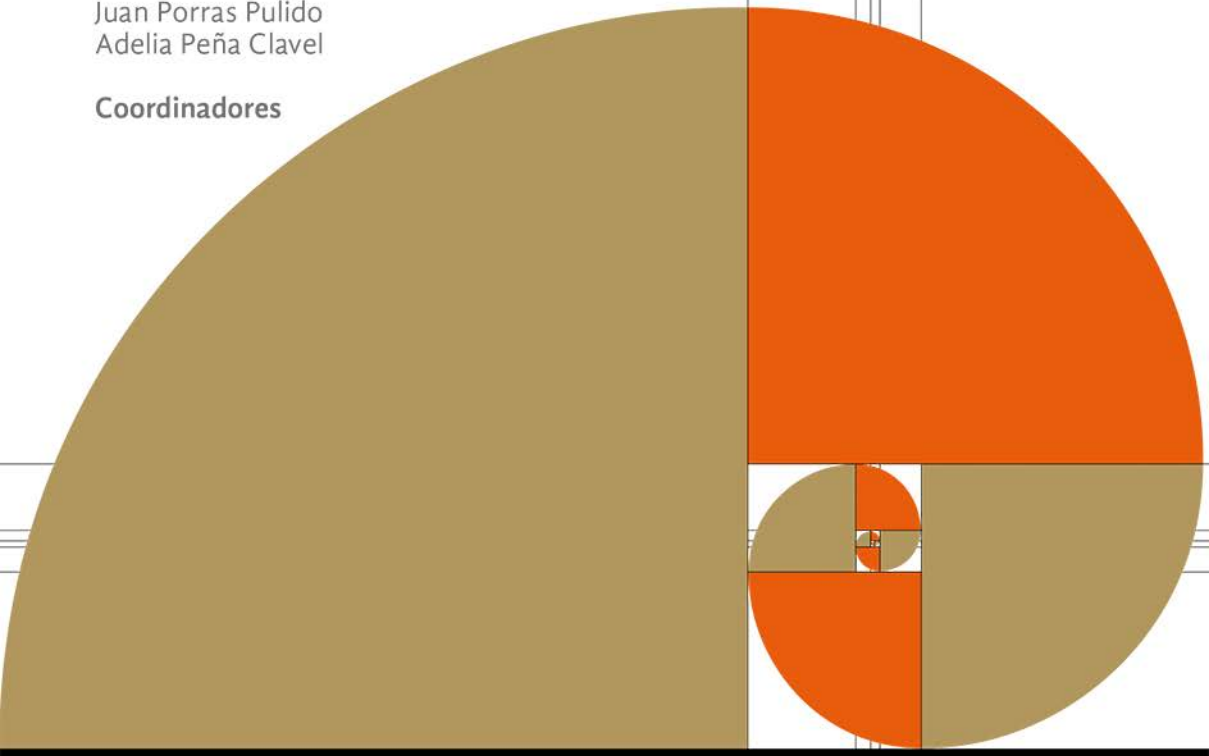
Investigación en lenguas:

paradigmas, propuestas y perspectivas

Juan Porras Pulido
Adelia Peña Clavel

Coordinadores



Universidad Nacional Autónoma de México

Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. José Narro Robles
Rector

Coordinación de Humanidades

Dra. Estela Morales Campos
Coordinadora

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Dra. Alina María Signoret Dorcasberro
Directora

Lic. Bertha López Escudero
Secretaria General

Mtra. Alma Luz Rodríguez Lázaro
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Lic. Víctor Panameño Quiroz
Coordinador de Comunicación Social

Comité Editorial
Dra. Alina María Signoret Dorcasberro
Presidenta
Lic. Bertha López Escudero, Mtra. Alma Luz Rodríguez Lázaro, Lic. Víctor Panameño Quiroz, Lic. Laura Velasco Martínez, Mtra. Lamprini Kolioussi, Dr. Javier Vivaldo Lima, Dra. Béatrice Blin, Mtra. Viviana Oropeza Gracia, Mtra. Victoria Zamudio Jasso

Primera edición, febrero 2014
D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.
publicaciones@cele.unam.mx

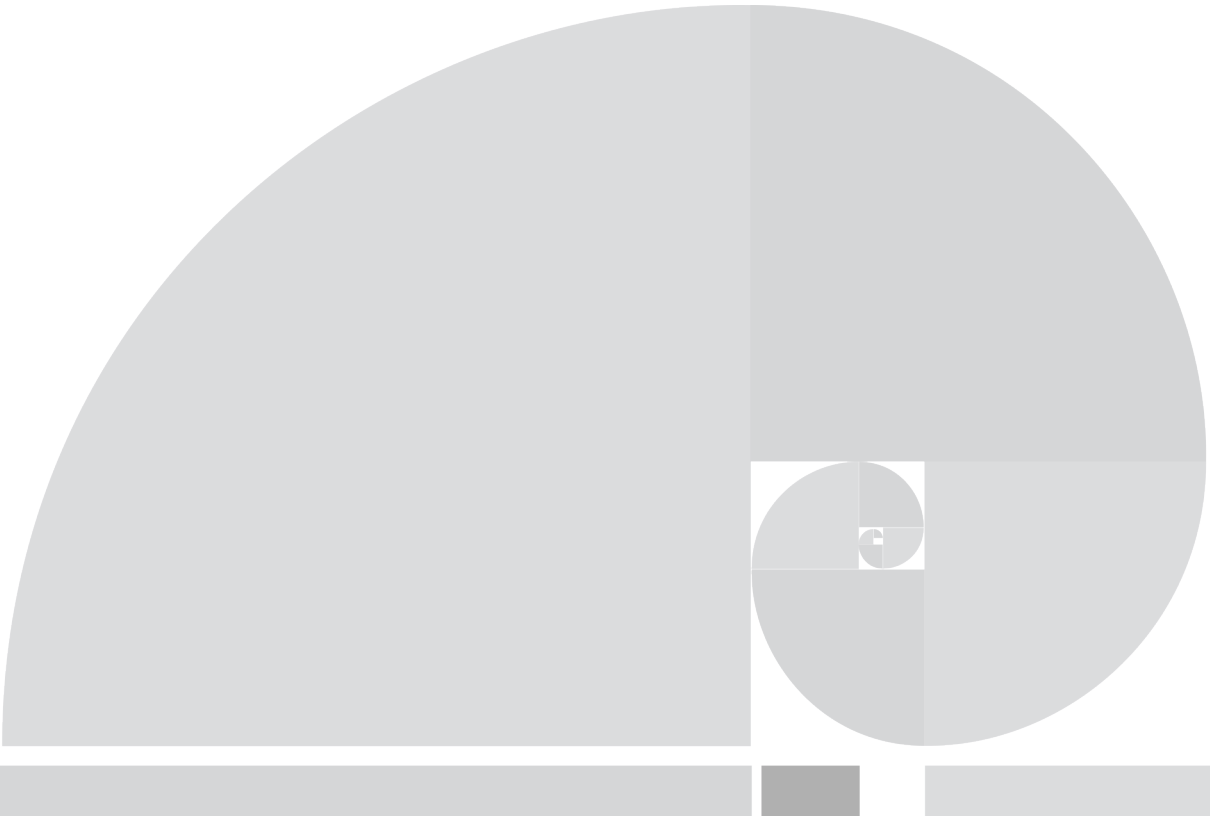
ISBN 978-607-02-5111-5

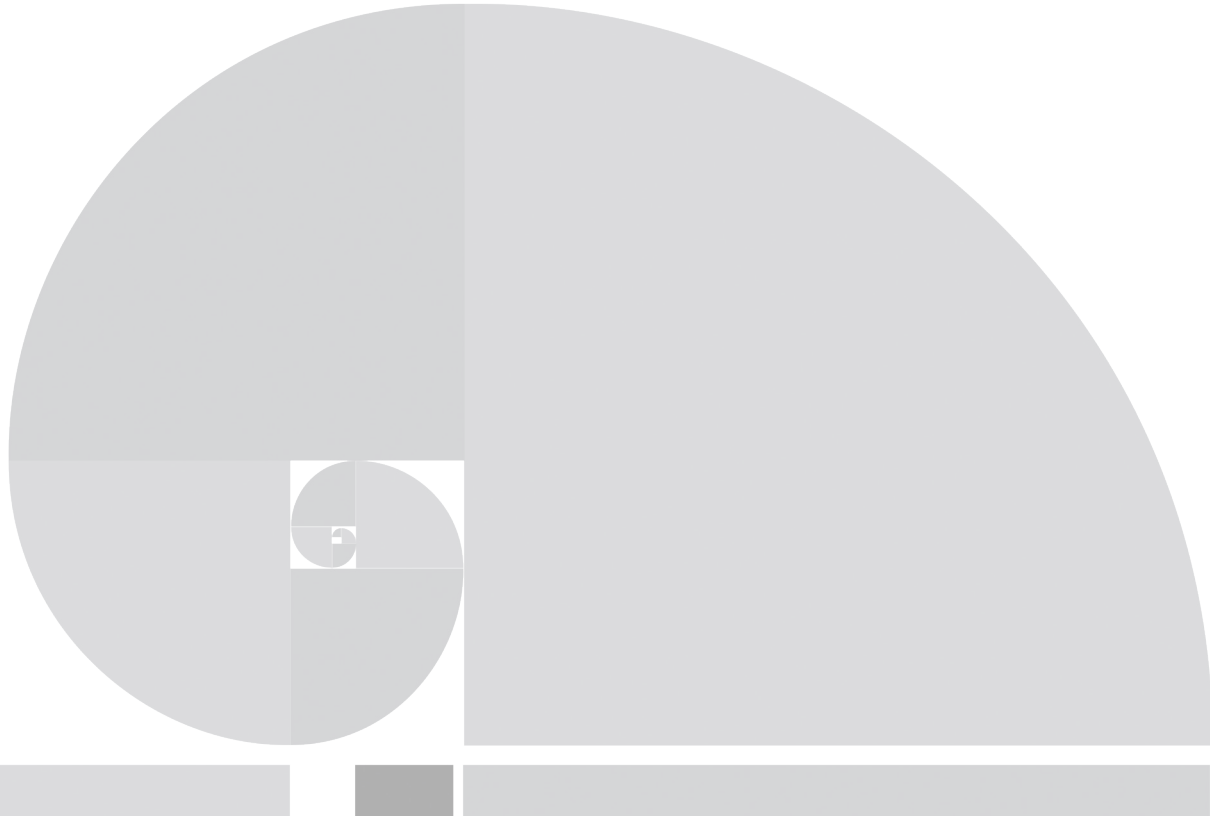
Diseño editorial y formación
José Bernechea
Portada
Sandra Molina Quintero
Cuidado de la edición
Armando Rodríguez
Coordinación editorial
Enio Ramírez

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.
Impreso y hecho en México

Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas

México, 2014





Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas

Prólogo 13

Adquisición de segundas lenguas

Corrección del mal uso del género en pronombres y adjetivos posesivos mediante *conciousness-raising* 27
Nayeli González Garza

Inglés o español para la comunicación científica. ¿Cómo se sustenta y refuerza la selección lingüística? 45
María Guadalupe González Trejo

Análisis del discurso

Once creencias de los estudiantes de la FES Zaragoza respecto al aprendizaje del inglés 75
José Carlos Escamilla Huerta
y Felipe Bustos Cruz

Relevancia de la práctica oral en clase de portugués: análisis de discurso y reflexión sobre las actuaciones docentes 95
Eréndira D. Camarena Ortiz

Aprendizaje autónomo

Strategic Guidelines for Teachers of Foreign Languages in Mexico 113
Rebecca L. Oxford

La experiencia de formar al estudiante autónomo a través del taller de vocabulario de la mediateca CELE UNAM 127
Yumiko Hoshino
Anelly Mendoza Díaz
Adelia Peña Clavel
Haydeé Venosa Figueroa

La sección de italiano de la mediateca del CELE: UNAM estructura para el aprendizaje autónomo de una lengua afín al español 151
Giovanna Hernández Villa
Juan Porras Pulido

Cursos, materiales y recursos logísticos

Diseño de experiencias *b-learning* en la universidad: una interpretación socioconstructivista 169
Gerardo Hernández Rojas

Enfoque gramatical y enfoque léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera 189
Patricia Martínez Ávila

English Media etapas de diseño del proyecto y fases de desarrollo del tutorial 201
Pablo Jesús Sánchez
Margarita Ordaz

La evaluación de nuevos materiales en cuatro grupos de inglés del CELE-UNAM. Perspectivas de alumnos y profesores 219
Alma Luz Rodríguez Lázaro

Pierre y la Coatlicue. Propuesta de un curso de español para extranjeros 247
Rosa Esther Delgadillo Macías
Sylviane Levy Amselle

Threshold Concepts to Understand PNIEB 259
Araceli Salas Serrano

Reflective Teaching and the Search for Principled Eclecticism 273
Antonio Mata Vicencio

Evaluación

¿Realmente funciona la evaluación formativa? Metaevaluación de un proyecto por portafolios 295
Diana Hirschfeld

Terminología y léxico disponible

Diccionario de léxico disponible en español en comparación con los diccionarios de lengua extranjera (inglés, portugués) de alumnos universitarios hispanohablantes 311
Marisela Colín Rodea
María Noemí Alfaro Mejía
Eréndira Dolores Camarena Ortiz
María de los Ángeles Cervantes Amador

Redacción del diccionario español-rumano 325
Marisela Colín Rodea
Mihaela Mihailescu

Traducción y traductología

La otredad en la traducción: de la *transgression* a la reivindicación 347
Céline Desmet Argain

Tecnologías de la información y la comunicación

El diálogo mediado entre el docente y el aprendizaje de lenguas extranjeras: la interfaz 361
Lucía Tomasini Bassols
Gerardo Pérez Barradas

El papel del estudiante en el aprendizaje de lenguas en tándem por internet 377
Sabrina Priego

Prólogo

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) organiza, cada dos años, el Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras (ENPLE). La edición decimoquinta de este encuentro, que tuvo lugar entre el 1 y el 3 de agosto de 2012, representó 30 años de ofrecer espacios para compartir e intercambiar conocimiento y experiencias en el ámbito de la formación en lenguas.

La temática del ENPLE ha reflejado la evolución de la didáctica de las lenguas. Hacia la década de 1980, en el ENPLE se trataban los enfoques y las técnicas de enseñanza novedosas en el momento, y los recursos para abordarlos. En ese entonces, se presentaron importantes investigaciones relacionadas con las metodologías centradas en el estudiante y su apropiación de la lengua extranjera con fines comunicativos. Estos trabajos dieron cuenta de nuevas prácticas docentes en el aula universitaria y en otros espacios académicos.

A finales de los noventa y en los primeros años del siglo XXI, la enseñanza de lenguas comenzó a transformarse con la inclusión de tecnologías de la información y de la comunicación. Estas tecnologías contribuyeron a fortalecer los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento.

Hoy en día, el ENPLE se integra con presentaciones e interacciones que reflejan los avances en el diseño de cursos para el aprendizaje de lenguas, en diferentes modalidades y con el apoyo de tecnologías de reciente desarrollo. En el encuentro se comparten experiencias derivadas de la implementación de nuevas propuestas formativas, entre ellas las que promueven e integran la autonomía del estudiante, el sentido crítico y la interculturalidad. En muchos trabajos presentados también se abordan la investigación y la discusión de los paradigmas de enseñanza, con sentido reflexivo y propositivo. Cada vez más, se relacionan diferentes áreas de la lingüística, como el análisis del discurso y la traductología, con la práctica docente. De este panorama, deriva el título de las memorias: *Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas*.

El programa del 15º ENPLE, rico y diverso, se constituyó por 137 presentaciones distribuidas en:

6 plenarias

103 ponencias

10 talleres

7 mesas redondas

11 presentaciones editoriales

Además, se publicaron 11 carteles

En el 15°. ENPLE contamos con plenaristas expertos en didáctica, educación a distancia, política del lenguaje, estrategias de aprendizaje y evaluación. Tuvimos la oportunidad de escuchar a renombrados investigadores nacionales e internacionales como Violaine Bigot, Ángeles Clemente, Christine Coombe, Laura García Landa, Gerardo Hernández Rojas y Rebecca L. Oxford.

En estas memorias, tenemos el gusto de contar con dos de las presentaciones plenarias bajo la forma de artículos: es el caso de los trabajos de Gerardo Hernández Rojas y Rebecca L. Oxford. Asimismo, presentamos 18 artículos derivados del programa del 15º ENPLE, que dan cuenta de la variedad de intereses académicos que tuvieron lugar en el encuentro.

Por otra parte, informamos a nuestros lectores de otro motivo de gusto: por primera vez en la historia del ENPLE, las memorias tienen una versión electrónica. Se trata de un acervo en línea que cuenta con los videos de las 6 plenarias, así como con los audios, videos y otros documentos relacionados con las ponencias del encuentro. Consideramos que este acervo es un valioso testimonio del quehacer de los profesionales de la enseñanza de lenguas.

Adquisición de segundas lenguas

En el trabajo de Nayeli González Garza, "Corrección del mal uso del género en pronombres y adjetivos posesivos mediante *consciousness-raising*", se presenta un problema de aprendizaje del inglés, generalizado en estudiantes de habla española: el mal uso del género en pronombres y adjetivos. Tras una exposición amplia de esta situación, provista de un sólido andamiaje teórico, la autora propone el concepto de *consciousness-raising* como una forma de abordar la problemática descrita, por medio de estrategias que lleven al aprendizaje significativo y, poste-

riormente, al uso eficiente de estructuras gramaticales en situaciones comunicativas. Mediante un proyecto de investigación-acción, la autora explora las posibilidades de mejora que el *consciousness-raising* puede ofrecer a los estudiantes de inglés en el CELE. En principio, elabora un desarrollo didáctico y de investigación, estructurado en diferentes momentos del curso, con base en los criterios del *consciousness-raising*. Posteriormente, interpreta los resultados obtenidos tras poner en marcha dicho desarrollo, con perspectivas prometedoras. En este caso, como en otros artículos que componen este volumen, se apuesta por una participación activa e informada del estudiante en sus eventuales dificultades de aprendizaje.

Las cualidades de esa participación son imprescindibles, también, cuando se elige una lengua para escribir artículos de difusión del conocimiento científico. Sobre las implicaciones de esta elección trata el trabajo de María Guadalupe González Trejo, "Inglés o español para la comunicación científica. ¿Cómo se sustenta y refuerza la selección lingüística?". En un primer momento, la autora presenta un panorama basado en estadísticas y meta-análisis sobre las razones que hacen que el inglés sea la lengua preponderante para la redacción de artículos científicos. Tras la descripción de la metodología de investigación, comparte algunos de los testimonios recogidos sobre la elección de escribir en inglés o español. González Trejo concluye que existe un aumento en la conciencia de los investigadores o escritores de artículos para que se genere una política lingüística que lleve al español a ser reconocido como una lengua importante, a nivel mundial, para la difusión del conocimiento.

Análisis del discurso

En su estudio "Once creencias de los estudiantes de la FES Zaragoza respecto al aprendizaje del inglés", José Carlos Escamilla Huerta y Felipe Bustos Cruz elucidan una serie de creencias que influyen en el aprendizaje de la lengua inglesa en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza. Para explicar su metodología de investigación, Escamilla y Bustos ofrecen un repertorio amplio del concepto 'creencia', así como de los enfoques investigativos para abordarlo y de los estudios previos realizados en nuestro país. Sobre esta base, los autores desarrollan una metodología de índole mixta, cuantitativa y cualitativa, apoyada en el muestreo centrado en estudiantes que estuvieran por iniciar estudios de inglés en la FES Zaragoza y en el cuestionario como instrumento de obtención de datos. Las once

creencias que derivan de la investigación dan cuenta del comportamiento de los estudiantes frente a su aprendizaje, de su sentido estratégico y de sus características particulares en el contexto académico en el que se desenvuelven.

Eréndira Camarena Ortiz también explora creencias en el ámbito educativo pero en el espacio docente. En su estudio de caso "Relevancia de la práctica oral en clase de portugués: análisis de discurso y reflexión sobre las actuaciones docentes", con base en una metodología de corte etnográfico, la autora construye la posición del sujeto de estudio y analiza su práctica docente, poniendo especial énfasis en las creencias sobre la enseñanza y cómo se manifiestan en los procesos del aula. Los resultados del análisis ofrecen un interesante panorama que, por un lado, presenta una alternativa de tratamiento didáctico de una lengua afín apartada de lo tradicional y, por otro, deja ver el complejo entramado de factores subjetivos e intersubjetivos que juegan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Aprendizaje autónomo

En el artículo "Strategic guidelines for teachers of foreign languages in Mexico", emanado de la plenaria que presentó Rebecca L. Oxford en el 15º ENPLE, se nos presenta la importancia que ha adquirido el fomento, por parte de los profesores, al uso de estrategias de aprendizaje. En un inicio, plantea los antecedentes y fundamentos teóricos de la instrucción basada en estrategias, cuya relevancia es evidente en un documento tan trascendental como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Asimismo, Oxford propone un nuevo planteamiento de clasificación de estrategias de aprendizaje. A medida que avanza el artículo, podemos observar cómo la autora formula una serie de pautas basadas en la teoría y en la experiencia que pueden ser de utilidad para el docente interesado en la evaluación estratégica. Oxford concluye con una interesante reflexión sobre la manera en que se relaciona el papel del profesor con el de su estudiante y cómo esta interacción, aunada a una formación en estrategias, contribuye a formar estudiantes eficientes y exitosos en su aprendizaje.

Con esta misma finalidad, Yumiko Hoshino, Anelly Mendoza Díaz, Adelia Peña Clavel y Haydeé Venosa Figueroa nos comparten su trabajo de diseño e implementación del taller de vocabulario, en el artículo "La experiencia de formar al estudiante autónomo a través del taller de vocabulario de la mediateca CELE-UNAM".

El taller es uno de los apoyos académicos que componen la oferta de "aprender a aprender" que la mediateca del CELE-UNAM pone al alcance de sus estudiantes. En un principio, se aborda la historia de los talleres de "aprender a aprender" en la mediateca y, en un segundo momento, se describe brevemente en qué consisten las sesiones grupales del taller de vocabulario. En una tercera parte, cada una de las diseñadoras del taller describe la razón por la cual se ha incluido determinada estrategia en estas sesiones. Se concluye con una breve reflexión de las autoras sobre su experiencia.

El trabajo de Giovanna Hernández y Juan Porras, "La sección de italiano de la mediateca del CELE-UNAM: una estructura para el aprendizaje autónomo de una lengua afín al español", hace un recuento de los criterios sobre los cuales se diseñó la sección de italiano del CELE-UNAM, entre los cuales se consideró la proximidad de la lengua italiana con el español y la atención tanto al plan curricular del Departamento de Italiano del CELE como a la estructura física y conceptual de la mediateca del mismo Centro. De manera detallada, los autores dan cuenta de los antecedentes del proyecto de diseño y de la aplicación de fundamentos teóricos y prácticos en rubros como la integración del acervo y la adaptación de materiales, para concluir con un panorama sucinto del estado de las asesorías e insistir en la necesidad de observar las secciones de lengua de los centros de autoacceso como estructuras humanas y materiales a favor del aprendizaje.

Cursos, materiales y recursos logísticos

Gerardo Hernández presenta en su artículo "Diseño de experiencias *b-learning* en la universidad: una interpretación socioconstructivista" (el cual derivó de la plenaria que presentó en el 15º ENPLE) las diferentes modalidades de aprendizaje que consideran el uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). De esta manera, hace una serie de precisiones sobre el papel que dichas tecnologías tienen en los procesos educativos, de acuerdo con el ámbito de aplicación. Hernández señala que la modalidad *b-learning*, que combina tanto experiencias de aprendizaje áulicas como las basadas en dispositivos tecnológicos, ofrece una serie de ventajas entre las que se encuentra la posibilidad de implementar criterios socioconstructivistas de manera eficaz. Para ilustrar estas ventajas, el autor describe el curso *b-learning* en literacidad académica, en el cual se interrelacionan un conjunto de experiencias presenciales y virtuales, individuales y en colaboración con otros, sustentadas en metodologías propias del aprendizaje situado.

En otra propuesta a favor del aprendizaje, Patricia Martínez Ávila nos comparte su estudio "Enfoque gramatical y enfoque léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera". A partir del análisis de textos para la enseñanza del español a extranjeros, la autora reflexiona sobre la necesidad de enseñar y aprender unidades léxicas en los cursos de lengua. Con base en la perspectiva léxica, Martínez Ávila ilustra el trabajo con unidades fraseológicas (colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos), para lo cual señala su naturaleza sintagmática y su presencia de acuerdo con el tipo de interacción. Posteriormente, presenta ejemplos del tratamiento de unidades léxicas en los cursos de lengua, con el fin de sensibilizar sobre las posibilidades didácticas que este enfoque propone frente al de tipo gramatical, que es el más difundido hasta ahora. Las conclusiones que ofrece la autora abren nuevas perspectivas de investigación en la didáctica de la lengua.

Pablo Jesús Sánchez y Margarita Ordaz, en su artículo "*English Media*: etapas de diseño del proyecto y fases del desarrollo del tutorial", nos presentan el desarrollo de un tutorial para el aprendizaje del inglés en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Primeramente, explican la pertinencia de un desarrollo tecnológico basado en unidades de apoyo para el aprendizaje (UAPA) en relación con el contexto de uso. Después, los autores presentan el marco teórico del proyecto, el cual se compone de aspectos tanto de aprendizaje como tecnológicos, y a todos ellos subyace la lógica de la cognición. Tras presentar los antecedentes del proyecto, los autores describen las etapas del diseño, en una estructura que puede ser aprovechable para proyectos de índole similar. Las reflexiones finales sugieren un horizonte de reto, por lo mismo estimulante, sobre la evolución de tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

También en el ámbito de la lengua inglesa, Alma Luz Rodríguez Lázaro aborda la implementación de recursos didácticos en su trabajo "La evaluación de nuevos materiales en cuatro grupos de inglés del CELE-UNAM. Perspectivas de alumnos y profesores". En este artículo, la autora describe el cambio curricular del Departamento de Inglés del CELE y cómo se ve reflejado en un nuevo esquema de materiales, centrado en la autenticidad. Para acercarse a la pertinencia y efectividad de esta propuesta, Rodríguez Lázaro propone una primera evaluación exploratoria, tanto cualitativa como cuantitativa, entre los profesores y estudiantes que adoptaron el nuevo modelo de recursos. De los resultados de este estudio, extrae una interesante reflexión sobre el cambio de roles de estudiantes y profesores en un

contexto de innovación curricular donde el uso de libros de texto es una alternativa más para la acción didáctica, entre otras de las que actualmente puede disponer el docente de lenguas.

Por otra parte, en lo que toca al diseño de cursos en otras modalidades, Rosa Esther Delgadillo Macías y Sylviane Levy Amselle nos ofrecen su experiencia de diseño en el trabajo "Pierre y la Coatlicue. Propuesta de un curso de español para extranjeros". Este artículo presenta la fundamentación teórica y procedimental para elaborar un curso de español para extranjeros en la modalidad semipresencial, de manera que apoya el trabajo en el aula pero que también puede ser aprovechado de manera autónoma. El sistema multimedia es descrito en sus relaciones con paradigmas pedagógicos y metodológicos, así como en sus contenidos. Cabe resaltar el interés de las autoras por integrar los aspectos lingüístico-estructurales con contenidos culturales e históricos de México, en un andamiaje tecnológico que persigue el interés y la motivación de los estudiantes y, asimismo, la flexibilidad en los procesos de aprendizaje.

En nuestro país, las políticas educativas toman cada vez más en cuenta, como elemento formativo fundamental, la enseñanza de lenguas. Araceli Salas Serrano, en el artículo "Threshold concepts to understand PNIEB", expone el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB) en México, el cual tiene como misión principal la inclusión de la lengua inglesa como materia obligatoria en las escuelas públicas de educación básica. La autora se acerca a la experiencia de implementación de este programa por medio de una investigación realizada con la técnica de narrativas, centrada en las experiencias que los profesores tuvieron a partir del cambio en los programas de estudio. La investigación inicia con un panorama de las implicaciones de dicho programa en el país, para luego describir a la población docente del estado de Puebla, la metodología de investigación, así como el planteamiento de los conceptos de '*threshold*' (conceptos de umbral) que fueron fundamento del análisis de las narrativas. En sus conclusiones, Salas comparte las experiencias de los profesores a la luz de los conceptos *threshold*.

La práctica docente, además de ser observada desde la experiencia, es abordada de manera teórica por Antonio Mata Vicencio en su artículo "Reflective teaching and the search for principled eclecticism". El autor nos presenta una propuesta basada en la reflexión sobre la enseñanza desde un punto de vista ecléctico. Parte de su propia experiencia docente, en la que comenta su búsqueda

del método ideal para enseñar. Acto seguido, basándose en sus exploraciones, observaciones y discusiones, ofrece una propuesta de reflexión a partir de tres perspectivas: el aprendizaje como un proceso cognitivo constructivista, como un proceso mecánico y como un proceso social y afectivo.

Evaluación

La evaluación es un proceso fundamental de la práctica docente; en específico, lo es la metaevaluación de los procesos que el profesor propone en el aula. En este sentido, Diana Hirschfeld, en su trabajo "¿Realmente funciona la evaluación formativa? Metaevaluación de un proyecto por portafolios", presenta un estudio de caso surgido como una investigación complementaria a su tesis de maestría, centrada en la metaevaluación de la evaluación formativa. Para ello, la autora nos describe los antecedentes que dieron pauta a esta investigación y la metodología del estudio de caso, con la definición del objeto a investigar. Así, nos muestra un panorama de la evaluación formativa a nivel de concepto y del estado de la cuestión, para luego explicar el desarrollo de la investigación e incluir varios ejemplos de sus unidades de análisis. En sus conclusiones, Hirschfeld responde a la pregunta del título y concluye que la efectividad de la evaluación formativa depende del compromiso y responsabilidad de los estudiantes y los docentes para compartir los procesos de evaluación.

