ejemplo 3, el comportamiento del niño pasa de una simple travesura y se convierte en una majadería debido a la falta de disciplina y de límites marcados por la madre, la cual celebra los actos de su hijo.

			
(Golpeando al invitado en la cara con la pelota.)	(Saltando a la espalda de la empleada.)	(Produciendo un incendio en la cocina.)	(Vacando un frasco de jalea en las galoshes del invitado.)

Ejemplo 3. Acciones y comportamiento.

En el Ejemplo 4 aplicamos el esquema de Ekman y Friesen (1981 [1969]), usos, origen y codificación, para observar los componentes de los repertorios de la conducta no verbal.

Recordemos que el *uso* se relaciona con las circunstancias que regulan la ocurrencia de un acto no verbal. El uso incluye cinco elementos: las condiciones externas, las relaciones con la conducta verbal, la conciencia, la intencionalidad y el tipo de información convenida.

	
(Tocando la trompeta.)	(Reaccionando al ruido.)

Ejemplo 4, secuencia 1. Repertorio de comportamiento no verbal.

En la secuencia siguiente podemos observar el *origen*, que se refiere a la manera en que el comportamiento no verbal deviene

parte del repertorio de una persona. Podemos encontrar tres tipos de origen: 1) una relación entre estímulos del evento y la actividad no verbal; 2) las experiencias comunes para todos los miembros de la comunidad; y 3) la variación de acuerdo a la cultura, la clase, la familia o el individuo.

			
(Tomando un cigarro.)	(Pidiendo fuego.)	(Sorpresa del invitado ante tal acción.)	(Guiño del ojo, solicitando complicidad.)

Ejemplo 4, secuencia 2. El mayor desea fumar.

En la secuencia de abajo, ilustramos la *codificación*, que describe de qué manera se encuentran los significados en el acto no verbal. Recordemos que el código puede ser arbitrario, icónico e intrínseco. La empleada que trae el servicio de café se ve atacada por el niño; paralizada, pide ayuda con la mirada a su ama, quien se interpone entre la empleada y el niño, recibiendo un piquete de espada en el ojo.

			
(Trayendo el café.)	(Atacando a la empleada.)	(Pidiendo ayuda con la expresión facial.)	(Interponiéndose al ataque.)

Ejemplo 4, secuencia 3. La empleada en peligro.

En el Ejemplo 5 se genera un problema, el niño en su papel de mayor fuma un puro, tal como lo hacen los adultos e inmediatamente

se marea y cae al piso, desmayado. La madre alarmada, soltando un grito, corre angustiada y pide ayuda arrodillada, con la mano y la mirada a la visita. El invitado sujeta al niño por la cabeza, le desabotona el saco y le avienta agua en el rostro, con un poco de alegría, como si se vengara de las impertinencias que tuvo que aguantar de parte del niño.

			
(Fumando.)	(Mareándose.)	(Desmayándose.)	(Recibiendo ayuda.)

Ejemplo 5. Un gran problema (“Ya vio mayor, el tabaco es muy malo para la salud”).

En el Ejemplo 5 hay elementos paraverbales y gestuales. Está ausente el lenguaje como tal. El pedido de ayuda se hace desde la gestualidad y la comunicación no verbal, tal como el movimiento del cuerpo y acciones de emergencia ante la situación: el niño se ha desmayado. La tolerancia de la madre ha permitido situaciones que sorprenden a la visita, misma que, como tal, ha debido tolerar.

5. Discusión final y conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos visto que nuestra manera de hablar y nuestros movimientos son parte de una cultura compartida con nuestro grupo. Hablamos con el lenguaje, con recursos verbales y no verbales de manera complementaria pero no sincrónica; en sí hablamos con todo nuestro cuerpo usando elementos verbales y no verbales.

Otra afirmación que podemos hacer es que no existe una “gramática” de la gestualidad y sí un uso preferencial de elementos no verbales. De allí que discutir de qué manera se puede enseñar una segunda cultura implica tener en cuenta la variación, los interlocutores y circunstancias específicas en que tiene lugar la comunicación.

Como hemos visto existe una variabilidad en los factores asociados al lenguaje verbal (paralingüístico) y a los factores asociados al comportamiento. Sin embargo, la comunicación verbal y no verbal trabajan juntas en el conocimiento compartido. El trabajo de Szende reúne la comunicación no verbal con las variables del salón de clases. Este trabajo es un estudio clave sobre el tema, pero se requiere leerlo a la luz de los cambios del siglo XXI.

Los estudios sobre la comunicación no verbal han reunido los resultados de investigaciones puntuales que la definen como una forma de comunicación; se diferencian conceptos de kinesia, paralingüística y proxémica; se ha valorado el papel de tonos, mirada, rapidez en el proceso de comunicación; se han analizado las funciones que tiene la comunicación no verbal. Con toda esta información se puede presentar contenidos organizados sobre el tema, una forma sistemática de estructurar los diversos componentes de este tipo de comunicación.

Si no podemos enseñar una segunda cultura porque es el resultado de una socialización, cómo podemos responder las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos se pueden abordar? ¿Qué papel juega el método? ¿Cómo podemos promover la relación observación-reflexión-práctica? Trabajar en una metodología de sensibilización podría partir del trabajo realizado para este estudio. Un texto escrito para el teatro y llevado al cine es ideal para analizar los elementos del Esquema 1. Al igual que ha sido muy útil el esquema de Ekman y Friesen (1981 [1969]), se puede elaborar una ficha de análisis de microsistemas de comunicación.

Es evidente que el siglo XXI se caracteriza por el uso de diferentes modos en la comunicación: la oralidad, la escritura, la imagen, lo pictórico, lo semiótico. Integramos estos modos y construimos significados a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos para los que el contexto es determinante.

Debemos recordar que la globalización y los movimientos de población plantean a futuro un panorama complejo, en el que el conocimiento compartido será muy poco, por lo que deberemos apostar por el aprendizaje de repertorio y estilos. En este sentido,

consideramos que la formación de profesores debe contemplar también estas realidades.

Referencias

- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity: A position paper. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 70.
- Blommaert, J., & Varis, P. (2012). Culture as an accent. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 18.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1981 [1969]). The repertoire of non-verbal behaviour: categories, origins, usage and coding. En A. Kendon, T. Sebeok & J. Umiker-Sebeok (Eds.), *Non-verbal communication, interaction, and gesture* (pp. 57–106). La Haya: De Gruyter Mouton.
- Goodwin, M.; Cekaite, A., & Goodwin, Ch. (2012). Emotion as stance. En M.-L. Sorjonen & A. Perakyla (Eds.), *Emotion in Interaction* (pp. 16–41). Oxford: Oxford University Press.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. Nueva York: Columbia University Press.
- Lara, L. F. (2016). Aquí y en China: lexicología, terminología y la civilización contemporánea. En M. Colín & E. Ehnis (Eds.), *Avances en lexicografía, terminología y traducción*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta D'Agostini.
- Pérez, H. M., Pérez, J. M., López, L., & Caballero, C. (2012). *Comunicación y atención al cliente*. Madrid: McGraw Hill.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal communication across disciplines*. Ámsterdam: Benjamins.
- Szende, Th. (2014). *Second culture teaching and learning: An introduction*. Berna: Peter Lang.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024–1054.

Literatura, traducción y cine en el aula de italiano: consideraciones sobre interculturalidad

OLIVIA CORREA LARIOS
Universidad Autónoma de Zacatecas

Tensiones ideológicas y el sentido intercultural del aprendizaje de lenguas

Las lenguas, como las define la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (UNESCO, 1996), son expresiones de identidad colectiva y de visiones del mundo que han sido construidas en una comunidad y de las que el individuo dispone como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora. El aprendizaje de una lengua extranjera es, entonces, una herramienta de conocimiento del mundo, un medio de acercamiento, relación y comprensión de un entorno ajeno al propio. De acuerdo con lo propuesto por el *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera (ELE)* del Instituto Cervantes, la *interculturalidad* se define como el establecimiento de una relación entre culturas con el objetivo de reconocer sus valores y formas de vida. En el campo educativo se materializa en un enfoque que estimula el interés por entender al otro en su lengua y su cultura, creando la posibilidad de repensar las propias visiones del mundo y desarrollando sensibilidad y empatía hacia las diferencias.

Sin embargo, la tendencia actual de la educación por competencias suele separar la lengua de la cultura y limitar el aprendizaje a un nuevo código lingüístico con propósitos de comunicación inmediata. Dicho enfoque prioriza el uso exclusivo de la lengua extranjera por parte de docentes y alumnos y, como ha expresado Cook (2010), ignora que el estudiante relaciona la nueva lengua

con la propia, así como su contexto personal con el que es presentado en el aula. En el panorama comunicativo de enseñanza de lenguas persiste el credo, según Pfleger (2011), de que los valores culturales no requieren de una enseñanza ligada a prácticas didácticas específicas, pues ya se encuentran estrechamente vinculados al aprendizaje de una lengua. Pero, de acuerdo con la autora, dar por sentado que aprendiendo una lengua se aprende otra cultura es descuidar el campo de la educación intercultural y la generalización de ideas como ésta explica la dificultad para convencer a los docentes de que la enseñanza explícita de contenidos culturales y actividades interculturales no es un objetivo secundario.

Es frente a dicha tensión entre ideas y enfoques de enseñanza que a continuación se indagará cómo el aprendizaje de una lengua extranjera representa de manera práctica una oportunidad de construcción de interculturalidad y se discutirá el uso del cine, la literatura y la traducción como elementos didácticos para el reconocimiento y la puesta en diálogo del *otro*, *lo otro* y *lo propio*.

De la enseñanza de la cultura a la interculturalidad en lenguas extranjeras

La pedagogía de la cultura como parte central de la enseñanza de lenguas emergió de la tradición filológica europea y tuvo un primer auge en las últimas décadas del siglo XIX (Risager, 2007). El tratamiento de la literatura extranjera estaba ligado al ambiente académico y era considerado un tipo de *realia*, es decir, material contextual, objetos de la vida real usados como soporte en las aulas. El concepto de *realia*, entendido de este modo, tiene una larga tradición que se remonta a la segunda mitad del siglo XVII, cuando los libros clásicos comenzaron a presentarse en ediciones que contenían notas para explicar detalles particulares de una cultura ajena a la propia.

Hacia 1880, los libros de vocabulario, frases y diálogos referentes a los medios de transporte, el clima, la comida, los negocios y las reglas de etiqueta eran una opción popular de preparación lin-

güística previa a un viaje al extranjero. Por otra parte, el conocimiento de las reglas de cortesía y la capacidad de mantener una conversación formal fueron, durante siglos, importantes objetivos educativos para la sociedad privilegiada europea. Este tipo de competencia estaba relacionada con la instrucción lingüística privada, encargada a profesores nativos, y que, desde finales del siglo XIX, dio lugar a instituciones especializadas en enseñar el arte de la conversación cortés en lenguas extranjeras (Risager, 2007).

Durante el siglo XX la enseñanza de idiomas integró, en distintos grados, una visión del mundo en relación con la comunidad hablante de la lengua meta. Esta visión del mundo se presentaba filtrada por los medios de comunicación, así como por las casas editoriales y las autoridades educativas, en la selección de materiales culturales incluidos en los libros de texto. Durante la primera mitad del siglo, los contenidos socioculturales presentes en los distintos métodos dependieron enormemente del ambiente político, las instituciones y las relaciones diplomáticas entre el país en el que se enseñaba y aquel, o aquellos, en los que se hablaba la lengua meta. Hacia finales de siglo, la mayoría de los métodos desarrollados integraba una dimensión sociocultural como un objetivo independiente del lingüístico, seleccionando contenidos de acuerdo a su representatividad y su utilidad para los estudiantes, lo cual resultó, en muchos casos, en la inevitable construcción de estereotipos nacionales y la generalización de la información (Kramersch, 2009).

En el panorama actual, y como consecuencia de los cambios en el peso de la cultura en el aula y en los métodos de enseñanza, es necesario reconsiderar los modelos de aprendizaje que favorecen el desarrollo de los estudiantes, no sólo en relación con sus habilidades lingüísticas, sino también con su pensamiento crítico y su capacidad de interpretación e interrelación del propio contexto social y cultural con el de la lengua que estudian. Desde este punto de vista que reconoce la diversidad y no generaliza identidades, Claire Kramersch (1993a) afirma que lo que los alumnos necesitan adquirir no es la comprensión de un código y una identidad nacional ajenos, sino la comprensión de la diversidad *per se*.

Interculturalidad mediada por los libros de texto

De acuerdo con recientes revisiones de literatura especializada, el currículum de lengua extranjera se materializa en los libros de texto, es decir, las instituciones educativas y docentes adoptan un manual didáctico que representará los contenidos y las actividades que se llevarán a cabo durante los cursos. Los libros de texto han gozado de un puesto privilegiado en la toma de decisiones curriculares desde la segunda mitad del siglo XX, debido a que por su contenido monolingüe pueden ser utilizados por cualquier docente en cualquier contexto (Cook, 2010). Además, desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en 2001, los libros están diseñados sobre una base común para el desarrollo de programas de lenguas, orientaciones curriculares y evaluaciones establecidas por el MCERL.

Los libros de texto tienen una importante presencia en la experiencia de aprendizaje de una lengua y son considerados agentes de la representación del *otro* y de *lo otro*. Un sólo manual didáctico suele acompañar al estudiante durante varios años en el aprendizaje de la lengua, de modo que el alumno se acostumbra al tratamiento que en el manual se da a cada actividad y a cada información histórica o sociocultural presentada. Sin embargo, Lange (2011) afirma que, hasta la década de 1990, los resultados de los análisis de textos mostraban un consenso sobre el fracaso de los mismos para lidiar adecuadamente con la representación de las culturas, ya que generalmente se concluía que los materiales presentaban visiones etnocéntricas y promovían estereotipos nacionales, raciales o de género.

Por otro lado, la enseñanza de temas culturales suele limitarse a la transmisión de información relativa a un patrimonio, es decir, se concentra en aspectos que la propia comunidad de la lengua meta considera positivos de sí misma. En manuales didácticos de orientación comunicativa se suele encontrar un panorama definido por Buttjes y Byram (1991) como asociación intermitente entre lengua y cultura, caracterizada por la presentación de unidades de trabajo sistémico sobre la lengua y la inclusión, al final de cada una,

de algunas páginas con información de contexto cultural, social, histórico o de actualidad.

En el mismo orden de ideas, Arnd Witte (2011) critica los modelos culturalistas de enseñanza de idiomas que, a su parecer, permanecen en un nivel informativo y difícilmente pueden tener un impacto en los alumnos. Propone que se rete al alumno a analizar, interpretar y encontrar conexiones y patrones en diferentes contextos culturales, sin embargo, apunta que tales metas no son fácilmente alcanzadas debido a la artificiosidad de los materiales y el reduccionismo de los contenidos culturales.

Es ante el panorama descrito que, sin negar el papel de los manuales didácticos, se hace evidente la necesidad de introducir distintas herramientas de trabajo lingüístico ligadas a objetivos de reflexión y promoción del pensamiento crítico para el desarrollo de la interculturalidad que acompañen al alumno durante su formación. En específico, es objetivo de este trabajo el contexto de formación universitaria, por lo que los argumentos que a continuación se presentan a favor de algunos recursos didácticos pueden no resultar apropiados en todos los contextos educativos.

Literatura, traducción y cine en el aula, una propuesta de trabajo

El contexto en el que se inscriben estas reflexiones es el de la materia de Italiano como L3 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Los objetivos de la licenciatura son la formación multilingüe en las áreas de Docencia, Traducción y Servicios Empresariales y Culturales. Además de los objetivos específicos de las áreas de especialización señaladas, se pretende que al finalizar el programa el alumno logre un nivel C1 en Inglés (L2) y nivel B2 en alguna lengua de su elección entre francés, alemán e italiano (L3). La diferencia de nivel de competencia se explica por el conocimiento previo y el contacto relativamente constante que el alumno tiene con la lengua inglesa antes de iniciar

la licenciatura, además de que, de acuerdo con los objetivos del programa, a partir del cuarto semestre todas las materias se imparten en inglés, con lo cual los estudiantes mejoran considerablemente su nivel.

En el contexto señalado, el italiano se estudia como complemento a una formación lingüística especializada que prioriza la adquisición de las competencias básicas: escuchar, hablar, leer y escribir para ser aplicadas en el mundo del trabajo. La naturaleza del programa y las tendencias de educación por competencias podrían hacernos suponer que un enfoque comunicativo es lo más adecuado para la enseñanza tanto de la L2 como de la L3, sin embargo, como se discute a continuación, existen numerosos argumentos a favor de la revisión y actualización de enfoques tradicionales que incluyen a la literatura y a la traducción como elementos centrales del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en contextos universitarios.

Como en casi todas las áreas del conocimiento, los cuestionamientos a las prácticas y el surgimiento de ideas y tendencias *avant garde* tienen frecuentemente origen en la historia de la misma disciplina y en la revisión y reinterpretación de antiguas prácticas e ideologías. Ése es el caso de la traducción y la literatura como elementos claves del aprendizaje de una nueva lengua.

A pesar de que existe una tendencia generalizada de búsqueda de la inmediatez en la puesta en práctica de las competencias lingüísticas, algunos autores consideran imprescindible la inclusión de la enseñanza de la literatura y la traducción en los cursos de lenguas extranjeras con el objetivo de fomentar la valoración literaria, el placer por la lectura y el conocimiento profundo y enriquecido de contextos propios y ajenos. Ejemplo de lo anterior lo presenta Aden (2010), quien insiste en la importancia de la empatía como herramienta de reconocimiento de las distancias culturales y como constructor de la comprensión y la relación intercultural. Según la autora, la literatura es un recurso didáctico que provoca en los alumnos la identificación de sistemas de valores, lo cual los ayuda a desarrollar la empatía y la comprensión de las diferencias.

Por otra parte, Schumm (2010) afirma que los textos literarios invitan al lector a ver el mundo a través de los ojos de alguien más, y que tal invitación ayuda al estudiante a tomar conciencia de lo relativo de sus actitudes, valores y visiones del mundo. Schumm afirma que mediante la discusión de las diferentes interpretaciones de un texto en la clase de lengua, los estudiantes reflexionan sobre qué hay en su propia cultura que motiva su interpretación.

La pertinencia del uso de la literatura y la traducción en el contexto de la enseñanza de lenguas se explica no sólo con el argumento de su potencial para la construcción de la empatía y de la interculturalidad. Como afirma Genette (citado en Mendoza Fillola, 2008), una obra literaria es un acto de habla, es decir, nada en la literatura puede ser separado de la lengua, por lo tanto, el estudio de una instancia no debería excluir a la otra. Por otro lado, la traducción, ya sea hacia la lengua materna del alumno, como hacia la lengua extranjera, más que un proceso de codificación y búsqueda de equivalencias, es también un acto comunicativo y un ejercicio de mediación. Según Malmkjaer (2013), al tratarse de una actividad que el estudiante universitario de lenguas encontrará seguramente en su labor profesional (en oposición a la artificiosidad de algunos ejercicios de *role-play* característicos de los enfoques comunicativos), la traducción es una actividad auténtica que promueve la autonomía, la confianza y aumenta en los alumnos la conciencia y comprensión de las diferencias lingüísticas.

De acuerdo con D'Amore (2015), la traducción como herramienta para el desarrollo de competencias lingüísticas a través de la comprensión de lectura y reflexión crítica sobre los textos, así como el análisis contrastivo ha retomado importancia en las últimas décadas debido a la consolidación de los estudios de traducción como disciplina. Para D'Amore, las actividades de traducción en el aula ayudan a crear un ambiente de aprendizaje que promueve procesos cognitivos a través de la observación, la discusión y la auténtica solución de problemas, con lo cual se acompaña al estudiante a consolidar conocimientos previos mientras adquiere otros nuevos.

De conformidad con las ideas de los autores mencionados y ante la constatación de que, en el contexto universitario en que se inscriben las presentes reflexiones, las actividades de clase habían estado relativamente limitadas a las propuestas por los libros de texto, en 2013 se propuso a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras una modificación progresiva del currículum. Dicha modificación consistió en la creación e inclusión en el programa de cuadernillos de trabajo cuyo contenido girara en torno a la literatura, la traducción y el cine para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la competencia intercultural. La creación de los cuadernillos requirió una selección de textos literarios y su adaptación por parte del docente a las necesidades del programa y a los niveles de competencia estimados por cada semestre de estudio. Cada texto elegido fue reducido a una extensión máxima de cinco cuartillas y se acompañó de ejercicios de comprensión de lectura, de análisis textual, de vocabulario, de práctica de estructuras gramaticales, de traducción pedagógica y de escritura guiada. Para cada texto se eligió también una película relativa a las temáticas tratadas en la lectura, de manera que durante la proyección se realizaban ejercicios de comprensión oral, vocabulario, traducción, gramática y análisis, discusión y relación entre texto y película. Se acordó que cada semestre se estudiaran cuatro textos literarios cortos, cada uno acompañado de una película y de una variedad de ejercicios orales y escritos, como ya se describió.

De este modo, los cuadernillos prevén el trabajo en todas las habilidades lingüísticas; se pretende que sus contenidos estimulen la reflexión y el uso de la lengua extranjera en contextos auténticos de discusión y de trabajo individual y colectivo, además de que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural al promover la empatía, el debate y la sistematización por escrito de opiniones sobre distintos puntos de vista, sistemas de valores y semejanzas y diferencias entre contextos culturales. Las temáticas abordadas en los textos son la migración, la *sicilianidad*, la guerra, la pobreza, los prejuicios de género, el matrimonio, la amistad, la fantasía y los modales. Todos los textos corresponden a autores del siglo XX, los autores con mayor presencia en los cuadernillos

son Leonardo Sciascia, Natalia Ginzburg, Alessandro Baricco, Dacia Maraini, Italo Calvino, Elsa Morante y Alberto Moravia.

Cabe señalar que esta metodología de trabajo no suplió a los libros de texto, sino que su uso en el aula fue un complemento de los mismos, de manera que el alumno fue expuesto a una mayor diversidad de materiales didácticos. Esta propuesta de trabajo fue implementada a partir del semestre agosto-diciembre 2014 con todos los grupos a excepción del grupo de nivel más avanzado con la intención de tener una referencia que permitiera analizar el impacto de la modificación curricular.

Hallazgos

Los productos de la modificación curricular fueron evaluados en un primer momento mediante la observación de las diferencias en las calificaciones finales entre dos generaciones: la primera no trabajó con los cuadernillos, mientras que la segunda lo hizo durante tres semestres. En este sentido, es importante señalar que para ambos casos se cubrieron en su totalidad los temas correspondientes al programa de nivel B2 de los exámenes CILS (Certificazione di Italiano Lingua Straniera) y que los exámenes departamentales que las generaciones estudiadas han presentado son los mismos; además, ambas generaciones fueron sometidas a las evaluaciones oficiales de certificación CILS. Mientras que ambos grupos obtuvieron puntajes igualmente satisfactorios en la producción y la comprensión orales, se observó una marcada diferencia en las áreas de gramática, comprensión de lectura y producción escrita. Estas tres áreas registraron los puntajes más bajos entre quienes no fueron expuestos a los materiales de literatura, cine y traducción: la mitad de dicha generación obtuvo puntajes reprobatorios en esas áreas. Por el contrario, la generación con la que se intervino con los cuadernillos presentó puntajes satisfactorios en todas las áreas, aunque es justo mencionar que para la segunda generación la producción oral fue el área con los puntajes más bajos.

En materia de obtención de las certificaciones, es importante hacer notar que únicamente 50% del alumnado de la primera generación obtuvo el certificado oficial de nivel B2 y 50% del alumnado restante no logró certificarse en ningún nivel. Por otra parte, 100% del alumnado de la segunda generación logró certificarse en los niveles C1 (12%), B2 (44%) y B1 (44%). Con lo anterior se constata que ya sea ante los parámetros internos como ante los estándares internacionales, la competencia lingüística de los estudiantes de la segunda generación se vio beneficiada por el trabajo con literatura, cine y traducción, en oposición a la primera generación, en la que se privilegiaron los contenidos y el método de trabajo propuesto por libros de texto.

Otra evaluación de los resultados de la modificación curricular se realizó mediante la indagación de la percepción del alumnado sobre su propia experiencia de aprendizaje del italiano y la construcción de la competencia intercultural durante dicho proceso. Se decidió que la técnica de obtención de datos sería la entrevista. De acuerdo con Mackey y Gass (2011), las entrevistas permiten investigar fenómenos que no son directamente observables, como las actitudes y percepciones de los estudiantes. Al ser cuestionados sobre los objetivos del curso, los estudiantes de la primera generación indicaron que la gramática había sido prioritaria. Llama la atención la alusión al libro de texto como percepción del aspecto primordial, la narrativa de una de las estudiantes ayuda a confirmar que los programas se mimetizan con el libro de texto, como ya se había adelantado:

Gramática, se trata mucho de hablar y esas cosas, aparte de que se enfocaba mucho en el libro al principio, entonces, las cosas que veíamos las veíamos rápido y no era así como mucha práctica, ni nada de eso. Casi siempre fue un libro, libro, lo que decía el libro, las situaciones que venían en el libro (L).

Gramaticales más que nada, porque la mayor parte de los maestros que tuvimos pues fue gramática, gramática, gramática y pues es lo que más se me ha complicado (G).

En comparación con lo anterior, en la segunda generación, si bien la totalidad de los alumnos participantes en el estudio mencionó la prioridad de la gramática, también la totalidad mencionó la literatura y la mayoría hizo alusión a cuestiones culturales. Las opiniones de algunas alumnas indican que el estudiante percibe e incluso aprecia la variedad de materiales didácticos que le fueron presentados:

La gramática formaba una parte muy importante del curso, pero se practicaba mucho la parte de la comunicación a través de la escritura y el lenguaje hablado, con apoyo de materiales como literatura, videos, películas y canciones. También se tomaba en cuenta la cultura a lo largo del curso (I).

Creo que el curso abarcó lo más importante que es gramática, cultura, escritura y práctica del habla y los medios fueron bastante amenos, siento que los juegos, canciones y películas (son) importantes porque facilitan el aprendizaje, ya que somos como niños chiquitos (A).

Creo que se utilizaron distintos métodos para acercarnos al idioma y a la cultura durante la última parte de nuestros estudios, sin embargo la percepción que tengo de estos cuatro años es que es un curso que siempre presta mayor importancia a los aspectos formales de la lengua (D).

Con relación a la construcción de la competencia intercultural a lo largo de los estudios, se cuestionó a los alumnos si habían transformado la visión que tenían de la cultura italiana durante el estudio del italiano. Nuevamente se observaron diferencias significativas en la narrativa de los estudiantes. Probablemente las respuestas más sorprendentes en este sentido sean las negativas de dos alumnos de la primera generación sobre la modificación de su visión tras cuatro años de estudio de la lengua. El resto de los estudiantes de esta generación indicó que sí había modificado su visión de la cultura italiana e hizo referencias a la apertura, a información turística y a la comparación entre culturas.

Por el contrario, la totalidad de la segunda generación refiere haberse formado una imagen de la cultura italiana gracias al curso e incluso mencionan aspectos específicos de las clases que les ayudaron a construir tal visión, como lo indica una alumna:

Creé casi desde los cimientos la visión de la cultura, basada en imágenes y temas indicados como cotidianos, que los libros de texto ofrecían. Las películas italianas, así como la música y literatura a las que tuve acceso durante el curso, aunadas a discusiones culturales específicas también contribuyeron a formar esa visión (R).

Se pidió también a los estudiantes que dieran ejemplos de realidades lingüísticas y culturales nuevas que hubieran descubierto durante el curso. A lo que ambas generaciones respondieron con referencias a la apertura, a la diversidad y a comparaciones entre el propio contexto y el contexto de la lengua estudiada. Sin embargo, en la primer generación, los alumnos se expresaron de manera general sobre la importancia de “acceder a un panorama distinto” (G), de lograr una “apertura de mente” (M) y no proporcionaron ejemplos precisos. Además, una estudiante afirmó que habían sido pocas las ocasiones en las que el curso de italiano le había permitido explícitamente explorar y comprender diversas realidades:

No mucho, sí vimos películas y cosas así, pero muy poco (L).

En contraste, los alumnos de la segunda generación dieron ejemplos específicos que comprenden características lingüísticas formales como el uso diferenciado de tiempos del pasado en italiano, en oposición a lo que ocurre en español; la diferencia en la aceptación de la repetición, así como cuestiones más bien ligadas a la cultura como el uso de dichos, frases hechas, gestos, blasfemias y palabras altisonantes; variedades regionales de la lengua; tradiciones; estereotipos raciales y nacionales.

Finalmente se preguntó a los alumnos si durante su curso de italiano habían cuestionado o discutido su visión de su propia

cultura y de ciertas posturas propias. Este cuestionamiento está relacionado con el argumento de Buttjes y Byram (1991) sobre la necesidad de que las lealtades nacionales y culturales sean cuestionadas en el proceso de aprendizaje de la lengua, así como con la idea de Kramsch (2001) sobre la visión mediadora entre la comunidad de origen del estudiante y la comunidad de la lengua objeto de estudio que se debe tener en los cursos.

Al respecto es interesante notar que la gran mayoría de los alumnos pertenecientes a ambas generaciones respondió haciendo referencias al contraste entre el propio contexto y el contexto extranjero, o bien referencias al aprecio por lo propio y al enriquecimiento de las propias visiones. Únicamente un estudiante de cada generación respondió con negativa a la pregunta. En este sentido es posible afirmar que la modificación o el cuestionamiento de la imagen del propio contexto personal es el único aspecto intercultural sobre el que la intervención didáctica con literatura, cine y traducción no tuvo un impacto observable en la narrativa de los estudiantes.

Conclusiones

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras es un programa de reciente creación y el hecho de que solamente las dos primeras generaciones hayan sido consideradas en esta investigación por ser las únicas que, al haber terminado el programa, están en condiciones de dar cuenta del sentido de la interculturalidad en toda su experiencia de aprendizaje, limita las posibilidades de generalizar los hallazgos. Sin embargo, las reflexiones aquí presentadas serán útiles para futuras referencias en estudios a pequeña escala que consideren visiones émicas sobre el impacto de modificaciones curriculares orientadas tanto al desarrollo de las competencias lingüísticas, como de la competencia intercultural en estudiantes universitarios.

De acuerdo con Byram (2011), una de las necesidades en la actual agenda de investigación en el área que nos compete es la indagación sobre la comprensión y la interpretación de la experiencia de

aprendizaje de los alumnos con relación a su sentido intercultural y la comparación de los hallazgos del investigador sobre determinados factores didácticos con los de los estudiantes participantes.

Es innegable la importancia de que el docente disponga de un programa que sea coherente tanto con las necesidades y la motivación de los propios estudiantes como con los objetivos didácticos del curso. No es posible adoptar un programa de enseñanza de la lengua sin tener en cuenta al destinatario, es decir, al alumno, su identidad y su entorno. Sin embargo, en la práctica docente y en el análisis presentado se observa que, de no existir una planeación específica que considere contenidos orientados a la reflexión crítica y a la formación de hablantes interculturales, los libros de texto son los que definen los contenidos por enseñar y la manera de enseñarlos. El análisis de las percepciones de los alumnos muestra que la planeación de un programa y ya sea la adopción de un libro de texto o el diseño de materiales didácticos propios permean en la comprensión de la experiencia de aprendizaje y en la capacidad de referir aspectos precisos de dicha experiencia.

Las reflexiones sobre la experiencia del uso de literatura, cine y traducción dentro del diseño del programa de lengua extranjera permiten concluir que tanto las competencias lingüísticas como interculturales no puede depender de la buena disposición de alumnos y profesores para su fomento, ni obedece a clichés como el que afirma que aprender una lengua conlleva implícitamente aprender una cultura, sino que se construye con un diseño curricular y prácticas que la consideren explícitamente.

Como se señaló al inicio de este estudio, actualmente la educación está al servicio del mercado de trabajo y es innegable que este último hace de las certificaciones de competencias una exigencia, esto explica que los programas busquen ser pertinentes a las necesidades de los empleadores. A pesar de ello, se propone que la inclusión de contenidos auténticos varios relativos a la literatura, la historia, la sociedad, las manifestaciones artísticas y culturales, así como la práctica de traducción pedagógica en el aula, no sólo coadyuvarían en la formación ciudadana del estudiante universitario,

al aumentar su empatía y verdaderamente representar una apertura en su visión del mundo, sino que estos materiales podrían también ser utilizados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que deben certificarse.

Se concluye dando apertura a futuras investigaciones con la recomendación de Kramersch (1993b) con relación a la importancia de desarrollar las condiciones para contribuir a la construcción de un entendimiento más completo entre culturas y permitir a los estudiantes tener una visión desde el interior y desde el exterior, situación para la cual, desde la perspectiva de la autora y a la luz de los argumentos expuestos, la literatura, el cine y la traducción contribuyen de manera favorable. Se espera que en el contexto del estudio del italiano en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como de programas afines en otras universidades, próximas revisiones curriculares y decisiones sobre materiales didácticos y prácticas docentes continúen arrojando resultados que evidencien los vínculos entre competencia lingüística y competencia intercultural creados por intervenciones didácticas que liberen al docente, en la medida de lo posible, de las propuestas de las casas editoriales y que enriquezcan la experiencia de aprendizaje del alumno universitario.

Referencias

- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. En J. Aden, T. Grimshaw, & H. Penz, *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (pp. 23–44). Bruselas: Peter Lang.
- Buttjes, D., & Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2011). A research agenda for intercultural competence. En T. Harden & A. Witte, *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 19–36). Berna: Peter Lang.

- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- D'Amore, A. (2015). The role of translation in language teaching. Back to GT in ELT? En Y. Cui & W. Zhao, *Handbook of research on teaching methods in language translation and interpretation* (pp. 118-135). Hershey: Information Science Reference IGI Global.
- Instituto Cervantes (s. d.). *Diccionario de términos clave del español como lengua extranjera (ELE)*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm (Consulta : 4 de junio, 2015).
- Kramsch, C. (1993a). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993b). Language study as border study: Experiencing difference. *European Journal of Education*, 28(3), 349–358.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 22–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2009). Cultural perspectives on language learning and teaching. En K. Knapp & G. Antos, *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lange, K. (2011). *Perspectives on intercultural competence, a textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes*. (Tesis de maestría). Freie Universität Berlin, Berlín.
- Mackey, A., & Gass, S. (2011). *Second language research*. Nueva York: Routledge.
- Malmkjaer, K. (2013). Translation: The intertranslatability of languages; translation and language teaching. En K. Allan, *The Oxford Handbook of the History of Linguistics* (pp. 691–706). Oxford: Oxford University Press.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> (Consulta: 4 de junio, 2015).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001042/104267S.pdf> (Consulta: 5 de marzo, 2014).
- Pfleger, S. (2011). "...existe un universo inmenso de oportunidades..." La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa. En S. Hernández & J. Sinnigen, *La interculturalidad en las Américas* (pp. 1–39). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schumm, J. (2010). Promoting intercultural sensitivity through young adult literature. En J. Aden, T. Grimshaw & H. Penz, *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (pp. 179–192). Bruselas: Peter Lang.
- Witte, A. (2011). On the teachability and learnability of intercultural competence: Developing facets of the 'inter'. En T. Harden & A. Witte, *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations* (pp. 89–108). Berna: Peter Lang.