Terminología y léxico disponible

Esta sección inicia con el artículo "Diccionario de léxico disponible en español en comparación con los diccionarios de lengua extranjera (inglés, portugués) de alumnos universitarios hispanohablantes", de Marisela Colín Rodea, María Noemí Alfaro Mejía, Eréndira Dolores Camarena Ortiz y María de los Ángeles Cervantes Amador. Este estudio se enmarca en un ambicioso proyecto de elaboración de diccionarios de léxico disponible para varias lenguas que se enseñan en el CELE de la UNAM. En este tenor, las autoras ofrecen un marco teórico que permite comprender con amplitud y claridad los alcances de los estudios de léxico disponible en el ámbito de la lingüística aplicada.

En este trabajo, y como parte del proyecto *macro* ya mencionado, las autoras se abocan específicamente al estudio comparativo entre diccionarios de léxico

disponible en español y los diccionarios de inglés y portugués. Los resultados que ofrecen son sumamente relevantes para la enseñanza y aprendizaje de ambas lenguas pues permiten comprender, por una parte, el grado de significatividad que determinados núcleos léxicos, con sus componentes, representan para los aprendientes. Por otra parte, la comparación arroja indicios importantes sobre las dificultades derivadas del aprendizaje de una lengua próxima, como el portugués, y una lengua que no se percibe tan cercana, como el inglés. A partir de estos hallazgos, las autoras proponen una serie de iniciativas para el trabajo didáctico sobre el léxico.

Por otra parte, Marisela Colín Rodea y Mihaela Mihailescu presentan el trabajo "Redacción del diccionario didáctico español-rumano", en el cual describen los criterios lexicográficos para la redacción de un diccionario español-rumano, dirigido a estudiantes de lengua rumana. Asimismo, dan cuenta de las diferentes dificultades (de índole semántica, cultural o cognitiva) que conlleva la realización de la micro-estructura del diccionario, es decir, las entradas. En este artículo, el lector encontrará interesantes reflexiones sobre el quehacer lexicográfico, recabadas de importantes proyectos previos (como el *Diccionario del español usual en México*, coordinado por Luis Fernando Lara) y recuperadas, con nuevos sentidos, en la redacción de este diccionario didáctico español-rumano. Dado que se expone el desarrollo de una obra lexicográfica dirigida a apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje del rumano, este estudio nos ofrece, también, hallazgos propios que pueden servir como referentes para quien desee elaborar un diccionario para otra lengua extranjera.

Traducción y traductología

Céline Desmet Argain, en "La otredad en la traducción: de la *transgression* a la reivindicación", nos presenta un panorama consistente de la literatura postcolonial y sus características frente a la literatura occidental. En este contexto, previene al lector sobre la acepción de 'postcolonialismo', entendido como un constructo útil para el análisis literario más que como el indicador de un periodo histórico. Desmet analiza los retos lingüísticos y estilísticos que una obra postcolonial ofrece al traductor, los cuales, en conjunto, lo obligan a reconsiderar su posición frente al texto y frente a su actividad, y lo llevan a asumir un rol creativo y de comunicación transcultural.

Tecnologías de la información y la comunicación

El uso que los estudiantes de LE hacen de los materiales multimedios es el centro del estudio de Lucía Tomasini Bassols y Gerardo Pérez Barradas, "El diálogo mediado entre el docente y el aprendiente de lenguas extranjeras: la interfaz". El artículo muestra los resultados obtenidos a partir de un monitoreo realizado con estudiantes de la UAM-Azcapotzalco mientras asisten al Centro de Aprendizaje Interactivo de Lenguas Extranjeras. A través de este monitoreo estadístico, los autores detectan preferencias de los estudiantes por los materiales multimedios y, con esta información y sobre teorías lingüísticas y del aprendizaje, sustentan las razones por las cuales han diseñado una interfaz que, en sus palabras, satisface las características e intereses de su población estudiantil, además de hacer posible el diálogo entre los actores del proceso formativo.

El diálogo, como intercambio, es una de las condiciones que, desde sus inicios, han perseguido los desarrolladores y usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En "El papel del estudiante en el aprendizaje de lenguas en tándem por internet", Sabrina Priego recupera ese aspecto en la perspectiva de la interacción escrita, por medio de una investigación que involucra la metodología tándem a través de correo electrónico. Priego recupera un intercambio realizado entre estudiantes de inglés y francés de las provincias canadienses de Ontario y Quebec, y lo toma como base para describir los principios y enfoques de la metodología tándem, así como para elegir el marco teórico bajo el cual analizar los datos de la investigación. Este marco toma como base la taxonomía de estrategias de andamiaje desarrollada por Villamil y Guerrero (1996).

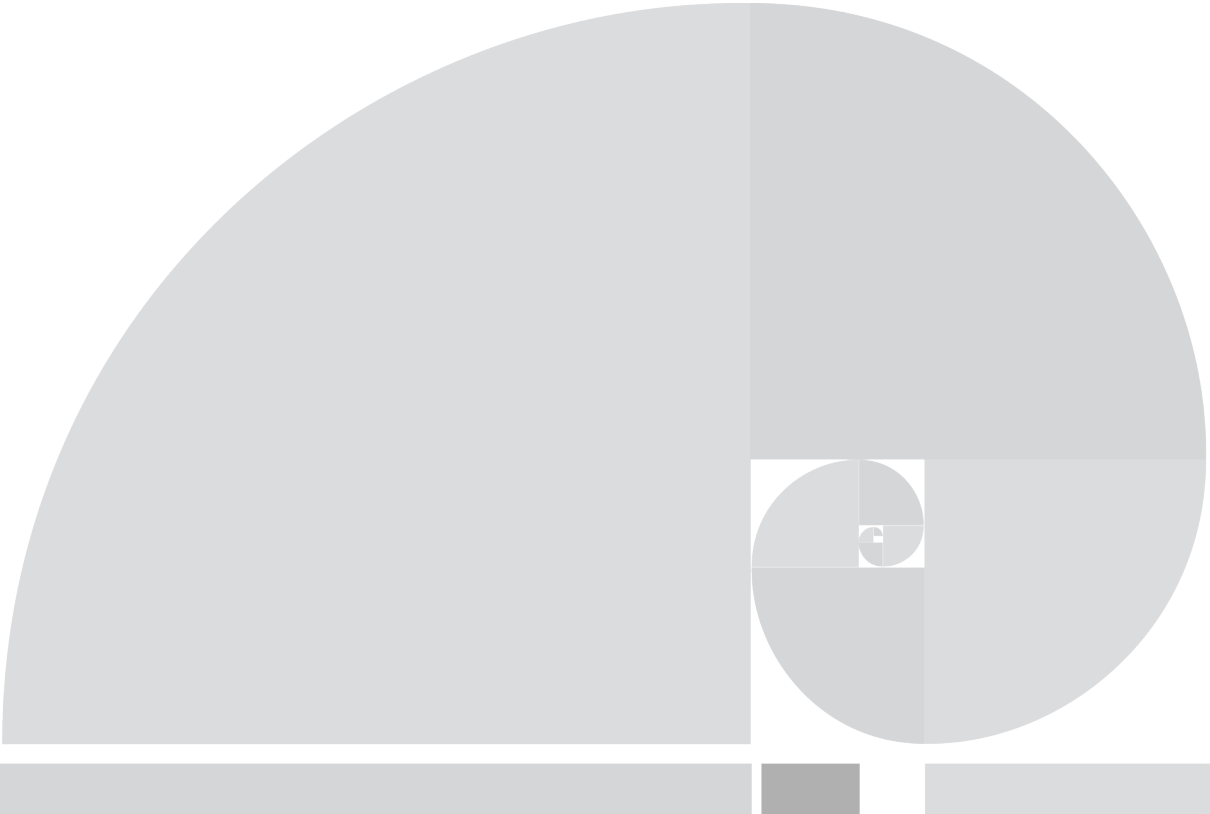
A partir del análisis de los escritos entre los estudiantes, quienes asumen dos roles diferentes (locutor no nativo y locutor nativo), la autora identifica el uso de estrategias y comprueba que una actividad teletándem de correo electrónico puede ser una herramienta efectiva para el aprendizaje de una lengua y, en particular, en el desarrollo de la producción escrita.

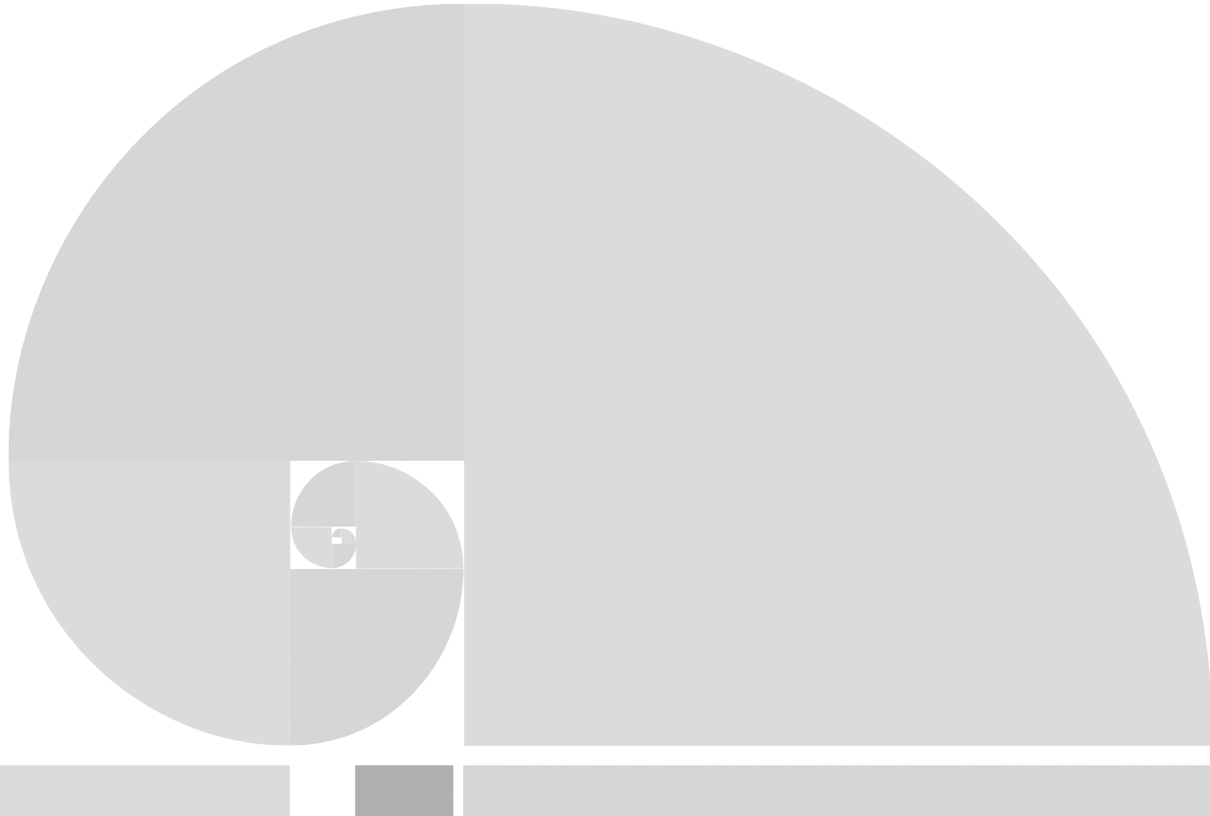
Los trabajos reunidos en este volumen son, sin duda, una muestra diversa e ilustrativa de las inquietudes e intereses que, al día de hoy, motivan a los profesionales en lenguas. En esta muestra confluyen paradigmas epistemológicos, propuestas creativas y contextualizadas para la resolución de problemas en el ámbito docente, así como perspectivas de investigación que se perfilan relevantes para la

actualidad y los años por venir. Por ello, confiamos vivamente en que esta colección de trabajos de investigación represente interés y consulta significativa para nuestros lectores.

María de la Paz Adelia Peña Clavel
Juan Porras Pulido
Coordinadores

Adquisición de segundas lenguas





Corrección del mal uso del género en pronombres y adjetivos posesivos mediante *consciousness-raising*

Nayeli González Garza
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
nayeligonzalez21@yahoo.com

Resumen

El uso inadecuado del género en los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular se ha identificado como un problema recurrente entre los estudiantes de inglés como segunda lengua. Esta investigación-acción buscó identificar el grado y las razones de dicho uso inadecuado, así como establecer una estrategia didáctica para su corrección mediante la técnica de *consciousness-raising* y evaluar su efecto sobre el desempeño de los estudiantes de un grupo de tercer nivel pre-intermedio en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (cele) de la unam. La revisión de la literatura incluyó las nociones de instrucción basada en el proceso de VanPatten, *consciousness-raising*, mencionado primeramente por Rutherford, y la taxonomía de tipos de práctica de Paulston. Se aplicó un diagnóstico inicial previo a la acción, cuyos resultados se compararon con los de un diagnóstico final. La acción consistió en una introducción a los conceptos de fosilización e interferencia como causas comunes de errores, una lección teórica-práctica sobre posesivos y un repaso final. Adicionalmente, se realizó una encuesta de opinión sobre el problema en cuestión. Los resultados tras la implementación de la acción representaron una mejora moderada a nivel gramatical; siendo más satisfactorios los resultados a nivel de entendimiento de las cualidades de la lengua meta.

Palabras clave: gramática, adjetivos posesivos, pronombres posesivos, género, inglés, *consciousness-raising*

Introducción

Este proyecto responde a la necesidad de abordar una problemática recurrente entre los estudiantes hispanohablantes de inglés como segunda lengua: el uso inadecuado del género en pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular, que implica dificultad para los estudiantes al tratar de comunicar un mensaje de forma clara.

Al profundizar en este tema no sólo se comprobó la presencia de la problemática mencionada, sino que además se delimitaron las posibles causas que la desencadenan.

A partir de este planteamiento se implementó una estrategia didáctica basada en la noción de *consciousness-raising*, que buscó llevar la atención sobre las propiedades formales de la lengua a nivel gramatical, a la vez que se creó conciencia sobre el proceso de aprendizaje y los problemas en la adquisición de un segundo idioma.

Planteamiento del problema

La observación y experiencia con grupos de alumnos de inglés de niveles intermedios en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) permitió identificar los pronombres y adjetivos posesivos como una de las áreas en que estos alumnos muestran frecuentes dificultades.

El problema se presenta específicamente al utilizar los pronombres y adjetivos posesivos en tercera persona singular, tanto durante la producción oral como escrita. Los alumnos suelen emplear el género incorrecto, intercambiando sobre todo los adjetivos *his* y *her.* También se observan fallas en el uso de los pronombres posesivos, ya que *his* mantiene su forma pero el femenino se utiliza como *hers*; los alumnos comúnmente olvidan agregar la *s* al final.

Estos errores no sólo son frecuentes, sino que implican una mayor dificultad para que los alumnos logren expresar con claridad el mensaje que desean.

Justificación

La problemática respecto al uso inadecuado de los pronombres y adjetivos posesivos en inglés resulta interesante debido a su recurrencia entre los alumnos hispanohablantes del idioma; es incluso mencionada entre los 'errores comunes' más frecuentes por los profesores de la lengua.

A pesar de que los estudiantes demuestren fluidez al hablar y escribir, al fallar en el uso de los posesivos no transmiten correctamente la intención del enunciado, ya que la importancia del referente al sujeto tiene mucho peso sobre el contexto del mensaje.

Se ha observado, además, que este error se mantiene entre los alumnos del idioma aun en niveles avanzados, por lo cual es importante atender esta problemática desde los niveles básicos de la enseñanza del idioma.

Debido a la gran pérdida de significado que estos errores implican, la investigación se enfocó en encontrar formas para ayudar a los alumnos a entender el uso correcto del género en los pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular. La prioridad fue diseñar, con base en una cuidadosa revisión de la literatura existente, una estrategia que no sólo consiga la comprensión y práctica sobre el aspecto gramatical que se ha venido abordando, sino que además favorezca su verdadera integración en el discurso de los alumnos y en su percepción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Objetivos

- Identificar el grado y las razones del uso inadecuado del género en los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular en alumnos de inglés de nivel pre-intermedio.
- Establecer una estrategia didáctica para su corrección mediante *consciousness-raising* y evaluar su efecto sobre el desempeño de los alumnos.

Preguntas de investigación

- ¿En qué grado los alumnos de inglés de nivel pre-intermedio utilizan inadecuadamente los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular?

- ¿Cuáles son las posibles razones del uso inadecuado de los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular por alumnos de inglés de nivel pre-intermedio?
- ¿La aplicación de una estrategia basada en consciousness-raising puede mejorar el uso de los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular?

Marco teórico

La revisión de la literatura para esta investigación implicó el estudio de los aspectos gramaticales específicos que le conciernen, es decir, el área de los pronombres y adjetivos posesivos con énfasis en el uso inadecuado del género.

Una vez adentrados en este tema, fue necesario abordar los llamados patrones *pro-drop*, así como la interferencia (o transferencia) y fosilización del interlenguaje como posibles factores que desencadenan la problemática que se ha venido refiriendo.

Por último, se abordaron las nociones de *consciousness-raising* de Rutherford e instrucción basada en el proceso y los aportes (*input oriented*) de VanPatten para desarrollar la estrategia didáctica, que posteriormente se implementó con base en la taxonomía de Paulston sobre los tipos de práctica y su orden secuencial.

El género en los pronombres y adjetivos posesivos

Los adjetivos posesivos en inglés son: *my*, *your*, *her*, *his*, *its*, *our*, *your* y *their*; un sustantivo debe seguir a estas palabras. Los pronombres posesivos son: *mine*, *yours*, *hers*, *his*, *ours*, *yours* y *theirs*; estas palabras no están seguidas de un sustantivo. Se debe prestar especial atención a *his / her* y *his / hers* ya que su uso correcto, de acuerdo al género, está condicionado al antecedente, es decir, al sujeto de la oración (Elbaum, 1986).

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) mencionan que un problema en el uso de formas posesivas puede surgir para aquellos estudiantes cuya primera lengua hace uso del género gramatical, como es el caso del español. El español asigna una discriminación de género a los sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres, es decir, el adjetivo o pronombre posesivo debe concordar gramaticalmente con el objeto poseído.

En español, los sustantivos tienen un género o sexo atribuido por el uso de artículos como "el, la, los" e incluso poseen género por sí mismos (sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, las estructuras en español hacen innecesario el uso de un pronombre).

En inglés los sustantivos no tienen género, por lo tanto se hace uso del género nocional *(notional gender)*, en el cual el género del adjetivo o pronombre posesivo debe concordar semánticamente con el género del posesor; el antecedente o sujeto de la oración. La inflexión posesiva es llamada caso genitivo. Esto resulta apropiado ya que la inflexión *'s* o la forma posesiva expresa a su vez posesión: *John's car = his car.* Esta inflexión también denota fuente, relaciones humanas y características personales (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999).

En el caso de los pronombres en la tercera persona, la diferencia más relevante es la falta de correspondencia semántica en el caso de la tercera persona singular. Los posesivos en inglés requieren de distinción de género: *his / her*, *his / hers* de acuerdo al sujeto (posesor), a diferencia del español: *su*, *suyo / suya*, que es neutral o de acuerdo al sustantivo (lo poseído). Muñoz Lahoz (1991) maneja una hipótesis en la que asegura que existe una mayor posibilidad de error en pronombres marcados por casos genitivos (posesión) que en las formas objetivas y nominativas, y que esta tendencia significativa de errores se explica por la incorrecta concordancia con lo poseído (como en español) en vez de con el posesor (como en inglés).

Los resultados del estudio conducido por Muñoz Lahoz, en el que se pidió a 10 estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Barcelona (la mitad de los cuales tenían catalán como primer lengua) producir cuatro textos orales, mostraron que los alumnos no abandonaron el uso de los pronombres, sin embargo utilizaban más frecuentemente los pronombres subjetivos o nominativos. Además, se evidenció que los errores en el uso de pronombres posesivos iban ligados al género del sustantivo siguiente en la oración y se mostró un sobreuso del género masculino, llegando a la conclusión de que era considerado como el género 'default'.

Estas diferencias en las características de la lengua meta y la lengua nativa hacen necesario enfatizar el uso correcto del género en los pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular.

Causas del uso inadecuado del género

Un primer aspecto que puede explicar las fallas en el uso del género en los pronombres y adjetivos posesivos es que en español no se utilizan tan frecuentemente los pronombres al formar enunciados como se hace en el inglés.

Una lengua *pro-drop* (*pronoun-dropping*) es aquella en la que ciertas clases de pronombres pueden omitirse cuando pueden ser inferidos pragmáticamente. La mayoría de las lenguas romances, con la excepción del francés, se categorizan como *pro-drop*. El inglés, por el contrario, es considerado una lengua *non-pro-drop*, ya que requiere de un sujeto léxico en la oración. Por lo tanto, una idea en español tal como "Está comiendo" se traduce al inglés como "*He / She is eating*" con la inclusión necesaria del pronombre (Simpson, 2005).

El español permite la omisión de pronombres; sin embargo, esta omisión por parte de estudiantes de habla hispana que están aprendiendo inglés puede resultar de influencias tales como la interacción entre el discurso y la sintaxis, y no solamente debido a una transferencia cros-lingüística (Odlin, 1989).

Weinrich (citado en Odlin, 1989) utilizó el término *interferencia* para referirse a diferentes tipos de transferencia de estructuras de L1 a L2. Los efectos de la interferencia o transferencia pueden distinguirse en dos categorías: *borrowing transfer* y *substratum transfer* (Thomason & Kaufman, citados en Odlin, 1989).

La transferencia *borrowing* se refiere a la influencia que la segunda lengua (la que está siendo aprendida) tiene sobre la lengua nativa. La transferencia *substratum* es un tipo de influencia cros-lingüística investigada en muchos de los estudios de adquisición de una segunda lengua, la cual involucra la influencia de una lengua fuente (típicamente la lengua nativa) en la adquisición de la lengua meta (la 'segunda' lengua).

La diferencia principal es que la transferencia *borrowing* inicia a nivel léxico, provocando que L1 tome palabras de L2, mientras que los efectos de la transferencia *substratum* serán más evidentes en la pronunciación y sintaxis que en el léxico.

La persistencia de estructuras incorrectas en el interlenguaje de hablantes no nativos, incluso aquellos que hablan con fluidez, se llama fosilización (Selinker & Lakshamanan, 1994) y se utiliza frecuentemente en el ámbito de la adquisición de una segunda lengua. El *Random House Webster's Unabriged Dictionary* define *fossilize* (fosilizar) como una estructura que se "vuelve permanentemente esta-

blecida en el interlenguaje de un estudiante de segunda lengua en una forma que es diferente a la norma de la lengua meta y que continúa apareciendo en la ejecución sin importar la mayor exposición a la lengua meta" (citado en Selinker & Lakshamanan, 1994).

Se ha encontrado incluso que un aparente alto nivel de efectividad comunicativa en la lengua hablada raramente se respalda por las calificaciones en exámenes de competencia o en la producción de trabajo escrito. Se ha sugerido que aquellos estudiantes que han logrado ser comunicadores medianamente exitosos lo han logrado a pesar de usar formas gramaticales incorrectas que a largo plazo se 'fosilizan' e interrumpen el aprendizaje de una segunda lengua, convirtiéndose en errores difíciles de corregir (Tarone & Yule, 1995).

Aportaciones a la estrategia didáctica

En el estudio "Grammatical consciousness-raising and learnability", realizado en 1994 por Virginia Yip, se comparan métodos de aprendizaje que apoyan o descartan la instrucción gramatical. Un extremo de este debate está representado por el método audiolingual, que pretende conseguir el dominio oral y auditivo de la lengua meta a través de actividades de repetición y precisión gramática.

En oposición, Krashen (citado en Yip, 1994) propone que un aporte (*input*) comprensivo es necesario y suficiente para la adquisición de una segunda lengua, implicando que la instrucción gramatical es insignificante.

Además, el mismo autor (citado en Tarone & Yule, 1995) señala que un estudiante que se preocupa demasiado por la gramática correcta puede llegar a dudar y perder fluidez. En consecuencia, una experiencia de aprendizaje dominada por instrucciones, reglas y formas correctas puede interferir con el desarrollo del estudiante en el largo plazo.

Sin embargo, Higgs y Clifford (citados en Tarone & Yule, 1995) destacan que una de las mayores desventajas de una experiencia de aprendizaje que se concentra sólo en el uso comunicativo de la lengua sin mucha atención a la precisión gramatical es igualmente debilitante en relación con la competencia y la capacidad general.

Así mismo, Sharwood Smith (citado en Yip, 1994) sugiere que los métodos de instrucción gramatical pueden considerarse y compararse en términos de grados

de carácter explícito y de elaboración. En relación con esto, Rutherford (1987) describe el *consciousness-raising* (C-R) como un compromiso que se enfoca en aspectos gramaticales sin necesariamente usar reglas explícitas o metalenguaje. En lugar de intentar impartir reglas y principios directamente como en una lección de gramática tradicional, el C-R busca ayudar a los alumnos a descubrirlos por sí mismos al enfocarse en aspectos de las estructuras meta. Sin embargo, *consciousness-raising* difiere del método comunicativo al informar a los estudiantes cuáles estructuras son las correctas y cuáles no.

Rutherford (1987) define este *consciousness-raising* gramatical como "un intento deliberado de enfocar la atención del estudiante a las propiedades formales de la lengua meta", es decir, en C-R la instrucción está diseñada para destacar la función de un aspecto gramatical específico en la lengua meta, de forma que los estudiantes se hacen conscientes del mismo, entienden su razón de ser y se vuelven capaces de utilizarlo a nivel comunicativo.

A la par, VanPatten (1996) define la instrucción gramatical tradicional como orientada a los resultados (*output oriented*) y sugiere una instrucción basada en el proceso y los aportes (*input oriented*), la cual, con menos énfasis en el aprendizaje de reglas, tiene el propósito de influir en el procesamiento de la información, enfocándose en una mejor conexión forma-significado, que resulte en un aprendizaje gramatical más provechoso.

Los elementos básicos de esta instrucción basada en el proceso son:

1. Explicación de la relación entre la forma y los significados que conlleva,
2. Información sobre estrategias de proceso, mostrando a los estudiantes las ventajas de la atención a la forma y
3. Actividades estructuradas en las que los estudiantes procesen la forma del aporte en una situación "controlada", para lograr mejores conexiones forma-significado que la práctica menos controlada.

VanPatten (1996) afirma que su modelo es un tipo de *consciousness-raising*, mismo que puede aplicarse con base en la taxonomía de Paulston sobre los tipos de práctica y su orden secuencial, en donde la práctica mecánica debe preceder a la práctica significativa en un orden secuencial: 1. Mecánica, 2. Significativa y 3. Comunicativa.

Para Paulston, en la etapa mecánica el estudiante no necesita asignar un significado a cada enunciado para poder completar la práctica, y cada ejercicio tiene sólo una respuesta correcta, como puede ser un ejercicio de transformación en donde se cambia un ejemplo de enunciado a otro tipo de enunciado sustituyendo o reordenando un par de palabras. La segunda etapa consiste en asignar significado tanto al estímulo como a la respuesta, el estudiante es entonces capaz de responder preguntas controladas sobre el tema. En este caso también existe sólo una respuesta correcta, pero es necesario que el estudiante entienda su naturaleza dentro del enunciado o párrafo. En la última etapa, comunicativa, el estudiante asigna significado tanto al estímulo como a la respuesta y es capaz de responder preguntas que son consecuencia del tema y, por tanto, de respuesta no controlada, en donde más de una respuesta es correcta.

Conjuntamente, Corder (citado en Rutherford, 1987) define los enfoques gramaticales como aquellos que ayudan al estudiante a aprender lo que sea que aprende, pero sin ser necesariamente lo único que aprende. Menciona además que las descripciones pedagógicas son una ayuda para el aprendizaje pero no su objetivo, siempre y cuando no confundamos la ambigüedad de la expresión 'enseñar gramática'.

En consecuencia, el uso apropiado del *consciousness-raising* gramatical lo posiciona como un facilitador para el aprendizaje de L2, como un medio en vez de una meta.

Los modos de operación de *consciousness-raising* dependen del nivel de instrucción explícita y los medios utilizados para enfocar la atención de los alumnos. Una función del C-R es proveer datos cruciales para que el estudiante pueda probar sus propias hipótesis y comparar la estructura de la lengua meta con la de la lengua nativa. En general, es más fácil notar la presencia de algo 'extra' –que se esperaba estuviera ausente de la construcción– que la ausencia de algo que se esperaba estuviera presente (Rutherford, 1987).

El *consciousness-raising* gramatical en la pedagogía impone un pre-requisito indispensable: que se conozca algo sobre la estructura gramatical en cuestión. Sin embargo, es obvio que C-R no significa lo mismo para diferentes investigadores y practicantes.

De esta forma, para algunos autores *consciousness-raising* representa meramente la exposición a la lengua que presenta un fenómeno de estructura particu-

lar, mientras para otros representa la articulación formal de alguna regla de gramática pedagógica. Lo que se tiene en común en la mayoría de las instancias de *consciousness-raising* es la 'preocupación' sobre qué es lo que debe ponerse en el foco de atención. Una actividad gramatical C-R debe brindar conciencia sobre los aspectos del proceso gramatical y no sólo sobre el producto (Rutherford, 1987).

Además, de acuerdo con Allwright (citado en Rutherford, 1987), enseñar una lengua no es enseñar un cuerpo de conocimientos sino enseñar 'cómo aprender' o enseñar a los estudiantes cómo convertirse en mejores administradores de su propio aprendizaje. Es así como situamos a la gramática pedagógica no sólo como aquella que sirve al uso de la lengua, sino también –a través de *consciousness-raising*– como aquella que sirve al aprendizaje de ésta.

Metodología

Participantes

Este proyecto de investigación-acción fue integrado durante el semestre que comenzó en agosto de 2011 en un grupo de 15 a 20 alumnos de tercer nivel (pre-intermedio) de inglés en el CELE, quienes a su vez eran alumnos de diversas carreras en la UNAM y cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 21 años.