SEXTA PARTE

ESTUDIOS
DE LINGÜÍSTICA
APLICADA

La política lingüística en espacios fronterizos: una reflexión contrastiva México-Uruguay

DAVID GUADALUPE TOLEDO SARRACINO

Universidad Autónoma de Baja California

GABRIEL LEOPOLDINO DOS SANTOS

Instituto Federal de São Paulo

Esta reflexión se basa en la perspectiva teórica de la *glotopolítica*, un campo interdisciplinario de las ciencias del lenguaje que estudia las políticas lingüísticas y responde a demandas sociales respecto del planeamiento del lenguaje (que, en sus formulaciones clásicas, articulaba planificación del corpus y planificación del estatus). El concepto de *glotopolítica* surge en el escenario intelectual francés con Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin (1986), ambos de la Escuela de Rouen. En Latinoamérica, esta corriente de estudios sociolingüísticos está dirigida por la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux de la Universidad de Buenos Aires en Argentina.

Según Narvaja de Arnoux (2008), la *glotopolítica* se inscribe en la corriente de estudios sociolingüísticos “dentro de las ‘disciplinas nuevas’ [de las ciencias del lenguaje] aunque tenga una respetable trayectoria, cuyos antecedentes en el espacio universitario podemos ubicar en la década del 50 del siglo pasado”.

Dicho lo anterior, este campo surge como una especialización de la sociolingüística a partir de mediados del siglo XX y su objetivo es responder a demandas sociales y teóricas acerca de las múltiples intervenciones en el ámbito del lenguaje. De este modo, *por múltiples intervenciones en el ámbito del lenguaje* se entiende no solamente las intervenciones del Estado sobre las lenguas, sino cualquier forma de intervención, como es el caso de una gramática y/o un diccionario, los cuales modifican las relaciones que los hablantes tienen con sus propias lenguas. Por lo tanto, una gramática es, de hecho,

un objeto de análisis, pues ahí se configura una determinada política del lenguaje.

El concepto de *política del lenguaje* (PL) es considerado en el modelo teórico-metodológico de la glotopolítica, dado que se estudia desde la sociolingüística. Es decir, la PL estudia la relación entre la política y las lenguas, y se circunscribe al análisis de los discursos oficiales sobre las lenguas, como sería el caso brasileño de la Resolución Ministerial número 36, de 28 de enero de 1959, que establece la Nomenclatura Gramatical Brasileña (NGB). Estamos delante de un documento oficial que afecta directamente el ámbito lingüístico, porque, a partir de esta fecha, todas las gramáticas de la lengua portuguesa publicadas en el territorio de Brasil deberían unificar los elementos gramaticales de la enseñanza del portugués.

En México, el inglés es la lengua extranjera que se ha enseñado desde el periodo del presidente Plutarco Elías Calles (1924–1928). Sin embargo, en *La Frontera*¹ con Estados Unidos ya se hablaba desde antes sin haber sido decretada por el Estado. En 1926, el inglés se incluyó en la enseñanza secundaria como una materia denominada *lengua adicional al español (inglés)*. Esta materia se integra al currículo como una lengua para el desarrollo económico del país. Su obligatoriedad ayudaría a los estudiantes mexicanos a tener herramientas para comunicarse en una segunda lengua. En sí, el inglés se convierte en la lengua vehicular, por ende se requería de profesores que lo enseñaran en las secundarias del país. Es hasta 1992 que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los gobiernos de las entidades federativas, desarrolló acciones concretas para enseñar inglés en la educación básica como resultado del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y por sugerencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): era pertinente fortalecer el inglés en el país y aún más en la Frontera.

¹ Nombre propio utilizado por los ciudadanos fronterizos para llamar al espacio geopolítico de los límites de México y Estados Unidos.

En el caso de la ciudad fronteriza de Tijuana, Baja California, que colinda con el estado más poderoso de Estados Unidos y que se encuentra alejada de la capital de México a 2,763 kilómetros de distancia, era más accesible obtener materiales didácticos y manuales de los programas English as a Second Language (ESL) o Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), ver televisión en inglés y escuchar la radio estadounidense. Esto indica que Tijuana, por el hecho de estar en la frontera con Estados Unidos, tiene un escenario propicio de *inmersión fronteriza* (vivir en México y tener facilidad para practicar el inglés).

Los antecedentes históricos sobre la PL tanto del inglés en México como del portugués en Uruguay nos permiten conocer las dinámicas lingüísticas de la situación de los hablantes en las fronteras entre México y Estados Unidos, y Uruguay y Brasil, tratando de mostrar, con esto, algunas semejanzas y diferencias en ambos contextos fronterizos en lo que significa la implementación de visiones glotopolíticas.

1. El espacio fronterizo México-Estados Unidos

Analizar desde la perspectiva de la glotopolítica la manera como se comunica el universitario bilingüe radicado en la frontera norte México-Estados Unidos es conceptualizar este proceso como diferente al resto de México, donde el estudiante fronterizo *borderlander* vive el proceso subcientemente, siendo determinado a partir de lo que experimenta de la lengua, de lo que escucha y lee en inglés en un ambiente real de inmersión en esta lengua al vivir en ciudades fronterizas como Tijuana o San Diego (véase Figura 1).



Fuente: Mapa de Baja California. Recuperado de <http://www.vmapas.com> (Consulta: 28 de octubre, 2017).

Figura 1. Mapa de la frontera de Baja California (México) y California (Estados Unidos)

De acuerdo con Valero, Villaseñor y Román (2008: 7), un ciudadano fronterizo es aquel residente que vive, aprende y experimenta el inglés y el español, porque ambos idiomas están estrechamente vinculados, y es ahí donde el bilingüismo florece y el multiculturalismo es un hecho de la vida cotidiana.

Por estar expuesto e inmerso en un contexto fronterizo o vivir en *La Frontera*, el hablante va apropiándose del inglés de manera subconsciente, donde el habla no requiere de un aprendizaje formal, porque se aprende a hablar como parte del proceso de socialización. Los estudiantes fronterizos bilingües, como es lógico, se encuentran involucrados en la cultura transfronteriza, expuestos a situaciones de comunicación en ambas lenguas y generando formas de vida a partir de las mismas.

Para fines de esta investigación de tipo descriptivo se utilizaron entrevistas con profesores de inglés, así como documentos y grabaciones sobre la enseñanza del inglés en México. Esto representó analizar los datos sobre la incorporación del programa de inglés en educación básica de 1995 y lo que significó la tarea del Estado para fomentar el aprendizaje del inglés en *La Frontera*. Se realizaron entrevistas a alumnos y profesores universitarios que han participado directamente en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)

El siguiente fragmento, obtenido del corpus de la investigación México-Estados Unidos, describe la narrativa de un profesor de inglés que adquirió la lengua sin necesidad de una instrucción con el simple hecho de ver televisión en inglés, practicar con la familia y escuchar la radio. Esto se remonta a que en los años ochenta en Tijuana no existía la presencia de la televisión mexicana, y por ende el único acceso a los medios masivos de comunicación era el de los medios de acceso gratuito de San Diego (PBS, KPBS, KSSD Jazz, etc.):

A: [...] El inglés es necesario en Tijuana. Desde niña que iba a la escuela veo T.V. en inglés y escucho la radio. Pienso como fronteriza. Hablar inglés y español para mí es parte de mi ADN. [...]. Trato de enseñar inglés de la misma manera que aprendí. Hoy en día tenemos muchos materiales. En los noventas los materiales era mejor obtenerlos de California que de la capital. Creo que [...] el inglés es una necesidad, quien no habla inglés en *La Frontera* no progresa, es una lengua del progreso.

Wittgenstein (1988 [1953]) señala que las formas de vida se dan al hablante a partir de que existe un uso del lenguaje y como consecuencia se aprende una lengua a partir de la apropiación de una serie de conjuntos de normas y reglas, los que maneja como juegos de lenguaje. Lo que para un ciudadano fronterizo significa “Desde niña que iba a la escuela veo T.V. en inglés y escucho la radio” representa estar inmerso en el idioma de manera subconsciente. En este sentido,

el concepto de *juego de lenguaje* es una forma relevante para el hablante como parte de su actividad y forma de vida.

Para fines de este estudio, hablar inglés en *La Frontera* representa un capital económico para los habitantes fronterizos. Hablar dos lenguas forma parte de su vida cotidiana. Este estudio nos dirige a reflexiones sobre la manera como los ciudadanos que viven en México y Estados Unidos recurren a la *interlengua*² para comunicarse y relacionarse en sus actividades cotidianas, tanto para aspectos socioeconómicos como culturales.

Por otro lado, vivir en *La Frontera* es tener distintos estilos de vida, uso de dos lenguas y, cuando es necesario, uso de la *interlengua*. A continuación se muestra un fragmento que conforma el corpus de la investigación México-Estados Unidos:

Entrevistador: ¿Qué es ser bilingüe de *La Frontera*?

B: Los Tijuanaenses hablamos diferentes al resto del país. Hablamos bien inglés y hablamos bien español. Quienes somos originarios de esta frontera sabemos diferenciar las lenguas [...] Sé cuándo hablar en cada una de las lenguas. No me afecta que existan interferencias de palabras. En ocasiones prefiero responder en inglés porque me es más fácil [...] Como maestra leo en inglés, trabajo en español, convivo con mi familia en español, y mi vida social es en inglés. No tengo barreras para comunicarme en ambas lenguas [...] Esto se lo debo a que crecí y he vivido en Tijuana. Sin embargo usar *code-switching* o alternar códigos no me afecta. Tengo un pensamiento binacional aunque no soy ciudadana americana. No me despego de mis raíces.

Lo que significa que la *interlengua* que se emplea por hablantes mexicanos residentes en de la megaurbe Tijuana-San Diego construye un sistema individual y propio de los habitantes que viven en este espacio fronterizo. La informante señala: “Sé cuándo hablar en cada una de las lenguas”, y lo que se infiere de esto es que se

² Se considera el sistema lingüístico que un hablante de una segunda lengua o lengua extranjera utiliza en el proceso de la apropiación de la lengua.

trata de un hablante bilingüe. Utiliza ambas lenguas para socializar, interactuar, y eso es parte del colectivo que construye a un ciudadano de *La Frontera*.

Es indudable identificar que, aunque no existen estudios relacionados con intervenciones de la glotopolítica en la frontera norte de México, sí existen estudios que parten de otras perspectivas teóricas de la pedagogía del inglés, así como de otros temas sobre el inglés en los límites de México y Estados Unidos y sobre la manera como el estudiante universitario aprende en inglés/español. Entre ellos se puede citar el caso de estudios de inglés en Tijuana-San Diego, coordinados por Luna (2000). El bilingüismo y el biculturalismo son objeto de estudio dentro de un proyecto denominado Comité de Estudios Binacionales (CEB), un organismo constituido por la Universidad Iberoamericana, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de San Diego, que realizan estudios de lingüística, donde la adquisición del idioma, los procesos lingüísticos y bilingües del español, el inglés y el chino mandarín son considerados como parte de los componentes de la estructura de estudios.

La *glotopolítica* resultó novedosa en Baja California a partir de 2013, cuando Narvaja de Arnoux formó un grupo de profesores que participó en un Seminario de Política Lingüística dentro del posgrado en Lenguas Modernas de la Universidad Autónoma de Baja California. Esto ofreció una visión diferente de la PL respecto a la manera como es observada en este espacio fronterizo la configuración *geopolítica*³ del inglés y del español. Además, los esfuerzos de los académicos se vieron reflejados en el registro de proyectos de investigación de profesores con estudiantes adscritos al programa y de codirecciones de tesis y en los inicios de la conformación del cuerpo académico de nueva creación sobre la temática de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas.

³ Un método global de análisis geográfico de las condiciones sociopolíticas concretas. Es la determinación a través de coordenadas geográficas por intereses comunes donde se viven aspectos sociopolíticos y de intereses bajo una descripción del discurso y de imágenes cartográficas que lo acompañan. Foucher (1991, p. 35).

2. El espacio fronterizo Uruguay-Brasil

Por otra parte, en este apartado analizamos los resultados obtenidos en la investigación acerca del espacio fronterizo Uruguay-Brasil, que ha sido desarrollada entre los años 2012 y 2016 en la ciudad uruguaya de Rivera, que está separada de la ciudad brasileña Santana do Livramento apenas por una calle. Al contrario de los límites entre México y Estados Unidos, cuyos espacios están fuertemente divididos y vigilados, esta frontera ni siquiera tiene aduana, y el tránsito de personas y de comercio es intenso y prácticamente irrestricto. La configuración geográfico-política de la zona, asociada a una historia de invasiones de portugueses-brasileños de las tierras uruguayas hasta mediados del siglo XIX, ha contribuido para que tuviera origen una interlengua cuya base es la lengua portuguesa (véase Figura 2).

Dicha *interlengua* ha sido objeto de estudio de un sinnúmero de lingüistas, antropólogos y sociólogos y, a lo largo del tiempo y según las investigaciones, ha sido designada de distintas formas como, por ejemplo, *portuñol*, *portugués del Uruguay* o *dialecto portugués del Uruguay* (DPU).



Fuente: Mapa de Uruguay y Brasil. Recuperado de <http://www.vmapas.com> (Consulta: 10 de agosto, 2016).

Figura 2. Mapa de la frontera de Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil)

Sin embargo, es pertinente diferenciar el concepto de *interlengua* en Brasil y Uruguay, ya que el término *portuñol* suele utilizarse en la literatura de la lingüística y de la lingüística aplicada para referirse a las lenguas que frecuentemente aparecen durante los estadios intermedios de aprendizaje del español por lusohablantes o del portugués por hispanohablantes. En los dominios lingüísticos de borde fronterizo, el *portuñol* es una lengua que constituye a los sujetos que la hablan en sujetos-hablantes; no es, por lo tanto, un estadio a ser superado, aunque el Estado nacional uruguayo haya implementado políticas lingüísticas desde el siglo XIX en las que el español ha sido tomado como la lengua nacional y, de este modo, debe ser impuesta a todos los ciudadanos uruguayos —sobre todo los ciudadanos de las zonas fronterizas—, ya que representa la unidad nacional homogénea e indivisa.

Un ejemplo de esto fue el Decreto-Ley que lleva el nombre de Reglamento de la Instrucción Pública, aprobado en el año de 1877 durante el gobierno de Latorre. A partir de la redacción dada por José Pedro Varela, el Decreto-Ley, entre otras reformulaciones del sistema educativo uruguayo de entonces, como la laicidad de la educación, establece el uso del español en todas las escuelas del país y, en consecuencia, impone un modelo de educación monolingüe que desconsidera la realidad plurilingüe de la nación, formada no solamente por las relaciones conflictivas entre el español y el portugués en las zonas fronterizas, sino también por las diversas lenguas europeas habladas por inmigrantes extranjeros que se han establecido históricamente en el Uruguay.

Esta conclusión es corroborada tanto por destacados grupos de investigadores cuyo objeto de estudio han sido los documentos de políticas lingüísticas y planificación del Estado uruguayo como por la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP), establecida por la Administración Nacional de Educación Pública en 2008. En el documento titulado *Marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la educación pública*, publicado por dicha Comisión, se lee lo que sigue: “El Uruguay produjo un imaginario político de sociedad monolingüe (en un contexto de

sociedad pensada como homogénea en todos los sentidos), a pesar de que su proceso constitutivo fue histórica y societariamente de naturaleza plurilingüe” (CPLEP, 2008: 13).

En la investigación se trabajó no con los documentos de PL del Estado uruguayo, sino con la forma como el discurso oficial del Estado configura una memoria discursiva que atraviesa los sentidos que el portugués y el *portuñol* poseen en el espacio fronterizo uruguayo. Para llevar a cabo la investigación se hicieron entrevistas a alumnos y profesores del Profesorado de Portugués del Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP), ubicado en la ciudad de Rivera (frontera, como hemos dicho ya, con la ciudad brasileña de Santana do Livramento). El CeRP del Norte es el único centro de formación de profesores de portugués en la región fronteriza y ahí ha residido el interés en coleccionar los datos mencionados.

El siguiente fragmento de una narrativa obtenido de una de las entrevistas que conforman el corpus de la investigación Uruguay-Brasil describe la visión que tiene un profesor de portugués como lengua extranjera sobre el valor del lenguaje para un estudiante que aprende portugués en Uruguay:

A: [...] cuando veo a un estudiante de lenguas extranjeras estudia, en el Uruguay, inglés, él se preocupa con hacer una pronunciación correcta, la más adecuada posible. Sin embargo, ese mismo estudiante, cuando quiere estudiar portugués, tiene ese prejuicio y es como si no quisiera pronunciar adecuadamente el portugués [...] Creo que [...] la lengua portuguesa es una necesidad, pero como no es una lengua de prestigio, si la comparamos con otras lenguas extranjeras, como el inglés, el alemán, el francés [...].

En este fragmento, el español se considera de prestigio dado que la lengua portuguesa está adscrita al contexto fronterizo Uruguay-Brasil. Aunque se admite la “necesidad” de aprender el idioma, éste todavía padece de una falta de posición social frente a las demás lenguas extranjeras que se estudian en el país. La aparición del marcador discursivo *sin embargo*, reforzado por otros de la misma

naturaleza como *pero*, marca, en el enunciado, la fuerza argumentativa que determina el sentido de inferioridad atribuido al portugués frente a otras lenguas, como el inglés, el alemán o el francés. Si se compara con los documentos de PL del Estado uruguayo, vemos que ese mismo sentido para la lengua portuguesa es lo que direcciona la argumentación oficial, con la diferencia de que la lengua de prestigio es la lengua nacional, es decir, la lengua española.

Se muestra un segundo fragmento sobre la investigación Uruguay-Brasil donde un profesor externa su opinión en torno a las construcciones ideológicas sobre las lenguas, para el caso de este estudio el portugués y el español:

Entrevistador: ¿Por qué consideras importante aprender y enseñar portugués en una ciudad como Rivera?

B: Bueno, principalmente para separar bien las dos... las dos lenguas, el español del portugués. Porque con esa mezcla, digamos, surgió el portuñol, con la enseñanza del portugués aquí lo que ellos quieren es abolir el portuñol.

En el fragmento de la entrevista se observa que el portugués adquiere importancia en la zona fronteriza en la medida en que sirve como contenedor de la difusión de mezcla que es el *portuñol*. Hay una decisión del Estado que busca interferir significativamente en el multilingüismo característico de esta zona, tratando de separar el portugués del español y, con ello, estableciendo límites específicos para una y otra lengua. La intervención estatal al crear centros de formación de profesores de portugués ahí es coherente con la ideología monolingüe que considera a las lenguas como entidades únicas, homogéneas e indivisas. Al contrario de lo que una lectura menos atenta podría suponer, la enseñanza del portugués, a partir de lo que vemos en el segundo fragmento, no tiene el propósito de significar la diversidad, sino el de “abolir” el *portuñol* y, con esta política, poder separar “lo nuestro” de “lo ajeno”, es decir, de “lo extranjero”. El español sigue siendo significado como la lengua nacional y se busca cada vez más significar el portugués como la lengua de Brasil, la lengua que no es nuestra.

Según Correa y Stella (2011), frente a las otras lenguas extranjeras el portugués es significado como “lengua sin prestigio”, mientras que frente al *portuñol* adquiere fuerza represora de una “mezcla lingüística” que debe ser evitada a toda costa. Por otro lado, el inglés, según García Landa (2002), representa la lengua del progreso, encaminada hacia la productividad en el sector maquilador e industrial, cultural y académico para el caso de las instituciones educativas, lo que representa una *lingua franca* del progreso en una frontera.

3. Aspectos contrastivos entre las dos zonas fronterizas

Para el caso del inglés en Tijuana, desde 2011 la Universidad Autónoma de Baja California hace una labor pertinente con el Sistema Educativo Estatal (SEE) para apoyar acciones de fortalecimiento del profesorado en técnicas didácticas a fin de que en la región se cuente con mejores y más capacitados profesores de inglés en esta ciudad. En esto, la Secretaría de Educación Pública en Baja California ha determinado su propia política y planificación lingüística, otorgando apoyos de formación a profesores de inglés en el espacio fronterizo y promoviendo la incorporación de modelos innovadores con tecnología para que quienes se involucren en proyectos con financiamiento estatal lo hagan en beneficio del sector educativo.

El inglés en esta frontera no vulnera el papel que juega el español. Al contrario, son lenguas necesarias para ser ciudadano fronterizo ya que, acorde con las demandas económicas, ambas lenguas son pertinentes y utilizadas por quienes transitan en las ciudades de Tijuana y San Diego.

A partir de la firma del TLCAN el inglés se ha convertido en un valor agregado para quienes lo utilizan. Los gobiernos estatales y federales han invertido en los programas piloto de educación básica para tener ciudadanos mejor formados. Ambas lenguas gozan de reconocimiento y ambas empiezan a tener un reconocimiento social equitativo en *La Frontera*.

Según García Landa (2002), en Latinoamérica se vislumbra la dualidad inglés-español como algo meramente dominante dentro del ambiente de la apertura comercial y académica. Por otra parte, si consideramos a ambas lenguas que convergen en esta frontera México-Estados Unidos, el inglés sigue manteniendo su postura favorable en el espacio fronterizo ante el español, sin que éste tenga algún desplazamiento.

Un fenómeno a observarse es el *Spanglish* en *La Frontera*. El *spanglish* se reconoce como tal y brinda a los hablantes una forma simple y subconsciente al comunicarse en dos lenguas, conceptos de dos hablas en espacios fronterizos. Por otro lado, da un sentido de pertenencia a algunas de las comunidades México-americanas, pero la función es de comunicación no de desplazamiento lingüístico. Es decir, el *spanglish* genera un problema lingüístico al inglés, no al español.

A continuación se muestra un fragmento de la entrevista sobre el uso del *spanglish* del corpus de la investigación México-Estados Unidos:

Entrevistador: ¿Utilizas Spanglish?

B: Puedo hablarlo, no lo disfruto. No lo apruebo dado que por ser ciudadano de la frontera debo permitirme dominar ambas lenguas. Estoy a favor que se regule la enseñanza de ambas lenguas en ambos lados de la frontera. Hoy en día hay más gringos queriendo aprender español. Incorporar el inglés en la educación básica fue un acierto para el país.

Este *pidgin* no es reconocido como lengua por el Estado en México ni por el de Estados Unidos, pero sí por sus hablantes, dado que ambas lenguas han estado presentes en los hablantes por generaciones. Aunque el reconocimiento social es informal, quien utiliza *spanglish* o *portuñol* como *lingua franca* no es un bilingüe compuesto que se atreve a hacer uso de esta *interlengua* para fines comunicativos. El informante señala “Puedo hablarlo, no lo disfruto”, esto significa que los hablantes bilingües con estudios conocen el *spanglish* pero prefieren no utilizarlo. Saben que pueden utilizarlo para comunicarse pero no es la mejor opción.

Dicho lo anterior, el *spanGLISH* es un fenómeno de manifestaciones sociales y culturales que dan sentido de pertenencia a una comunidad México-americana en esta frontera norte México-Estados Unidos. Cada vez que dos o más lenguas interactúan se determina el efecto de lenguas que convergen, conduciendo este contacto hacia *linguas francas en espacios fronterizos*.

A diferencia de la postura del *portuñol* en Uruguay, donde el español es la lengua nacional, en México el español no es la lengua nacional, debido a la diversidad lingüística que existe en el país.

En lo que se refiere al portugués en la frontera entre Uruguay y Brasil, el portugués no ocupa un lugar de prestigio frente al español, que es considerada la lengua nacional del Estado uruguayo. A diferencia de lo que sucede con México y Estados Unidos, contexto en el que hay dos lenguas de prestigio, entre Uruguay y Brasil el primero busca imponer el español frente al portugués como forma de mantener las buenas relaciones lingüísticas en lugar de una “lengua vecina”. Lo interesante es que, en un plan más superficial de las políticas de Estado, hay diversas acciones que supuestamente promueven el portugués como, por ejemplo, la creación de algunos programas de formación en portugués, destinados justamente a la formación de docentes del portugués como lengua extranjera. Sin embargo, al analizar los discursos, se ve que los sentidos de una lengua dependen de factores más complejos, como las relaciones históricas, sociales, culturales y políticas entre los países.

El *portuñol* es, de hecho, una lengua practicada en los bordes fronterizos entre Brasil y Uruguay. No funciona para la supervivencia de los hablantes que viven en la zona, tal como es el *spanGLISH* para los mexicanos que no son bilingües compuestos y que acceden a los Estados Unidos por diversos fines migratorios.

En Uruguay son cuestiones históricas las que sirven de explicación para la existencia de dicha lengua: en el siglo XIX, la extensión territorial del portugués en Uruguay era mayor que la del español, gracias a las invasiones territoriales de portugueses-brasileños con vistas a ocupar un territorio poco poblado en y por Uruguay.

Desde entonces, el portugués ha sido el enemigo a combatir y, siguiendo su estigma social, el *portuñol* también se ha convertido en una lengua que debe ser prohibida. De ahí vienen las inversiones estatales para crear un mejor profesorado en portugués, cuyos objetivos más profundos no son los de difusión de la lengua portuguesa, sino más bien los de mantenerla alejada, mantenerla en condición de lengua extranjera.

4. Conclusiones

Lo que se muestra en este documento de reflexión es que la perspectiva glotopolítica nos brinda una metodología interesante de análisis de las políticas lingüísticas, toda vez que no las toma como un objeto conceptual único, es decir, nos permite estudiar las políticas lingüísticas tanto a partir de las acciones estatales en el ámbito de las lenguas como a partir de múltiples intervenciones en el espacio de las lenguas (el estudio de una gramática, por ejemplo, se configura como un estudio de glotopolítica). En nuestro caso, hemos analizado cuestiones de políticas lingüísticas en dos zonas fronterizas no desde las políticas de los Estados nacionales involucrados, sino desde las determinaciones simbólico-políticas entre las lenguas por el hecho de que funcionan en un mismo espacio.

Al reflexionar sobre las ideologías de los hablantes bilingües en Uruguay (español-portugués) y México (español-inglés), se puede conjeturar que en la superficie lingüística de la construcción de comunidades de habla las divisiones entre las lenguas son claras. Para Uruguay existen tres lenguas nacionales, según Lucian (2013): el español, el portugués de Uruguay y el lenguaje de señas (variante dialectal uruguaya). Aún existen intentos desde una superficie lingüística para posicionar al portugués al mismo nivel que el español, lo que no es fácil debido a que el estado tiene como objetivo el reconocimiento del guaraní como otra lengua nacional. El portugués toma una posición privilegiada en Uruguay por los espacios geopolíticos y ante el tema del Mercosur se incluye como una

estrategia política. Desde la parte histórica, aunque existe un acercamiento político, en realidad hay un alejamiento histórico dado que el portugués es una lengua que por cuestiones de movilización ha tomado un lugar privilegiado en Uruguay.

Por otro lado, las presiones sociales del sector laboral en la frontera México-Estados Unidos a partir del TLCAN orillan a las instituciones educativas y al sector empresarial en México a ser competitivos y a decir “el inglés es importante”. Se busca mantener una postura de México ante los países del primer mundo como Canadá y Estados Unidos con una condición de igualdad lingüística al dominar el inglés para la clase trabajadora y académica. Pero para el español, la situación no es la misma. Sigue habiendo desigualdad entre lenguas, aunque el discurso del TLCAN diga lo contrario. Esto quiere decir que la presión que ejerce el inglés, por el hecho de ser frontera, pone en jaque a las instituciones al exigir un mejor nivel de inglés, aceptable para los estándares requeridos por el comercio fronterizo, y posicionar al inglés en igualdad de circunstancias que el español por el hecho de ser frontera.

En consonancia con esta postura, la obediencia a las instancias educativas para seguir lineamientos institucionales sobre el papel del inglés sin determinar políticas lingüísticas claras nos hace pensar que los programas de inglés implementados por los gobiernos federales y estatales cada sexenio en México operan sin un esquema de una buena planificación desde una perspectiva glotopolítica.

Estas reflexiones son de interés para los planificadores lingüísticos, personajes políticos que ejercen poder sobre las decisiones de la lengua en las organizaciones, los profesores de lenguas y formadores de profesores, pues permiten entender los fenómenos lingüísticos que se viven en los límites de los países: Uruguay-Brasil y México-Estados Unidos; las temáticas relacionadas a la toma de decisiones en este campo, la implementación de programas educativos, el desarrollo de proyectos de intervención en lenguas y todo lo vinculado con la planificación lingüística.

Por lo tanto, como resultado de esta investigación se proponen los siguientes aspectos:

- Diseñar políticas lingüísticas claras al interior de las universidades e instituciones educativas sobre el futuro de los profesionales en lenguas para espacios fronterizos.
- Diseñar programas con ejes transversales e interdisciplinarios hacia una educación bilingüe teniendo un acompañamiento del Estado para ser considerados cuando se determinen políticas lingüísticas que apoyen o afecten los procesos de formación.
- Implementar sistemas de certificación en lenguas que se hablan en las fronteras y que estas se enseñen al interior de las instituciones, lo que representa que, en las lenguas que se enseñan, por ende, los profesores que las enseñen deben estar certificados.
- Promover la actualización profesional y la profesionalización de los profesores de español-portugués y español e inglés.
- Articular lo que se planea, lo que se enseña y lo que los sectores (público y privado) requieren a partir de una perspectiva glotopolítica.

Finalmente, este trabajo hace reflexionar sobre los fenómenos que se producen en espacios fronterizos donde convergen lenguas en contacto como el portugués-español y el español con el inglés, así como visualizar cuál es el futuro de las lenguas francas en México y Uruguay y qué representa el contar con estructuras consolidadas que beneficien el papel que juegan estas lenguas en estos espacios. ¿Cuál será el futuro de estas lenguas en espacios fronterizos? Es la pregunta que se hace en este trabajo para poder tener una posición sobre el futuro de los aprendizajes de lenguas como el español-inglés y el español-portugués.

Referencias

- Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP) (2008). *Administración Nacional de Educación Pública. República de Uruguay*. Montevideo: National Association of Education Progress.
- Corpus de investigación México-Estados Unidos: banco de datos (2016).

- Corpus de entrevistas Brasil-Uruguay: banco de datos (2015).
- Correa, H., & Stella, C. (2011). La frontera entre Uruguay y Brasil y la realidad del español en comunidades fronterizas. *Cadernos do Aplicação*, 24(1), 165–184.
- Foucher, M. (1991) *Fronts et frontières. Un tour du monde géopolitique*. Paris: Fayard.
- García Landa, L. (2002). El estado actual de la lengua inglesa y española en académicos universitarios mexicanos en el marco de la globalización. *Globalismos y plurilismos 1* (1). Recuperado de <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/GarciaBo.pdf> (Consulta: 6 de septiembre, 2017).
- Luna, M. (2000). El bilingüismo y el biculturalismo. Una opción viable y necesaria en la pedagogía fronteriza. *El Bordo*, 11. Recuperado de <https://uia-foundation.org/wp-content/el-bordo/11/bilinguismo1.php> (Consulta: 10 de agosto, 2016).
- Lucián, E. (2013). Las tres lenguas oficiales de Uruguay. Recuperado de <http://emisoradelsur2016.com.uy/innovaportal/v/29547/30/mec-web/las-tres-lenguas-oficiales-de-uruguay?parentid=14448> (Consulta 20 de junio de 2018).
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). Introducción. En *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)* (pp. 7–28). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Valero, R.; Villaseñor, G., & Román, R. D. (2008). *The press culture and mass media in/between Mexico and USA border*. Mexicali: Ago litografía.
- Wittgenstein, L. (1988 [1953]). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Aproximación al léxico en aprendices de inglés como segunda lengua¹

ASAYA LEVÍ PÉREZ PEREDO
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

En el área de la enseñanza de segundas lenguas, la distinción entre una primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2) es ampliamente conocida y aceptada. Por un lado, el primer término (L1) se refiere a la lengua que se adquiere desde el nacimiento; por el otro, el segundo término (L2) hace referencia a la lengua que se adquiere simultáneamente o después de la lengua materna pero con menor exposición (Yule, 2006).

Lo anterior cobra mayor importancia al conocer que, según cifras estimadas, en la actualidad más de la mitad de la población mundial es bilingüe (Grosjean & Ping, 2013). Ahora bien, a lo largo del tiempo las definiciones de *bilingüe* han tendido a evolucionar; por ejemplo, durante la segunda mitad del siglo XX, algunas definiciones enfatizaban, de una manera radical, la idea de un equilibrio entre dos lenguas, en el que había un dominio avanzado de ambas y el cual debía asemejarse al de un nativo-hablante (Bloomfield, 1933; Weinreich, 1953; Macnamara, 1967). Sin embargo, otras tendían a categorizar o etiquetar a los individuos bilingües dejando de lado la descripción y precisión del desarrollo psicológico, la organización cognitiva y la interrelación con su entorno cultural.

¹ Esta investigación fue realizada gracias al proyecto CONACyT-167900 “Mecanismos en la formación y modulación de redes semánticas durante la infancia y la etapa adulta”, bajo la coordinación de la Dra. Natalia Arias Trejo.

A manera de ilustración, en esta época hay autores que señalan que un bilingüe es quien puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas (Haugen, 1953); mientras que otros autores destacan la capacidad de las personas bilingües para codificar y decodificar, en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos lenguas diferentes (Blanco Villaseñor, 1981).

No obstante, las más recientes definiciones permiten incluir a aquellos individuos —como los estudiantes de una segunda lengua— que han sido excluidos de lo que prototípicamente se conoce como bilingüe. Este tipo de definiciones apuntan a que las personas bilingües son las que usan en su vida cotidiana una o más lenguas (Grosjean & Ping, 2013).

Es importante señalar que gran parte de la investigación en bilingüismo se centra en su estudio desde el punto de vista de la adquisición, es decir, del conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales una persona desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una segunda lengua para la comunicación (Da Silva Gomes & Signoret, 2005). Sin embargo, estas investigaciones en muy pocas ocasiones buscan indagar qué es lo que ocurre con aprendices de una segunda lengua. Investigar el grado de similitud en lo que se ha reportado en población bilingüe con los resultados de una investigación con población aprendiz de inglés como segunda lengua arrojará datos referentes al desarrollo bilingüe de ambas poblaciones. De ahí la importancia de conocer en qué grado un aprendiz de una segunda lengua se aproxima a un procesamiento similar al de alguien definido típicamente como bilingüe.

Respecto a lo anterior, podría hipotetizarse que la eficiencia en el aprendizaje de una segunda lengua puede ser medida de acuerdo con su proximidad a un modelo bilingüe. Por esta razón, es pertinente abordar los modelos que intentan explicar cómo se lleva a cabo el procesamiento de una L2.

2. Acceso al léxico: modelos y métodos de investigación

Como se mencionó anteriormente, ser bilingüe implica diferentes grados de dominio de dos lenguas, es por eso que al hablar de dos códigos lingüísticos surge la cuestión de cómo es que las personas bilingües acceden a su léxico, es decir, cómo activan las palabras de sus dos lenguas y, posteriormente, sus respectivos significados. Para entender dichos procesos, distintos teóricos han sugerido modelos que intentan explicar cómo es la interacción de las dos lenguas de un bilingüe durante la comprensión del habla (Marslen-Wilson, 1987; Kroll & Dijkstra, 2002; Grosjean, 2008).