Cabe mencionar que el tercer nivel en el CELE corresponde al Nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Contexto

Con el antecedente de haber observado el uso inadecuado del género en pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular en otros grupos, se comprobó la recurrencia de esta problemática en este grupo específico tanto en la observación de clases con interacción y participación oral, como en el primer borrador de dos escritos de diferente tema desarrollados dentro del salón de clase.

Procedimiento

La realización del proyecto implicó la planeación de las diversas actividades delimitadas en una serie de cuatro etapas: diagnóstico inicial, estrategia o acción, diagnóstico final y encuesta de opinión (Tabla 1).

El diagnóstico inicial tuvo el propósito de conocer el grado en que los alumnos del grupo presentaban la problemática en cuestión; así mismo, se obtuvo una referencia para comparar los resultados obtenidos tras la aplicación de la estrategia didáctica.

Posteriormente, se elaboró una estrategia didáctica basada en los resultados obtenidos en el grupo, así como en las nociones revisadas en la literatura C-R con el objetivo de llevar la atención de los alumnos al uso inadecuado del aspecto gramatical, generar la comprensión de las razones que han dado lugar a los frecuentes errores y, finalmente, procurar su corrección a nivel comunicativo.

El plan de acción contempló tres sesiones con el grupo:

1. Preparación a modo de introducción sobre los conceptos de fosilización e interferencia, haciendo énfasis especial en el problema gramatical en cuestión.
2. Intervención diseñada según la secuencia propuesta en la taxonomía de Paulston (práctica mecánica–práctica significativa–práctica comunicativa) con el objetivo de dar oportunidad a los alumnos de darse cuenta por sí mismos de la forma gramatical previamente revisada en C-R.
3. Repaso previo al diagnóstico final. Cabe señalar que fue necesario modificar el plan de acción en varias ocasiones para adaptarlo al tiempo disponible.

El diagnóstico final se aplicó tras la última sesión de repaso y consistió en la aplicación de un instrumento similar al diagnóstico inicial para obtener resultados comparables tras la aplicación de la estrategia. Ambos instrumentos diagnósticos fueron validados por hablantes nativos y dos profesores de inglés con experiencia en el nivel.

Por último, la encuesta de opinión tuvo la intención de observar el efecto de la estrategia *consciousness-raising* más allá del nivel gramatical, es decir, a nivel de percepción del aprendizaje del idioma.

Tabla 1. Etapas del procedimiento

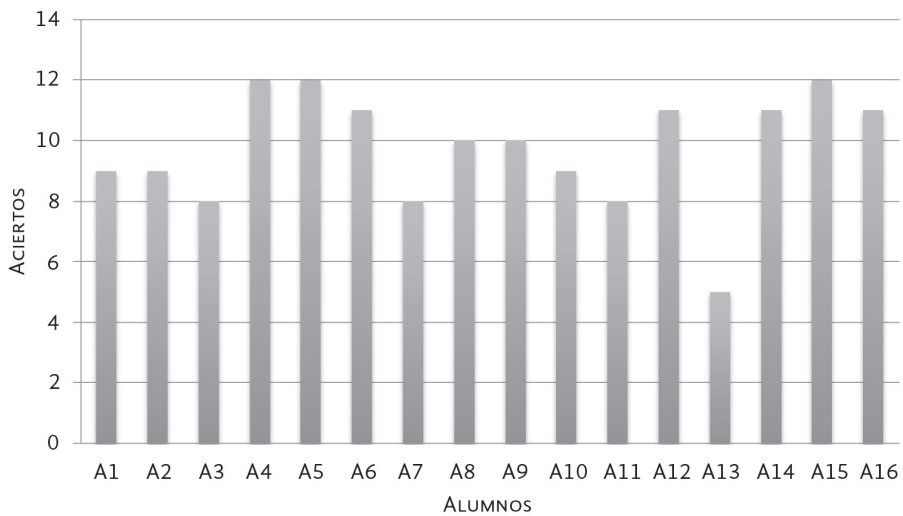
Etapa	Descripción	
1. Diagnóstico inicial (~10')	Se explicaron las razones de la aplicación del diagnóstico en español y se dieron las instrucciones para la actividad sin explicaciones del tema en específico. Se aplicó un instrumento que consistía en una conversación ficticia entre dos personas con 12 espacios a completar con el posesivo correcto.	
2. Estrategia o acción: *consciousness-raising*	Primera sesión: Preparación ~5' en sesión previa	En una clase ajena al tema de posesivos se tuvo la oportunidad de realizar una introducción a los conceptos de fosilización e interferencia. Se buscó crear conciencia sobre errores comúnmente cometidos y las razones por las que se cometen.
	Segunda sesión: Intervención / lección sobre posesivos ~40'	Se recordó a los alumnos lo hablado en la sesión anterior. Se les preguntó directamente si han notado el uso inadecuado del género en posesivos y lo que conlleva. Se mencionaron las diferentes cualidades de los sustantivos. Se dio una explicación breve sobre el tema, con información que se incluyó en una hoja de trabajo. Se aplicaron tres ejercicios gramaticales secuenciales, con dificultad ascendente, según la taxonomía de Paulston. Primero un ejercicio de transformación de enunciados para que los alumnos pudieran notar los varios usos de la estructura. En el segundo y tercer ejercicios trabajaron un nivel significativo al presentar enunciados simples y conversaciones de cuatro líneas donde se debía de completar con el posesivo correcto. Finalmente, se realizó una práctica comunicativa; en pares discutieron dos temas en los que se utilizaron las estructuras.
	Tercera sesión: Repaso '5 previos al diagnóstico final	Breve repaso sobre posesivos; se preguntó a los alumnos qué recordaban sobre la lección y se anotaron los puntos importantes en el pizarrón. Se borró al finalizar el repaso.
3. Diagnóstico final (~10')	Se explicó la aplicación del instrumento de diagnóstico final, el cual fue de formato parecido al que habían realizado un mes antes.	
4. Encuesta de opinión (~10')	Se pidió a los alumnos que contestaran una breve encuesta de cuatro preguntas abiertas.	

Resultados

El diagnóstico inicial mostró que la mayoría de los alumnos tenían problemas al utilizar *his* y *her*; se comprobó el uso inadecuado sobre todo al utilizar *her* en lugar de *his* cuando el siguiente sustantivo se traduce a femenino en español ("...her *notebook*", "...*her pet tarantula*" y "...*her mother*") aun cuando el sujeto era masculino. Este primer hallazgo contrasta con lo reportado por Muñoz Lahoz (1991) sobre el género 'default', que es el masculino. El error más recurrente fue el uso del adjetivo posesivo *her* en lugar del pronombre posesivo *hers*.

Por otra parte, de los 16 alumnos diagnosticados sólo 3 consiguieron el puntaje más alto (Figura 1); lo cual confirmó la presencia de la problemática en el grupo.

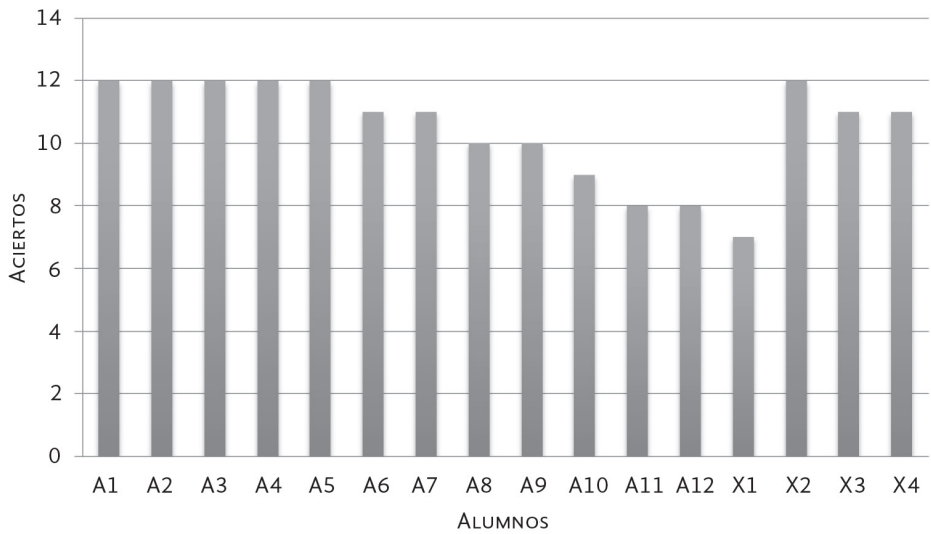
Figura 1. Puntajes obtenidos en el diagnóstico inicial



Tras la aplicación de la estrategia *consciousness-raising* y la lección sobre posesivos, se aplicó el diagnóstico final a 16 alumnos, 4 de los cuales no estuvieron presentes en la lección principal, sin embargo participaron tanto en la primera sesión de introducción a conceptos como en el breve repaso antes de su aplicación.

De los alumnos presentes en la lección de posesivos, la mayoría obtuvo iguales o mejores resultados, excepto uno. De los que no estuvieron presentes en la lección, dos contestaron ligeramente mejor, uno se mantuvo igual y el otro tuvo resultado más bajo (Figura 2).

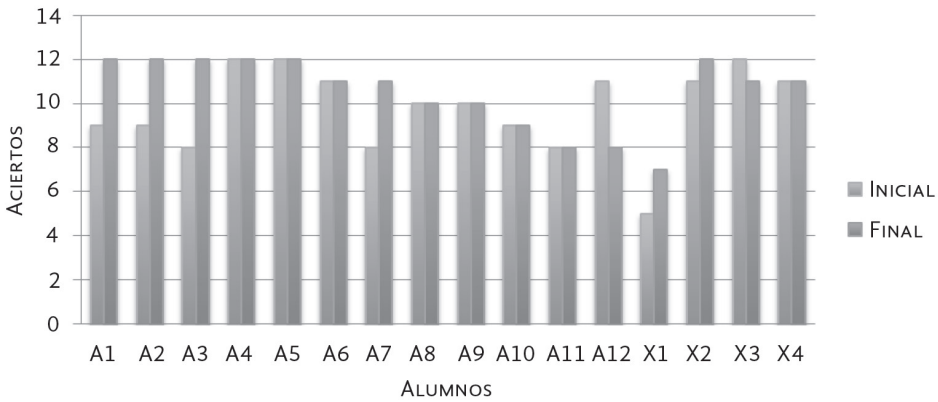
Figura 2. Puntajes obtenidos en el diagnóstico final



Asimismo, se encontró un menor uso de *her* en lugar de *his* cuando el siguiente sustantivo se traduce a femenino en español ("*...his head*", "*...his girlfriend*" y "*... his sister*") aun si el sujeto era masculino. Además, también se encontró un menor uso de *her* en lugar de *hers*, aunque este error aún estuvo presente.

En comparación, tras la implementación de la estrategia de C-R y la explicación de posesivos, se obtuvieron puntajes moderadamente más altos (Figura 3), lo cual sugiere que la estrategia C-R tuvo un efecto positivo en el grupo.

Figura 3. Resultados comparativos entre los diagnósticos inicial y final



En lo referente a la encuesta de opinión final, se encontró que la mayoría de los alumnos logró definir fosilización, algunas opiniones fueron: "cuando se queda un idioma que aprendes como estancado", "cometes un error y aunque te corrijan los sigues cometiendo" y "que te equivocas pero te entienden y no te preocupas por corregirlo".

En el cuestionamiento sobre los errores comunes de hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera, los alumnos mencionaron como causas: traducir (10 veces), cognados falsos (5 veces), tiempos verbales (5 veces), posesivos (4 veces) y el orden de las palabras (2 veces).

Además, como causa de los errores en posesivos, los estudiantes mencionaron tres razones principales: 1. En inglés los sustantivos no tienen género, 2. La dificultad de identificar al sujeto de la acción y 3. Relacionar *hers* con *he* por la escritura similar.

Finalmente, la mayoría expresó sentirse más confiado al escribir que al hablar en inglés (11 alumnos), el resto indicó sentirse más seguro al hablar (4 alumnos) o en ambas instancias (4 alumnos). La preferencia a la escritura fue justificada por la posibilidad de regresar sobre lo escrito para comprobar si se utilizaron las estructuras correctas.

Conclusión

Los resultados tras la consumación de la estrategia didáctica implementada (*consciousness-raising*) representaron una mejora moderada a nivel gramatical. Sería de esperarse que a mayor práctica, el rendimiento sea mejor.

Además, se obtuvieron resultados satisfactorios en el nivel de entendimiento sobre las cualidades de la lengua meta. Los alumnos no sólo conocen sobre errores comunes como falsos cognados o traducir, también reconocen las razones del uso inadecuado de posesivos y además están conscientes de la importancia del proceso de aprendizaje.

De igual manera se observó en los alumnos una mayor capacidad para autocorregirse al hablar. Esto resulta importante ya que, si bien la mayoría aseguró sentirse más seguro al escribir, es posible notar que su concientización también abarca instancias de expresión oral.

A futuro sería conveniente aplicar más intervenciones *consciousness-raising* que se combinen más directamente con los objetivos del currículo o módulos y trabajar con actividades que requieran aún más expresión oral.

Referencias

Celce-Murcia, M. & D. Larsen-Freeman (1999). *The grammar book: an esl/efl teacher's course* (2ª ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Elbaum, S. N. (1986). *Grammar in context*. Nueva York: HarperCollins.

Muñoz Lahoz, C. (1991). Why are HE and SHE a problem for Spanish learners of English? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 7, pp. 129-136. Consutado el 11 de noviembre de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1959751&orden=61773>.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. Londres: Longman.

Simpson, A. (2005). Pro drop patterns and analyticity. *Linguistic Society of America*, 222 July/August. Consultado el 23 de octubre de 2011 en <http://www.people.fas.harvard.edu/~ctjhuang/Course_LSA222/handouts/Simpson2a.pdf>.

Selinker, L. & U. Lakshamanan (1994). Language transfer and fossilization: the "Multiple Effects Principle". En S. M. Gass & L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Edición revisada. Amsterdam: John Benjamins.

Tarone, E. & G. Yule (1995). *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners.* Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Abex.

Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. En T. Odlin, (ed.). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning* (pp. 123-137). Cambridge: Cambridge University Press.

Inglés o español para la comunicación científica. ¿Cómo se sustenta y refuerza la selección lingüística?

María Guadalupe González Trejo
Facultad de Filosofía y Letras, unam
airamgt@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados finales de una investigación que se llevó a cabo en la Facultad de Medicina de la unam acerca de las implicaciones de la elección del inglés como código para la difusión del conocimiento científico. Se realizaron 15 entrevistas a investigadores de dicha institución y, tras el análisis discursivo de los datos, una de las categorías semánticas que más llamó la atención fue precisamente la que dividía los testimonios entre la defensa del español, por un lado, y el uso hegemónico del inglés, por el otro, como lenguas para la comunicación académica. En las siguientes páginas, el lector encontrará, primeramente, algunos elementos del *estado del mundo* que explican la hegemonía del inglés en la escena a la que nos acercamos, en donde existe todo un aparato institucional que fortalece una ideología del prestigio de esta lengua, y que se entrelazan con la presión ejercida por diversos agentes. La segunda parte del escrito pone énfasis en los testimonios que dejan ver que, a pesar de este aparente determinismo unívoco, los entrevistados denotan una clara sensibilización enfocada a que el español se coloque en la escena, que "entre al juego", que se reconozca su importancia y se revalore en el universo discursivo de las revistas científicas.

Palabras clave: política del lenguaje, planificación del prestigio, comunicación de la ciencia, escritura académica, análisis del discurso académico

Introducción

> En un mundo interconectado y globalizado de manera asimétrica, desigual y combinada, es importante asumir la carga de poder que contiene el conocimiento y, por tanto, la transferencia del mismo.
> *Granja* (2000: 96)

Solamente una parte del quehacer investigativo consiste en conducir el proceso de indagación y obtener resultados del dispositivo metodológico del que se haya echado mano. Posteriormente, la tarea académica continúa en la intención de dar a conocer el conocimiento generado. Para divulgar el saber y legitimarlo es necesario considerar: a) el medio, b) el código lingüístico y c) las formas del decir. Para nuestros fines, las revistas científicas representan el medio, el debate sobre el código se establece entre el inglés y el español y las formas del decir se encuentran establecidas por los estándares de las revistas y los acuerdos de los miembros de este universo discursivo. Lo primordial sin duda debería ser la generación de conocimiento en tanto que el proceso de hacer que un texto académico sea publicable quedaría en segundo lugar. Nosotros analizamos ese proceso 'secundario' del quehacer investigativo y, de manera más puntual, debatiremos sobre la selección del código que se elige para tal efecto.

Primeramente señalamos, según explica Garvey (1979, en Ríos Ortega, 2006: 123), que el principal esfuerzo de los científicos individuales es manufacturar nueva información con el propósito de describir nuevos datos, formular nuevos conceptos o integrar conceptualmente los datos. Así mismo, destaca que estas contribuciones deben comunicarse de tal forma que puedan ser comprendidas y verificadas por otros científicos y posteriormente sean usadas para abrir nuevos campos de futuras investigaciones. Luego entonces, como principio fundamental, la ciencia debe ser comunicable. Adicionalmente, la ciencia es acumulativa y ello da pie a la necesidad de compartir y debatir la naturaleza del conocimiento en aras del progreso científico. En segundo lugar, subrayamos que la elección del medio de comunicación adecuado y las lenguas para lograr la difusión de los saberes son un aspecto crítico para el apropiado funcionamiento del esfuerzo científico.

Para nosotros resulta de mayor interés el esclarecimiento de las razones que llevan a elegir inglés o español como lenguas para comunicar 'científicamente' y cómo esta elección se comparte y legitima entre los miembros de redes académicas y de trabajo. A continuación presentaremos las dos líneas argumentativas que

enmarcan esta contribución, a) aquella que gira en torno a la defensa del inglés como lengua hegemónica en la escritura académica y b) la que se inclina por el reconocimiento del español como lengua que poco a poco comienza a adquirir gran importancia en la escena internacional y, por lo tanto, también en el universo discursivo de las revistas científicas.

La hegemonía del inglés como código para comunicar la ciencia

Si la ciencia debe ser comunicable, el código elegido para tal misión deberá entonces facilitar su divulgación. ¿Por qué ha sido elegido el inglés para tal empresa? El crecimiento del inglés como lenguaje de divulgación científica no ha ocurrido porque sea eficiente o flexible, sino que se debe principalmente a un asunto de accidentes históricos que han conducido al uso de esta lengua para tales fines. Explica Baldauf, en su artículo "Speaking of science: The use by Australian University Science Staff of Language Skills" (2001: 142), que al final de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos eran la única nación mayormente desarrollada y cuya industria e infraestructura educativa permanecía intacta. El ímpetu arrojado por la guerra, la inmigración de la post guerra y la Guerra Fría condujeron a la rápida expansión de la educación superior, el desarrollo de universidades dedicadas a la investigación y el desarrollo y uso de las computadoras, primero como medio de procesamiento de la información y posteriormente también para su almacenamiento. Esta co-ocurrencia de desarrollo militar, estabilidad económica, universidades dedicadas a la investigación, capacidad de investigación y desarrollo, y la invención de las redes de trabajo computarizadas significó que los Estados Unidos emergieran como el gran contribuidor y depositario de un amplio reservorio de información (Kaplan, 1987: 139). Como el principal contribuidor y usuario del sistema, los Estados Unidos se convirtieron efectivamente en administradores de un 'cártel informativo' y sentaron las bases para su organización. De ahí que el inglés se haya convertido no solamente en la lengua de la ciencia y la tecnología, sino también en la lengua para la administración de la información.

Bajo estas condiciones resultó inevitable que el manejo del inglés en el dominio académico adquiriera una apabullante importancia que continuó reforzándose y reproduciéndose. Actualmente, el discurso generalizado entre la población de investigadores versa sobre la necesidad del uso continuo del inglés. La comunidad

académica en general lo profetiza como el facilitador de *capital cultural* y del acceso a la información. Tal es el *boom* que en la actualidad son más los investigadores que publican en inglés sin que ésta sea su lengua nativa, que los investigadores nativo hablantes de esta lengua (Sano, 2002).

En el mismo artículo de Baldauf que mencionamos anteriormente, encontramos los reportes de investigaciones realizadas en 1960, 1983 y 1997, en las cuales, mediante el análisis de bases de datos de publicaciones científicas, se observa el rápido crecimiento en cuanto al número de publicaciones en inglés. Con estos datos, el autor nos ilustra sobre la forma en que esta lengua se ha ido posicionando de una manera expansiva dentro del campo científico, pues hoy en día son más las publicaciones científicas en inglés que en ninguna otra lengua. Sin embargo, más adelante en el artículo, Baldauf nos presenta otros estudios donde se afirma que los autores de las publicaciones reportadas citan más fuentes provenientes de su lengua nativa que fuentes en inglés.

El asunto de las citas es sumamente relevante ya que, hoy en día, los índices de calidad de las publicaciones científicas se indican mediante el *factor de impacto* (FI), para ello se cuentan las citas que recibe una revista durante los dos años previos al año que se desea medir y también se hace un conteo de todos los ar tículos que publicó dicha revista en los mismos dos años previos. La ecuación queda como se muestra a continuación, si quisiéramos evaluar el FI correspondiente al año 2012 de la publicación 'X':

$$\textit{Factor de impacto} = \frac{\textit{Citas en 2012 de artículos publicados por X en 2011 y 2010}}{\textit{Número de artículos publicados por X en 2011 y 2010}}$$

Las propiedades favorables del factor de impacto, según Caballero Uribe (2006), incluyen:

- Posibilita una cobertura internacional amplia con más de 8000 publicaciones de 60 países.
- Promueve la disponibilidad gratuita de los resultados.
- Resulta fácil de usar y entender.
- Permite realizar comparaciones entre revistas.
- Puede ser determinante en la selección de revistas por parte de bibliotecarios o especialistas en documentación.

- Juega un papel clave en la estrategia de los editores de revistas o en la de los propios investigadores en el momento de enviar un manuscrito.

Sin embargo, el mismo autor señala que un amplio análisis de las revistas y sus factores de impacto muestra características muy consistentes en relación con el FI que hay que tener en consideración cuando se revisa una revista médica sólo definida por este factor:

- El FI es mayor en las revistas de ciencias básicas que en las revistas clínicas.
- Las revistas en idioma inglés tienen mayor FI que las revistas en otros idiomas.
- Las revistas de Estados Unidos tienen mayor FI que las revistas europeas.
- Las revistas que publican artículos de revisión tienen mayor FI que las revistas que publican artículos originales.
- Los artículos de revisión tienen mayor FI que los artículos que ellos citan.
- Las revistas más prestigiosas en diferentes especialidades tienen FI muy variables.
- Los artículos metodológicos tienen mayor FI que los que proveen nuevos datos.
- Las revistas con acceso electrónico tienden a elevar su FI.

Con el modelo actual de medición del impacto, las revistas iberoamericanas se constituyen, según Caballero Uribe (2006: 95-96), en grandes 'perdedoras' frente a las publicaciones internacionales más relevantes que se publican en idioma inglés. Estos problemas se derivan en parte de la poca visibilidad de nuestras revistas, las barreras ocasionadas por el lenguaje de publicación y el poco acceso de parte de la comunidad científica a nuestras publicaciones, entre otros factores. Una pregunta que nos planteamos es que si –como dijimos anteriormente– según Baldauf los escritores no angloparlantes citan más fuentes en sus lenguas nativas, ¿cómo contribuyen estas publicaciones a robustecer el FI de las revistas en inglés? La respuesta no está en el ejercicio de citación, sino en el número de publicaciones en inglés que resulta apabullante, y seguirá siéndolo en tanto los autores no publiquen en su lengua materna y se conjugue la suma de voluntades requeridas para promover la diversidad lingüística en este universo discursivo. Comienzan ya a notarse críticas al FI y se están sugiriendo adaptaciones y evaluaciones más inte-

grales de la calidad de las revistas, aunque por el momento siga siendo el estándar internacional en donde las grandes 'ganadoras' son las revistas en lengua inglesa.

Siguiendo con la presentación de argumentos sobre la preponderancia del inglés en el ámbito académico, es necesario señalar que el mismo Baldauf (1983) ha presentado una corriente con una visión complementaria sobre las consecuencias de la expansión del inglés en el área científica. Según sus palabras, los nativo hablantes del inglés asumen que "casi todo el mundo puede o debe tener la habilidad de hablar inglés". Es quizás por esto que el estudio de otras lenguas extranjeras no es una actividad recurrente en países de habla inglesa. Con esto, los académicos de habla inglesa no tienen ni la presión ni la necesidad de leer materiales en otras lenguas, quedando así circunscritos solamente a las ediciones en inglés. Las preguntas que nos sugiere todo esto son ¿les interesa cambiar esta condición?, ¿cómo se reproduce esta idea en países que no son de habla inglesa?, ¿cómo reproducen las redes sociales esta ideología dominante del inglés como lenguaje de la ciencia?

Las respuestas a estas preguntas se ligan también a otras creencias sobre el prestigio del inglés que están condicionadas por las diferentes presiones que actúan sobre los académicos en países no angloparlantes. Los estímulos económicos, los reconocimientos académicos, el ingreso y permanencia en ciertas redes sociales, el estatus de las publicaciones extranjeras, los sistemas de investigadores, las presiones de los pares, la falta de material para publicar en revistas nacionales, entre otras, pueden ser las causas de una búsqueda por colocar los artículos en las revistas mejor indexadas y que, como ya vimos, están en inglés.

De acuerdo a la investigación realizada en Cuba por Forteza Fernández (2005), en lo que respecta al profesional de las ciencias médicas el dominio de la escritura en idioma inglés le permite:

- Cumplir con mayor efectividad las misiones y tareas de colaboración en el campo de la salud.
- Participar como miembro activo en la comunidad médica internacional a partir de la publicación de sus experiencias y resultados en la investigación científica.
- Participar como ponente en congresos internacionales.
- Mantener correspondencia internacional como miembro de una comunidad científica.

- Participar en proyectos internacionales de investigación.
- Participar activamente en listas de discusión, grupos de noticias y otras modalidades que ofrece la comunicación electrónica.

La incursión del español en el debate de la comunicación científica

Como señalamos anteriormente y en coincidencia con Arnoux (2007, 2008), el desarrollo del inglés como lengua mundial, que se inició con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y que se afirmó en su lucha frente el ruso durante la Guerra Fría, lo hace ocupar una posición satelital que, si bien lo minoriza con respecto a determinados usos, por otro lado lo instala como instrumento de comunicación privilegiado en campos como el económico, el científico y el tecnológico. Interesantemente, han aparecido en escena otras lenguas que aspiran a ocupar una posición 'complementaria', entre ellas el español. Algunos enunciados que toman fuerza y que Arnoux (2007: 89-90) ha esquematizado son, fundamentalmente, los que a continuación presentamos:

- Existen 400 millones de hablantes de español en el mundo, que habitan en un total de 23 países.
- El español ocupa el cuarto lugar en importancia mundial en relación con el número de hablantes (nativos y no nativos), después del chino, el inglés y el hindi.
- Existen 14 millones de estudiantes de español como lengua extranjera, lo que la convierte en la segunda lengua más estudiada del mundo, por detrás sólo del inglés.
- En el año 2030, 7.5% de la población mundial podrá comunicarse en español, porcentaje muy superior al esperable para el árabe (4.6%), el ruso (2.2%), el francés y el japonés (1.4%) o el alemán (1.2%).
- Como grupo de lengua materna sólo es superado por el chino.
- En los países en que tiene rango de oficial, el español es hablado por 94.6% de la población.

Siguiendo en esta misma línea argumentativa, Daniel Prado (2004) realiza la siguiente síntesis de consideraciones presentadas en el Primer Congreso sobre la Presencia de las Lenguas Neolatinas en la Comunicación Especializada, celebrado

en México a fines de 2002, obtenidas principalmente a partir de las ponencias de Enrique Hamel, Carlos Leáñez Aristimuño, Daniel Pimienta y Louis-Jean Rousseau:

- El español es hablado por cerca del 5.5% de los habitantes del mundo, lo que resulta significativo si se tiene en cuenta que el 96% de los idiomas que existen son hablados por sólo el 4% de la humanidad.
- Sus hablantes producirían un 7% de la riqueza mundial, lo que es también significativo si se piensa que los hablantes de 90% de las lenguas del mundo producen un 10% de dicha riqueza.
- Los países de lengua oficial española son casi un 10% de los países del mundo.
- El español tiene una implantación sólida en los territorios en los que se habla: cerca de un 95%, frente a un 35 y 28% en los casos del francés y del inglés, respectivamente.
- 9% de los Premios Nobel de Literatura han sido otorgados a escritores hispánicos.

Es insoslayable la fuerza de estas cifras que nos hablan de la cada vez más innegable importancia del español en la escena mundial. Adicionalmente, Arnoux (2007: 90-91) resalta también los siguientes hechos para subrayar el valor económico de la lengua española en últimas fechas:

- La industria editorial española es la quinta del mundo, después de Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y China.
- En Estados Unidos se incrementa con fuerza el mercado de libros en español, alcanzando en la actualidad un mercado que supera los 350 millones de dólares anuales.
- La lengua española está en alza. Cada día son más los que la utilizan en su vida familiar o de negocios, y sus estudiantes aumentan en todo el mundo.
- El español, como industria, genera en Estados Unidos el triple de dinero que en España.
- La metáfora del español como "una empresa multinacional" establece dos circunstancias: primero, es la lengua que crece en hablantes nativos más que ninguna otra (exceptuando el árabe) y segundo, ocupa, como gene-

radora de dinero, el tercer puesto mundial. Otra metáfora afortunada es la del español-lengua como "el petróleo de España".