Dentro de éstos, se encuentra el modelo jerárquico revisado, el cual propone que, durante las primeras etapas de aprendizaje de la L2, las palabras de la L2 están ligadas a sus equivalentes de traducción en la L1. A medida que la persona bilingüe se hace más competente en la L2, accede a la información conceptual de manera directa sin tener que recurrir a los equivalentes de traducción (Kroll & Stewart, 1994; Kroll & Dijkstra, 2002; Kroll, van Hell, Tokowicz & Green, 2010).

Por otra parte, el modelo bilingüe de acceso al léxico (*Bilingual Model of Lexical Access*) sugiere la existencia de dos redes léxicas separadas —una para cada lengua— cuya organización, si bien es independiente, permite una interconexión entre ambas lenguas. Durante la comprensión del habla, estas redes léxicas procesan la información en tres niveles diferentes: característica, fonema y palabra. Sugiere, pues, que las conexiones excitatorias de las lenguas entre los tres niveles —específicamente entre fonemas y palabras— facilitan el reconocimiento de palabras fonológicamente similares, independientemente de cuál sea la lengua.

Otro modelo que ahonda en la comprensión del habla es el modelo de Cohorte (Marslen-Wilson, 1987), el cual intenta describir cómo un *input* auditivo recupera palabras del léxico mental en un oyente, es decir, a medida que una persona escucha el primer segmento de una palabra, palabras que comparten el mismo segmento inicial son activadas. En cuanto más segmentos sean añadidos, la

palabra se va desambiguando, para así tener finalmente una palabra que concuerde con el *input* completo. Aunque la propuesta inicial explicaba la comprensión del habla en monolingües, algunos autores la retoman con el objetivo de proponer que, en las personas bilingües, el segmento inicial de una palabra puede activar palabras que compartan ese segmento en las dos lenguas (Marian, Spivey & Hirsch-Pasek, 2003).

2.1. Métodos de investigación en procesamiento del lenguaje

Para investigar cómo ocurre el acceso al léxico, frecuentemente se han utilizado tareas visuales que permiten identificar los factores que influyen durante el procesamiento léxico; dichas tareas han sido sumamente difundidas en investigaciones que estudian los procesos cognitivos involucrados en el reconocimiento y nombramiento de palabras. Los datos obtenidos mediante este tipo de tareas provienen principalmente del comportamiento de los movimientos oculares, por ejemplo: a) fijación ocular, es decir, dónde y por cuánto tiempo el participante enfoca su mirada, y b) las sácadas de los movimientos oculares, en otras palabras, el movimiento ocular de un estímulo a otro (Godfroid & Schmidtke, 2013). La comprensión en estas tareas se define como una proporción de mirada más larga al estímulo visual que corresponde con el estímulo auditivo (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Cauley, 1987). Tal definición se fundamenta en que el procesamiento cognitivo es lo que determina hacia dónde y en qué momento se debe dirigir la mirada hacia un estímulo presentado. El avance tecnológico ha permitido la implementación de nuevos dispositivos de rastreo visual cuyo propósito es lograr una mayor precisión en la recolección de datos; ejemplo de esto es el reciente uso de un rastreador visual por parte de la comunidad científica.

Es importante destacar que una parte considerable de la evidencia que apoya los modelos antes mencionados proviene de la técnica del *priming*, la cual ha sido una de las técnicas experimentales más usadas para explorar la estructura del léxico mental en

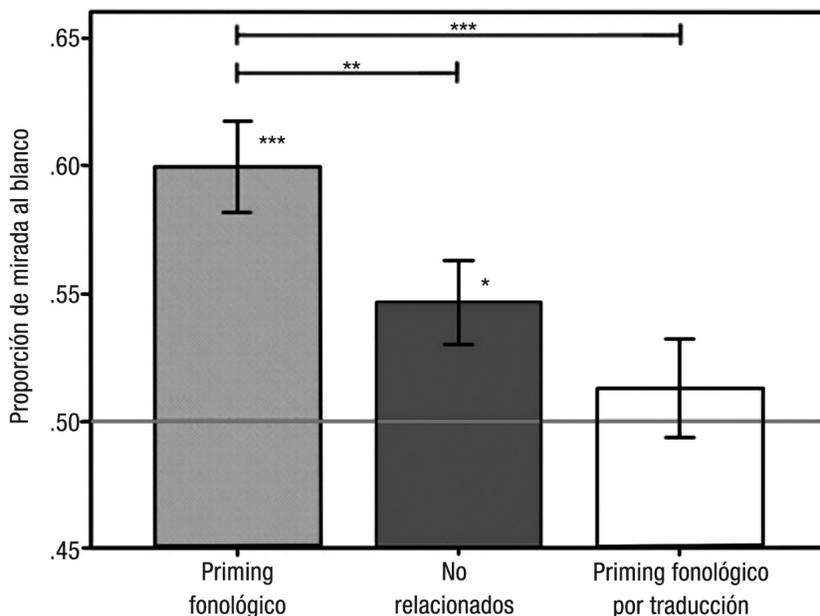
monolingües y, debido a esto, su uso se ha extendido al estudio del bilingüismo (Li, 2014).

El *priming* es un efecto relacionado con la memoria implícita por el cual la exposición a determinados estímulos influye en la respuesta que se da a estímulos que son presentados con posterioridad. Se ha demostrado, por ejemplo, que el reconocimiento de una palabra (p. ej., *enfermera*) será más rápido si es precedida de una palabra relacionada (p. ej., *doctor*) —ya sea de manera semántica o asociativa— que si es precedida de una palabra no relacionada (p. ej., *pan*) (Meyer & Schvaneveldt, 1971; Schvaneveldt & Meyer, 1973).

Una de las tareas de este tipo que frecuentemente se utiliza en investigación psicolingüística es la de *priming* fonológico, en la cual se evalúa el desempeño de los participantes en el reconocimiento de una palabra precedida por la exposición a otra palabra que se solape de forma fonológica con la palabra *target* a ser reconocida (p. ej., *prime-cat*, *target-hat*).

Un antecedente de *priming* fonológico en infantes bilingües es la investigación realizada por Von Holzen y Mani (2012), cuyo objetivo fue explorar cómo las palabras de la segunda lengua de un infante bilingüe tenían un efecto *priming* en el reconocimiento de palabras fonológicamente similares a su primera lengua. Los ensayos del experimento pertenecían a una de las siguientes condiciones: a) *Priming* fonológico, donde el *prime* en inglés y la palabra *target* en alemán se relacionaban fonológicamente por rima (p. ej., *prime* en L2-*slide*, *target* en L1-*kleid*); b) *Priming* fonológico por medio de traducción, en el cual la palabra *prime* en inglés traducida al alemán rimaba con la palabra *target* (p. ej., *prime* en L2-*leg*, cuya traducción al alemán es *bein*, la cual rima con el *target* en L2-*stein*); o c) No relacionados, donde ni la palabra *prime* ni la palabra *target* se relacionaban fonológicamente, semánticamente ni por traducción (p. ej., *prime* en L2-*mouth*, cuya traducción al alemán es *mund*, la cual no guarda relación alguna con el *target* en L2-*buch*). Los resultados de esta investigación sugieren la existencia de conexiones a un nivel fonológico entre las dos lenguas de los infantes bilingües, ya que, en la condición a), la proporción de atención al blanco fue

significativamente mayor en los ensayos relacionados que en los ensayos no relacionados, lo cual apoya al modelo bilingüe de acceso al léxico (véase Figura 1).



Fuente: Von Holzen y Mani (2012).

Figura 1. Media de proporción de mirada al blanco en las tres condiciones.

Otro estudio realizado con adultos bilingües (Duyck, 2005) demostró que el reconocimiento de un estímulo visual tanto en la L1 como en la L2 es facilitado por palabras *prime* que son pseudohomófonos de la traducción equivalente. La tarea consistía en presentarle a adultos bilingües (holandés-inglés), de manera visual, pseudohomófonos (p. ej., *roap*) cuya contraparte fonológica era similar a palabras reales del inglés (p. ej., *rope*, en holandés *touw*). Los participantes mostraron un reconocimiento más rápido de la palabra en holandés (p. ej., *touw*, el equivalente de traducción de *rope*) si ésta era precedida por el pseudohomófono en inglés que si fuera precedida por un *prime* no homófono como *joll*. Más aún,

este efecto se encontró en dos direcciones: de la L2 hacia la L1 y de la L1 hacia la L2. Estos resultados demuestran que existe una activación de las representaciones fonológicas en las dos lenguas de un bilingüe.

3. Propósitos de la investigación

Como se pudo apreciar con los modelos, técnicas y métodos ya mencionados, existe un creciente interés en investigar y explicar cómo es el procesamiento fonológico durante el reconocimiento del habla en personas bilingües. Sin embargo, hasta la fecha, la mayor parte de la investigación sobre el procesamiento del lenguaje se ha enfocado en quienes típicamente son considerados como bilingües y poco se conoce acerca de este procesamiento en estudiantes de una segunda lengua. Además, a diferencia del reciente incremento en la investigación sobre el procesamiento del lenguaje en población bilingüe adulta (Bialystok, 2010; Dupoux, Peperkamp & Sebastián-Gallés, 2010; Wu & Thierry, 2010; Brenders, van Hell & Dijkstra, 2011), existen menos trabajos que exploren el procesamiento fonológico y léxico en diferentes etapas del aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto, estudiar el procesamiento fonológico de las dos lenguas de un estudiante —a saber su L1 y su L2— podrá arrojar datos que ayuden a clarificar los procesos de acceso al léxico de esta población.

En este sentido, este estudio será pionero en explorar si el nivel de dominio en el cual se encuentra un estudiante, ya sea A1 o B1, permite observar diferencias en el procesamiento fono-léxico. Más aún, en el área de enseñanza de lenguas hace falta elaborar propuestas de materiales didácticos y metodologías que tengan una base experimental sólida, que no esté basada únicamente en una perspectiva teórica.

3.1. *Objetivo principal*

Por todo lo antes expuesto, el objetivo de esta investigación es explorar, a través de una tarea de rastreo visual, cómo acceden al léxico dos grupos de aprendices del inglés como segunda lengua de niveles A1 y B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

4. Metodología

Para poder cumplir con este objetivo, participaron un total de 46 estudiantes, de los cuales la mitad pertenecía al grupo de nivel básico (A1) y la otra mitad al grupo de nivel intermedio (B1). La división de los grupos fue realizada con base en las características especificadas para los niveles A1 y B1 según el MCERL. Vale la pena recordar que este marco provee de una base —a ser usada por países a lo largo de Europa— que permite la elaboración de diversos materiales (*syllabus*, unidades didácticas, certificaciones, libros de texto, entre otros) para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, la amplia y exacta descripción que ofrece el MCERL acerca de lo que los estudiantes de una L2 deben aprender para usar la lengua como forma de comunicación, así como los conocimientos y habilidades que deben desarrollar para comunicarse efectivamente han permitido extender su uso a la elaboración de planes de estudio, no sólo en la comunidad Europea, sino también en varios países alrededor del mundo, entre ellos México.

Todos los participantes eran estudiantes de los cursos sabatinos de inglés de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala. El Departamento de Idiomas de esta facultad, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), imparte los idiomas de inglés y francés; cuenta con planes globales, dentro de los cuales se enseñan las cuatro habilidades (comunicación oral, comunicación escrita, comprensión oral y comprensión escrita), así como con planes de comprensión de lectura para ambos idiomas.

El programa de inglés está dividido en 15 niveles que corresponden a los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCERL.

El grupo de nivel A1 estaba formado por 14 mujeres y 9 hombres, con una media de edad cronológica de 20 años ($DE = 2.7$); mientras que el grupo de nivel B1 estaba formado por 11 mujeres y 12 hombres, con una media de edad cronológica de 22 años ($DE = 5.77$).

Como criterio de inclusión los participantes debían haber estudiado los tres niveles previos a su nivel actual, de esta manera los estudiantes tendrían el mismo tipo de instrucción —mínimo seis meses— reduciendo así el efecto de otro tipo de instrucción en su desempeño. Convendría resaltar que todo el personal docente de este departamento de idiomas se atiene a una única metodología de la enseñanza, la cual es un método *input* estructurado con un enfoque comunicativo basado en nociones y funciones. El método está constituido por 12 pasos a ser seguidos por los profesores, los cuales se pueden ver en la Figura 2.

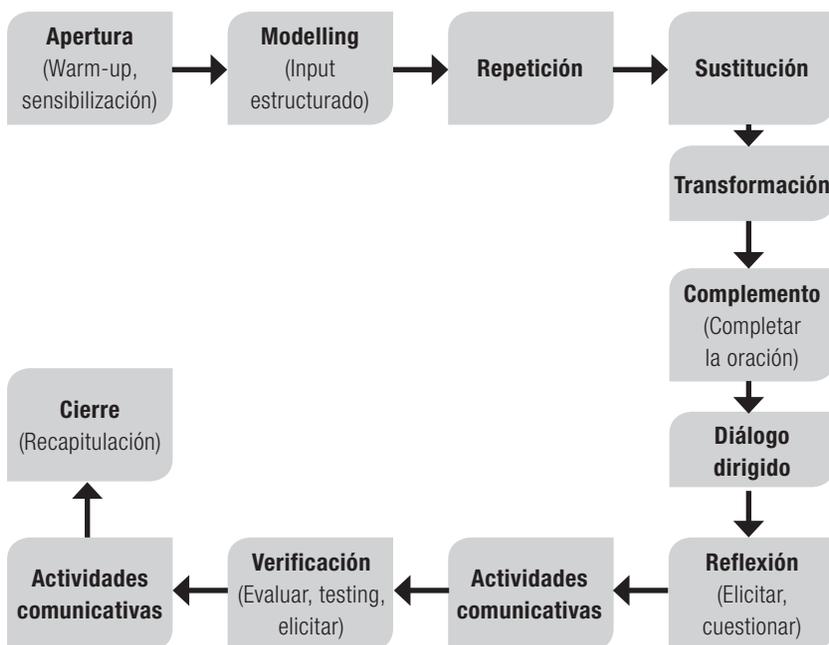


Figura 2. Diagrama de flujo para la enseñanza del inglés en la FES Iztacala.

4.1. Estímulos experimentales

Con el objetivo de explorar si los estudiantes de inglés nivel A1 y B1 acceden a entradas léxicas de manera fonológica, se desarrollaron dos experimentos de *priming* para un rastreador visual. Cada uno de los experimentos contiene estímulos tanto auditivos como visuales, los cuales son explicados a continuación.

Se seleccionaron 16 sustantivos en inglés que fueran familiares para niños de 24 meses de edad de acuerdo con la base de datos del *Communicative Development Inventory: Words and Sentences* (Dale & Fenson, 1996), lo cual garantiza que son palabras de alta frecuencia y que, por consecuencia, son de las primeras en ser enseñadas y aprendidas. Para corroborar lo anterior, se consultó la base de datos en línea de *English Vocabulary Profile* (Good, Thiriau & Heacock, 2012), la cual fue elaborada por Cambridge University Press y permite conocer qué palabras conocen y usan los estudiantes de cada uno de los niveles del MCERL. De acuerdo con los resultados de la búsqueda, los 16 sustantivos seleccionados son usados y conocidos por estudiantes de nivel A1.

Ahora bien, estos 16 sustantivos en inglés funcionaron exclusivamente como palabras *prime* y fueron presentados únicamente de modo auditivo al final de una frase (p. ej., *'I had a X', 'I saw a X', 'I bought a X'*). Para la selección de las palabras *prime* se siguieron los siguientes criterios de inclusión:

1. Contener fonemas iniciales que sean usados en español.
2. Iniciar con fonemas consonánticos que sean compartidos por ambas lenguas.
3. Iniciar con alófonos que sean usados en español.
4. Ser formados por una o dos sílabas.

Aparte de estos sustantivos, se seleccionaron 32 palabras que funcionaron como palabras *target* y distractor, las cuales fueron tomadas de la misma fuente que las palabras estímulo (Dale & Fenson, 1996). Después de la selección de los estímulos, se crearon

16 pares de palabras (un *target* y un distractor), para lo cual se controló que no existiera relación asociativa, semántica ni fonológica entre los pares formados con el objetivo de aislar la posible interferencia de alguna otra variable que no fuera fonológica.

Las palabras *prime* y sus respectivas frases, así como las palabras *target* y distractor, fueron emitidas por una hablante bilingüe con entrenamiento en articulación de fonemas. Los estímulos fueron grabados y editados digitalmente en Adobe Audition CS6 con el propósito de remover ruido, normalizar el volumen y controlar la duración de los audios.

Los estímulos visuales consistieron en imágenes a color de 800*600 píxeles. Las 32 imágenes totales corresponden a las 32 palabras que fueron usadas como *targets* y distractores de cada uno de los ensayos experimentales. Cabe mencionar que, a diferencia de los *targets* y distractores, las palabras *prime* nunca se presentaron visualmente. Veinticuatro de los 32 estímulos visuales fueron tomados del set de imágenes estandarizadas de Snodgrass a color (Snodgrass & Vanderwart, 1980; Rossion & Purtois, 2004). Las ocho palabras restantes fueron seleccionadas de bases públicas de imágenes, de modo que su formato y calidad fuesen similares al de los estímulos estandarizados de Snodgrass.