Todos los argumentos anteriores brindan una escena positiva en cuanto a la importancia que va adquiriendo el español internacionalmente. Sin embargo, resulta también insoslayable el hecho de que tanto el FI como los sistemas de evaluación de la productividad académica en distintos países siguen valorando más las contribuciones en inglés que las que se producen en español, por lo tanto, en esa coyuntura nuestra lengua materna sigue siendo perdedora. Específicamente en ese escenario, Daniel Prado (2004) se cuestiona sobre qué es lo que necesita el español para convertirse en un lenguaje científico-técnico-profesional. Hemos agrupado las conclusiones a las que llega en la Tabla 1 y a las cuales hemos agregado algunas consideraciones propias sobre los rubros que hemos propuesto:

Tabla 1. Estrategias para revitalizar el uso del español en el universo discursivo de las revistas académicas

TERMINOLOGÍA	PRESENCIA EN LA VIDA ESCOLAR	PRESENCIA EN OTROS ÁMBITOS	POLÍTICA PÚBLICA
Enriquecer y difundir permanentemente la terminología en español.	Promover su correcto uso en dominios que serán de utilidad para la futura vida laboral.	Promover los servicios de asesoramiento en redacción y documentación técnica en español a empresas.	Recomendar su uso, y armonización terminológica para todos los sectores del conocimiento y de la sociedad.
Interactuar con todos los sectores profesionales que producen terminología.	Acompañar los procesos escolares con la instrucción del español para fines de divulgación científica.	Cubrir todos los sectores de especialidad que puedan interesar al conjunto de la hispanidad: científicos, técnicos, administrativos, jurídicos, sociales, etc.	Seguir atentamente los avances de la ingeniería lingüística y participar en la innovación de herramientas lingüísticas, a fin de dotar al español de todos los elementos necesarios para su total expresión y permanente evolución.
Planificar una formación racional en materia de terminología.	Impulsar programas educativos de enseñanza del español estructurados en torno a las necesidades diferenciadas de la población según su nivel de formación (pregrado, posgrado e investigadores).	Trabajar estrechamente con las academias de la lengua, las agencias de normalización, las asociaciones de terminología nacionales, las redes y asociaciones internacionales investigadores, las universidades, los organismos nacionales de investigación científica.	Participar en toda instancia internacional en que se trate de asuntos relacionados con el lenguaje especializado, tanto en los procesos de normalización cuanto en los procesos que sientan las reglas de las nuevas formas de expresión.

Continua

TERMINOLOGÍA	PRESENCIA EN LA VIDA ESCOLAR	PRESENCIA EN OTROS ÁMBITOS	POLÍTICA PÚBLICA
Contar con una red de especialistas, por lo menos en los principales países hispánicos de producción de documentación técnica, con la finalidad de poder obtener una descripción de los usos terminológicos de la lengua especializada.	Promover la publicación en español en el ámbito escolar como experiencia primaria en el ejercicio de la escritura académica pues comunicar ciencia en la lengua materna es el primer paso en la carrera académica.	Sumar voluntades –profesionistas de varias áreas, instituciones, círculos académicos, redes de investigación, fondos de apoyo económico– a fin de impulsar el uso eficiente y funcional del español en diversos escenarios para cubrir necesidades específicas.	Promover su legitimidad apoyando y promoviendo a las publicaciones en español.
	Generar círculos de escritura en español en donde estudiantes y profesores compartan sus experiencias en torno a la producción de artículos científicos.		Promover una política lingüística científica que considere la creciente importancia del español en la escena mundial y apoye a las publicaciones nacionales.

La implementación de estrategias como las arriba señaladas permitiría al español posicionarse actualmente en un puesto de menor desventaja en relación con el inglés y mostrarse como digno complemento. Es necesario reconocer el campo que esta lengua ha ido ganando y la inevitable atención que merece el hecho. Adicionalmente, es preciso documentar experiencias que pongan a la luz la manera en cómo los escritores de textos académicos realizan la selección lingüística y las razones que los motivan. En el apartado siguiente el lector encontrará una breve descripción sobre cómo se condujo la investigación que da origen a este artículo y cuyos datos problematizaremos en torno al uso del inglés y el español en un caso concreto. Particularmente, traeremos a colación los resultados que se obtuvieron en una de las categorías de análisis y que tratan acerca de la selección del código lingüístico para ciertas funciones académicas vinculadas a la producción de artículos científicos.[1]

[1] Para mayor detalle se puede consultar la tesis para obtener el grado de Maestra en Lingüística Aplicada de González Trejo (2011), "Resonancias del sujeto en el discurso acerca de la producción de artículos científicos en inglés".

Breve descripción de la investigación

En 2006 se inició una investigación con el fin de abordar las principales barreras lingüísticas presentes en la producción de artículos científicos en inglés y describir el estado del mundo que determina la selección de este código en la Facultad de Medicina de la UNAM. El corte del trabajo fue cualitativo y se desarrolló un análisis discursivo[2] de 15 entrevistas realizadas a investigadores provenientes de tres departamentos (Psiquiatría, Investigación Bioquímica y Medicina Experimental) en la institución mencionada. Para el guión de entrevista –35 preguntas– se incluyeron ítems acerca de ocho categorías[3] que en el análisis terminaron desdoblándose en las quince que a continuación se señalan:

1. Formación recibida en lengua extranjera (inglés).
2. Lenguas y estatus.
3. Nivel de dominio de inglés.
4. Necesidades formativas.
5. Necesidades de uso.
6. Presiones.
7. Implicaciones de la escritura en la academia.
8. ¿Escribir en inglés o en español?
9. Problemas de redacción a nivel de lengua.
10. Problemas de redacción a nivel de texto.
11. El proceso de edición.
12. Los estándares de las revistas.
13. El impacto de las revistas.

[2] Para el análisis del macrotexto se utilizó un dispositivo propuesto por González Trejo (2011) para localizar las resonancias semánticas. El planteamiento general supone dos momentos concretos una vez que se tiene el corpus: 1) separar el discurso y 2) volverlo a unir. Para el primer estadio se emplearon la enunciación (Benveniste, 1977a, 1977b) y el módulo actancial (Greimas, 1966) como herramientas de análisis y para el segundo las isotopías (Greimas, 1966) y el espacio biográfico (Arfuch, 2002). El resultado es un metatexto, relato al que la autora titula "Entre el oficio de ser médico y las grandes ligas: ¿cuál es la apuesta de la comunidad científica?", y que sirve para dar cuenta de los resultados de la investigación considerando toda las categorías que reportaron alta densidad semántica.

[3] Las categorías que han dado forma al instrumento surgen a partir de los trabajos de García Landa (2002, 2006), Kaplan y Baldauf (1997), Flowerdew (2000, 2001, 2007), Hamel (2003), Terborg (2000) y otros trabajos provenientes de la sociolingüística.

14. ¿Cómo se aprende a elaborar un artículo en inglés?
15. Las redes académicas.[4]

En este artículo presentaremos específicamente los resultados de la categoría número 8, "¿Escribir en inglés o en español?". Mostraremos algunos de los testimonios más significativos –con los nombres reales modificados– que nos permiten trazar las características del conflicto lingüístico, ya que en la comunidad de habla de la que tratamos aquí, nos encontramos con intereses antagónicos en los que las respectivas lenguas suelen verse como códigos en competencia.

En voz de los autores: ¿inglés o español?

En apartados anteriores hemos señalado la marca omnipresente de la ideología en el ámbito académico que subraya lo siguiente: no implica lo mismo escribir en inglés que en español en términos de prestigio y estatus. Raúl concretiza varias de las ideas que hemos presentado:

> No tiene el mismo peso. Digo, las comisiones de dictaminación del SNI, por ejemplo, cuentan, le dan más puntos al artículo publicado en inglés que al artículo publicado en español. Tienen mucho más impacto las revistas que se publican en inglés, que las revistas que se publican en español. La clasificación del Institute for Scientific Information, que es la fuente de información que usan la mayor parte de las comisiones dictaminadoras de distintas áreas, registra solamente cinco revistas... ¡¡Cinco revistas mexicanas!! Y cerca de 3000 revistas en otros idiomas, y 90% es en inglés. Entonces cuando uno ve un artículo publicado en español, la primera reacción es que seguramente no fue aceptado en una revista en inglés, y por eso se publicó en español. Ésta es una situación lamentable, porque va en contra de la mejor difusión de nuestras revistas, las revistas que se publican en español, pero es la realidad.

Esta diferencia se hizo evidente a lo largo de todo nuestro recorrido hermenéutico. A continuación señalaremos nuestros principales hallazgos en esta categoría de análisis:

[4] Algunos resultados preliminares también se difundieron durante el 14º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras y aparecieron publicados en las memorias respectivas (González Trejo, 2012). En ellos se habla sobre las presiones, motivaciones, intereses y conjunto de necesidades presentes en la producción de artículos científicos en inglés en aras de la obtención de prestigio académico.

- El inglés se usa para la divulgación de la investigación mientras que el español se emplea para la difusión de información básica.
- Escribir un texto científico en inglés es más fácil que escribirlo en español; es muy homogéneo y muchas cosas se simplifican.
- Al transferir un texto del inglés al español o viceversa, el resultado no es idéntico al 100%; en palabras de nuestros entrevistados "algo pasa en el camino, algo cambia".
- El español está en condiciones de competir como lenguaje académico, aunque algunos de los investigadores finalmente lo condenen al desuso.

Con respecto al primer punto, resulta interesante el testimonio de Mariana, quien escribe en español o en inglés para propósitos bien definidos:

> Depende para quién vas a escribir. Si yo quiero escribir para que me lean los alumnos, probablemente sí opte por escribir en español. Ahora, si yo lo que quiero es que me lea la comunidad internacional pues no, definitivamente no. [...] No implica lo mismo, pienso que es indispensable que publiques en inglés porque, digamos, estas revistas en inglés tienen el mayor número de 'indexación', y eso qué quiere decir, pues que más gente lo ve, por eso se da el número de indexación. Entonces tú quieres que tu investigación pues llegue a ser discutida por la mayor parte conocida, por la mayor parte de la gente en el mundo para que pueda tener una mayor repercusión científica y un reconocimiento a nivel internacional, entonces sí necesitas publicar en inglés. Ahora, en español pues, bueno, es interesante, es importante porque si uno no lo ve, y no lo considera que en nuestra sociedad con los alumnos que llegan a nuestra universidad que en un 90% no han tenido contacto con la lengua inglés o muy elemental, entonces pues a ti te interesa que haya una fácil transición ¿no?, donde ellos van aprendiendo el inglés pero a la vez vayan entendiendo el lenguaje científico que es otro lenguaje, que vayan aprendiendo los dos lenguajes simultáneamente, entonces por eso es que es importante escribir en español, porque de esa manera vas acercándolos a la temática científica en lo que ellos van madurando en el proceso del idioma. Digamos que yo pienso que es una de las importancias de escribir en español.

Raúl, quien cuenta con un largo historial de publicaciones en inglés y en español, es mucho más contundente con su opinión sobre el mismo punto:

> En la actualidad, no se puede ser un profesionista competente, informado y eficiente, si no se conoce y se maneja con soltura el inglés, en medicina. Esto debería ser, debería incorporarse de manera definitiva en la enseñanza, desde antes de que se ingrese a la carrera de medicina, con objeto de que cuando el muchacho ingresa a la facultad ya posea los conocimientos suficientes de idiomas para poder explorar la literatura que se encuentra en esa lengua. No se vale que el estudiante de medicina se inscriba, si no es capaz de leer el idioma inglés, porque la mayor parte de la medicina está escrita en ese idioma. En ausencia del conocimiento de la lengua, no se puede ser un buen médico. A lo más que se puede llegar es a ser un médico mediocre, por lo tanto, un médico no suficientemente eficiente como para poder confiarle la salud de cualquier persona. Yo creo que, en ausencia del conocimiento del inglés, se tienen cerradas las puertas a lo que está ocurriendo continuamente, cotidianamente en nuestra profesión.

Sin embargo, para Edgar, quien también domina la escritura en ambas lenguas, la elección del inglés responde a un asunto de división por grupos sociales:

> Es a nivel de los estratos sociales que se comunican entre sí a su nivel. Los ricos se hablan con los ricos, los pobres se hablan con los pobres, los negros con los negros, los chinos con los chinos, estén donde estén. Los intelectuales se hablan con intelectuales. Entre intelectuales el no tener acceso fluido al código oficial es limitante. En la pirámide de abajo no es ningún inconveniente, no es ningún *handicap*, ningún obstáculo... para el médico que está chambeando en el consultorio, viendo pacientes, operando... este... yo creo que solamente, no sé, el que está trabajando en el Hospital Inglés, probablemente sí, porque trata con un estrato social que tiene esos códigos, pero él también los tiene. El cuate que está en la clínica del ISSSTE de Coyoacán no lo necesita para absolutamente nada.

Como vemos, aun en el acuerdo casi generalizado sobre el inglés como 'deber ser' en tanto lengua para el ejercicio profesional de los médicos, comenzamos a encontrar discrepancias importantes que revelan otra distribución de las opiniones y comienzan a explicar una postura más reflexiva sobre el uso hegemónico de esta lengua.

Sobre el punto número dos de nuestros hallazgos, que indica las diferencias en cuanto al nivel de dificultad, aunque Jorge abiertamente nos ha dicho que él es 'incapaz' de producir exitosamente un artículo en inglés, la gran mayoría de los entrevistados coincide en que el inglés puede ser incluso mucho más sencillo que el español:

Raúl: Hay dos diferencias que yo diría. La primera es que en inglés se necesitan menos palabras para decir las mismas cosas. Es un idioma que permite ser mucho más parsimonioso en la expresión. Y segunda, las reglas gramaticales son mucho menos, yo diría... amplias, en inglés que en castellano. En castellano hay que saber escribir castellano para que salga bien. En inglés, no tanto. En inglés es mucho más elástico el idioma, permite mucha mayor libertad de expresión. Entonces, yo diría que esas dos diferencias me parece que son, bueno, las que se me ocurren ahora. Que en primer lugar, se necesitan menos palabras para decir lo mismo y, en segundo lugar, es mayor la flexibilidad que se tiene con el idioma. Es decir, hay menos reglas que se tienen que seguir, ¿verdad? No hay acentos, no hay tildes, por ejemplo ¿verdad? Luego, la puntuación es muchísimo más simple. En inglés se usa mucho más el punto y seguido, la frase completa. Luego, la construcción de la frase puede empezar uno por el verbo, ponerlo en medio, ponerlo al final, puede uno hacer lo que quiera con el verbo, mientras que en castellano, recordemos, las frases son sujeto, verbo y complemento, ¿verdad? Entonces es mucho más estrecho, mucho más limitante el reglamento del castellano que el del inglés.

Andrea: Es más preciso el español. Uno puede decir exactamente más lo que quiere en español; en inglés como que hay una, como que es más ahorrativo ¿no? Más económico.
Edgar: El inglés es tan compacto que no cambia, que no da lugar a expresiones de estilo personal.

Miguel Ángel: Obviamente el inglés es más limitado desde el punto de vista de las expresiones y es más fácil escribir oraciones en inglés que en español, porque en español muchas veces hay que hacer énfasis en cómo redacta uno cierta información para dar el matiz.

Ángela: El inglés es mucho más preciso y conciso, necesitas menos vocabulario para explicar lo mismo. Entonces, usas menos papel para escribir en inglés. Si lo escribes en español es más extenso. En inglés es como muy preciso, directo y conciso.

Luis: Es un poco más... es fácil, es un poco más sencillo redactar un texto científico en inglés que en español, porque es un idioma más práctico y permite hasta neologismos, con mucha facilidad, lo que no ocurre con el español. El inglés es más corto, se usan menos palabras y las reglas gramaticales son más flexibles. Entonces se puede escribir en buen inglés, más fácilmente un poco que, que en español. Siempre los escritos en español son más largos, por ejemplo, requieren más palabras, para decir más o menos lo mismo y las nuevas palabras, que en cosas tecnológicas cada día hay más palabras, pues en inglés son casi automáticas.

En lo que atañe al punto número tres de nuestros resultados, Angélica nos indica que hay algo que no queda igual entre la versión en español y aquella en inglés del mismo artículo:

> Yo siento que pierde algo. Por este sentido de decir todo económicamente, se pierde algo. [...] Digamos que en inglés me conformo con poderlo expresar, con poder expresar la idea, lo que quiero decir, y en español me doy el lujo de decirlo como lo quiero decir, pues porque en inglés me tengo que comunicar, entonces ya con sentir que me comunico, bien. En cambio en español, pues, yo puedo jugar y decir... hasta que siento que lo que quiero decir, que me gusta. Creo que... bueno, es más creativo además. En inglés, es más... quizá porque traduzco, y en español, realmente escribo. Hay algo nuevo, tengo una idea pero no sé cómo la voy a decir y de repente me sale y digo "Ah, era así, sí me gusta así". Y yo hablo mucho de cosas que tienen que ver con la muerte y la vida, o sea, sí es muy importante no dejarlo tan así, es hacerlo más personal. Y en inglés muchas veces lo que me pasa es que recurro a lo que he leído y las formas de decir las cosas como las he leído, que las he leído y entonces las uso. Las uso, no las creo.

Luego entonces podemos incluso pensar que la misma naturaleza del artículo científico es la que lleva a que las cosas se expresen de cierta forma en esta variante discursiva. El cuarto rubro, en donde los entrevistados traen a escena el uso del español para la comunicación de la ciencia, subraya la importancia de formular políticas lingüísticas incluyentes, como en el caso que comparte Andrea:

> En mi campo de Bioética pues estoy en contacto con personas de la International Association of Bioethics, en donde hay una argentina que fue directora, hay una brasileña y había una española que, hace, desde hace dos, este congreso último que pasó no, es decir, el anterior, iniciaron, no fue iniciativa mía, yo ya me uní a ese grupo; iniciaron una sesión dentro del Congreso Internacional, Iberoamericano, con la consigna de que ahí se reúne gente de la región y presenta en su idioma, español o portugués. Eso, se hizo una segunda sesión y ahora hay una red que ya formamos, estamos conectados por internet. Y la consigna es ésa, incluso esta argentina que fue directora habla muy bien el inglés. Ella dice "es que yo tengo que discutir con otros en inglés al nivel en que hablan y a mí me cuesta y hay mucha gente que se ve totalmente impedida de participar en un congreso porque no habla inglés". Porque, aparte, los de habla inglesa, sean australianos, ingleses, etc., dan por hecho que todo mundo habla inglés y lo hablan a lo que da [*truena los dedos*]. Y así discuten y así intervienen y... Entonces, yo, bueno yo he estado ahí, y digo pues "ya sé de qué están hablando pero de que... entre que pienso y que...", o sea, no... Entonces se me

> hace que es un esfuerzo y una iniciativa bien interesante, de decir "bueno, vamos a dar espacios también a los que no tuvieron el inglés y que tienen cosas muy interesantes qué decir". Pero de todas formas ya es así, de que predomina la idea de que todo mundo tiene que hablar inglés o escribir inglés.

Uno de los problemas señalados por nuestros entrevistados fue el reconocimiento de que la adopción de códigos lingüísticos restringidos en el artículo científico 'funciona' y se valida por las redes académicas, las cuales no solamente tienen influencia en la elección del código sino, como vemos, también en la manera de decir las cosas en los textos. Son estas mismas redes[5] las que limitan el uso del español a niveles científico e intelectual, y es justamente desde ellas donde se puede comenzar a fraguar una campaña en defensa del español como código de divulgación científica. De nuestros entrevistados, Edgar es quien nos aportó la gran mayoría de elementos en este tenor:

> También es cierto que a pesar de que el español es el tercero o cuarto idioma más hablado en el mundo... muy por arriba del italiano y del alemán y de todas esas cosas... pues mucha gente todavía siente que si algo está publicado en alemán va a tener más difusión, cuando pues el alemán no lo habla nadie más que los alemanes y uno que otro húngaro ahí... El español lo habla todo Dios. Pero no es el nivel más, no se usa a nivel intelectual pues. [...] Ahora para meterlo como idioma este... intelectual, pues este... sí, se necesitaría más.... un apoyo más contundente, político y este... y de... y de... apoyo oficial a la publicación en español ¿no? O sea no menospreciar, no sólo es a nivel local en todos los institutos. Todos los institutos tienen este problema... decimos... bueno... este... a nivel del instituto nos debían de dar la misma... debían de privilegiar, el publicar en nuestra propia revista. O sea... está bien que nos... que el máximo de puntos lo debe dar publicar en el *New England* o en *Acta Pediátrica del Hospital*, para hacer que la venta... si no a nivel internacional, cuando menos a nivel interno, le convenga publicar en la revista interna ¿no? Entonces sería una decisión política muy sencilla, es decir que así como privilegiamos que se publique en inglés, también privilegiamos que se publique en nuestra revista, no en otras. Entonces que

[5] Consideremos que, según Ziman (1969), la ciencia normalmente es una actividad cooperativa que depende de una variedad de redes internacionales de comunicación. Estas redes conectan a un grupo de académicos dentro de un órgano colegiado invisible que se reúne a través del intercambio del pensamiento académico, los privilegios y mucho más (Jernudd & Baldauf, 1987a y 1987b). Los miembros de estos grupos se mantienen unidos por el uso de un lenguaje compartido, asunto de nuestro particular interés aquí. El deseo de pertenencia a ciertos grupos académicos es una condicionante para que la gente se vea presionada a publicar no solamente en inglés, sino en ciertas revistas en donde solamente la elite académica puede figurar.

> cada quien apoye la revista de su instituto. [...] Pues, es... es... yo creo que hay que hacer propaganda, yo creo que las cosas no se venden solas; las cosas hay que venderlas ¿no? [...] Yo creo que estamos muy cerca de competir."

La intención entonces sería la de reposicionar al español volviéndolo a meter al campo de juego. Para ello, y ya lo mencionábamos en la entrada teórica del artículo, hace falta comprometerse no sólo a nivel ideológico, sino también a nivel de las prácticas para ir desnaturalizándolas. Para Octavio, la responsabilidad es directa:

> Nosotros, a ver te voy a decir, nosotros tenemos la obligación, que es una gran tontería, porque hemos dejado el español atrás. De alguna manera, la gente que fue a estudiar a Estados Unidos, de todo el mundo, adquirió el idioma inglés y lo hizo como idioma, digamos, más científico. ¿Sí? Es decir, el idioma científico, el idioma más, pues sí, no de las artes porque ahí no hay artes, pero sí el idioma científico, y dejamos el español, el portugués, etc. etc., todos esos. [...] Eso viene del malinchismo, no es más que malinchismo. El español se olvidó como idioma científico, el francés se fue al suelo, el alemán también, el ruso. Eso es lo que pasa con el español, debemos defenderlo. Inclusive aquí en México hay congresos nacionales donde el idioma oficial es el inglés. Eso a mí me parece una gran estupidez. Inclusive hay revistas mexicanas que escriben en inglés, revistas científicas mexicanas que sólo aceptan artículos en inglés. Y la mayoría le dan prioridad a los artículos que vienen en inglés. Como que las internacionalizan, sienten así ¿no? Entonces eso, en una escuela donde tú estudiaste, donde se le da, donde se trata de apoyar a nuestro idioma, te das cuenta ahora de que fuera de ella los científicos estamos terminando con el idioma, no queremos usarlo.

En el mismo orden de ideas, Claudia abunda y subraya que la responsabilidad pasa desde lo individual hacia lo institucional; además, enfatiza que lo ideal es evaluar el artículo por la contribución gnoseológica que representa y no por el código en el cual se comunica:

> Yo no estoy de acuerdo, yo creo que todo el mundo debía de hablar y comunicarse en su idioma materno. Yo creo que debía de difundir sus investigaciones en el idioma, y para comunicarse con el resto del mundo, todos tendrían que tener un resumen en inglés. Pero, me parece una pésima estrategia el que nos hayan obligado a esta sobre simplificación, a no ser capaces de poder difundir nuestros conocimientos en nuestra lengua, yo digo, español, y en francés, y en ruso y en inglés. Y también entiendo la necesidad de que los rusos me entiendan si yo escribía en español. Pero para eso se me antoja que debía de haber

> unos resúmenes que fueran resúmenes informativos, que fueran los que nos vincularan. Pero que el artículo original conservara su idioma. Y que se calificara a un investigador no por la revista que lo publica, sino por la calidad intrínseca de su trabajo. Lo publique donde lo publique, en el idioma en que lo publique. Entonces, que debería de haber alguien que calificara... y están dejando la calificación de una publicación a un Comité Editorial de una revista, esos son los jueces. Cuando el juez, a mí me gustaría que Conacyt juzgara mi artículo por el valor que tiene, por el contenido, por la importancia, por el impacto, por el avance que puede tener, y no... Conacyt no lee mis artículos. El Sistema Nacional de Investigadores a lo mejor no lee los artículos; lo que importa es que lo haya publicado yo, a lo mejor muy malo. O que me hayan citado muchas veces, y a lo mejor me han citado muchas veces para estar en desacuerdo con lo que yo digo, pero me han citado muchas veces, y eso es lo que cuenta. Entonces, me parece que hemos caído en una trampa terrible; hemos nosotros propiciado esto.

Entre nuestros sujetos entrevistados, quien nos aporta más elementos acerca de si el español puede o no comenzar a entrar en la escena académica es nuevamente Edgar, médico investigador bilingüe, 'pocho' en sus palabras, quien además nos ha ilustrado bastante desde su experiencia también como editor pues menciona la necesaria suma de voluntades diversas para que, como hispanohablantes, promovamos el uso legítimo de nuestra lengua en la comunicación científica. Señala igualmente la dimensión política del asunto y la necesaria intervención de diversas agentividades:

> Yo creo que estamos a punto. Estamos a punto porque después de muchos años de evolución de la medicina, digo de la profesión médica, donde al principio realmente éramos un, lo que los gringos llaman un *back quarter*, éramos el patio trasero de las civilizaciones más avanzadas ¿no?, y este... y la gente hasta evitaba que se supiera que hablaba español, ahorita hay unos fondos realmente importantes y valiosos. Ahorita España ya es un país europeo, en mucho tiempo no lo lograba ser y está habiendo una medicina de primerísimo nivel. Y América Latina pues dando tumbos pero así, y yo creo que se avizora a corto plazo un renacimiento del español como lenguaje científico, porque ya somos muchos. Ya no nada más somos lavaplatos pues, ya estamos metidos en muchos servicios ¿no? Ya, el mundo es otro, el mundo es maravilloso, uno llega a cualquier ciudad del mundo y empieza a hablar en español de entrada, que es lo que yo siempre hago, y la mitad de las veces me contestan en español, pero no, ya a usted no le da miedo, ya no es como antes pues. Entonces yo creo que sí habría que hacer una campaña ordenada, buscar liderazgos que, que incidieran sobre la población y convencer a la gente de que el mercado potencial que

> lee español, medicina en español, es enorme. Y que si no lo hacemos nosotros, pus nos vamos a seguir en traducciones que es la cosa más abyecta que puede suceder. Entonces yo creo que estamos a punto de estar de regreso; y sí se necesitaría una cosa coordinada de sociólogos, médicos, políticos para darse cuenta de que no necesitamos.... que los que hablamos español no necesitamos hablarnos inglés entre nosotros; hablar directamente español. Entonces yo creo que estamos a punto, yo soy muy optimista en ese sentido. [...] Entonces yo creo que no vamos a desbancar al inglés como el primer idioma oficial, pero sí va a quedar, vamos a quedar como en segundo [...] Pero sí, se necesitaría una especie de panamericanismo, latinoamericanismo, para reforzar lo que sería el uso del español ya no como *lingua franca* de poblaciones migratorias, sino como lenguaje académico.

Sobre el mismo punto Hamel (2003: 46) nos dice que:

> ...una política científica de fortalecimiento de la lengua propia puede tomar como punto de partida los sólidos y extensos espacios del español no sólo en dos sub-campos de la producción y docencia, sino también en la circulación, difusión y divulgación. Si bien las cifras de revistas científicas y, en general, de la publicación científica en español son relativamente bajas, no cabe duda que existe un mercado muy significativo, susceptible a consolidarse y a crecer, tanto en sus aspectos cuantitativos como, sobre todo cualitativos. Dadas las características específicas de este mercado, se requiere diseñar una estrategia a largo plazo que contemple contribuciones y apoyos públicos y privados.[6]

Cuando la comunicación de la ciencia apunta hacia el beneficio de cierto sector que privilegia la publicación en inglés y además legitima sus prácticas, lo que queda es no desistir en la lucha por el derecho del autor a ser leído en su lengua materna. El pináculo de la pirámide, decía Edgar, es una población pequeña, que merece ser atendida pero no en detrimento de otras necesidades, sobre todo, que no se pierda el valor del ejercicio de la profesión, por encima de los beneficios de las 'grandes ligas' de la elite científica:

> El SNI es una minoría y yo creo que lo que habría que... que reforzar es... en nuestro caso de la medicina, que es, después de todo, un oficio con algo de ciencia; no es una ciencia, ciencia como la astronomía o la física. En gran parte es un oficio, un oficio de curar gente con la que no tengo ni que hablar inglés ni nada, tengo simplemente que saber curarla. Yo

[6] Más referentes sobre este mismo punto se pueden encontrar en el trabajo de Hamel (2004) que lleva por nombre "Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional".

> creo que habría que reforzar que la gran cantidad de información que se puede manejar al nivel del ejercicio de la profesión fuera en español. Que ahorita está siendo ocupada por dos aspectos: una son las traducciones, del gringo que escribió el libro y luego alguien lo traduce; y la otra es la literatura que venía de la industria farmacéutica ¿no? que es muy... muy tubular pues. No... no... no... no es... y que en la ausencia de una literatura ágil, periódica, o sea no libros, sino revistas, que llegue a todos los médicos realmente... ve pues a lo mejor estudió en sus libros, pero su actualización, a la hora del oficio, muchas veces es pura propaganda médica. Y sí hacen falta obviamente revistas en español que lleguen al médico de consultorio, que estén enseñando continuamente lo nuevo.

En opinión de Hamel (2003: 4)

> ...destacan dos razones de peso que nos deberían impulsar a conservar y reforzar el español y otras lenguas en los espacios vitales de las ciencias: 1. La reducción de la diversidad a una sola lengua en la producción de modelos, temas y estrategias de investigación llevaría, desde una perspectiva ecológica, a un empobrecimiento peligroso del desarrollo científico mismo, especialmente en las ciencias sociales y 2. La imposición total del inglés reforzaría aún más las asimetrías ya existentes, tanto en las condiciones de acceso a la ciencia internacional como en la producción y circulación de la ciencia y tecnología propias. Tomando en cuenta el valor de la ciencia como medio de producción, dañaría a mediano y largo plazo el desarrollo de la economía misma de los países que abandonan estos espacios.