4.2. *Diseño experimental*

Se diseñaron dos experimentos que contenían 16 ensayos cada uno. Para ambos experimentos, cada ensayo tuvo una duración de 3750 ms. La frase que contiene la palabra *prime* (p. ej., *I saw a cookie*) se presentó de los 0 a los 1500 ms. En cada uno de los ensayos, el *onset* (por *onset* nos referimos al inicio de un estímulo ya sea visual o auditivo) de las imágenes para ambos experimentos fue presentado a los 1700 ms y éstas permanecieron en la pantalla por los 2000 ms restantes. Se crearon seis secuencias diferentes para cada uno de los experimentos, de manera que la presentación de los ensayos y los pares de imágenes fueron contrabalanceados;

esto con el propósito de eliminar la preferencia visual hacia alguno de los lados (izquierda o derecha) al momento de presentar la imagen.

A continuación se explican las condiciones y se presenta la distribución temporal de los ensayos que conforman los experimentos. La distribución temporal es similar a la que fue utilizada en el experimento de Von Holzen y Mani (2012), anteriormente explicado. Uno de los motivos por el cual se mantuvo la misma distribución temporal es que, bajo estas condiciones experimentales, ya se han reportado efectos de *priming*, por lo que la discusión de los resultados que se obtengan de estos experimentos podrá centrarse tanto en la teoría como en los modelos de acceso al léxico subyacente y no en cuestiones de diseño experimental.

Experimento 1. *Priming* Fonológico (véase Figura 3)

a) Condición de *Priming* Fonológico: ocho ensayos en donde la palabra *prime* guarda una relación fonológica con la palabra *target* en el *onset*. Por ejemplo, el *prime* *ball* (/bo:l/) y el *target* boca (/bo:ca/).

b) Condición de No Relacionados: en la otra mitad de los ensayos, ni la palabra *prime* ni la palabra *target* se relacionan fonológicamente, semánticamente, asociativamente ni por traducción.

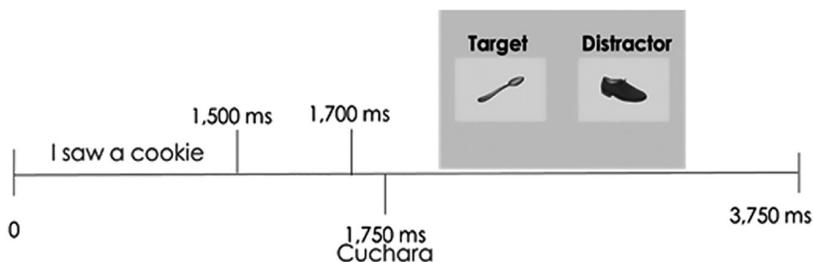


Figura 3. Distribución temporal de un ensayo de la condición de *Priming* Fonológico

Como se mencionó previamente, en esta condición el *prime* y el *target* comparten la misma consonante inicial, es decir, guardan

una relación fonológica en el *onset*. Estudios previos han probado que el efecto de *priming* se puede encontrar desde los 12 meses de edad, incluso si las palabras comparten un solo fonema (Mani & Plunkett, 2010). Sin embargo, a pesar de las diferencias vocálicas entre el español y el inglés, se decidió seleccionar estímulos cuyo segundo sonido, una vocal, fuera similar a uno en inglés.

Experimento 2. *Priming* Fonológico mediante Traducción

El segundo diseño experimental consistió en 16 ensayos con las mismas características del Experimento 1 (véase Figura 4); no obstante, dentro de este experimento las dos condiciones fueron las siguientes:

1. Condición de *Priming* Fonológico mediante Traducción: ocho ensayos donde la traducción del *prime* tiene similitud fonológica en el *onset* con las palabras blanco. A modo de ejemplo, el *prime* *cat* (/kæt/), cuya traducción gato (/gæto/) guarda relación fonológica con el *target* galleta (/gæyetæ/). Cabe aclarar que la traducción del *prime* no fue presentada a los participantes ni visual ni auditivamente.

2. Los ocho ensayos restantes pertenecen a la condición de No Relacionados, la cual fue previamente explicada.

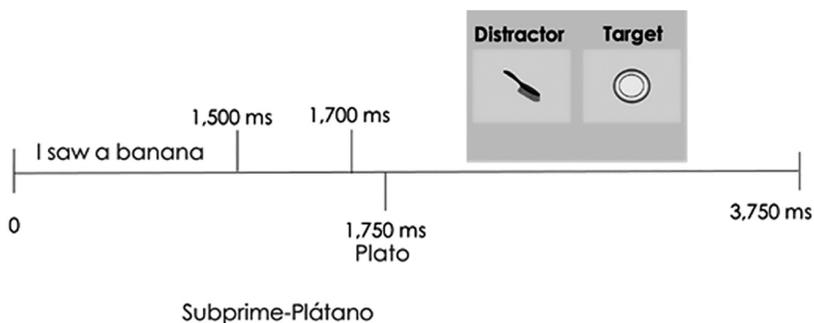


Figura 4. Distribución temporal de un ensayo de la condición *Priming* Fonológico mediante Traducción

Para la presentación de los experimentos, los participantes se sentaron frente al rastreador visual Tobii PRO X2-30 aproximadamente a 65 cm de distancia de éste (véase Figura 5). El rastreador visual es un dispositivo que utiliza diodos de infrarrojos para generar patrones de reflejo en las córneas de los ojos de los participantes. Estos patrones son recolectados por sensores de imagen que realizan cálculos matemáticos complejos para analizar la posición en 3D de cada globo ocular y, finalmente, el punto de mirada exacta en la pantalla. Además, este dispositivo utiliza un método de grabación de los movimientos oculares con el propósito de capturar el procesamiento visual.

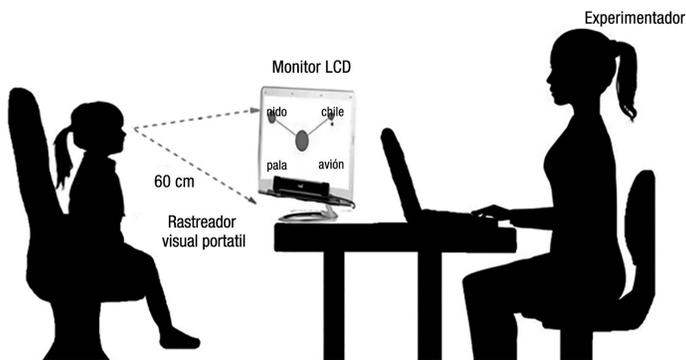


Figura 5. Escenario experimental del rastreador visual Tobii PRO X2-30

5. Resultados

Con el objetivo de identificar si los participantes veían más tiempo al *target* que al distractor, en función de si el par de palabras presentado en el ensayo estaba relacionado o no, se realizó un análisis estadístico con los puntajes de proporción de atención al *target* y al distractor por tipo de ensayo para cada nivel de competencia. El rastreador visual portátil Tobii Pro X2-30 registra un dato numérico cada 30 ms con respecto a la atención visual hacia las áreas de interés (áreas previamente seleccionadas que permiten tener un registro

más detallado de los datos), lo cual permite disminuir el rango de error y aumentar tanto la precisión como la confiabilidad de los datos. Una vez registrados los datos, el *software* Tobii Studio produce un archivo que corresponde a la preferencia de mirada de los participantes, lo que permite identificar los tiempos de preferencia a cada una de las dos áreas de interés, es decir, a las dos imágenes mostradas.

Como consecuencia del proceso de limpieza previamente explicado, así como de problemas técnicos en la calibración previa al experimento, de los 46 participantes se conservaron los datos de 28. De igual manera, de los 28 participantes, 84% de los ensayos fueron seleccionados para el análisis. Se realizó una ANOVA de medidas repetidas con diseño mixto de 2 x 2 con la medida de proporción de mirada como variable dependiente. Como factor intersujeto se consideró el nivel de dominio (A1 y B1) y como factor intrasujeto se tomó el tipo de condición (Relacionados y No Relacionados). Los resultados no mostraron ninguna interacción significativa entre Tipo de ensayo ($F(1,26) = 1.62, p = .213$), Nivel ($F(1,26) = 2.33, p = .530$), ni Tipo de ensayo * Nivel ($F(1,26) = 1.69, p = .684$). Lo anterior indica que la atención hacia las imágenes no fue influida ni por el nivel ni por algún efecto de tipo *priming* (véase Figura 6).

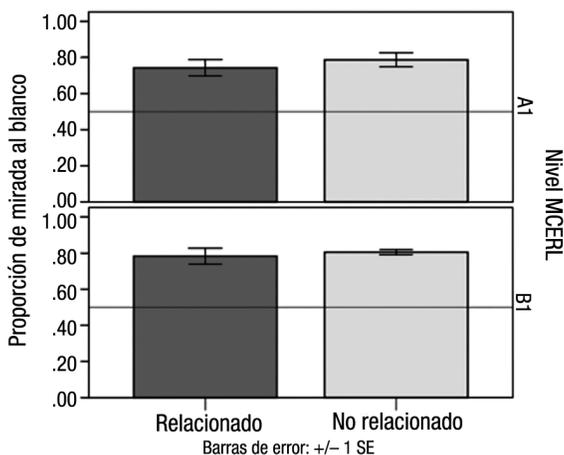


Figura 6. Proporción de mirada a *target* de los grupos A1 y B1 en el experimento de *Priming* Fonológico. Las barras del eje X representan la condición mientras que en el eje Y se representa la proporción de mirada a *target*.

La limpieza de datos para el segundo experimento, además de la pérdida por cuestiones técnicas, permitió conservar a 29 participantes de los 46 totales, de los cuales 84% de los ensayos resultó ser confiable para el análisis. Se realizó una ANOVA de medidas repetidas con diseño mixto de 2 x 2 con la medida de proporción de mirada como variable dependiente. Como factor intersujeto se consideró el nivel de dominio (A1 y B1) y como factor intrasujeto se tomó el tipo de condición (Relacionados y No Relacionados). Los resultados no mostraron ninguna interacción significativa entre Tipo de ensayo ($F(1,27) = 2.957, p = .097$), Nivel ($F(1,27) = 2.33, p = .138$), Tipo de ensayo * Nivel ($F(1,27) = .466, p = .501$). Lo anterior indica que la atención hacia las imágenes no fue influida ni por el nivel, ni por algún efecto de tipo *priming* (véase Figura 7).

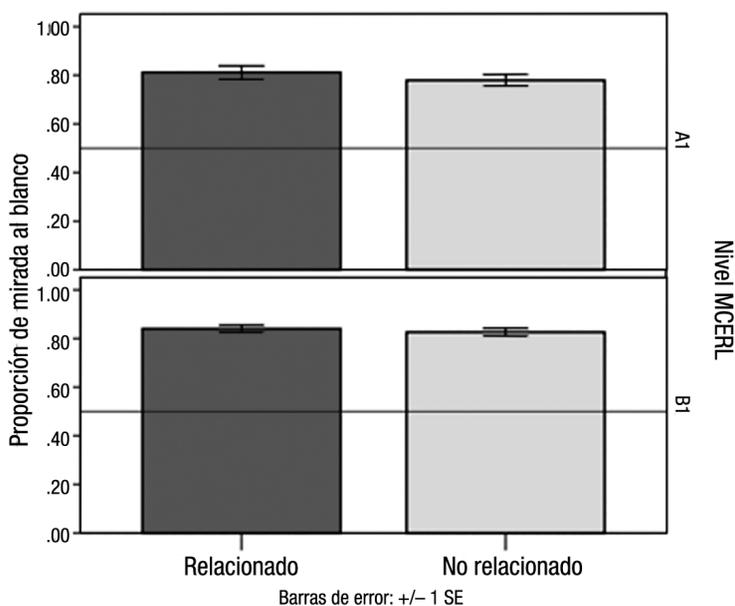


Figura 7. Proporción de mirada al *target* de los grupos A1 y B1 en el experimento de *Priming* Fonológico mediante Traducción. Las barras del eje X representan la condición mientras que en el eje Y se representa la proporción de mirada al *target*.

6. Discusión

Evidencia experimental previa sugiere que existe un efecto de facilitación en una tarea de *priming* fonológico, lo cual implica que la información fonológica de una lengua influye en el reconocimiento de palabras de la otra lengua de un bilingüe. Sin embargo, los resultados que se obtuvieron con los estudiantes de inglés difieren de estudios previos (Duyck, 2005; Mani & Plunkett, 2011; Von Holzen & Mani, 2012). El hecho de no haber encontrado una interacción significativa sugiere que no existe un efecto de *priming*, es decir, la relación fonológica entre las palabras no facilita el reconocimiento del *target*. Con base en lo reportado previamente, los resultados de los experimentos niegan las hipótesis planteadas pues se esperaba que, si bien el grupo A1 no presentaría estos efectos debido a su poca instrucción en su L2, el grupo de nivel B1 sí los presentaría, lo cual se reflejaría en una mayor proporción de mirada al *target*.

Además, es importante mencionar que los resultados en la condición de *priming* fonológico son disímiles no sólo de los estudios realizados con población bilingüe, sino también de aquellos realizados con población monolingüe. Estudios previos que emplearon pares de palabras cuyo *offset* es compartido (por *offset* se hace referencia a la terminación de la palabra o rima) reportan un efecto de facilitación (Norris, McQueen & Cutler, 2002). De igual manera, existe evidencia realizada con pseudopalabras en donde se encuentra un efecto de facilitación siempre y cuando ambos estímulos sean presentados auditivamente (Radeau, Morals, Segui & Descartes, 1995; Cutler, Sebastián-Gallés, Soler-Vilageliu, & van Ooijen, 2000; Dumay, Benraïss, Barriol, Colin, Radeau & Besson, 2001). Los resultados de estas investigaciones generalmente permiten asumir que existe un procesamiento pre-léxico en el reconocimiento de una palabra. En consecuencia, se puede concluir que durante el procesamiento léxico, los estudiantes de inglés como segunda lengua de los niveles A1 y B1 no activan ambas lenguas.

De acuerdo con los resultados en las tareas de rastreo visual, ambos grupos se comportaron de la misma manera, lo cual podría sugerir que la división de los participantes realizada según el MCERL no es sensible para encontrar los resultados esperados. Por esta razón sería pertinente que los profesionales en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua tomen en consideración la importancia de la enseñanza de vocabulario, no sólo en el salón de clases, sino también durante el diseño de material didáctico y la planeación curricular. Si el vocabulario influye en el desarrollo del estudiante de tal modo que le impide presentar un procesamiento similar a lo que comúnmente se denomina bilingüe, entonces es importante fortalecer y enseñar este aspecto desde etapas tempranas del aprendizaje.

Futuros proyectos podrían enfocarse en la creación de experimentos que evalúen relaciones semánticas, asociativas o perceptuales del léxico de estudiantes de distintos niveles de estudio del inglés que sean provenientes de distintas instituciones. Esto permitirá explorar no sólo las diferencias entre niveles, sino también el efecto que los distintos tipos de metodologías pudieran tener en el desarrollo léxico.

Finalmente, es de suma importancia señalar que los hallazgos de esta investigación corroboran la imperante necesidad de encontrar bases científicas sólidas que tengan un impacto en la creación de materiales didácticos novedosos y a la altura de la era tecnológica que los estudiantes viven, los cuales sean un apoyo accesible para su instrucción en una segunda lengua como lo es el inglés; además de planes de estudio específicos que contribuyan al desarrollo de las distintas habilidades de los estudiantes.

Referencias

Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 559–572. <http://doi.org/10.1002/wcs.43>

- Blanco Villaseñor, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Estudios de Psicología*, (8), 50–81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65837>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Henry Holt.
- Brenders, P., van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2011). Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4), 383–396. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.012>
- Cutler, A.; Sebastián-Gallés, N.; Soler-Vilageliu, O., & van Ooijen, B. (2000). Constraints of vowels and consonants on lexical selection: Cross-linguistic comparisons. *Memory & Cognition*, 28(5), 746–755. <http://doi.org/10.3758/BF03198409>
- Da Silva Gomes, H. M., & Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM, CELE.
- Dale, P. S., & Fenson, L. (1996). Lexical development norms for young children. *Behavioral Research Methods, Instruments, & Computers*, 28, 125–127.
- Dumay, N.; Benraïss, A.; Barriol, B.; Colin, C.; Radeau, M., & Besson, M. (2001). Behavioral and electrophysiological study of phonological priming between bisyllabic spoken words. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(1), 121–143. <http://doi.org/10.1162/089892901564117>
- Dupoux, E.; Peperkamp, S., & Sebastián-Gallés, N. (2010). Limits on bilingualism revisited: Stress “deafness” in simultaneous French-Spanish bilinguals. *Cognition*, 114(2), 266–275. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.10.001>
- Duyck, W. (2005). Translation and associative priming with cross-lingual pseudohomophones: Evidence for nonselective phonological activation in bilinguals. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 31(6), 1340–59. <http://doi.org/10.1037/0278-7393.31.6.1340>
- Godfroid, A., & Schmidtke, J. (2013). What do eye movements tell us about awareness? A triangulation of eye-movement data, verbal reports and vocabulary learning scores. En J. Bergsleithner, S. N. Frota & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp. 183–205). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.

- Golinkoff, R. M.; Hirsh-Pasek, K., & Cauley, K. M. (1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14(1), 23–45.
- Good, M.; Thiriau, C., & Heacock, P. (2012). English vocabulary profile. *English Profile. The CEFR for English*. Recuperado de <http://englishprofile.org/wordlists> (Consulta: 1 de enero, 2015).
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F., & Ping, L. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kroll, J. F., & Dijkstra, T. A. (2002). The bilingual lexicon. En R. Kaplan (Ed.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 301–321). Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174.
- Kroll, J. F.; van Hell, J. G.; Tokowicz, N., & Green, D. W. (2010). The revised hierarchical model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 373–381.
- Li, L. (2014). Controversies on language effects on bilingual lexical-conceptual linking patterns in Chinese EFL learners' mental lexicon. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 88–94.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. A psychological overview. *Language*, 23(2), 58–77.
- Mani, N., & Plunkett, K. (2010). Twelve-month-olds know their cups from their keps and tups. *Infancy*, 15(5), 445–470. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2009.00027.x>
- Mani, N., & Plunkett, K. (2011). Phonological priming and cohort effects in toddlers. *Cognition*, 121(2), 196–206. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.06.013>
- Marian, V.; Spivey, M., & Hirsch-Pasek, J. (2003). Shared and separate systems in bilingual language processing: Converging evidence from eye tracking and brain imaging. *Brain and Language*, 86, 70–82.