Nosotros consideramos que las ventajas que los entrevistados subrayaron con respecto al uso del inglés son bastantes, apabullantes e insoslayables. Sin embargo, en la realidad mexicana sería importante reflexionar acerca de la conveniencia de privilegiar el ejercicio del oficio de una profesión, por encima de la pertenencia a redes académicas que única y hasta peligrosamente adoptan el inglés como códigos de comunicación. La apuesta clara de la comunidad científica es hacia el inglés. En él se depositan 'todos los huevos de la canasta', no obstante, la revitalización de otras lenguas, en este caso particular del español como lengua intelectual y de academia puede ayudar a prevenir una simplificación peligrosa del quehacer del investigador. Deberíamos cuidarnos de creer que todo lo que vale la pena de comunicarse se despliegue en inglés. Es una forma de mantenernos a

salvo del conocimiento científico, cuando este conocimiento sólo lo lee un grupo selecto y cuando este conocimiento no le permite al profesionista mejorar en su práctica cotidiana, ya que no se pensó para eso.

Consideraciones finales

Este artículo presenta únicamente los resultados recogidos sobre una de las quince isotopías principales en que se desdobló el análisis de los testimonios recuperados. No obstante, pudimos darnos cuenta de que la selección lingüística en esta comunidad de habla es multifactorial. En el texto titulado "Entre el oficio y las Grandes Ligas: ¿Cuál es la apuesta de la comunidad científica?" –que puede consultarse completo en la tesis de González Trejo (2011)– se realiza un cruce de las quince categorías de análisis y es interesante observar que la selección del inglés se encuentra determinada por varios agentes que ejercen presiones distintas y poderosas. A continuación presentamos una tabla donde se observan las conclusiones obtenidas en torno a las motivaciones de la selección lingüística:

Tabla 2. Motivaciones de la selección lingüística para escribir textos académicos

RAZONES PARA LA SELECCIÓN LINGÜÍSTICA / CÓDIGO	INGLÉS	ESPAÑOL
Tipo de saber comunicable	Investigación básica	Difusión didáctica
Alcances de la comunicación	Amplio	Limitado
Comunidad a la que se dirige	Internacional	Local
Percepción sobre el prestigio	Determinante	No contribuye
Necesidades que satisface	Profesionales, académicas, de investigación	Personales, necesidades en el ejercicio del oficio de ser médico
Instrucción escolar	Menor	Mayor
Facilidad-dificultad en cuanto a la producción del texto	Baja	Alta
Facilidad-dificultad de publicar el texto	Bastante difícil	Bastante fácil
Formas del decir	Práctico: Más cosas con menos palabras	Diverso: Más rico estilísticamente

RAZONES PARA LA SELECCIÓN LINGÜÍSTICA / CÓDIGO	INGLÉS	ESPAÑOL
Sistemas de evaluación académica	Se asigna un valor mayor a las publicaciones	Se asigna un valor menor a las publicaciones
Revistas con buen FI	Varias	Pocas
Estándares de las revistas	Altos	Bajos
Influencia de las redes académicas	Gran promoción y apoyo	Poca promoción y poco apoyo
Presiones	Institucional, redes de trabajo, sistemas de evaluación	No hay presión explícita, por lo tanto se usa menos
Estímulo económico implicado	Aumenta el estímulo	No existe estímulo alguno
Promoción –escritura–	No la necesita	La requiere urgentemente
Actitudes	Favorecedoras, pues promueven su uso	Debilitadoras, pues lo confinan al desuso
Cuestionamiento sobre su uso	Ninguno	En defensa de su uso

Considerando lo anterior, resulta remarcable que entre los mismos sujetos productores de textos haya estado presente la inquietud de rescatar al español y hacerlo entrar a la escena de la comunicación científica de manera complementaria al inglés. Llama la atención que esta reflexión provenga desde dentro de un círculo académico cerrado por el código tradicionalmente elegido. Sin duda, la balanza se inclina claramente por el uso del inglés debido principalmente a las ventajas que representa el uso de este código (económicas, de prestigio, de presencia en la comunidad científica, etc.). Dado lo insoslayable del hecho, resulta entonces necesario apoyar a los sujetos productores de textos académicos para superar sus barreras lingüísticas en este dominio sociolingüístico.

En ese sentido hemos agrupado algunas sugerencias para guiar la toma de decisiones en materia educativa en torno a las interrogantes tomadas del modelo de planificación lingüística de Robert Cooper (1989) y que resultan sumamente útiles y sobre todo funcionales para definir una 'política lingüístico-científica', como la sugiere Hamel (2003: 47), que "se sustente en la reducción de las barreras lingüísticas, particularmente frente al inglés, a través de la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción y otras medidas de intermediación. Todas ellas se conciben como iniciativas complementarias que en su conjunto formarán una política plurilingüe e intercultural apropiada".

Tabla 3. Sugerencias para la intervención educativa

Qué actores participarían en la toma de decisiones:	Especialistas en la enseñanza del inglés, lingüistas aplicados e investigadores con amplia experiencia en la publicación de artículos en inglés y la negociación con los editores.
Qué comportamientos se desearía modificar:	Ayudar a superar la barrera lingüística impuesta por no tener la habilidad de producir textos académicos en inglés e incluso auxiliar y promover la producción de artículos en español.
A quién iría dirigida la intervención educativa:	La comunidad beneficiada de este nuevo planteamiento sería la conformada por estudiantes del pregrado y posgrado y los investigadores de las distintas áreas con necesidad de publicar en inglés en revistas muy especializadas.
Cuál sería el propósito:	Reconocer las necesidades lingüísticas de la población meta y brindar un acompañamiento pedagógico que oriente y guíe al sujeto en la producción de textos académicos en inglés.
Bajo qué condiciones:	Sería necesario un nuevo planteamiento en materia de política lingüística en la Facultad de Medicina de la UNAM de tal suerte que resultara más incluyente y amplia.
Por cuáles medios:	Ampliar la oferta de opciones educativas formales en materia de enseñanza del inglés al interior de la Facultad: seminarios, diplomados, talleres con o sin valor curricular, etc. Inclusopodríaconsiderarselacreacióndemodalidades alternativas como la creación de Centros de Redacción para acompañar todo el proceso de la producción del texto.
Cómo será el proceso de toma de decisiones:	Este trabajo de tesis constituye el inicio del proceso de toma de decisiones pues documenta y así hace oficiales las necesidades de una comunidad cuya realidad no había sido tomada en cuenta por la política lingüística actual en la Facultad de Medicina. A partir del reconocimiento de estas necesidades reales y punzantes, la toma de decisiones puede ser más orientada a resolver de manera más eficiente estos problemas.
Efecto final deseado:	Ayudar a la superación de las barreras lingüísticas de la comunidad meta y poder crear mecanismos de intervención pedagógica que den solución a problemas documentados y de naturaleza insoslayable.

Los puntos de vista señalados en la Tabla 3 podrían ayudar a replantear la política lingüística presente en la Facultad de Medicina de la UNAM con la finalidad de ajustarla a las necesidades de los diversos grupos en su población, al tiempo que se reconoce la importancia de promover el español como lengua para la comunicación del saber científico. La intención ulterior sería la de implementar mecanismos de intervención educativa que apoyaran la formulación de una política lingüístico-científica cuya administración conlleve al contacto lingüístico en relación de complementariedad con los dos códigos mientras se privilegia la producción de conocimiento por encima del código que se elige para tal efecto.

Referencias

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.

Arnoux, E. N. (2007). Ámbitos para el español: Recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *Reverte*. 6: 1-28.

_____ (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico.* Buenos Aires: Santiago Arcos.

Baldauf, R. (1983). Language of publication as a variable in scientific communication. *Australian Review of Applied Linguistics,* 6 (1): 97-108.

_____ (2001). Speaking of science: The use by Australian Universitiy Science Staff of Language Skills. En. U. Ammon (ed.). *The dominance of English as a language of science: effects on other languages and language communities (Contributions to the Sociology of Language)*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Benveniste, E. (1977a). *Problemas de lingüística general I.* México: Siglo XXI.

_____ (1977b). *Problemas de lingüística general II.* México: Siglo XXI.

Caballero Uribe, C. (2006). El factor de impacto (FI) en la evaluación de las revistas biomédicas. *Salud Uninorte*, 2 (22): 92-104.

Cooper, R. (1989). Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.

Forteza Fernández, R. *et al*. (2005). Enfoque de género: la enseñanza de la escritura de la lengua inglesa en las ciencias médicas. *Acimed*, 13 (2). Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci08_05.pdf>.

Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripherial participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34 (1):127-150.

Flowerdew, J. (2001). Attitudes of journal editors to nonnative speaker contribution. *TESOL Quarterly*, 35 (1): 121-141.

_____ (2007). The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. En J. Cenoz (ed.), A. Carli & U. Ammon (ed. inv.). Linguistic inequality in scientific communication today. *AILA Review*, 20: 14-27.

García Landa, L. (2002). El estado actual de la lengua inglesa y española en académicos universitarios mexicanos en el marco de la globalización. Ponencia presentada en "Efectos Globalismo y Pluralismo". Montreal, 2001.

_____ (2006). Academic language barriers and language freedom. *Current Issues in Language Planning*, 7 [1], pp. 61 -81.

Garvey, W. D. (1979). *Communication, the essence of science: facilitating information exchange among librarians, scientists, engineers and students*. Nueva York: Pergamon Press. Citado en J. Ríos Ortega (2006). Evaluación de normalización de las revistas contenidas en el Índice del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. *Investigación bibliográfica* [en línea], 20 (40): 121-148.

González Trejo, M. G. (2011). *Resonancias del sujeto en el discurso acerca de la producción de artículos científicos en inglés*. México. Tesis de maestría. unam.

_____ (2012). En torno a la producción escrita de artículos científicos en la Facultad de Medicina de la unam: qué, quién y cómo la interpelan. En C. Contijoch & K. Lusnia (coords). *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones*. Memorias del 14º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. México: cele- unam.

Greimas, A. J. (1966). Pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*, 8: 28-59.

Hamel, R. E. (2003). *El español como lenguaje de las ciencias frente a la globalización del inglés*. México: uam.

_____ (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. Conferencia presentada en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario España. Disponible en <http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm>.

Kaplan, R. B. (1987). English in the language policy of the Pacific Rim. *World Englishes*, 6: 137-148.

_____ & R. Baldauf, (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jernudd, B. & R. Baldauf (1987a). Planning science communication for human resource development. En B. K. Das (ed.), *Language education in human resource development*. Singapur: SEAMEO Regional Language Center.

Jernudd, B. & R. Baldauf (1987b). Academic communication in a foreign language: The example of Scandinavian psychology. *ARAL*, 10 (1): 98-117.

López García, A. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Prado, D. (2004). ¿Está preparado el español para la comunicación especializada? En R. Sequera, *Ciencia, tecnología y lengua española: la terminología científica en español*. [Versión electrónica] Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

Ríos Ortega, J. (2006). Evaluación de normalización de las revistas contenidas en el Índice del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. *Investigación bibliográfica* [en línea], 20 (40): 121-148.

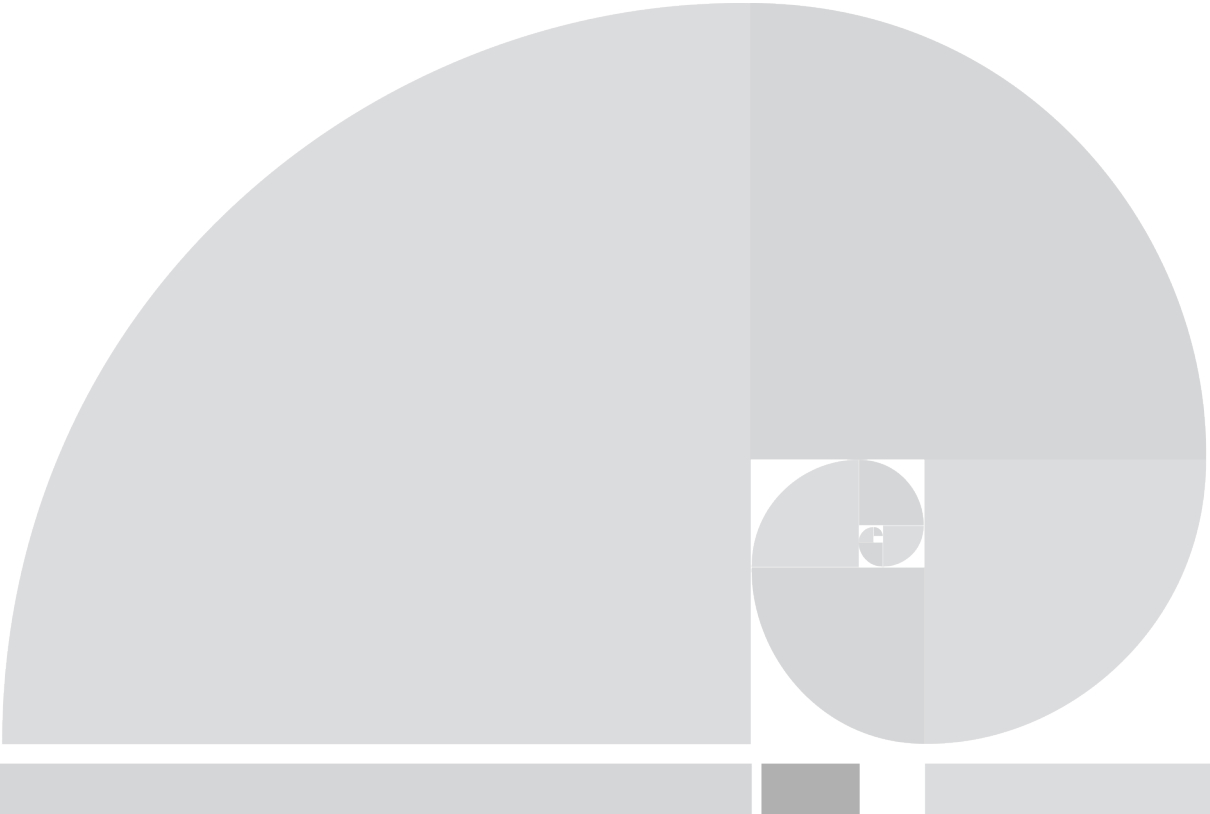
Sano, H. (2002). The world's lingua franca of science. *English Today*, 18, pp. 45-49.

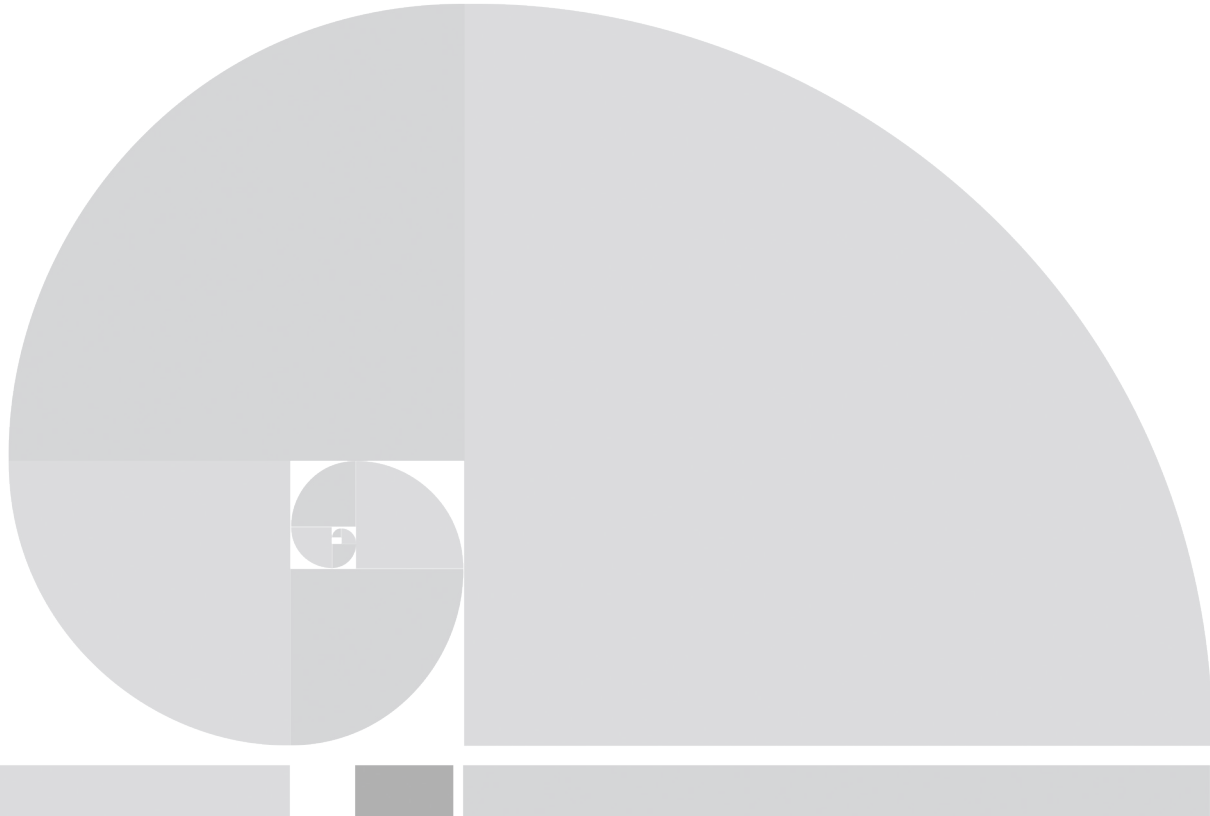
Terborg, R. (2000). The usefulness of the concept of competence in explaining language shift [en línea]. *Linguistik Online*, 7, 3. Sprachgruppen in Alltag. <http:// http://www.linguistik-online.de/3_00/terborg.html>. Viadrina, Europa–Universität.

_____ (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo, en *Forum Qualitative Social Research*, 7 (4) [en línea] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/167/373>. V

Ziman, J. M. (1969). Information, communication, knowledge. *Nature*, 224: 218-324.

Análisis del discurso





Once creencias de los estudiantes de la FES Zaragoza respecto al aprendizaje del inglés

José Carlos Escamilla Huerta
Felipe Bustos Cruz
Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, UNAM
carlos_esca@yahoo.com

Resumen

Con objeto de conocer las creencias que influyen en el aprendizaje del inglés, en febrero de 2011, en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la UNAM, se inició una investigación sobre el particular. Para ello, se aplicó un cuestionario a 99 estudiantes del primer nivel del Curso General (cuatro habilidades) de este idioma. En la primera parte del instrumento, los estudiantes señalaron, entre tres conceptos sugeridos, aquél que, desde su punto de vista, se asociara más cercanamente con estos aspectos: el aprendizaje del inglés, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el internet y el aprendizaje en línea. En la segunda parte se interrogó sobre estos mismos aspectos, pero mediante preguntas abiertas, con objeto de que los informantes expresaran sus ideas propias. El análisis de la información permitió la identificación de once distintas creencias, algunas de las cuales se encuentran en concordancia con las teorías pedagógicas actuales.

Palabras clave: creencias, análisis del discurso, aprendizaje de inglés

Introducción

En 2008, en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se realizó una investigación sobre el imaginario social de alumnos de la licenciatura en Psicología. A partir de entonces, se tiene la convicción de la importancia que tienen las creencias de los estudiantes de inglés en cuanto al proceso de aprendizaje-enseñanza de este idioma, ya que pueden influir de manera positiva o negativa en el desarrollo del mismo. De aquí el interés por investigar al respecto.

En el área de la enseñanza de lenguas se han realizado múltiples investigaciones sobre el tema de las creencias, concepto que, no obstante haber sido abordado en varias disciplinas y desde diversos enfoques, no cuenta con una definición universalmente aceptada. En efecto, aunque las creencias se han concebido como parte de la metacognición de los aprendientes, es decir, de los conocimientos sobre sus propias maneras de acceder al aprendizaje, esas construcciones mentales también han sido entendidas como mini-teorías, visualizaciones, cultura del aprendizaje, concepciones del aprendizaje, sistemas representacionales autoconstruidos, etc., y, más recientemente, Dörnyei (2005, en Stefanova & Shenkova, 2005) incluyó a las creencias dentro de la categoría de otras características de los aprendientes, junto con la creatividad, la disposición a la comunicación y la autoestima.

En un sentido amplio, el concepto de creencia se asocia con la sensación de certeza por parte de los individuos sobre algo o alguien a partir de lo cual construyen su vida, se conciben a sí mismos y a los demás y guían sus prácticas sociales. Las creencias se generan en el ámbito de la subjetividad individual y colectiva, la cual se concibe como el conjunto de procesos que conforman al sujeto y se expresa a partir de las representaciones, fantasías, deseos, las creencias y el imaginario social, todo lo cual determina al sujeto dentro de un ámbito cultural específico (Ramírez & Anzaldúa, 2005).

Así pues, las creencias se generan en el campo de la subjetividad individual y colectiva y se expresan, sobre todo, a partir del lenguaje en los más diversos contextos, tales como la comunidad, la familia, el grupo de trabajo y la escuela, ya que "hombres y mujeres tienen concepciones del mundo de las que el lenguaje es su suporte material" (Raiter & Zullo, 2004: 18). De este modo, la escuela es el espacio que se recupera para esta investigación, porque en ella las creencias juegan

un papel central, especialmente aquéllas que tienen que ver con los elementos interactuantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza, y muy particularmente cuando éste se relaciona con las lenguas extranjeras como conocimiento disciplinar, ya que los estudiantes pueden haber construido o adquirido previamente fuertes creencias sobre la cultura donde se habla un idioma (inglés, por ejemplo), los sujetos que lo hablan como lengua materna, la dificultad para su aprendizaje, el rol del profesor, la responsabilidad del estudiante y su habilidad para el aprendizaje, y, más recientemente, sobre la eficacia de los sistemas virtuales para el aprendizaje de idiomas. Del mismo modo, los profesores también ostentan su propio sistema de creencias que sostiene su labor docente, ya que "los estudiantes y académicos son personas portadoras de valores, de posiciones académicas y políticas, y tienen creencias, algunas de ellas muy arraigadas" (Piña, 2004: 11). De lo anterior se desprende la importancia de reconocer qué creencias subyacen de manera relevante a los procesos de construcción de conocimiento, ya que ellas pueden dar una idea sobre las diferencias individuales en el aprendizaje, a la vez que ser factores que contribuyan significativa y potencialmente al logro de las metas tanto de los estudiantes como de la propia institución. Las creencias de los involucrados en el proceso de aprendizaje pueden ser recuperadas por los diseñadores de programas de estudio y por los maestros para guiar sus prácticas cotidianas y proveer a los estudiantes de más y mejores oportunidades para aprender (Breen, 2001, citado por Bernat & Govozdenko, 2005; Arnold, 1999).

Antecedentes

En su libro de 2006, las doctoras Paula Kalaja y Ana María Ferreira dan cuenta de la multiplicidad de investigaciones que se han realizado en el área de interés relativo a las creencias de los estudiantes de segundas lenguas. Las autoras clasifican dichas investigaciones en tres grupos, según el enfoque que siguen: el normativo, el metacognitivo y el contextual.

El enfoque normativo

Los trabajos que pertenecen al enfoque normativo consideran las creencias de los alumnos como indicadores de sus futuros comportamientos como aprendientes autónomos o como buenos aprendientes. Este enfoque se caracteriza por el uso

de cuestionarios tipo escala Likert. De esto, el ejemplo más característico es el inventario de Horwitz, conocido como Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Idiomas (BALLI, por sus siglas en inglés), el cual ha sido validado por un buen número de investigadores de varios países. Además de este inventario, se han desarrollado otros similares; por ejemplo, Sakui y Gaies (1999, en Bernat & Govozdenko, 2005) desarrollaron su propio instrumento para examinar las creencias de los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera, tanto de escuelas públicas como privadas de nivel superior. Analizaron 1296 casos y encontraron que las creencias acerca del aprendizaje de una lengua son dinámicas y condicionadas por la situación de enseñanza y también por las opciones metodológicas para el salón de clase de inglés como lengua extranjera.

El enfoque metacognitivo

Las investigaciones que se incluyen en el enfoque metacognitivo han considerado las creencias de los estudiantes como sus teorías en acción, las cuales son producto de sus propias reflexiones sobre el aprendizaje, así como sobre su potencial para desarrollarlo.

En este enfoque cae un número considerable de investigaciones que utilizan las entrevistas semiestructuradas y la técnica del autorreporte para obtener información de los sujetos de su muestra. Por ejemplo, Wenden (1999), utilizando ese tipo de instrumentos, realizó un estudio en el que dividió a los informantes en tres grupos y llegó a estos resultados: el primer grupo daba importancia al uso de la lengua de manera más natural, sugerían practicar tanto como fuera posible, pensar en la segunda lengua y vivir en el contexto donde ella se habla. El segundo grupo pensaba en aprender el idioma de manera más formal, en cuanto al uso de gramática y vocabulario y estar mentalmente activos. El tercer grupo se inclinó más hacia factores de tipo personal como el aspecto emocional, el autoconcepto y la actitud hacia el aprendizaje (Bernat & Govozdenko, 2005).

El enfoque contextual

Los trabajos de investigación que se ajustan a un enfoque contextual son de aparición más reciente; se caracterizan por no buscar generalizaciones en cuanto al

concepto o al tipo de creencias que han descubierto, sino que proponen entenderlas de acuerdo con los contextos específicos en los que los estudiantes de lenguas siguen un proceso de aprendizaje determinado (Kalaja & Ferreira, 2006).

Este enfoque se centra en el paradigma interpretativo y por tanto los estudios realizados a partir de él son básicamente cualitativos. Los investigadores que trabajan desde esta perspectiva, recurren a observaciones etnográficas en el salón de clase, diversas técnicas narrativas, estudios de caso y discusiones informales para la obtención de datos. De acuerdo con esta perspectiva, Benson y Lor (1990, en Bernat & Govozdenko, 2005) propusieron considerar tres niveles de análisis para comprender las creencias y el aprendizaje de lenguas; éstos son: la concepción, la creencia y el enfoque. Los investigadores intentaron determinar si era posible identificar un orden superior de concepciones sobre el idioma y el aprendizaje del mismo, y si la noción de enfoques para el aprendizaje de lenguas pudiera ayudar para comprender las funciones de las creencias en contexto. A partir de una investigación con estudiantes de 16 años, los autores citados llegaron a la conclusión de que, para modificar las creencias, el estudiante debe modificar también las concepciones subyacentes en que se basan y poner atención al contexto en que funcionan.

La gran diversidad de investigaciones sobre creencias se debe, entre otras razones, a que diversos investigadores tienen diferentes supuestos ontológicos y epistemológicos que a la vez corresponden a algún paradigma de investigación.

En nuestro país se han llevado a cabo algunas investigaciones en el campo de las creencias de los aprendientes de lenguas. Groult y Mercau (1999) realizaron un estudio exploratorio de las representaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras, en el contexto de la didáctica del aprendizaje autodirigido; su estudio incluyó a estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y del Instituto Francés de América Latina (IFAL). En sus hallazgos, las autoras reportaron, entre otros aspectos: que los estudiantes de la muestra creen que la lengua es un medio de comunicación, que el método de enseñanza al que están expuestos es el mejor, que dos años es un tiempo suficiente para dominar la lengua que están aprendiendo y que el español influye de manera positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. En el mismo documento, las autoras mencionan otras investigaciones efectuadas en México: la de Felix, Bizzoni y Longhitano (1999) sobre las representaciones mentales de los conceptos de lengua, lectura, aprendizaje de lenguas extranjeras y relaciones entre la lengua materna y la extranjera, la cual

trata acerca de las preconcepciones de estudiantes de italiano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del Instituto Dante Alighieri; la de Chasan, Mallén y Ryan (1998) sobre las representaciones de estudiantes y profesores de inglés en cuanto a la cultura de la lengua meta, y la de Gómez y Ryan (1998) sobre los estereotipos culturales y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se mencionó anteriormente, en la FES Zaragoza, en 2008, se realizó una investigación sobre el imaginario de los estudiantes de la licenciatura en Psicología. El estudio partió del supuesto hipotético de que dichos estudiantes muestran una carga de imaginarios inclinada "hacia implicaciones ideológicas y culturales de confrontación con la cultura meta" (Bustos, 2008: 86), lo cual puede ocasionar algunas interferencias negativas en el aprendizaje del inglés, específicamente en cursos de comprensión de textos en este idioma. Asimismo, la investigación referida tuvo como objetivo principal identificar los imaginarios de los estudiantes de la carrera mencionada, que en ese entonces cursaban el primer nivel de un curso de comprensión de lectura en inglés, mediante el análisis de rasgos ideológicos y culturales (Bustos, 2008: 86).

En las conclusiones sobre el marco teórico de esta investigación de 2008, se expresa claramente que la construcción del imaginario de los sujetos del estudio "permite la formación de creencias que dan cuenta de una visión del mundo compartida" (Bustos, 2008: 153). Asimismo, se establecen los imaginarios identificados, los cuales se agrupan en estas categorías: el hablante nativo del inglés, el estilo de vida americano, la difusión de la lengua inglesa a nivel mundial y la posibilidad de algún tipo de contacto con el mundo angloparlante. Cada una de estas categorías se constituye por actitudes, juicios y creencias, que, en el marco de la investigación, objetivan el imaginario social de los estudiantes de la muestra, el cual, al presentarse con una tendencia hacia la confrontación con la lengua y la cultura metas, como se había planteado en el supuesto hipotético del trabajo, puede incidir de manera negativa en el hecho educativo, en detrimento del desempeño académico de los aprendientes del inglés.

Así pues, el trabajo que se reporta en este documento pretende dar seguimiento al del año 2008, a partir de un análisis sobre las creencias de los estudiantes acerca de los siguientes componentes del proceso de aprendizaje-enseñanza de un idioma extranjero: aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el internet y la educación virtual.

Objetivo

- Determinar las creencias que los estudiantes asocian con conceptos como el aprendizaje de una lengua extranjera, el idioma inglés, las raíces culturales del idioma, el hablante nativo, el profesor, el alumno, el error, el internet y la educación virtual, los cuales están involucrados en el proceso de aprendizaje del idioma inglés y en parte conforman el imaginario del estudiantado.

Supuesto hipotético

El supuesto que rige esta investigación se apoya en el hecho de que el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés se ve influido por una variedad de elementos, entre los que destacan las creencias que los estudiantes llevan consigo a la clase, las cuales pueden influir significativamente, facilitando u obstaculizando el aprendizaje del idioma.

Marco teórico

Las creencias, como categoría de análisis, han sido abordadas desde diversas disciplinas, por ejemplo, la psicología cognitiva (que reconoce al individuo como un ser pensante, es decir, con capacidad de reflexión, procesamiento de información y construcción de aprendizajes) las ha relacionado con la metacognición (Flavel, 1987, en Kalaja & Ferreira, 2006), es decir, con el "conocimiento consciente que todos poseemos sobre nuestros conocimientos (productos y procesos cognitivos)" (Hernández Rojas, 2006: 128), ello al considerar que son parte del conocimiento metacognitivo que, junto con las actitudes y las percepciones, el alumno aporta al proceso de aprendizaje y enseñanza. Para la filosofía, el concepto de creencia ha sido motivo de estudio desde los griegos, quienes ubicaban a las creencias en el mundo sensible de las cosas, distinguiéndolas de las conjeturas. En el siglo XVII, el filósofo inglés Hume postulaba la creencia como un acto mental de representación de la realidad que influye sobre las emociones y la imaginación. Por su lado, en el siglo XX, Ortega y Gasset (1977) concebía las creencias como aquellas convicciones básicas del ser humano que le sirven para dar un orden y un sentido a la vida, es decir, para interpretar la realidad. Para este filósofo español,

las creencias se encuentran en el centro de la conducta, determinando, incluso, el comportamiento intelectual; en ellas se vive, se actúa y se es; no se suele tener conciencia de ellas, sino que se encuentran latentes en lo que se hace y se piensa. Así, "las creencias se confunden con la realidad misma, están ahí en la cultura del sujeto formando parte del imaginario de la comunidad, de la familia y del individuo" (Bustos, 2008: 64).

Actualmente, se está recuperando el concepto de creencia para ser estudiado a partir de enfoques socioculturales basados en los desarrollos teóricos de Vygotsky, los cuales buscan, desde sus propios fundamentos, señalar cómo las creencias del aprendiz de una segunda lengua influyen en su proceso de aprendizaje. Alannen menciona: "Aprender una lengua extranjera es una acción mediada en sí misma. Mi supuesto es que las creencias influyen el proceso de aprendizaje si se usan como instrumentos mediadores. En otras palabras, las creencias son un tipo específico de medio mediacional que el aprendiz puede usar o no durante el proceso de aprendizaje de la lengua" (en Kalaja & Ferreira, 2006: 60). Esta misma autora ha definido las creencias, en su intento por examinar el desarrollo de la conciencia metalingüística en niños en edad escolar desde una perspectiva vygotskiana, como "un tipo de medio mediacional, una herramienta psicológica y cultural que usan los aprendices para mediar la acción humana, por ejemplo el aprendizaje de una lengua extranjera" (Alannen, en Kalaja & Ferreira, 2006: 69).

Metodología

Muestra

La muestra de informantes para este estudio estuvo conformada por 99 estudiantes del primer nivel del Curso General de Inglés (cuatro habilidades) del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza, quienes a inicios del semestre lectivo 2011-12, es decir, en febrero de 2011, estaban por iniciar su aprendizaje de ese idioma conforme al programa vigente en esta entidad universitaria.

Instrumento

Para el estudio que aquí se reporta, se aplicó un cuestionario dividido en dos ejes cuyas preguntas fueron generadas con base tanto en los hallazgos de la investigación realizada en 2008 sobre el imaginario social, como en información recuperada a partir de las intervenciones de los estudiantes en clase y en sesiones de retroalimentación o de trabajo remedial posteriores a la aplicación de exámenes formales. El primero de los ejes tuvo por objetivo estudiar los conceptos que los estudiantes asocian a componentes específicos del proceso de aprendizaje-enseñanza, a saber: el profesor, el alumno, el idioma, el hablante nativo, el aprendizaje del idioma, el error y el uso de internet para propósitos de aprendizaje de inglés. El segundo eje, de tipo más cualitativo, se orientó hacia la expresión de las creencias personales de los estudiantes en torno a los elementos del proceso de aprendizaje-enseñanza en cuestión. El primer eje constaba de siete preguntas de tipo opción múltiple; cada ítem se componía de una palabra clave y tres conceptos asociados a la misma; asimismo, se ofreció un espacio (marcado como la opción 'Otro') para que los informantes que no encontraran asociación con ninguno de los tres conceptos sugeridos, pudieran anotar el propio. El segundo eje incluyó seis preguntas simples (de respuesta Sí/No), cada una de las cuales se refería a un componente específico del proceso de aprendizaje del inglés: el papel del profesor, las raíces culturales del inglés, los hablantes nativos del idioma, el aprendizaje del inglés, el error y el uso de internet. Asimismo, cada una de esas preguntas estaba acompañada de un espacio para que los informantes expresaran las razones que fundamentaban sus respuestas.

Procedimiento

El instrumento se aplicó en cuatro grupos (99 informantes en total) en la primera clase del semestre lectivo 2011-12, como una actividad previa al inicio formal del curso. Se optó por administrarlo de esta manera con objeto de conocer las creencias de los estudiantes en primera instancia, esto es, antes de que tuvieran algún tipo de contacto con su profesor y con los contenidos del curso. Durante la aplicación se informó a los estudiantes sobre el objetivo del cuestionario y se solicitó su cooperación.

Dado que cada ítem del primer eje del cuestionario se componía de una palabra clave y tres conceptos relacionados a la misma, los informantes debían seleccionar, de entre dichos conceptos, aquél que, desde su perspectiva, se asociara más cercanamente con cada palabra clave. Para el caso en el que los informantes no encontraran asociación con ninguno de los tres conceptos sugeridos, contaban con un espacio adicional para expresar el propio.

Los datos obtenidos en la primera parte del cuestionario fueron contabilizados a partir del número de asociaciones encontradas para cada una de las palabras clave; asimismo, se contaron los casos en los que los informantes optaron por utilizar el espacio denominado 'Otro'.

Las preguntas del segundo eje fueron respondidas no sólo de manera afirmativa o negativa, sino que, además, los informantes expresaron las razones en que fundamentaban sus respuestas.

Los datos obtenidos en la segunda parte del cuestionario se procesaron de esta manera: 1) para cada pregunta, se separaron las respuestas afirmativas y las negativas, es decir, aquellas en las que los informantes contestaron Sí y las que tenían como respuesta No; 2) tanto para las respuestas afirmativas como para las negativas, se revisaron las razones que cada informante dio como base pa ra su contestación y se realizó un análisis de tipo lingüístico en el que se buscaron las palabras que fueron utilizadas más frecuentemente; 3) las respuestas que tenían palabras en común se agruparon en categorías, es decir, se formaron tantos grupos como palabras en común contenían; 4) las respuestas en las que no se encontraron elementos en común fueron clasificadas como nulas o irrelevantes para propósitos de este estudio.

Las once creencias identificadas (resultados)

A continuación se muestran las once creencias identificadas, las cuales se describen agrupadas de acuerdo con cada uno de los rubros de la investigación:

Sobre el rol del profesor y del estudiante:

1. El aprendizaje del inglés es una responsabilidad compartida entre el profesor y los estudiantes.

Sobre las raíces culturales del inglés:

2. El inglés es un idioma con raíces culturales.
3. El inglés carece de raíces culturales.

Sobre los hablantes nativos del inglés:

4. El idioma no determina las actitudes y las características de los hablantes.
5. El hablante nativo del inglés es imperialista y autoritario.

Sobre la influencia del español en el aprendizaje del inglés:

6. Para aprender inglés no se necesita traducir todas las palabras y las expresiones.
7. Para aprender inglés sí es necesario traducir todas las palabras y las expresiones.

Sobre el error:

8. El error no provoca frustración, todo lo contrario, es una oportunidad para aprender.
9. Equivocarse sí produce frustración.

Sobre el aprendizaje en línea:

10. Resulta imposible aprender inglés únicamente en línea, sin el apoyo de las clases presenciales y sin un profesor que guíe el aprendizaje.
11. Es posible aprender el idioma en línea, pero depende de que el estudiante esté muy motivado y dispuesto a hacer un gran esfuerzo para conseguirlo.

Como es fácil observar, la mayoría de las creencias encontradas en la muestra de informantes se construyeron sobre un mismo concepto, pero reflejando sentidos opuestos.

En seguida se presentan los datos específicos encontrados en la investigación, cuyo análisis permitió establecer las creencias descritas arriba.

Primer eje

1. Conceptos asociados con el profesor:

Experto: 27	Proveedor: 6	Guía: 65	No contestó: 1

Como se aprecia en los datos, la mayoría de los informantes conceptualizó al profesor como un guía para la construcción de sus aprendizajes y no como el experto ni como el proveedor del conocimiento. Especialmente, el concepto de proveedor de conocimiento en el aula está siendo abandonado para ser sustituido por el de guía, el cual resulta una conceptualización más cercana a los enfoques cognoscitivistas y constructivistas actuales. Implícitamente, esto indica que el estudiante empieza a asumir un papel activo en la construcción del conocimiento y, aunque en algún nivel considera que el profesor es experto, se observa una clara tendencia a considerar al profesor como guía para el aprendizaje.

2. Conceptos asociados con el alumno:

Participante: 68	Dependiente: 4	Autónomo: 25	No contestó: 2

Los datos de esta segunda categoría ponen de manifiesto que el estudiante empieza a asumir un papel más participativo en el proceso de construcción de conocimientos, lo cual está en congruencia con las corrientes pedagógicas actuales que postulan transferir la responsabilidad del aprendizaje hacia el estudiante a partir del fomento de la autonomía. De igual manera, los datos concuerdan plenamente con los hallazgos de la pregunta anterior, en tanto que se observa una tendencia a resignificar el papel tradicional del profesor como protagonista del proceso educativo.

3. Conceptos asociados con el inglés:

Cultura: 19	Imperialismo: 3	Comunicación: 77

Los datos muestran que, para la gran mayoría de los informantes, el idioma inglés representa un medio de comunicación, lo cual está en consonancia con la visión

esencial de considerar las lenguas humanas desde su función más básica, que es, justamente, la de servir a los hablantes en sus interacciones de todo tipo.

4. Conceptos asociados con el hablante nativo del inglés:

Inteligente: 43	Poderoso: 15	Prepotente: 11	Otro: 23*	No contestaron: 7

*(Persona normal: 11; Persona con más oportunidades: 2; Más comunicación: 2; Cultura: 2; Extranjero: 1; Preparado: 1; Aprendiz: 1; Guía: 1; Virtuoso: 1; Natural: 1)

En esta categoría, el concepto más asociado con el hablante nativo del inglés resultó el de 'inteligente', es decir, que un gran número de informantes consideran inteligente a una persona que habla inglés como lengua materna. Al respecto es importante notar que, en razón de no contar con más datos en esta parte del estudio, se perdería objetividad en el mismo si se pretendiera proponer alguna explicación o hipótesis para aclarar tal asociación. Por otro lado, llama la atención que un número importante de estudiantes utilizó la casilla 'Otro' para expresar sus propios conceptos asociados; entre éstos es notable que la mayoría se refirió al hablante nativo del inglés como una persona normal, con lo cual se puede entender que, para este grupo de informantes, dicho hablante nativo es una persona común y corriente.

5. Conceptos asociados con el aprendizaje del inglés:

Traducción: 2	Producción: 19	Comprensión: 72	Otro: 3*	No contestaron: 3

*(Entendimiento: 2; Dominio: 1)

En esta pregunta se pretendía saber cuál de los tres procesos sugeridos como conceptos (traducir, producir o comprender) era el que más seleccionaban los aprendientes de inglés, esto por la observación de un muy importante número de casos en los que los estudiantes tienden más a traducir el material lingüístico a aprender que a tratar de entender el propio funcionamiento de la lengua meta. Sin embargo, las respuestas obtenidas no concuerdan con tal observación; como se aprecia, la inmensa mayoría de los informantes asocian el proceso de comprensión con el de aprendizaje y muy pocos de ellos seleccionaron el de traducción.

6. Conceptos asociados con el error:

Vergüenza: 13	Frustración: 10	Oportunidad: 73	Otro: 3*

*(Experiencia: 1; Aprendizaje: 2)

Los datos muestran que para la gran mayoría de los informantes, el error en el proceso de aprendizaje del inglés constituye, más que vergüenza o frustración, una oportunidad para avanzar en dicho proceso. Este punto de vista coincide con la tendencia actual a resignificar el error como una de las llamadas áreas de oportunidad para un mejor aprendizaje.

7. Conceptos asociados con el internet:

Apoyo al aprendizaje: 56	Vida social: 2	Información: 39	No contestaron: 2

La información en esta parte de la investigación deja claro que para un buen número de estudiantes de inglés, el internet puede constituir una herramienta que apoye su aprendizaje, lo cual resulta contrario a lo comúnmente observado en la comunidad estudiantil, en el sentido de que dicho grupo ha utilizado el internet, y en general todas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, más como medios de socialización y de diversión que de aprendizaje escolar.

Segundo eje

Pregunta 1:

La primera pregunta del segundo eje del cuestionario tiene por objetivo investigar desde la subjetividad del informante, objetivada en su discurso escrito, si el aprendizaje del inglés depende del profesor, así como identificar las creencias asociadas con esa cuestión. De este modo, 26 informantes comparten la creencia de que, efectivamente, el aprendizaje del inglés es responsabilidad directa del profesor. 47 de ellos ostentan la creencia de que el profesor sólo es corresponsable en el aprendizaje del inglés. Finalmente, tres informantes tienen la creencia de que el profesor sólo es un guía en el proceso de aprendizaje.

Entre los discursos de aquellos que consideran que el profesor es responsable de su aprendizaje se encuentra el siguiente: "Muchas veces, aunque uno tenga ganas de aprender si el maestro complica las cosas se pierden las ganas".

Un ejemplo de discurso en el que los informantes consideran al profesor corresponsable, junto con los alumnos, del aprendizaje es el siguiente: "Más bien considero que lo que depende del profesor es la enseñanza y el aprendizaje depende de cada uno de nosotros".

Pregunta 2:

Bajo la premisa de que un idioma es el vehículo de expresión de la cultura de un pueblo, la pregunta dos intenta identificar las creencias de los informantes en cuanto a si el idioma inglés tiene raíces culturales. A este respecto, se observa que 26 informantes creen que el inglés sí tiene tales raíces, dado que todo idioma las tiene. 16 informantes comparten la creencia de que el inglés tiene raíces culturales, ya que tiene un origen, ya sea en algún país, en alguna lengua como el griego y el latín o las lenguas romances. 15 informantes creen que el inglés tiene raíces culturales debido a que posee una historia, 7 creen que se debe a que se habla en varios países y 24 informantes expresaron la creencia de que el inglés es un idioma sin raíces culturales.

Pregunta 3:

Esta pregunta tiene como fundamento la investigación sobre el imaginario social de 2008, ya mencionada, en ella se pregunta a los informantes si consideran que los hablantes nativos del inglés son sujetos imperialistas y autoritarios. En este rubro se identificó a 27 informantes que creen que los hablantes nativos de este idioma sí son imperialistas y autoritarios porque se aprovechan, burlan o menosprecian a los demás; porque son poderosos económicamente; porque los avances tecnológicos están en inglés o porque ser así es parte de su cultura. Por otro lado, 24 informantes asumen la creencia de que el idioma no determina las actitudes o características de sus hablantes nativos y 16 asumen que no se puede generalizar. Finalmente, 3 informantes tienen la creencia de que los hablantes nativos son así porque siguen sus costumbres, cultura o ideología.

Pregunta 4:

Esta pregunta se refiere a que si para aprender inglés es necesario traducir todas las palabras y expresiones. En su mayoría (57 casos), los informantes creen que no existe tal necesidad y argumentan que es suficiente con comprender e interpretar, con entender la idea del mensaje basándose en las palabras clave, o con hacer inferencias.

Éste es un ejemplo del tipo de respuestas encontradas en este rubro: "Es necesario pensar en inglés y entender. Traducir impide el aprendizaje a un principiante".

Sin embargo, la creencia de que para aprender inglés sí se necesita recurrir a la traducción es también ampliamente compartida por los informantes de la muestra. El análisis de las 42 contestaciones en este sentido hace evidente que para estos informantes, traducir permite una mayor comprensión, entendimiento o apropiación del significado.

A continuación, se transcribe un fragmento del discurso de los informantes: "No puedes hablar si no conoces o no entiendes. ¿Cómo vas a decir algo que ni tú mismo sabes qué significa?"

Pregunta 5:

La pregunta 5 es acerca de si cometer errores al intentar hablar en inglés provoca frustración. La creencia más amplia en este rubro es que los errores no provocan frustración (48 casos) y las razones en las que se apoya dicha creencia son en el sentido de que el error produce un mejor aprendizaje, que es parte del proceso, que es una oportunidad para corregir y que genera motivación.

En este rubro hubo un caso que puede considerarse un tanto atípico por el tipo de respuesta que dio el informante al afirmar que efectivamente el error no provoca frustración sino algo más: "No provoca frustración; provoca desesperación".

Asimismo, es importante mencionar que hubo 44 casos que evidencian la creencia de que el hecho de equivocarse sí provoca frustración. La razón que sustenta esta creencia es que el cometer errores es frustrante y genera burlas o críticas.

Pregunta 6:

La pregunta 6 interrogó a los estudiantes en cuanto a la posibilidad de aprender inglés en línea mediante el uso de internet, sin asistir a clases presenciales. La respuesta más ampliamente compartida fue negativa, es decir, que la mayoría de los informantes (53 casos) no creen que sea posible aprender el idioma por medio de internet, sin acudir a un salón de clases. En este rubro, para apoyar la creencia, se encuentran expresiones en favor de que el profesor sea quien guíe el aprendizaje, corrija errores y aclare dudas. Asimismo, se encuentran otros dos tipos de razones que apoyan la creencia de que no se puede aprender inglés únicamente en línea: una, que apunta hacia la necesidad de una interacción directa entre los integrantes de una clase de inglés, de la cual se carecería en internet, y otra, que se refiere a éste como una herramienta con limitaciones.

Para la misma pregunta 6, hubo 46 informantes que creen que sí se puede aprender inglés en línea. Las razones que fundamentan esta creencia son en el sentido de que tal posibilidad existe, pero requiere de motivación, empeño, dedicación y esfuerzo por parte del alumno.

Conclusiones

Esta investigación se realizó con el fin de continuar con la tarea de comprender algunos de los procesos subjetivos, tales como las creencias, que influyen en el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Se llevó a cabo también una revisión de las investigaciones más relevantes que se han realizado en el área; así como de las fuentes teóricas que permitieran una comprensión más clara del tema de estudio.

La investigación se relaciona con los tres enfoques desde los que se ha estudiado a las creencias: el normativo, el metacognitivo y el contextual. Con el primero, debido a que en este estudio se considera a las creencias como indicadores de los comportamientos de los estudiantes como constructores de conocimiento. Con el segundo, porque se asume que las creencias funcionan también como teorías de acción del sujeto, conformadas a partir de sus reflexiones sobre el aprendizaje. Finalmente, con el tercero, por la circunstancia de que no se busca que los hallazgos sean generalizables, sino que se pretende entender las creencias de los estudiantes dentro del contexto en que se presentan, en este caso la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

El cuestionario, construido a partir de dos ejes, permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos acerca de los conceptos sobre los que giró la investigación.

El hecho de haber identificado las creencias que los informantes poseen sobre aspectos centrales en el aprendizaje del idioma inglés, dará oportunidad a los profesores y a las autoridades de la FES Zaragoza de tomar decisiones que impacten en la reconfiguración del sentido y significado de algunas creencias que pudieran afectar de manera negativa el aprendizaje del inglés; de igual manera, emprender acciones significativas que fortalezcan aquellas creencias que se aprecien como valiosas para el buen desempeño de los estudiantes. Se espera también que este estudio apoye en la evaluación y diseño de los programas de estudio, así como en la producción de materiales instruccionales y en las decisiones en cuanto a qué medios y en qué medida utilizarlos para llevar el conocimiento a los estudiantes.

Referencias

Libros

Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós educador.

Kalaja, P. & A. M. Ferreira (eds.) (2006). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Nueva York: Springer.

Ortega y Gasset, J. (1977). *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*. 11ª ed. Madrid: Revista de Occidente.

Piña, J. M. (coord.) (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Col. Pensamiento universitario 98. Tercera época.

Raiter, A. & J. Zullo (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa, Biblioteca de educación.

Ramírez, B. & R. E. Anzaldúa (2005). *Subjetividad y relación educativa*. 2ª ed. México: UAM Unidad Azcapotzalco.

Revistas

Groult, N. & V. Mercau (1999). Estudio exploratorio de las representaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras". *Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System* (27): 435-441.

Tesis

Bustos, F. (2008). *Los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza como detentadores de imaginarios en los cursos de comprensión de lectura en inglés.* Tesis de maestría. México: FES Aragón, UNAM.

Documentos electrónicos

Bernat, E. & I. Govozdenko (2005). "Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions". *TESL-EJ Teaching English as a second or foreign language.* Consultado el 5 de diciembre de 2011 en <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>.

Stefanova, D. & T. Shenkova (2005). Theoretical aspects of studying beliefs about language learning, *Lingüística y teoría literaria*. Consultado el 14 de noviembre de 2011 en <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp10/6.3/6.3-30.pdf>.

Relevancia de la práctica oral en clase de portugués: análisis de discurso y reflexión sobre las actuaciones docentes

Eréndira D. Camarena Ortiz
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
erendiracamarena1@yahoo.com / camarena@cele.unam.mx

Resumen

Este artículo reporta parte de una investigación de campo sobre creencias en la enseñan za de lenguas extranjeras realizado con profesores de portugués en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (cele) de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam). En él se analizan, a partir de dos entrevistas, las creencias que un docente tiene en particular sobre el uso de la lengua oral como su principal estrategia de enseñanza-aprendizaje. Se habla también de sus representaciones y saberes, pero principalmente de sus experiencias en el área docente, al tiempo que se fueron observando etnográficamente algunas clases.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, portugués, lengua extranjera, lengua oral, análisis de discurso

Introducción

Cuando se examina la oralidad nos damos cuenta de que en realidad es un tema muy complejo. Ésta ha tenido a lo largo de la historia gran peso en la educación, sólo hay que recordar la retórica, que durante muchos siglos estuvo a la par de la gramática. Actualmente, su importancia no es menor, sino diferente, estamos hablando de la lengua en uso. Mientras que la escuela tradicional se asociaba al silencio, la memorización y la recitación; la escuela actual es activa y participativa (Palou & Bosch, 2005: 8). Sin embargo, reconocemos que existen muy distintas formas de entender y explicar lo que es la lengua oral en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso que presentamos aquí, nuestro objetivo era principalmente comprender cómo cree el docente que se aprende mejor una lengua extranjera próxima a través de la lengua hablada. Este estudio etnográfico y de análisis de discurso es parte de una investigación doctoral de la Universidad de Barcelona, pero con trabajo de campo realizado en México con profesores de portugués del CELE-UNAM (Camarena, 2009).

Objetivos

El propósito de este trabajo es, por un lado, observar la función mediadora de la lengua oral en la construcción del conocimiento en el aula y, por otro, acercarnos a la metodología de investigación del análisis del discurso, subrayar su vinculación y valor en la observación de los procesos de comunicación para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y como medio para la reflexión de la práctica pedagógica. Para tales efectos observamos, transcribimos y analizamos secuencias de dos entrevistas y realizamos observaciones etnográficas de varias sesiones de clases de un profesor nativo hablante.

Aunque se trabajó con varias preguntas de investigación, la pregunta general fue: ¿qué crees tú que es mejor para que tus alumnos aprendan portugués? A lo que el profesor afirmó que la principal manera de aprender una lengua es hablándola. Así, en este artículo se reflexiona sobre la lengua oral en el aula, la relevancia de ésta desde la perspectiva de un profesor y su papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la lengua es a la vez objeto de estudio y medio de comunicación. Se identifican diversos tipos de colaboración entre alumnos y profesor y se reconocen las creencias sobre su utilización en clase.

Metodología

El análisis del discurso es una disciplina que ha cumplido un papel central en la renovación del campo de las ciencias sociales. El redescubrimiento, la definición del sujeto y las perspectivas que se abrieron con las investigaciones de Benveniste (1977) sobre la enunciación fueron vitales para comprender la lengua como un sistema que sólo puede ser aprehendido en relación con determinados parámetros contextuales o, en su terminología, con una determinada enunciación. Esta perspectiva fue central para la formulación de la *teoría de la enunciación* de M. Pêcheux (1978) y la sistematización de los recursos enunciativos del lenguaje (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Finalmente, la llamada Escuela Francesa de Análisis del Discurso toma como unidad de análisis (Maingueneau, 1997) el dispositivo de enunciación, que vincula una serie de regularidades lingüísticas y textuales con determinados actores y prácticas sociales.

Por su parte, el grupo de investigación educativa de la Universidad de Barcelona retoma esta escuela, y en este caso seguimos los criterios del trabajo del Dr. Palou (2002: 127-138; Palou & Bosch, 2005: 13-30), quien los aplica en el campo de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas en el análisis del discurso. Estos elementos son un conjunto de fenómenos que constituyen las implicaciones lingüísticas del hablante en la actividad docente y que pueden ser experiencias, recuerdos, reflexiones, reparaciones, entre otros (Dabène *et al*., 1990: 58).

El análisis contó con los apartados siguientes: la construcción de la referencia que se hace a partir de la entrevista donde el profesor investigado responde a los temas planteados por la entrevistadora, quien a su vez lleva cabo posteriormente una selección de datos discursivos. La posición de la persona se construye a partir de tres ejes:

- El eje semántico, o de configuraciones dadas por el campo del significado, con el cual se puede precisar de qué se está hablando. Es un análisis distributivo de los contextos que permite relacionar los temas asociados, a partir de los cuales surgen los campos semánticos.
- La posición del sujeto, la cual se puede detectar a partir del análisis del uso que hace de los pronombres, sus correlaciones con las personas y de su posición en el tiempo y en el espacio.

- La valoración de la referencia, que se manifiesta a través de los juicios y las opiniones personales del sujeto enunciador.

Para ello fue necesario establecer unidades que permitieran ordenar el análisis. Primero la localización de secuencias y la concreción del tema de cada una y segundo el análisis de ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿por qué lo dice? y si hace lo que dice lo hace.

Por otro lado, el método etnográfico corresponde a una rama de la antropología que se dedica al estudio y descripción de grupos humanos desde una perspectiva científica. Consiste en la recolección de datos en campo, teniendo como informantes a las personas integrantes de una comunidad determinada (Pujades, Comas & Roca, 2004). El propósito fundamental es describir algún grupo humano en particular. Su interés es comprender el punto de vista y la forma de vida de los participantes abordando cuatro aspectos: qué hace la gente, qué dice, qué sabe y qué cosas utiliza (Martínez, 1994).

En el caso de la etnografía educativa no tiene una única finalidad, sino varias relacionadas entre sí como: la descripción de los contextos educativos, la interpretación de la cultura escolar para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y desde luego la transformación de los participantes en la investigación (Woods, 1987). La micro-etnografía es el tipo de etnografía que probablemente más consistentemente ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas; tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Labov, 1983). Se le denomina así por centrarse en el análisis detallado del registro, grabación de audio o video de la interacción que se da en eventos educativos de cualquier tipo. En gran parte de estos estudios, se intenta, mediante el análisis, reconstruir el código o la competencia comunicativa que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización.

Análisis

En este artículo, por su brevedad, se reporta una parte del contexto de las observaciones etnográficas y algunos segmentos del análisis de discurso. Para ello se realizó una primera entrevista individual con el profesor, que fue considerado

informante (Cambra, 2003: 16). Esta entrevista semiestructurada se basó en un guión de preguntas abiertas para una primera toma de discurso entre entrevistadora e informante que permitió obtener un primer corpus, a partir del cual se diseñó la siguiente entrevista individual realizada de mayor duración, en la que se abordaron temas de eficacia, dificultades en el aula, experiencia en docencia, proximidad entre lenguas, etc. Al mismo tiempo se realizaron varias observaciones participantes de clase: una sin videograbación pero con diario, donde únicamente se tomaron notas de campo y tres videograbaciones de clase en diferentes fechas y con diferentes grupos de los semestres tercero, cuarto y quinto que corresponden a los niveles intermedios de estos cursos.

Contexto y participantes

Como se mencionó anteriormente, este estudio se llevó a cabo con profesores y alumnos del Departamento de Portugués del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, campus Ciudad Universitaria. El profesor analizado, Rodrigo (seudónimo) ha sido docente de este centro por más de 20 años, es portugués de origen, pero migrado en su infancia a Angola, que por aquellos años era colonia portuguesa. Posteriormente, ya de adulto joven y por el inicio de las guerras coloniales de independencia, se trasladó a Brasil, en donde vivió por algún tiempo para finalmente emigrar a México, donde ha vivido por más de dos décadas. Es por esta particular historia de vida que su visión sobre la lengua portuguesa es muy abierta, está más allá de las variantes dialectales de Portugal, Brasil o de África. Además, para él el portugués no es una estructura gramatical, es ante todo un instrumento de comunicación y de creación de discursos. Y hablar de discurso es sobre todo hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico en un contexto (Calsamiglia & Tusón, 2008: 1-4).

Entrevista 1

Rodrigo es nativo hablante de portugués, por lo que las dos entrevistas se desarrollaron en esta lengua, sin embargo, por momentos hace *code switching* y habla en español, y otras veces hibridiza su habla. Dada la cercanía con el español, nos permitimos no hacer la traducción, se presentan fragmentos muy breves de la

transcripción *verbatim*, o sea tal cual y en letra cursiva. Asimismo, para facilitar su manejo, cada entrevista fue dividida en secuencias que corresponden a temas generales que se abordaron durante las preguntas de las entrevistas.