- Marslen-Wilson, W. D. (1987). Functional parallelism in spoken word-recognition. *Cognition*, 25(1-2), 71–102. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(87\)90005-9](http://doi.org/10.1016/0010-0277(87)90005-9)
- Meyer, D. E., & Schvaneveldt, R. W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90(2), 227–234.
- Norris, D.; McQueen, J. M., & Cutler, A. (2002). Bias effects in facilitatory phonological priming. *Memory & Cognition*, 30(3), 399–411. <http://doi.org/10.3758/BF03194940>
- Radeau, M.; Morals, J.; Segui, J., & Descartes, U. R. (1995). Phonological priming between monosyllabic spoken words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21(6), 1297–1311.
- Rossion, B., & Purtois, G. (2004). Revisiting Snodgrass and Vanderwart's object set: The role of surface detail in basic-level object recognition. *Perception*, 33, 217–236.
- Schvaneveldt, R. W., & Meyer, D. E. (1973). Retrieval and comparison processes in semantic memory. *Attention and Performance IV*, 395–409.
- Snodgrass, J. G., & Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, 6(2), 174–215. <http://doi.org/10.1037/0278-7393.6.2.174>
- Von Holzen, K., & Mani, N. (2012). Language nonselective lexical access in bilingual toddlers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), 569–86. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.001>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: De Gruyter Mouton.
- Wu, Y. J., & Thierry, G. (2010). Chinese-English bilinguals reading English hear Chinese. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 30(22), 7646–7651. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1602-10.2010>
- Yule, G. (2006). *El lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.

Estudiantes como interlocutores desde los libros de texto para la enseñanza del inglés: análisis del discurso desde una perspectiva polifónica

PAULA ANDREA RAMÍREZ MARROQUÍN

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

En este momento es innegable la expansión del inglés y su posicionamiento como “lengua universal”, su dominio y uso se han convertido en una obligación para miles de personas. En el caso específico de Colombia, ha permeado los distintos niveles educativos, desde el preescolar hasta la educación superior, justificado por la necesidad de ser competentes en un mundo globalizado, donde los diferentes tipos de intercambios son una característica fundamental. En este marco, tanto la lengua como su forma de ser enseñada han invadido de manera sustancial diversas formas de aprendizaje desde las escuelas, los institutos de inglés y los cursos *online*. De hecho, hoy en día es innegable que “tanto profesores como estudiantes viven en un ambiente tecnológicamente avanzado. La tecnología ha facilitado el desplazamiento del aprendizaje centrado en el profesor al aprendizaje centrado en el estudiante” (Richards, 2001: 5).

Aun así, los libros de texto tradicionales siguen siendo una herramienta metodológica imprescindible en el salón de clases, no sólo como soporte didáctico sino también como guía completa de los cursos de lengua extranjera, por lo que, de acuerdo con el Grupo Eleuterio Quintanilla, se convierten en “un lugar privilegiado de investigación debido a su rol determinante en el proceso de enseñanza, la sintetización que hacen de la cultura como herencia para las generaciones más jóvenes, la conformación de identidades colectivas y su expresión de intereses y conflictos” (1998: 3).

Los libros de texto son toda una representación de un discurso ideológico que influencia el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues en la mayoría de los casos son el único intermediario entre los estudiantes, las lenguas y las culturas extranjeras. Estos libros implican un discurso específico, una visión de la lengua y el lenguaje y del lugar de los actores en el acto comunicativo, lo que trae consigo una relación entre culturas y relaciones específicas de poder entre el conocimiento y las presuposiciones de los estudiantes como principales interlocutores. De acuerdo con Shannon (2010), los libros de texto están presentes en el salón de clases como una herramienta de control en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son un “componente esencial en el currículo escolar, presentando a los profesores y estudiantes el *conocimiento oficial* de las asignaturas, así como los valores, actitudes, habilidades y comportamientos del campo específico (citado en Wen-Cheng, Chien-Hung & Chung-Chieh, 2011: 93).

En este sentido, un análisis del discurso de los libros de texto para la enseñanza del inglés desde una perspectiva polifónica examina “la comunicación y el discurso en sus diversos orígenes y posibilidades, sobre todo, en la búsqueda del nacimiento del discurso; no en su propia estructura formal o textual sino en la singularización de las condiciones de producción en que se mueven sus actores” (Ramírez, 2007: 18).

1. Referentes teóricos

1.1. *Lenguaje como proceso vs. lenguaje como producto*

El marco de estudios y propuestas que se han hecho alrededor del lenguaje, la comunicación y el discurso es bastante amplio, pero la teoría sociosemántica de Halliday (1978) indiscutiblemente ha influenciado de manera significativa el modelo de enseñanza de las lenguas extranjeras. Aun así, el interés de establecer una mirada crítica frente al posicionamiento de los estudiantes como interlo-

cutores y como actores discursivos encuentra en la teoría polifónica del discurso (TPD), propuesta por Ramírez¹ (2007), una mirada más amplia sobre el lenguaje para analizar la temática.

En este sentido, el punto de partida es la concepción del lenguaje que engloba lo que los hablantes pueden hacer con él. Desde una perspectiva polifónica, “el lenguaje es un *proceso* que incluye en la categoría de discurso todas las facetas de la cultura y la sociedad” (Ramírez, 2007: 17). Si un proceso es “una serie de acciones para alcanzar un resultado” (diccionario de la Universidad de Cambridge), quiere decir que antes de un discurso, existen acciones para llevar a cabo ese resultado como una integración del acto comunicativo con los procesos de producción discursiva (Ramírez, 2007: 18).

Por otra parte, en una perspectiva del lenguaje como *producto* (sistema) “que refleja y simboliza activamente el sistema social” (Halliday, 1978: 11) se omiten las circunstancias específicas de la comunicación. El análisis del lenguaje como producto del sistema social es la descripción de la correspondencia de éste con el sistema lingüístico, por lo que se excluyen los procesos particulares que se realizan antes del discurso, y el análisis se centra en la estructura como modelo del mismo, por lo cual el emisor no es un actor discursivo sino un usuario de la lengua.

El énfasis en los procesos y en las acciones del discurso más que en el producto atribuye una particularidad a cada acto comunicativo, por lo que se da un análisis singular del lenguaje y del discurso, ya que “depende de las relaciones que los individuos deben establecer cada vez que se comunican” (Ramírez, 2007: 19). El lenguaje como corpus dinámico no es un modelo universal aplica-

¹ El doctor Luis Alfonso Ramírez Peña es un maestro e investigador colombiano. Magister en lingüística y doctor en literatura. Sus estudios se han enfocado a la comunicación mediática, la literatura y el discurso pedagógico. Ha sido maestro catedrático de diversas universidades como la Universidad Distrital de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, así como en el Instituto Caro y Cuervo. Es miembro de la Academia Colombiana de la Lengua. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo del doctorado en filosofía de la Universidad Santo Tomás de Colombia.

ble a todas las situaciones comunicativas, por el contrario, hace que el discurso dependa de determinadas necesidades comunicativas que tiene el locutor, las cuales lo ubican en un momento específico de la comunicación.

La explicación del discurso desde una perspectiva polifónica se enfoca en la producción discursiva de un actor discursivo —valga la redundancia— de acuerdo con sus necesidades, deseos, habilidades o propósitos. Este emisor-actor también interpreta y tiene un dominio particular, un conocimiento y unas habilidades que le hacen posible producir un discurso, más allá del dominio del código lingüístico. Por esta razón, este actor selecciona algunas voces y las comparte en su discurso teniendo en cuenta a su interlocutor. Así el locutor se mueve entre tres relaciones en la producción discursiva: como emisor que posiciona su propio conocimiento y voces, como emisor que posiciona el conocimiento de su interlocutor, como emisor que posiciona el conocimiento objetivo. Todo esto para producir su propio discurso.

1.2. El acto comunicativo

El acto comunicativo, entendido como “*acto* de individualización del locutor, quien por su participación en el acto grupal es socializado, y a la vez, actúa dentro del proceso de culturización mediante su participación en visiones, perspectivas y prejuicios de los saberes sobre los mundos” (Ramírez, 2007: 91), es una mirada que va más allá de la simple comunicación como intercambio de información o como interacción. No se trata del uso *efectivo* del sistema lingüístico basado en una situación comunicativa estereotipada y general del lenguaje y adaptado a las situaciones repetidas en todos los contextos socioculturales, como lo plantea Halliday. Se trata de la comunicación como un acto particular de acuerdo con cada situación y cada ámbito, en el cual el actor discursivo pone en juego su conocimiento del mundo y la comunicación es un acto de socialización.

Aquí, el punto de partida son las *presuposiciones* que el locutor tiene de su o sus interlocutores, para construir su discurso de una manera específica: “la presuposición, es el acto de convertir una visión o percepción del otro en términos de conocimientos, autoridad y poder, y de afectos” (Ramírez, 2007: 91). Ya no se parte de los roles sociales esquematizados desde el sistema social como un esquema de la conformación de la situación comunicativa (Halliday, 1978). Las presuposiciones del emisor respecto a sus interlocutores son las que le generan unas necesidades comunicativas que dan origen al acto comunicativo. Así, desde una teoría polifónica se dan unas relaciones comunicativas particulares de acuerdo con la necesidad comunicativa, de las cuales se derivan una relación comunicativa predominante, una variedad discursiva, una representación del conocimiento y una relación del contenido en el proceso de producción discursiva (Ramírez, 2007: 85) (véase Tabla 1).

Tabla 1. La producción discursiva

NECESIDAD COMUNICATIVA	RELACIÓN PREDOMINANTE	VARIEDAD DISCURSIVA	REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO	RELACIÓN DEL CONTENIDO
Interactuar	Locutor-Interlocutor	Discurso cotidiano	Imagen	Sinécdote
Saber	Locutor-Objeto de conocimiento	Discurso técnico-científico	Concepto	Metonimia
Expresar	Locutor-Locutor	Discurso literario	Imagen poética	Metáfora

En este sentido, no se trata del comportamiento lingüístico como el hecho de estar en el sistema social a partir del uso de la lengua, sino de socializarse por medio del acto comunicativo. No se parte de las funciones generales que la lengua debe cumplir en todas las culturas humanas, independientemente de las diferencias del medio físico y material (Halliday, 1978: 33), con un sistema social universal y objetivo que determina *per se* al código lingüístico, basado en la repetición, la estandarización, la interacción de los

roles asignados por la sociedad de manera inherente, lejos de la socialización de los sujetos y sus saberes en el acto de comunicarse.

1.3. *El discurso como voces*

Desde el lenguaje como proceso y la comunicación como acto de socialización, el discurso es la manifestación directa del actor discursivo. En este caso, el discurso se entiende como “un conjunto de instancias de voces agrupadas en una voz significante ante unas necesidades concretas de relación comunicativa y de acción. Es una voz significante incluyente de una referencia como parte del texto con el cual se realiza la comunicación como discurso, en una relación intersubjetiva planteada por alguien como *actor discursivo*” (Ramírez, 2007: 17). La *polifonía* “viene a ser un discurso dentro del discurso, un enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo, un discurso sobre otro discurso, un enunciado acerca de otro enunciado” (Ramírez, 2007: 107). La polifonía en el discurso son las voces como ideas o conocimientos presentes y activos en la producción discursiva del locutor, la inclusión de otros discursos en su discurso. La forma como éste incluye las voces —ideas, conocimiento— en su propio discurso es lo que lo posiciona como un actor discursivo.

En una mirada más funcional, Halliday plantea el discurso como texto: “el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo, definida como una unidad semántica definida por el componente textual” (1978: 172). El texto, como unidad semántica, se refiere específicamente a un grupo de recursos lingüísticos usados para producir enunciados determinados específicamente por el sistema social, los cuales están conformados por el sistema temático —la estructura lexicogramatical— y el sistema de información como la estructura que significa la realización en el sistema fonológico incluyendo el tono (Halliday, 1978:174). En este producto del lenguaje —léxico y tono— se determina el uso “adecuado” de la lengua, pero se omite un actuar desde el conocimiento.

En un discurso como la congregación de diferentes voces al momento de su producción, el actor discursivo articula las voces por argumentación, narración o descripción: “La *argumentación* empieza por la contradicción, es la organización discursiva en la cual el productor de la comunicación sitúa su voz directamente, por opinión o por hipótesis, además, establece la organización de su discurso a partir de argumentos, dependiendo de, o en relación con su propia voz” (Ramírez, 2007: 127). En la *narración* “prevalece el referente del discurso. El interés principal es evaluar y dar un juicio de valor de los actos y los objetos. El punto de partida es considerar al interlocutor como una persona carente de cierto tipo de información. Asimismo, la narración se basa en la perspectiva de la transferencia de información, preferiblemente para presentar contenidos ya referidos” (Ramírez, 2007: 141). En este caso, la voz del locutor es opacada por la importancia del referente, el locutor asume una posición más de observador que de participante del acto comunicativo, no propone y su conocimiento e ideas no se ponen en juego.

Finalmente, en la *descripción* “el locutor no se ubica relativamente con respecto a lo enunciado, es como si estuviera anulada la presencia lingüística del autor o responsable del anuncio” (Ramírez, 2007: 29). Estos tres procesos discursivos ponen en evidencia el lugar del locutor o actor discursivo, tanto frente a su propio discurso como en el acto comunicativo, de acuerdo con la forma como articule las voces en su discurso.

1.4. Esferas de la realidad en la producción discursiva

Desde la perspectiva polifónica, “el lenguaje incluye en el discurso aspectos de la cultura y la sociedad y éstos son agrupados como voces en el locutor, de acuerdo con determinadas necesidades comunicativas” (Ramírez, 2007: 18). Cuando la lengua se convierte en discurso se da un encuentro, un diálogo, una convergencia de las voces como saberes y conocimiento —no como sistema— que

configuran al actor discursivo y que se conjugan en su producción individual. El discurso deja de ser un simple conjunto de reglas para convertirse en un proceso de producción en el que se incluyen tres dimensiones para construir una voz propia: la socialización, la culturalización y la individualización.

En la sociedad como orden y organización asumida por un grupo, dentro del cual se establecen unos roles y relaciones de poder, como medio para ejercer unos deberes y unos derechos a través de la convivencia y la sanción de los individuos (Ramírez, 2007: 98), el rol es asignado al interlocutor en el preciso momento del acto de comunicación. Así, las relaciones son específicas y dependientes de cada hablante y distintas en cada una de las situaciones. El locutor entra en la *socialización* por medio de su discurso, cuando hace uso de los saberes de acuerdo con su rol de poder en el sistema social.

Por su parte, la cultura como “acervo de saberes con una disposición y disponibilidad diferente en cada individuo, pero sujeto a patrones más o menos compartidos por la comunidad y manifiestos en los procesos y las estructuras discursivas, tanto verbales como no verbales, como en el arte, la religión, la ciencia, la vida cotidiana, la organización familiar y la educación” (Ramírez, 2007: 101), entra en juego en el proceso de *culturización*. La convergencia de estos dos procesos en el individuo es la *individualización*, es decir, la constitución de su perspectiva propia a pesar de las repeticiones de los saberes de la cultura y de las imposiciones que le obligan por la relación con el interlocutor (Ramírez, 2007: 97).

Es dependiendo del ámbito, como conocimiento común de una actividad, práctica o profesión —el dominio como el conocimiento específico y las experiencias de cada individuo— y del marco, como los temas o sentidos organizados en cada acción discursiva, que el actor discursivo realizará los procesos de socialización, culturización e individualización para producir su discurso, a diferencia de los conceptos de campo, tenor y modo de la teoría sociosemántica de Halliday. Esta articulación de las voces para producir un discurso particular por parte de un locutor —en este

caso los libros de texto— es el foco para entender cómo éstos asumen a los estudiantes como sus principales interlocutores.

2. Metodología

Este estudio como *investigación cualitativa* apunta a *explicar* cómo el discurso de los libros de texto asume a los estudiantes como interlocutores. De acuerdo con Johnson y Christensen la exploración y el descubrimiento son los objetivos principales de este tipo de investigación (2004: 360). En este sentido, los libros de texto son explorados como un discurso inserto en un campo sociocultural específico, para descubrir algunos aspectos relacionados con las categorías de análisis propuestas desde la teoría polifónica del discurso y sus implicaciones pedagógicas.

Asimismo, el análisis se identifica con algunas características propuestas por Creswell (2003: 182). En primer lugar, la *interpretación*, que más allá de dar una respuesta de sí/no, implica tratar un tema de manera profunda. Esto debido al interés principal desde la teoría polifónica de “entender el discurso en sus orígenes” (Ramírez, 2007: 18), partiendo del lenguaje como proceso. En segundo lugar, el estudio *holístico*, en cuanto se trata de una mirada amplia de la realidad (Creswell, 2003: 182), a partir de entender los libros de texto como un discurso que hace parte del contexto real educativo. Si bien no se toma el uso de los libros de texto en el salón de clases, sí se analiza la forma como su discurso sitúa a los estudiantes en éste a partir del uso de la lengua extranjera, lo cual marca una realidad particular en este espacio. En tercera instancia, el *escenario natural* o *contexto real* desde el cual parte la investigación tiene que ver directamente con la influencia que mantienen los libros de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo como herramientas didácticas, sino también como guías de los cursos y mediadores culturales e ideológicos.