Secuencia 1. En esta parte responde Rodrigo a la pregunta de cómo desarrolla su clase. La descripción de la clase es vital para reconocer las creencias del profesor, pues cada una de ellas detalla lo que el docente considera que debe hacer cotidianamente para que sus alumnos aprendan. Él describe sus clases como una secuencia muy sencilla: primero una parte que llama *introdutória* de conversación informal para relajarse y una segunda parte que consiste en discutir un tema. *Obrigar a falar* es la expresión con sentido de exigencia que emplea para decir que estimula a los estudiantes a hablar. Después describe que ya viene la clase *propriamente dita, né?* El profesor dice que él ya sabe qué dar, *e já vem preparado.* Su preferencia en cuanto a materiales usados en el aula se centra en diversos *textos*, pero a condición de que sean *auténticos* y enumera el tipo de lecturas que prefiere como, *textos atuais, assim polémicos, de religião, de sexo*, pero lo que considera más efectivo es *principalmente coisas que toquem com caráter deles*, o sea, cosas que atañan o interesen a los alumnos y que los inciten a hablar. Pero el objetivo de los textos, más que compresión de lectura, es como base *para falar são ótimos.* Agrega que *cantar* también, pero luego observa que hay alumnos que se inhiben. Concluye este segmento con una fórmula que considera efectiva: *hablar, obligar a hablar y desinhibirlos.* En la observación etnográfica se pudo constatar que efectivamente hay un rutina sencilla y que los alumnos reconocen y siguen, y que consiste en conversar de manera informal sobre acontecimentos actuales o sobre su vida cotidiana antes de comenzar la clase. Su clase no es una clase de lenguas tradicional, parece un grupo de alumnos discutiendo política, relaciones sociales, economía, etc. También se observó que no usa materiales hechos para enseñar la lengua, sino materiales tomados de la red, de periódicos, revistas, etcétera.

Secuencia 2. Este segmento responde a la pregunta de cuándo se logra concienciar la lengua extranjera en los alumnos. Este tipo de pregunta nos permite reconocer cómo el profesor observa y reconoce las etapas de aprendizaje de sus alumnos. Rodrigo considera que puede ser entre el primer y tercer semestres. A manera de contextualización, explica que el portugués es un *mero requisito* (se refiere al requisito de titulación de la unam) o porque no encontraron lugar en

otras lenguas y que en el segundo semestre hay una crisis y se cuestionan qué estan haciendo en portugués y si prosiguen o no. En este fragmento además se escucha la voz de los alumnos preguntándose en estilo directo, *o qué que 'tou fazendo aquí? continúo, não continúo*. Cree que en esta etapa hay un desengaño, *há uma apatia muito grande no segundo*. Mientras que en el tercer semestre ya están convencidos de lo que quieren y cierra empleando la frase *em geral é assim*. A partir de las observaciones, por la entrevistas con otros profesores y con estudiantes (Camarena, 2009), y por el conocimiento que tenemos como docentes del mismo departamento, podemos constatar que esta afirmación es congruente. Una vez que los alumnos terminan el segundo semestre hay una baja en el número de alumnos, en una especie de transición que divide a los alumnos entre los que hablarán portugués y los que no. Esto está relacionado con las representaciones que prevalecen alrededor del portugués como lengua 'muy fácil'. Una vez que constatan que no es así y que una lengua cercana presenta retos particulares, muchos alumnos desisten. La perspectiva etnográfica nos ha permitido recuperar algunas narrativas de los jovenes alumnos e involucrarlos en el proceso de la investigación a este respecto.

Secuencia 3. En esta parte el profesor responde a uno de los temas más controversiales en la enseñanza de una lengua próxima: decidir si se debe o no enseñar gramática explícita y con metalenguaje, pues algunos docentes consideran que es muy parecida y afín a la del español y que no es necesario. Mientras que otros profesores entrevistados aseguraron que no se podía aprender portugués sin gramática en la forma tradicional, es decir con reglas, conjugaciones, etc. (Camarena, 2009). Rodrigo considera que de gramática sólo se debe ver lo mínimo, *assim o essencial*. Cree que el estudio de la gramática a la manera tradicional, que él denomina *metro clássico*, no funciona y es cansada y para acentuar esta afirmación reitera, *eso cansa, cansa, harta*. Expresa de nuevo su creencia que para aprender la lengua, *por isso eu digo o melhor método é falar*. Ennumera algunos temas gramaticales que se deben ver porque los considera *coisas base*, pero sin llegar a la repetición y para apoyar esto parodia la conjugación de un verbo *eu sou, tu és, etc*. Alude a la transparencia y contrastación entre lenguas como un medio muy útil para aprender portugués. Además, acerca de la mejor manera de trabajar en el aula, juzga que es el trabajo individual, ya que en grupos siempre hay algún alumno que se aprovecha para no hacer el trabajo, *há um ou outro que se encosta*

a outro. Rodrigo defiende el uso del español para ciertas cosas y alega que prefiere que usen palabras de las dos lenguas, que eso es mejor *a que no hablen nada*. Es el único profesor entrevistado al cual no le molesta la interlengua, la ve como parte del proceso de aprendizaje y explica que *ese es* su trabajo en los primeros días, ayudarlos a desinhibirse, *a coisa é soltarlos*. De acuerdo con las observaciones en el aula, el profesor trabajó siempre en grupo, pero con participaciones orales individuales y voluntarias.

Secuencia 4. En este fragmento el profesor responde a la pregunta de cuál ha sido su mayor satisfacción como docente. En esta cuestión podemos hacer una aproximación a la visión que tiene el docente de su propio trabajo. Rodrigo habla de su mejor experiencia diciendo que no lo sabe expresar en *términos académicos*, lo expresa también informalmente con la frase coloquial *assim de 'coiso'*, afirmando que todos los días experimenta algo positivo. El profesor continúa la explicación diciendo que para él *eso* (lo académico) no representa una cosa de *misterio*, apoyando con una mímica cómica con las manos para darle mayor elocuencia. La denomina *algo muy importante,* pero también con la expresión de la jerga mexicana la califica como *muy acá* y a la *teoría* la llama metafóricamente la *mística*. Finalmente exclama que la *gratificação pessoal* lo compensa más que los logros académicos, *para mim é o lado mais positivo*. Destaca siempre la presencia de los alumnos y las cosas positivas que ha obtenido a través de la convivencia con ellos. La respuesta de Rodrigo y también la observación de sus clases nos hablan de un profesor que basa buena parte del éxito de su enseñanza en los vínculos que establece con sus estudiantes que son de compañerismo y cordialidad. El ambiente en su aula es por momentos lúdico. Él no se presenta ante los alumnos como la figura impositiva o de poder en el aula, sino como uno más de ellos. Los conoce muy bien, los identifica por nombres, reconoce sus características y gustos. Estas relaciones permiten el desarrollo de la lengua de manera natural, sin desplegar dispositivos especiales como diálogos prefabricados, repeticiones de oraciones, reglas de conjugaciones, etcétera.

Entrevista 2

Secuencia 5. Esta parte responde a una pregunta que intenta saber qué problemas ha tenido en el aula y cómo los ha solucionado. Rodrigo manifiesta que

casi siempre le *va bien* en las clases, aunque supone que mucho depende de la disposición de los participantes. Cree que los peores problemas que ha tenido se deben a malas actitudes de alumnos. Equipara alguna dificultad en las clases metafóricamente con un desplome, *poderá haver assim uma caída ¿no?* Advierte su cambio de lengua y lo reitera en portugués, *uma queda não?*, pero realmente no les da mucha importancia. Su visión respecto de los alumnos ha cambiado, observa que ahora son más avispados que antes, *que de vez eles estão mais astutos* y cree que el tiempo le ha dado madurez y conocimiento como profesor, *eu acho que sim, que va com o tempo, vas tendo mais madurez*. Enumera como problemas la inasistencia, la impuntualidad y el incumplimiento de deberes y expresa su inconformidad con una frase de la jerga, *me sacan de onda*. También para decir que algo causa problemas utiliza un eufemismo, *e têm 'coiso',* sin llegar a explicar qué tipo de dificultades. Sobre su desarrollo como profesor expresa su experiencia con la metáfora de una lucha donde *vas tendo outros mecanismos de defesa*. En suma, Rodrigo juzga que sus clases funcionan, *eu sinto que bem,* y *eu considero que são boas*. Predomina una visión positiva sobre su trabajo como docente, sobre sus clases y sus estudiantes. Observa que sólo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en los cursos y, sobre todo, una formación efectiva y afectiva, pues reconoce que es la lengua oral la que mejor nos permite reconocer las emociones. En las clases se percibe un ambiente cordial y divertido, que confirma lo relatado. Pudimos advertir un contrato no escrito donde los alumnos reconocen la manera de trabajar del profesor, lo que solicita de ellos y lo que ellos esperan de él.

Secuencia 6. Respecto a qué habilidad es más importante en la enseñanza de una lengua, el profesor expresa que las cuatro habilidades son importantes. Aunque reconoce que no siempre se pueden trabajar todas, pero que están *interligadas*. Sin embargo, considera más efectivo en los primeros niveles trabajar la lengua oral. A la pregunta básica sobre la mejor manera de aprender, dice simplemente *estudar* y lo remarca, *que estudem isso é o mais eficaz*, pero inmediatamente reafirma su creencia de que lo óptimo es *fazê-los falar, es lo mejor*. Señala que hay que *obrigá-los a hablar*; después encuentra la frase muy fuerte y rectifica diciendo en su manera muy particular, que no es una imposición *no sentido do 'coiso'*, sino un estímulo para expresarse oralmente. Por su parte, el profesor disfruta conversando y debatiendo con ellos, ve la enseñanza como una diversión y afirma que

le gustan más los niveles básicos, aunque también le agradan los avanzados y argumenta que eso es porque ya puede *dialogar* con ellos. También cree que lo que más agrada a sus alumnos es hablar, *conversação*. Hace una diferencia entre sus estudiantes en cuanto al género; observa que las mujeres gustan más de temas polémicos y que son *muito mais abertas*, que los alumnos hombres. Finalmente se percibe la creencia del profesor de que los estudiantes construyen el mundo de referencias del 'otro' a partir de las conversaciones en el aula. En clase Rodrigo construye un espacio para que los alumnos tomen la palabra, y lo hagan por su propia voluntad. Crea ocasiones diversas para que los estudiantes, sin temor a los compañeros, al profesor o a la lengua, con la certeza de que disponen de un espacio seguro, tengan acceso a la palabra y la utilicen.

Secuencia 7. Ésta es una secuencia descriptiva donde Rodrigo afirma que la tónica general es el indicador de cómo marchan sus clases y la reacción de los estudiantes es un reflejo de sus efectos. Cuenta que en ocasiones él llega sin disposición, *chego aquí cansado e deprimido* y lo justifica diciendo que no es un *robot*, para ilustrar que no es una máquina y tiene distintos estados de ánimo. Cuando no se encuentra bien se define expresivamente como *meio apagado*, siguiendo la relación de semejanzas con una máquina y supone que una manera de solucionarlo es cambiando de tarea. Cree que para las actividades orales que tanto le gustan, se debe contar con buen estado de ánimo y voluntad. Sabe que hay dificultades, como cuando los alumnos no tienen suficientes conocimientos y *estão patinando*. Cree que esto se debe a que la mayoría de los estudiantes no estudian, o no estudian lo suficiente y para reforzar su idea expresa con preocupación, *estudam o mínimo do mínimo*. Lo atribuye también a la proximidad entre lenguas, *como é um idioma tão transparente*. Explica que algunos cuando mucho dan repasada, expresada con la imagen de una *molhada ai no café*.

Secuencia 8. En este fragmento Rodrigo recapitula varios temas y señala que para que la enseñanza-aprendizaje sea eficaz se requiere además de grupos pequeños, materiales auténticos, actualizados y buenos materiales auditivos en los que incluye música. También dice usar peliculas brasileñas y portuguesas, pues considera que a partir de ellas se puede hacer una buena *quantidade de coisas,* además de que les agradan. La evaluación la considera importante, pero no la formal, sino cualitativamente a partir de sus propias percepciones *diariamente*

en el aula. Dice que los ve *evolucionar*, con el sentido de aprender *diariamente te das conta que eles estão evoluindo ou não, né?* Tampoco da muchos detalles sobre su manera de evaluar, *pronto, ai te vas dando conta não?* Afirma que su forma de enseñar está directamente relacionada con su *carácter*, su forma de ser. Cree que es una cuestión espontánea *que surge, né? é uma interacção, não?* y que eso es beneficioso. Se percibe a sí mismo como un profesor *bien 'chido'*, es decir bueno, accesible, amistoso y que interactúa con sus alumnos. Ya en otros términos, se cataloga como un profesor *extrovertido, ah! cómo me considero, não? eh-eh sinto que sou muito... ou dentro dos parámetros extrovertido, não?* Dice que en el aula se *abre*, se deshinibe, lo cual contribuye a que los alumnos también pierdan la timidez. Sabe que hay estudiantes *muito fechados*, por decir retraídos, cuestión que le preocupa y que manifiesta expresivamente con la frase, *me saca de onda*. A este respecto, supone que algunos estudiantes se cohíben porque no conocen su estilo de enseñar. Le agrada la enseñanza, ve en su futuro *continuar* enseñando, mira sus clases como comunicativas y cree que la proximidad entre lenguas determina su forma de enseñar, *se eu estivesse ensinando alemão, ou sei lá sueco; eu creio que teria de ter outra actitud*. Sostiene que la cercanía que él mira como *transparência del idioma*, favorece mucho el aprendizaje.

Secuencia 9. En esta última parte se dedica a hablar de diversas relaciones. Considera las buenas relaciones *entre professores* como condicionante en la calidad de la enseñanza porque permite preguntar, intercambiar y exponer ideas. Por otro lado, habla de la relación más simétrica que mantiene con sus alumnos, *o relacionamento com eles* que favorece el aprendizaje, *uma das coisas que ajudam muito a eles*. Sabe que a sus alumnos les beneficia y tranquiliza su clase, *se tu os deixas assim relajados, não?* Y atribuye los buenos resultados a su relación amistosa, *isso ajuda ajuda ajuda muito a descontrair, porque eles vêm muito tensos*. Por último, cierra la entrevista expresando con convicción su creencia principal, *falar é a melhor forma de aprender uma língua, é falar*. Se escucha su voz y la de otros profesores de portugués en general señalando la falta de materiales didácticos, *me gustaría ter outros materiais,* pero en realidad se observó en las clases que Rodrigo es prácticamente autosuficiente, usa generalmente materiales auténticos que él mismo consigue en diferentes medios. También se advirtió que los alumnos circulan libremente por el aula y que se sienten en libertad de preguntar y hacer otras cosas como sentarse donde quieren, conversar de otros temas, etc. El pro-

fesor raramente da explicaciones con metalenguaje, utiliza más los ejemplos y las explicaciones para solucionar alguna duda lingüística. Desea que su clase sea vista como actividad placentera y no como una obligación, y eso se ve en sus clases.
Secuencia 10. Respecto a la pregunta de su opinión sobre la entrevista, en tono de alivio juzga brevemente que le pareció divertida y que pensaba que iba ser más teórica, *tá gozado, estava a pensar que era outro tipo de 'coiso'*. También en este segmento Rodrigo responde de nuevo a la pregunta de cómo se mira, *eu como professor?* Además de lo mencionado anteriormente, él se ubica en el grupo del Departamento de Portugués y en el grupo de profesores en general, y finalmente se incluye en el grupo de los que además tienen otro empleo, *sim porque se eu vivesse exclusivamente disto...* Opina que para ser buen profesor, *uma coisa é que tenhas uma preparação académica muito boa*, intercala una observación personal, *e outra que saibas dar aulas,* dando a entender que se considera un buen profesor. Revelando la importancia de él como docente consciente, autor y único responsable de su propia manera de llevar su clase. Es importante notar que, al contrario de otros profesores del departamento, Rodrigo no se identifica con ninguna variante dialectal de la lengua portuguesa, probablemente por su particular historia de vida. Por otro lado, se percibe el relato sintomático de otros profesores que no aprueban su manera comunicativa de enseñar, *há vários que têm raiva, dizem que le puse 'feeling'*, pero del mismo modo recuerda y lo justifica diciendo que finalmente los alumnos aprenden y les agrada, *igual já ouví-los dizer que gostam de ir à aula porque a forma de, de aprendizagem...* y cierra sus entrevistas con una afirmación categórica: *não sei o qué, falar falar falar... FALAR é a melhor forma de aprender uma língua é falar.*

Discusión

Durante décadas, se observó en la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, que la adquisición y uso de la lengua oral paradójicamente quedaban relegados en favor de la gramática, de los ejercicios mecánicos y de los diálogos prefabricados. Ahora reconocemos que sin la lengua oral en uso cotidiano, rutinario como una parte integral de una clase de lenguas, probablemente los alumnos no conseguirían las habilidades suficientes para comunicarse en la lengua meta. Los alumnos no aprenden a hablar una lengua porque sí, sino para interactuar en sociedad; la lengua finalmente es un instrumento cultural. Y la interacción oral

en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de la lengua y permite la comunicación (Payrató, en Palou & Bosch, 2005: 7-8). Así, el marco del aula se convierte en un espacio donde, mediante el diálogo los alumnos disponen de la posibilidad de usar esa lengua extranjera, que a la vez funciona como mediadora social y cultural (Camarena, 2009).

El estudio de los entornos del aula y el análisis de discurso son relevantes porque aportan elementos significativos para el entendimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje. Escuchar las voces de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje nos permite reflexionar, identificar, reconocer, valorizar este proceso.

Así, ahora por su discurso y a través de las observaciones en el aula sabemos que otorga una importancia primordial a la producción oral. Se pudo observar también que, de manera general, el desarrollo personal impulsa al profesor progresivamente hacia la mejora en la enseñanza-aprendizaje y que la dependencia e interdependencia de los alumnos con respecto al profesor progresivamente se va convirtiendo en independencia, en autonomía. También está seguro de que está desarrollando su enseñanza de muchas formas, pues la universidad permite esta gran autonomía, creatividad y movilidad de las cuales hace uso. Lo más relevante de la manera de enseñar de este profesor es la buena relación que logra establecer con sus alumnos, lo que le permite hacer una serie de actividades mayormente orales que son auténticas y creativas. Establece vínculos cercanos y nutrida comunicación con los alumnos, estrechando las distancias personales a través de la lengua meta y de las situaciones del día a día. De muchas maneras el profesor propone su identidad personal y su identidad social a lo largo de las entrevistas y de las observaciones. Como identidad personal presta especial atención a la unicidad que tiene cuando habla de su manera particular de ver la lengua, la enseñanza, que son fruto de su experiencia personal. Mientras que muestra su identidad social cuando habla de la multiplicidad de roles que cumple en la sociedad, como docente, como profesor de la universidad y del departamento y como compañero de juegos de sus alumnos. Esta identidad es fruto de las relaciones sociales y producto de una historia compartida (Ruiz, 2003: 21-25).

Finalmente, en su discurso y en su actuación en el aula se advierte afecto por sus alumnos y una adhesión por la enseñanza que se ha venido construyendo paso a paso, con experiencias a lo largo de más de 20 años de docencia a la que, según sus propias palabras, define como un *placer*. Su discurso narrativo es vívido,

recoge y potencia la variedad de situaciones que experimenta en el aula, donde, según su apreciación, se olvida de todos los problemas: *a verdade eu sei que aqui, ai ESQUEÇO TUDO!*

Referencias

Benveniste, É. (1977). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general, II*. México: Siglo xxi, 82-91 pp.

Calsamiglia, H. & A. Tusón. (2008) *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Camarena, E. (2009). *Las creencias de los profesores de portugués le acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico.* Tesis doctoral inédita. Facultad del Profesorado, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Éditions Didier.

Dabene, L., M. Cicurel, C. Lauga-Hamid & C. Foerster (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. París: Hatier-Credif.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la sujectivité dans le langage.* París: Colin.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos.* Madrid: Cátedra.

Maingueneau, D. (1997). *L'analyse du discours.* París: Hachette.

Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica*. México: Trillas.

Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària.* Tesi doctoral. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

Palou, J. & C. Bosch (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.

Pêcheux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Barcelona: Gredos.

Pujades, J., D. Comas & J. Roca (2004). *Etnografia.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

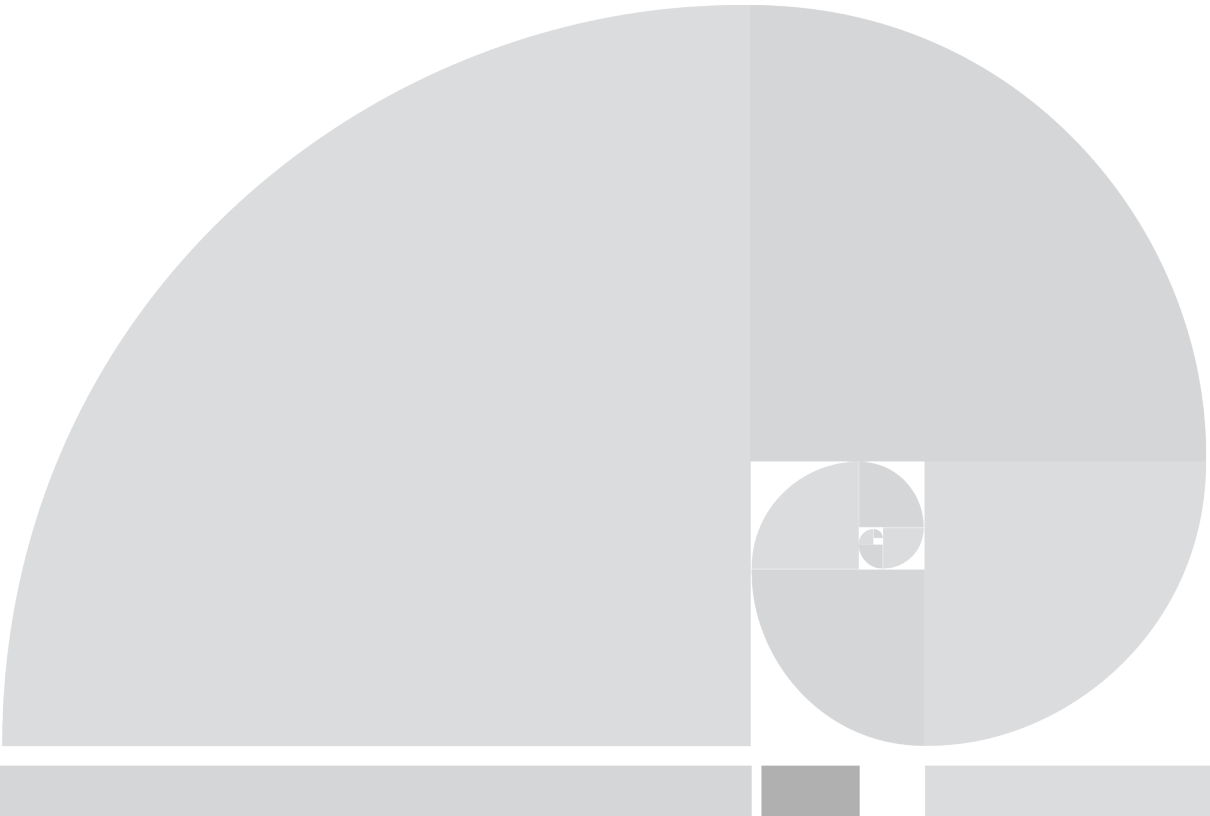
Ruiz, D. (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

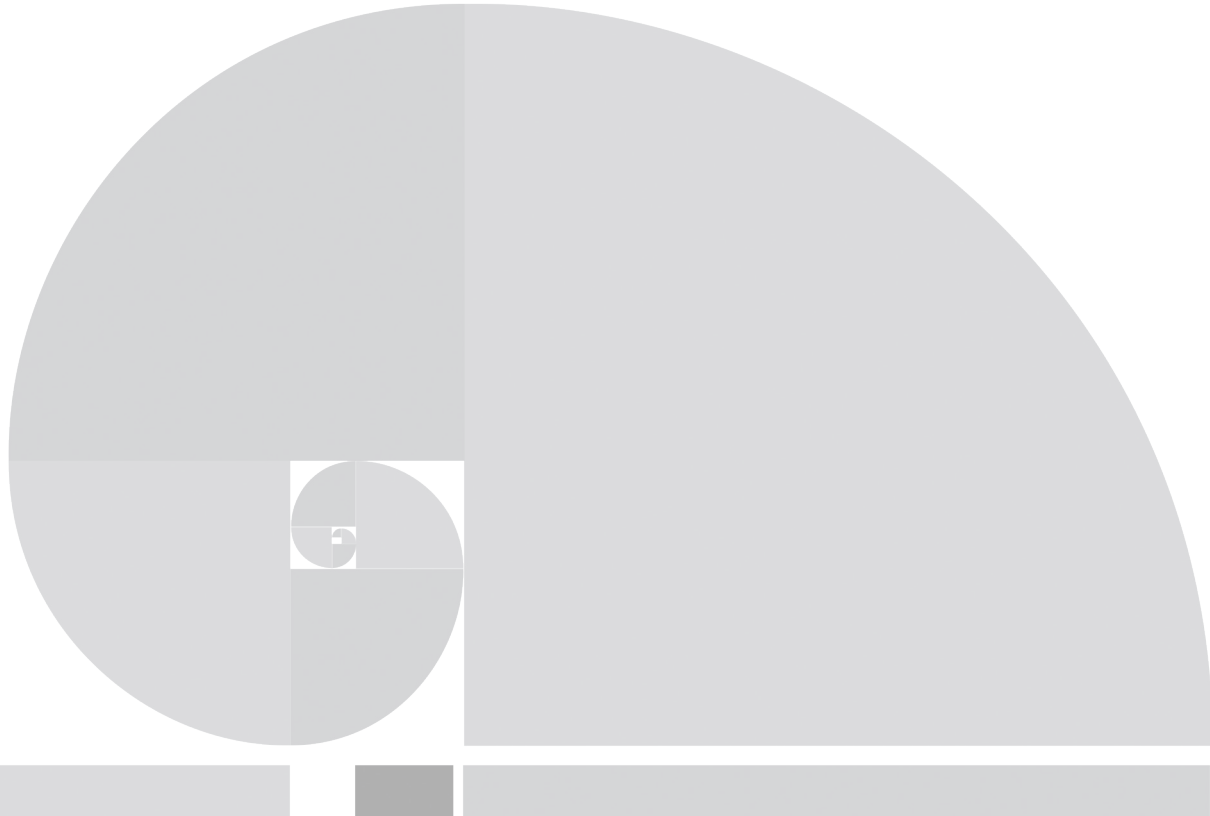
Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Agradecimientos

Agradezco de manera especial al profesor y amigo ‘Rodrigo’ por haberme brindado desinteresadamente su tiempo, experiencias y conocimientos para este estudio. Muchas gracias por tu participación y sobre todo por tu enorme paciencia.

Aprendizaje autónomo





Strategic guidelines for teachers of foreign languages in Mexico

Rebecca L. Oxford
Alabama A & M University
rebeccaoxford@gmail.com

Resumen

This article presents ten guidelines for teachers who want to help their students become more strategic and successful in learning English. First, teachers should learn about learning strategies, which are steps students take to make their language learning easier, more effective, and more enjoyable. Second, teachers should understand the difference between teaching strategies and learning strategies. Third, teachers should use words and pictures to teach students how they can improve their learning strategies and become more successful. Fourth, teachers should explain how and why learning strategies help students meet language proficiency goals. Fifth, teachers should show how learning strategies help students overcome their learning barriers, such as low motivation, fear of failing, anxiety about speaking, and perceived lack of time for language learning. Sixth, teachers should understand the three major dimensions of language learning and the learning strategies that support each dimension. Seventh, teachers should know the "master strategies," such as Paying Attention, Planning, Organizing, and Evaluating, which guide the use of all other strategies. Eighth, teachers should consistently use easy-to-remember strategy names. Ninth, teachers should assess students' learning strategies through questionnaires, diaries, learning logs, or other means. Finally, teachers should encourage students to use the most relevant, helpful learning strategies for their needs. These ten guidelines empower teachers to help their students become more effective learners and users of English.

KEY WORDS: Learners, cognitive strategies, master strategies, affective strategies, social-interactive strategies

Introduction

Students can learn a second or foreign language (an L2) far more effectively and efficiently through the use of learning strategies. *Learning strategies* are specific actions that learners consciously and constructively take to improve their learning and become increasingly self-regulated. Self-regulation is one of the most exciting developments in L2 learning field. Models of learner self-regulation applied to L2 learning have been called by many names, such as "learner-self-management" (Rubin, 2001), "learner self-direction" (Dickinson, 1987), and "self-regulated or autonomous L2 learning" (Oxford, 1999). Self-regulated L2 learning strategies are important throughout the world. The *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) promotes "learning how to learn" and the use of learning strategies (Little, 2006), and Mexico has seen an increasing interest in L2 learning strategies.

In the last few years publishers have offered several important volumes (*e.g.*, Cohen & Macaro, 2007; Griffiths, 2008; Oxford, 2011) focused wholly or largely on L2 learning strategies. Every year journals around the globe publish articles on learning strategies in general, as well as learning strategies for various L2 areas (reading, writing, speaking, listening, pragmatics, grammar, and vocabulary). Many teachers attend conference sessions on how to help their students become more strategic, self-regulated, and successful. L2 learning strategies deserve our close attention because they contribute so strongly to self-regulation, which in turn contributes to language proficiency.

> Self-regulation comprises such processes as setting goals for learning, attending to and concentrating on instruction, using effective strategies to organize, code, and rehearse information to be remembered, establishing a productive work environment, using resources effectively, monitoring performance, managing time effectively, seeking assistance when needed, holding positive beliefs about one's capabilities, the value of learning, the factors influencing learning, and the anticipated outcomes of actions, and experiencing pride and satisfaction with one's efforts (Schunk & Ertmer, 2000: 631).