La cuarta característica expuesta por Creswell (2003: 181) hace referencia al interés en un conocimiento más profundo o la

búsqueda de una explicación, más que una hipótesis, como el punto de partida de la investigación. Esto coincide específicamente con el estudio de los procesos discursivos más que de los productos lingüísticos. A diferencia de otros estudios sobre los libros de texto, se presenta un conocimiento más profundo en la intención de entender cómo éstos sitúan a los estudiantes como hablantes en el salón de clases.

La investigación se ubica en la perspectiva del análisis del discurso, que de acuerdo con McCarthy está relacionado fundamentalmente con la relación entre el lenguaje y sus contextos de uso (1991: 10). De esta manera, el análisis del discurso tiene que ver con el lenguaje como acción social, en un intento por entender y explicar lo que la gente *hace* con el lenguaje. Sin embargo, desde la perspectiva polifónica, se desea ir más allá en términos de la relación establecida entre el interlocutor, la organización del discurso y de las voces incluidas.

2.1. Procedimiento y análisis de datos

De acuerdo con la teoría general del análisis del discurso, cada teoría contiene su forma metodológica propia para proceder en el análisis. La teoría polifónica propuesta por Ramírez (2007) se basa en tres niveles de análisis: a) *Nivel comprensivo*: Contenido explícito de los libros de texto. Contenido descontextualizado; b) *Nivel analítico*: La unidad textual se divide de acuerdo con las diferentes voces explícitas o implícitas organizadas en argumentaciones, narraciones o descripciones; c) *Nivel crítico*: Está basado en los dos anteriores. La voz de los actores discursivos confronta las voces organizadas en la enunciación como argumentación, narración o descripción. El análisis de este estudio comienza por las precategorias propuestas desde la teoría polifónica: la necesidad de comunicación, la variedad discursiva, la representación del conocimiento, la relación del contenido y la articulación de las voces en el discurso. Estas precategorias funcionan al mismo tiempo como el marco metodológico del estudio.

3. Hallazgos

3.1. Nivel comprensivo. Aspectos generales acerca de los libros de texto

De acuerdo con los libros de texto analizados —*Total English* y *Cutting Edge* de la editorial Pearson & Longman—, ambos inician ubicando al estudiante como tal, ya que expresan explícitamente “libro del estudiante”. Aunque esto parezca obvio, marca una diferencia importante puesto que existe el “libro del maestro”, lo cual quiere decir que los estudiantes y los maestros no están situados en el mismo nivel de conocimiento y participación en el salón de clases. Por otra parte, los libros de texto ubican a los estudiantes de acuerdo con un nivel de manejo de la lengua extranjera, nivel básico, nivel preintermedio, nivel intermedio y nivel avanzado, lo cual quiere decir un nivel de conocimiento de la lengua.

En este estudio me concentré específicamente en los libros de nivel preintermedio pues su estructura general y el interés en la producción discursiva hacen del nivel un aspecto poco relevante. Después de un minucioso análisis de libros de distintos niveles fue posible evidenciar que todos están organizados de la misma manera y tienen la misma estructura: división por unidades o módulos nombrados con un tema general (música, viajes, negocios, etc.), división de actividades por habilidades (producción oral/escrita, comprensión oral/escrita), vocabulario de acuerdo al tema de la unidad, sección de gramática, actividades comunicativas. Los dos libros analizados tienen un fuerte soporte de imágenes relacionadas con los temas de la unidad.

3.2. Nivel analítico

Ya que el análisis corresponde a la división de la unidad textual con base en las distintas voces incluidas en el discurso se encontró que los libros de texto: 1) obedecen a una necesidad comunicativa

de interacción; 2) corresponden a la variedad discursiva del discurso cotidiano; 3) representan el conocimiento por medio de imágenes; 4) hacen una relación del contenido por sinécdoque; 5) hacen una articulación de las voces del discurso por narración.

3.2.1. Categoría 1: Necesidad de interacción

De acuerdo con la teoría polifónica, cuando la comunicación parte de la interacción predomina la relación locutor-interlocutor y el locutor construye su discurso pensando en el efecto que éste puede causar en el interlocutor. La respuesta que esperan los libros de texto por parte de los estudiantes va en dos vías: lo que los libros de texto esperan que suceda en el salón de clases y el discurso que esperan que construyan los estudiantes. En este sentido, priman los roles sociales: rol del maestro, rol del estudiante, y es el libro de texto del maestro el que contiene la información acerca de cómo se desarrollará la clase. Los libros de texto dirigen el acto comunicativo de los estudiantes:

Make the sentences true for you.

Listen again and answer the questions.

Discuss.

Match the questions to the answers.

Complete the text using the underlined phrases in Ex. 4.

Choose the correct form

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students' book)

De esta manera, los estudiantes se asumen únicamente como seguidores de instrucciones y no se abre la posibilidad de que sean propositivos y creativos en su producción discursiva. Por otra parte, las relaciones interpersonales parten de unas situaciones estereotipadas y rituales, que se convierten en procedimientos específicos para ser seguidos por los estudiantes:

Speaking: Prepare to interview a student about his/her life. Make questions *using* the ideas below and your own ideas.

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Student's book, p. 17)

La estructura de los libros de texto funciona como un ritual por sí misma, dado que obedecen a unas formalidades que prescriben cómo hacer las clases de una forma repetitiva:

Tabla 2. Estructura general de los libros de texto

UNIT	LESSON 1	LESSON 2	LESSON 3	COMMUNICATION	FILM BANK
1	Grammar	Grammar	Grammar	Can do	
	Vocabulary	Vocabulary	Vocabulary		
	Can do	Can do	Can do		

La repetición y el discurso predecible como una forma de aprendizaje ritual implican que hay un modelo tanto en la forma de hacer las clases como en el futuro dominio de la lengua que se espera por parte de los estudiantes. Toda la producción discursiva está enmarcada en la estructura del libro de texto y la contribución de los estudiantes puede llegar a ser pobre en términos de la socialización, la culturalización y la individualización. Finalmente, la necesidad de interacción se centra en la comunicación rápida y escueta por la facilidad de los temas y por la simpleza en la forma de abordarlos (entrevistas simples, conversaciones en lugares comunes, etcétera).

3.2.2. Categoría 2: Discurso cotidiano

Es el discurso de la disminución del sujeto productor del discurso, ya que hay una predominancia del interlocutor y todo el discurso está sometido a él (Ramírez, 2007: 197), es decir, no se evidencia la presencia de las voces del autor o autores de los libros de texto y no hay un planteamiento claro desde donde se pueda establecer una discusión. Como este discurso es creado para producir una reacción en el interlocutor, se centra en sus deseos, preferencias o gustos:

a) Lesson 1.1. Are you a party animal?

Activity 2: Work with a partner and do the quiz.

What kind of person are you?

1. It's your birthday. Do you...

A. Go clubbing with friends?

B. Have dinner in a restaurant with friends?

C. Get a DVD and take-away pizza?

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students' book, p. 6)

Como los discursos cotidianos ven al otro representado por un conjunto de valores (bueno/malo), incluye prácticas de rutinas e interacción, estos discursos están insertos en la normatividad *diaria* de los grupos sociales, lo cual se puede evidenciar en los siguientes aspectos:

- a) Temáticas: actividades que los estudiantes realizan en su tiempo libre, tipos de música preferidos, programas de televisión favoritos, vacaciones, comida preferida, vida de personas famosas, cómo las personas gastan su dinero, deportes, moda, rutinas, películas, etcétera.
- b) Las preguntas a través de las cuales se trabajan las temáticas, por ejemplo:

Stages - What has been the best year(s) of your life so far?

Appearances - Who do you think is the most attractive man/woman in the world?

Ambitions - What were your ambitions when you were younger?

(Tomado de *Total English*, Pre Intermediate, Student's Book, p.132.)

- c) Situaciones comunicativas estereotipadas:

Lesson 12.1

- A shop assistant gives you €5 too much change.

- A builder is doing some work on your house. He asks you to pay in cash, so he doesn't have to pay any tax.

- Your friend doesn't have much money. He/she suggest going on a train without paying.

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students' book, p. 132)

Con estos ejemplos es posible afirmar que las temáticas propuestas por los libros no son posibles para la discusión y la argumentación, ya que pertenecen a la parte emocional de las personas. Asimismo, el tipo de preguntas sobre los temas sólo permiten respuestas que no pueden ser debatidas. Los temas se convierten en generalizaciones y estereotipos situados en un lugar de totalitarismo que impide la discusión o la contradicción, esto debido no sólo a los temas en sí, sino a la perspectiva universalista desde donde son planteados. Las situaciones comunicativas son estereotipadas y lo que se busca es el uso "correcto" de la lengua en determinados esquemas de situación. Esto reduce la posibilidad de problematización y de asumir un papel en la solución de problemas, es decir, de una producción discursiva subjetiva y crítica.

3.2.3. Categoría 3: Representación del conocimiento por imágenes

Una de las características de los libros de texto es el uso recurrente de diferentes tipos de imágenes como soporte de sus textos y actividades. Desde la teoría polifónica "la imagen es una representación perceptual y directa del contenido de los discursos, basada en la apariencia y relación concreta con el mundo real, se constituye como una totalidad representativa" (Ramírez, 2007: 187), un aspecto directamente relacionado con la necesidad de interacción y la narración en términos de la facilidad y lo explícito de un concepto. La imagen es usada principalmente como pretexto para la comunicación, lo cual se evidencia en los siguientes aspectos:

a) Introducción de las unidades, resumen de temas:

Unidad del libro:	Imagen:
1. 24 Horas	Reloj
2. Música	Saxofón
3. Etapas de la vida	Una boda

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students' book)

b) Identificación de palabras:

Module 1

Leisure and lifestyle

Vocabulary and speaking

1. Look at the pictures. Which of the leisure activities can you see?

Playing the guitar Rollerblading

Skateboarding Skiing

Snowboarding Surfing the internet

Swimming Yoga

(Tomado de *Cutting Edge*, Pre-Intermediate, Student's book, p. 6)

c) Representación de situaciones por medio de fotos:

Module 2: Task 2, page 21

1. You are going to tell the story of the first time Jayne met her boyfriend. Look at the pictures below.

Tabla 3. Uso de imágenes (tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students' book, p. 141)

Picture 1. A couple in a kind of restaurant. *Picture 2.* Two hands cutting some tomatoes.

Picture 3. The couple talking. *Picture 4.* The girl making some gestures.

Picture 5. A man entering to a sandwich shop. *Picture 6.* The couple eating pizza.

Lo que se puede evidenciar a partir de estos ejemplos es la relación directa entre el concepto y la imagen, además de una generalización de ese concepto en la realidad, lo cual implica que “la imagen visual crea un imaginario de totalidad, y dado su significado

directo no queda espacio para la reflexión” (Ramírez, 2007: 197). Esto se traduce en una atracción a la facilidad y la economía en el discurso y la comunicación, una reducción de la realidad por la representación mínima de las cosas y de los referentes, una inmediatez y generalización de lo representado, además de unas representaciones fugaces de la vida cotidiana.

3.2.4. Categoría 4: Representación del contenido por sinécdoque

Los ejemplos previos permiten afirmar que la representación de contenido en el discurso de los libros de texto se hace por sinécdoque, ya que el uso de imágenes como representación totalitaria reduce el lenguaje a su mayor simpleza, dificultando la refutación de las ideas dadas como verdad. Esta reducción del lenguaje hace que se mantenga en su dimensión estructural, reforzando el objetivo de los libros hacia el dominio instrumental de la lengua, más que a producir discursos o hacer significaciones de la realidad. A este aspecto se suman los procesos que se les plantea hacer a los estudiantes con la lengua extranjera:

- a) Los estudiantes son incitados a hacer interpretación, pero sólo se mantiene un nivel de identificación literal a partir de las lecturas:

Lesson 1.3. A day in life

Exercise b. Read the text and answer the questions.

1. How many people go to Harrods on special days?
2. What different kinds of jobs are mentioned?
3. What does ‘all things, for all people everywhere’ mean?

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students’ book, p. 10)

- b) Actividades de uso de la lengua. Donde los estudiantes entienden el uso de las palabras a partir de estructuras lingüísticas muy cortas y simples:

Module 10. Take Care!

Language Focus 2. Past continuous.

Practice 1

Complete the sentences with the Past Simple or Past Continuous of the verbs in brackets.

1. His first escape came when the train he _____ (travel) on _____ (fall) into an icy river.
2. A year later, as he _____ (travel) on a DC 8 airplane, a door _____ (fly) open.
3. The bus he _____ (travel) in, _____ (leave) the road and _____ (fall) into a river.

(Tomado de *Cutting Edge*, Pre-Intermediate, Students' book, p. 92)

- c) Actividades de producción para los estudiantes, planteadas desde situaciones rutinarias y estereotipadas:

Module 6. Time off.

Writing: You are on holiday and you are going to write a postcard to a friend or someone in your family. Decide where you are and who you are going to write to. Include:

The name and address of the person/people you're writing to.

A greeting.

Where you are now and some information about it.

Other places you've visited.

Signing off.

(Tomado de *Cutting Edge*, Pre-Intermediate, Students' book, p. 60)

En la representación del conocimiento por sinécdoque la producción discursiva y el acto comunicativo se dan en el marco de la información literal a un nivel comprensivo —desde la teoría polifónica— y del uso instrumental de la lengua en una correspondencia directa con las situaciones estereotipadas.

3.2.5. Categoría 5: Articulación de las voces por narración

La primera característica en este punto es que los libros de texto son un discurso despersonalizado, no es posible identificar la voz del autor. Las voces incluidas en este discurso se reducen a la presentación y organización de los temas que permitirán la interacción. Como este discurso está centrado en el interlocutor y su reacción o respuesta, se dan unos elementos que hacen parecer que el estudiante es incluido como actor discursivo, pero que en realidad no permiten una producción discursiva crítica, por ejemplo:

The time

What is your favourite time of the day?

Places: Which countries have you visited/ would you like to visit?

Traveling: Have you ever been on holidays with friends?

(Tomado de *Total English*, Pre-Intermediate, Students' book, p. 5)

Leisure and lifestyle

Which sports and games are popular in your country?

Which sports do you play?

Which sports do you watch on TV?

(Tomado de *Cutting Edge*, Pre-Intermediate Students' book, p. 8)

Este tipo de discurso se centra en el uso de los temas como punto de partida para la comunicación, más como un pretexto para la interacción (el clima, el tiempo libre, la moda, etc.), pero siendo temas encriptados en sí mismos no permiten la crítica, así, es el referente lo que prima en el acto de comunicación. Los ejemplos presentados muestran la manera como la repetición de situaciones y formas de organizar el discurso se asumen como garantía de una comunicación efectiva, entendida como el “uso correcto” de la lengua y su fiel correspondencia con el esquema social que se le haya asignado en la situación comunicativa.

4. Nivel crítico y conclusiones

La identificación del discurso de los libros de texto como discurso originado en la necesidad de interacción, discurso cotidiano, con una representación del conocimiento por imágenes, representación del contenido por sinécdoque y articulación de las voces por narración permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- El proceso de aprendizaje se centra en la adquisición de contenidos lingüísticos más que en el dominio de la lengua por medio del conocimiento y las experiencias incluyendo las voces de los estudiantes en el discurso.
- La producción discursiva en términos del dominio del sistema lingüístico hace énfasis en este último más que en las ideas, opiniones o argumentos, que sólo se incluyen como pretexto para el uso del código, ensombreciendo la voz del interlocutor estudiante. Los libros promueven que los estudiantes hablen acerca de sus contextos o realidades, sin embargo éstos no son problematizados, sólo se muestran como una secuencia de eventos “normales” de la vida. Así, los estudiantes se convierten en “observadores neutrales” de esa realidad objetiva y representada como imposible de ser transformada. No se dan procesos de socialización, culturización e individualización.
- Este discurso basado en un modelo de realidad estática implica la falta de autonomía de los estudiantes en la producción discursiva. Por lo tanto, éstos son asumidos como productores o re-productores pasivos de la lengua, ya que no es evidente cómo posicionan el conocimiento objetivo para producir su propio discurso.
- La elevada importancia en la situación comunicativa estereotipada desde un modelo social, más que en la mirada de los estudiantes sobre su realidad social y su toma de conciencia acerca de su lugar en esa realidad, hace que implícitamente se reproduzca ese sistema social desigual en vez de hacer una reflexión y una crítica sobre él.

Referencias

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.
- Richards, J. (2001). *30 Years of TEFL/TESL: A personal reflection*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Wen-Cheng, W.; Chien-Hung, L. & Chung-Chieh, L. (2011). Thinking of the textbook in the ESL/EFL classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 91–96.

EXPLORACIÓN
DE **PRINCIPIOS** Y
PRÁCTICAS ACTUALES

EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LENGUAS

editado por la Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción (ENALLT)
Para su composición se utilizaron los tipos
Berling LT Std y Brioni Sans.



EXPLORACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS ACTUALES



Este libro contiene una selección de trabajos presentados en el 17^o Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras (ENPLE), celebrado del 1 al 3 de agosto de 2016 en la Universidad Nacional Autónoma de México. El evento se llevó a cabo en el entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), que en 2017 se convirtió en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT).

La temática del encuentro convocó a los participantes a reflexionar sobre la adaptación de los principios y prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas a las exigencias de hoy. Dicha reflexión involucró la discusión de temas emergentes que tratan de responder a los escenarios complejos del área docente, los cuales están plasmados en cada una de las secciones de esta obra.

Mediante este libro esperamos contribuir a desentrañar la complejidad actual y responder a las problemáticas que surgen en los ámbitos educativos y profesionales, cada vez más cambiantes, vertiginosos y demandantes; también, que sea un medio de reflexión y sensibilización acerca de las mejores maneras de intervenir en los procesos académicos y laborales para la formación y desarrollo de teorías y prácticas efectivas.