Focusing on the learner

For decades in the fields of L2 learning and applied linguistics, we have encountered many ideas about what teachers should do: provide comprehensible input and opportunities for language practice, give appropriate feedback and correction, use communicative or task-based instruction, and so forth. However, these actions of language teachers do not address what the student must do: become a fully engaged, strategic, active, self-regulated learner. The concept behind learning strategies is that learning can be optimized if the student takes greater control over his or her L2 learning process. We can help students become better learners by teaching them to use relevant learning strategies, which open up 'proficiency doors' that usually remain closed without strategies.

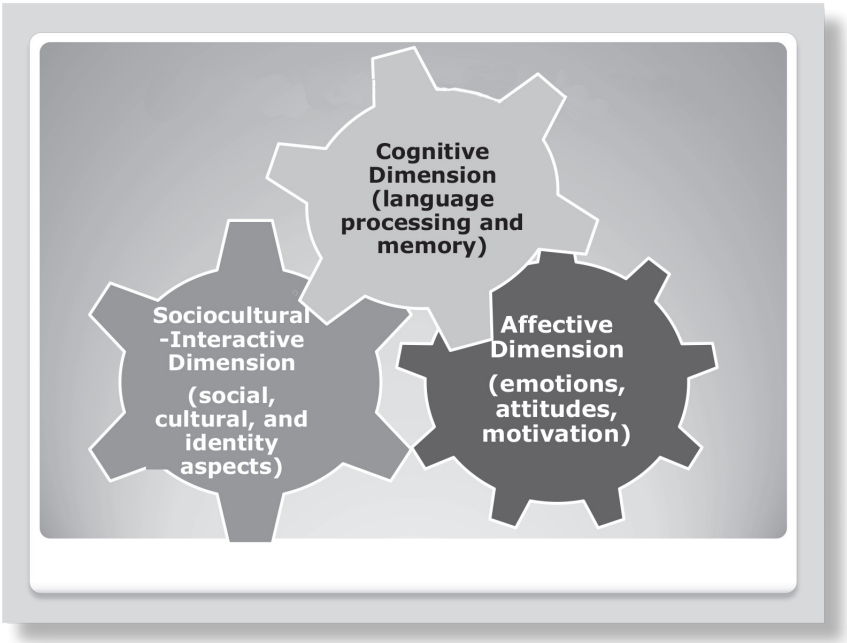
Research is strikingly consistent on learners' active control of learning through the effective use of learning strategies. A key for such learners is choosing appropriate strategies for particular purposes and situations and evaluating the success of these strategies. Learners can use strategies to regulate many aspects of their learning: their cognition (thinking), motivation, beliefs, behaviors, and the learning environment.

Strategies are very important for learning a foreign or second language. When the learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the language task at hand, these strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning. Learning strategies "make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (Oxford, 1990: 8). Using appropriate learning strategies can enable students to become more independent, motivated, and confident learners who experience greater self-efficacy (Chamot *et al*., 1996).

Types of learning strategies

Different types of strategies are associated with different dimensions of L2 learning. Figure 1 shows three key dimensions of L2 learning: cognitive, affective, and sociocultural-interactive. These dimensions work together, like cogs in a wheel.

Figure 1. Dimensions of learning a language



Cognitive strategies help the learner construct, transform, and apply L2 knowledge. An example of a cognitive strategy is activating knowledge when needed for a language task. Other cognitive strategies are: conceptualizing with details (analyzing), conceptualizing broadly (summarizing and synthesizing), going beyond the data (guessing and predicting), and using various types of reasoning.

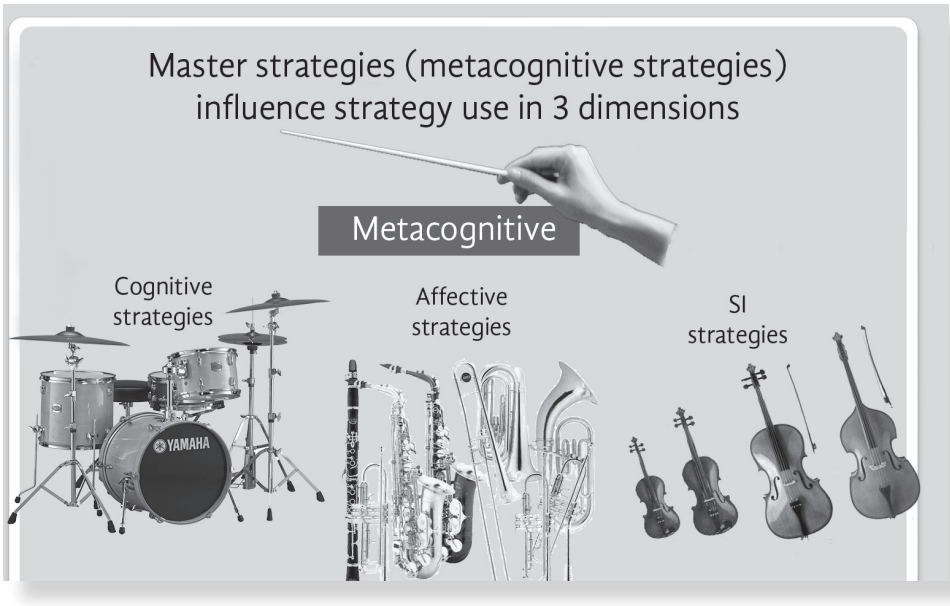
Affective strategies help the learner create positive emotions and attitudes and stay motivated. They give learners the possibility of self-management in a very personal area, which learners frequently think they cannot control. An example of a crucial affective strategy is relaxing to reduce stress. Another affective strategy is boosting motivation by remembering why learning an L2 is important, interesting, and entertaining.

Sociocultural-interactive (SI) strategies help the learner with communication in multiple contexts. Examples of SI strategies include using all opportunities to communicate in the language, learning about the culture, asking questions to pro mote interaction with native speakers of the language, and cultivating friendships with native speakers. Other SI strategies (*e.g.*, paraphrasing, making up new

words, borrowing a phrase from another language, or 'talking around' an unknown word) offer ways to compensate for missing knowledge in order to avoid a communication breakdown. Still another SI strategy is examining the expectable, cultural changes or shifts in self-identity that nearly always occur when students go past the early stages of L2 learning. To illustrate this, consider a student who has grown up in an individualist culture such as the U.S. but is now learning to communicate in Spanish in Mexico, where there is a much more collectivist, family-oriented, and group-based culture. Such a student will undergo many culture-related challenges and shifts in self-identity as he or she learns to communicate in Spanish.

However, there is another dimension that influences all of the prior three dimensions of learning. Figure 2 shows the additional dimension, which I sometimes call "the master dimension" because it helps the learner to control all of the other dimensions of learning more effectively. This dimension is often called the *meta cognitive* ("beyond the cognitive") dimension, consisting of *metacognitive strategies*.

Figure 2. The master dimension



Famous metacognitive strategies (master strategies) include paying attention, planning, organizing, monitoring, and evaluating one's own learning. As Figure 2 shows, these strategies help the learner control and manage the use of strategies in each of the other dimensions: cognitive, affective, and sociocultural-interactive. Figure 2 is a visual metaphor revealing the orchestra leader's hand, which guides the cognitive strategies (percussion instruments), the affective strategies (wind instruments), and the SI strategies (string instruments).

When certain types of strategies are used

A given learning strategy is neither good nor bad intrinsically. A strategy is useful if the following conditions are present: a) the strategy relates well to the language-learning task at hand, b) the strategy fits the particular student's learning style preferences to one degree or another, and c) the student employs the strategy effectively and links it with other relevant strategies.

Not every learner needs to use every type of strategy at all times. For instance, if a learner of Spanish, named Betty or Sei-Hwa, is demotivated, stressed, or feeling overly challenged, she might need affective strategies, but at more comfortable times these particular strategies would not be needed. Highly advanced L2 learners who have reached distinguished levels of proficiency tend to need fewer affective strategies, though this might depend somewhat on the learner's personality or general (non-L2) level of anxiety.

Learners are not likely to 'grow out of' their need for metacognitive strategies and sociocultural-interactive strategies. No matter what the level of L2 proficiency, if a learner is losing concentration, he or she might need to employ the metacognitive strategy of paying attention. If the learner wants to build a significant, long-term relationship with someone in the L2, he or she might need to employ a sociocultural-interactive strategy, such as finding opportunities to communicate.

Certain cognitive strategies –for instance, conceptualizing with details, conceptualizing broadly, and reasoning– are valuable for multiple purposes at all proficiency levels, but these strategies must be applied in ways that fit the situation. For instance, if a native Spanish speaker is listening to a lecture in Russian and trying to pick out the key content points, it would not be useful to analyze the structure of every sentence and figure out every item of Russian grammar.

Deep and surface strategies for thinking (cognition)

Cognition can be either deep or superficial. Cognitive strategies, such as reasoning, conceptualizing with details, and conceptualizing broadly, and metacognitive strategies, such as planning and monitoring, are called *deep processing strategies*, which facilitate understanding, increase meaningful mental associations, and are very useful for long-term retention of information. Research shows that students who use deep processing strategies are highly motivated, and they show task persistence, good performance, and ability to regulate their own learning (Vansteenkiste *et al*., 2004; Alexander, 1997). Such students build on prior knowledge in a meaningful way that promotes learning.

In contrast, *surface* strategies help learners memorize material in order to repeat it to meet a short-term goal, *e.g.*, to take a test, but without a goal of actual learning. Students who adopt surface strategies, such as rote memorization, as their *only* strategies are typically poor in test grades, task persistence, and long-term retention of information (Schmeck, 1988; Vansteenkiste *et al*., 2004). "[S]tudents who adopt surface approaches begin a task with the sole purpose of task completion rather than learning, which leads to verbatim recall or the use of rote memorization strategies" (Holschuh & Aultman, 2008: 123). Vansteenkiste *et al*. (2004: 246) argued that the use of surface strategies is related to having unstable self-esteem, making 'excessive social comparisons', and being in a situation that discourages self-regulation. This does not mean that rote memorization strategies are a total waste of effort, but if such strategies are the only ones a learner uses, there are likely to be problems. Too much use of surface strategies "can impair students' ability to interrelate concepts… [and cause learners to] reach a point where they are unable to grasp new material" (Holschuh & Aultman, 2008: 123).

Alexander's research (1997) shows that at the novice stage of learning in a given field, the learner has low knowledge, is interested in the learning situation rather than personally involved with the material, and uses only surface strategies. However, research in Korea by Dr. Kyoung-Rang Lee and me (2008) indicated that teachers can help learners to employ deep processing strategies at a relatively early stage if learners view these strategies as important. The fact that a learner has only a very limited amount of L2 knowledge does not prevent the use of deep processing strategies for gaining more L2 knowledge.

Strategy chains

Particular learning strategies sometimes go together, creating what I call 'strategy chains'. Chamot *et al*. (1996) presented a generic L2 learning strategy chain called the Problem-Solving Process Model: a) planning, b) monitoring, c) solving problems (*i.e*., finding solutions to learning problems), and d) evaluating. Rubin's (2001) interactive model of [L2] learner self-management included the following strategy chain: planning, monitoring, evaluating, problem-identification/problem-solution, and implementation of problem-solution. This general model integrates expert learners' knowledge base with strategies needed to manage and control learning. Weak L2 learners do not use effective learning strategy chains and often do not select appropriate strategies in the first place. Part of the teacher's job is to help learners know how to use strategies in a sequence if needed to complete a task.

Double utility of learning strategies: overcoming small and large difficulties

Learning strategies have double utility. These strategies can help with ordinary, every-day L2 learning problems and with more severe difficulties. Let's think about two learners of a foreign language, in this instance Chinese.

Jorge's assigned learning task is to prepare for a discussion in Chinese and to carry out that discussion with another learner of Chinese. He does not feel overly stressed, because his problem is straightforward: how to prepare, how to maintain motivation, and how to speak and listen as effectively as possible. He employs the metacognitive strategy of planning and says the following to himself: "I plan to review relevant vocabulary twice, such as one hour before the discussion and then 15 minutes before it". He uses a different metacognitive strategy when he tells himself, "I pay very close attention to my conversation partner's main points, so I can understand and respond well". He additionally deploys the affective strategy of generating and maintaining motivation by saying to himself, "I pretend I am having a chat in Chinese with my best friend".

In Mariana's case, the task is more difficult than in Joe's case, and the problem she experiences is much more severe. Mariana, a native Spanish speaker, is studying advanced Chinese and political science in a Chinese university. To prepare a

very important paper in Chinese, her task is to synthesize information from different, conflicting sources written in Chinese. She feels cognitively overwhelmed and confused, as well as fearful. She thinks she cannot do the work and is thinking of giving up on the paper, although that would be a disastrous step academically. She is in a crisis mode, but she believes that she can help herself by means of learning strategies. Mariana first turns the situation around with the affective strategy of activating supportive attitudes. She tells herself, "I act as though the contradictions are my favorite part of the research, and I decide to highlight them in the paper". After this, she is able to employ a) a metacognitive strategy (paying attention), which she applies by saying to herself, "I pay close attention to the conflicting information in order to find the main contrasting viewpoints"; and b) a cognitive strategy (going beyond the immediate data), which she evokes by telling herself "I speculate on the possible reasons why the various experts have reached widely different conclusions". By using these strategic tools, Mariana regulates her own learning, even when the L2 task is very difficult. She learns much more, experiences far greater control over the research and writing process, and regains confidence. Because of these steps, she performs excellently on the paper.

Below are some problems that L2 learners sometimes have. All of these can be addressed through learning strategies.

- I don't know how to learn a language!
- I always forget what I learned – how can I retain it?
- It's hard to think like a native speaker.
- Translating doesn't work because there are cultural differences.
- Sometimes I don't understand the vocabulary.
- I am shy.
- I get nervous when I have to speak.
- I don't know where to find language resources.

The pictures below (Figures 3 through 5) show how learning strategies can help learners overcome difficulties and achieve success in L2 learning. I have found that learners respond well when teachers use such pictures to explain the meaning and use of learning strategies.

Figure 3. Breaking through a problem with learning strategies

Figure 4. Moving forward with learning strategies

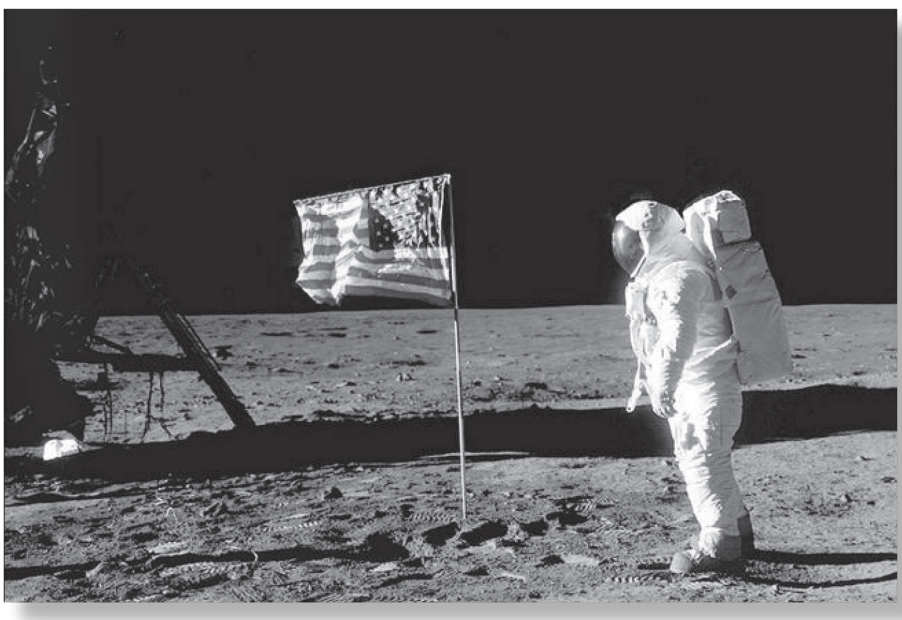


Figure 5. Overcoming a barrier with learning strategies

Strategy assessment

It is important to assess the strategies of L2 learners. Unless we know the strategies that learners are using, it is difficult to know which strategies to teach. Fortunately, there are multiple ways to assess learning strategies.

To an extent, teachers can observe students in class to find out the strategies they are using; however, it is impossible to know through observation all the strategies students use within their minds. That is why interviews are often necessary for strategy assessment. Teachers can find out about learning strategy use by interviewing students informally, either individually or in a group. The 'think-aloud' interview technique involves asking individual students to talk about the strategies they are using while in the midst of an L2 task. The 'think-after' interview technique involves asking individual students to identify their strategies immediately after completing an L2 task.

I have often asked students to keep strategy diaries, in which they identify the strategies that they have used for the last week and mention the particular ones

that worked most effectively. A learning log is a very short-term version of the strategy diary: the student indicates what he or she learned during a single class session and the learning strategies that were used.

Questionnaires are often used for strategy assessment. One of the best known questionnaires is the *Strategy Inventory for Language Learning*, or the *SILL* (Oxford, 1990), which is typically used with adults, university students, and adolescents. Dr. Pamela Gunning and Dr. Young Ye Park developed *SILL*-based questionnaires for identifying the L2 learning strategies of young students. Finally, Dr. Kyoung-Rang Lee developed an assessment system for color-coding strategies used in reading.

Strategy instruction

Strategy instruction, or teaching students to use relevant learning strategies, has positive effects on many language skills and on student motivation and self-confidence (Chamot *et al*., 1996). When direct, systematic strategy instruction is interwoven with L2 tasks in an ordinary classroom, it becomes part of the regular L2 instruction and speeds up learning, rather than slowing it down (Oxford, 1990). The benefit clearly justifies any time that is spent.

Direct strategy instruction can really be quite simple and is necessitated by ordinary L2 tasks. Teachers recognize when a task is difficult for one student, some students, or all students in the class; at that point, strategy instruction might be warranted. The most effective strategy instruction includes a) demonstrating how to use a given strategy to make the task easier and b) encouraging students to employ the strategy while doing the task. For instance, the teacher teaches students make mental pictures of French prepositions of location (related to above, below, into, out of, from, and so on) when they are doing early tasks with these prepositions. Another example is teaching students to analyze unfamiliar words to get the meaning while reading a German short story. Two additional steps in effective strategy instruction are: c) helping students check whether the strategy has aided them (not every strategy is equally valuable to all students) and d) reminding students when to transfer a useful strategy to other language tasks. The goal is for a useful strategy to become automatic and virtually effortless.

In addition to direct, systematic strategy instruction embedded in L2 teaching, some other tools for strategy instruction are:

- A separate 'learning to learn' course.
- Learning strategy suggestions in textbooks.
- Quick reminders about strategies from time to time.
- Specific strategy help for those who need it most.
- Learner guidebooks.
- Peer-to-peer sharing of strategy ideas.
- Use of pictures or objects to get students interested in strategies.
- Strategy bulletin boards created by the teacher or the learners themselves.

The role of teachers

Although learning strategies help learners become more self-regulated, the role of teachers does not diminish as students grow more strategic. In fact, the importance of teachers is expanded in an advantageous way. The teacher in a learning-strategy-rich classroom is a catalyst for learning, not just a conveyer of L2 information. Such a teacher promotes greater responsibility on the part of the learner without losing any instructional authority in the classroom. The teacher and the learner join each other in a 'learning alliance', in which the learner finds L2 learning more successful and becomes more competent while the teacher experiences greater instructional effectiveness.

References

Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: the interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (eds.). *Advances in motivation and achievement,* vol. 10 (pp. 213-250). Greenwich, CT: JAI Press.

Chamot, A. U., S. Barnhardt, P. El-Dinary & J. Robbins (1996). Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. In R. L. Oxford (ed.). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (pp. 175-188). Manoa: University of Hawai'i Press.

Cohen, A. & E. Macaro (eds.) (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/>.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Griffiths, C. (ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Holschuh, J. P. & L. P. Aultman (2008). Comprehension development. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (eds.). *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 121-144). London: Routledge.

Lee, K. R. & R. L. Oxford (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7-32.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception, and impact. *Language Teaching*, 39, 167–190.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

_____ (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Manoa: University of Hawai'i Press.

_____ (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses,* 38, 108-126.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Essex, UK: Pearson Longman.

Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communications,* 11, 25-37.

Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.

Schunk, D. H. & P. A. Ertmer (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-650). San Diego: Academic Press.

Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, K. M. Sheldon & E. L. Deci (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contexts and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), 246–260.

La experiencia de formar al estudiante autónomo a través del taller de vocabulario de la mediateca, CELE-UNAM

Yumiko Hoshino
Mediateca. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
asesora_japones_yumiko@cele.unam.mx

Anelly Mendoza Díaz
Mediateca. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
asesora_portugues_anelly@cele.unam.mx

María de la Paz Adelia Peña Clavel
Mediateca. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
asesora_ingles_adelia@cele.unam.mx

Haydeé Venosa Figueroa
Mediateca. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
asesora_ingles_haydee@cele.unam.mx

Resumen

Una misión sustantiva de la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (cele) de la unam es formar al estudiante en autonomía, mientras estudia una lengua extranjera. Dicha promoción se realiza a partir de una estructura académica en la mediateca, la cual está fundamentada en el aprendizaje autodirigido y compuesta por: la asesoría, los talleres de Aprender a aprender, los materiales y los recursos. En este artículo, las autoras hacen un recuento histórico de los talleres de aprender a fin de contextualizar dicha capacitación. Posteriormente, describen el diseño e implementación del taller de Aprender a aprender para el aprendizaje de vocabulario y concluyen con una reflexión sobre esta experiencia y propuestas para el futuro.

Palabras clave: vocabulario, aprendizaje autodirigido, formación basada en estilos y estrategias, centro de autoacceso, estrategias de aprendizaje

Introducción

Lo que oigo, lo olvido
Lo que veo, lo recuerdo
Lo que hago, lo aprendo
Confucio

El desarrollo de la autonomía del estudiante se ha tornado una constante incuestionable en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. La autonomía es una habilidad (Holec, 1995) y una capacidad (Little, 1991) no innata en el individuo, que se distingue por la disposición del estudiante para asumir el control de su propio aprendizaje y de las decisiones al respecto. Dicho control (Benson, 2001, 2006) implica que el estudiante es capaz de aplicar conscientemente estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas (Wenden, 1991; Oxford, 1990) que le permiten definir y alcanzar exitosamente las metas que se ha puesto para satisfacer sus necesidades personales (Peña, 2010).

Lograr esta capacidad en el estudiante requiere de una preparación específica, la cual es denominada *formación del aprendiente*. Esta pedagogía de la autonomía debe ser explícita, sistemática y constante (Holec, 1995; Dickinson, 1987; Oxford, 1990). Tiene como meta que el estudiante conozca su manera de aprender (Wenden, 1991); identifique las representaciones mentales[1] que pudiesen influir en el proceso, y evolucionarlas (Holec, 1979), y que cuente con una amplia variedad de recursos, a saber, estrategias de aprendizaje y del uso del idioma (Weaver & Cohen, 1997; Wenden, 1991; Ellis & Sinclair, 1991). Puede realizarse en las diversas modalidades que hoy existen: a distancia, semi-presencial, aula o en un sistema de auto acceso como la mediateca[2] del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La mediateca es un espacio alternativo donde el estudiante puede aprender una lengua extranjera a su propio ritmo acorde a sus necesidades, objetivos y horarios personales. Su planteamiento como proyecto académico está sustentado primordialmente en el enfoque del aprendizaje autodirigido y en el desarrollo de la autonomía del estudiante (Chávez, 2006; Peña, 2010).

---

[1] Son las ideas preconcebidas que tiene un estudiante sobre aspectos tales como el aprendizaje, la lengua extranjera, él mismo como aprendiente, el profesor, la mediateca y los materiales y recursos para aprender, entre otros aspectos (Horwitz, 1987).

[2] A partir de este momento, será denominada únicamente como mediateca.

Tanto para el aprendizaje de un idioma como para el desarrollo de la autonomía, la mediateca cuenta con una estructura de apoyo académico conformada por la asesoría individualizada (entrevistas personalizadas con un docente especializado en aprendizaje autodirigido), una variedad de recursos y materiales adecuados para el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, como hojas de trabajo que promueven la reflexión y el uso de estrategias de aprendizaje (fichas de Aprender a aprender) y sesiones grupales denominadas talleres de Aprender a aprender.

Mediante estos apoyos académicos se pretende que los estudiantes tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje, es decir desarrollen su autonomía.

Antecedentes

Los primeros talleres de Aprender a aprender surgen en 1995, como respuesta a la necesidad de sensibilizar y preparar a la comunidad universitaria a una nueva modalidad como el sistema de autoacceso y al enfoque pedagógico que sustenta este espacio: el aprendizaje autodirigido (Groult, 2006). Estas sesiones se ofrecieron en la modalidad de curso y tuvieron una duración de 10 horas. Los asesores,[3] iniciadores de este proyecto académico, organizaban las actividades que abordaban temas como el funcionamiento del equipo dentro del centro, los estilos y las estrategias de aprendizaje, el diseño de un plan de trabajo y la selección de materiales (Groult, 2006). A medida que estos talleres se iban piloteando, se hicieron cambios de acuerdo con las observaciones de los asesores.

En el periodo de 1996 a 1997, los asesores ajustaron el número de horas: de un total de 10 horas de duración del curso, se redujo a dos. Como consecuencia, los temas también se sintetizaron. Finalmente, los asesores concluyeron que se debían diseñar talleres que resolvieran necesidades inmediatas; sólo que este esfuerzo no fue consistente y se dio una pausa entre 1998 y 2002 (Groult, 2006; Chávez, 2006).

En esos cuatro años de receso, la mediateca basó su formación del aprendiente en fichas de Aprender a aprender y la asesoría. Fue un momento para la reflexión y para la actualización de los asesores en enfoques centrados en el estudiante. Como resultado, el equipo académico adquirió una mayor claridad de la

[3] Un asesor es un docente de lenguas extranjeras especializado en aprendizaje autodirigido.

concepción y la metodología de formación del aprendiente que podría aplicarse a la mediateca, la cual había evolucionado como un centro educativo alternativo para el aprendizaje de lenguas.[4]

Los años de 2001 y 2002 representan el momento en que los asesores de la mediateca establecen un perfil de los talleres de Aprender a aprender y se toma la decisión de reactivarlos. Además, se incorporan mejoras que atienden las problemáticas sobre algunas habilidades que se presentaban durante la asesoría (Chávez, 2006). De esta forma se diseñan los primeros dos talleres de una nueva generación: uno enfocado al desarrollo de estrategias para la comprensión auditiva y otro proyectado para la identificación de las inteligencias múltiples, basado en la teoría de Howard Gardner (Chávez, 2006; Cámara *et al*., 2006).

Actualmente, la mediateca ha sistematizado y consolidado una metodología de formación del aprendiente, la cual se ve reflejada en el diseño e implementación de los talleres. Sus temáticas se encuentran basadas en las necesidades detectadas durante la asesoría, principalmente.

En 2013, la oferta de talleres de la mediateca está conformada por diez talleres de carácter informativo-formativo y su naturaleza puede ser metacognoscitiva o cognoscitiva, primordialmente. A continuación se presenta el catálogo de talleres.

Tabla 1. Catálogo de talleres

Cognoscitivo	Metacognoscitivo
¿Quieres entender lo que escuchas?	8 maneras de ser inteligentes. ¿Las conoces?
¿Eres un lector eficaz?	Aprende un idioma con estilo
Conoce el TOEFL iBT	¿Qué creo, qué hago y qué necesito para aprender un idioma?
Aprende un idioma, jugando	
Aprende comparando lenguas	
Taller de Kanji	
¿Cómo aprendes vocabulario?	

[4] Para conocer mejor el proceso de construcción de los talleres, véase Cámara *et al.* (2006).

La experiencia del taller de vocabulario

Un taller de Aprender a aprender en la mediateca está basado esencialmente en el aprendizaje autodirigido y se complementa con otros enfoques centrados en el estudiante y el aprendizaje como los de estilos y estrategias, tareas y colaborativo. Así, un taller puede definirse como una modalidad que permite al estudiante: a) descubrir su estilo de aprendizaje, b) identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas, c) reflexionar sobre su aprendizaje y cómo abordar una tarea, d) definir y determinar objetivos realistas y e) conocer los materiales y recursos de la mediateca. De esta forma se pretende desarrollar su autonomía y facilitar el desempeño de aprendiente en la mediateca (Cámara *et al*., 2006).

El taller de vocabulario, diseñado y fundamentado en todos los principios antes mencionados, se piloteó por primera vez con estudiantes de la mediateca en 2007. Esta versión estaba enfocada en estrategias para el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés. Con el paso del tiempo se han ido incorporando otros idiomas como alemán en 2009, portugués en 2011 y japonés en 2012. De hecho, este taller es uno de los dos talleres que integra estrategias de aprendizaje con cuatro de los siete idiomas que se ofrecen en la mediateca; el otro es el taller de comprensión auditiva (inglés, francés, portugués y alemán).

La estructura del taller de vocabulario

El taller de vocabulario lleva por título "¿Cómo se aprende vocabulario?" Está dividido en tres sesiones de 120 minutos cada una, con objetivos y temas diferentes, pues deben responder a los propósitos de una formación del aprendiente y a las necesidades de los estudiantes.

Como todos los talleres de Aprender a aprender de la mediateca, las sesiones del taller deben estar organizadas en tres fases en la que se insertan uno o varios de los tipos de actividades propuestos en el enfoque basado en estilos y estrategias (Cohen, 2013).[5]

A continuación se presenta la estructura de este taller (Cámara *et al*., 2006):

- *Introducción*. Los estudiantes son informados sobre los objetivos del taller, el número de sesiones, la dinámica de participación y se aplican acti-

[5] Véase el Anexo 1. Enfoque basado en estilos y estrategias.

vidades de preparación con el propósito de explorar las representaciones mentales de los aprendientes con respecto a la temática del taller.

- *Actividades de descubrimiento y práctica de estrategias*. Basadas en los enfoques colaborativo, tareas y estilos y estrategias, estas actividades presentan nuevas estrategias de aprendizaje o técnicas de estudio para el desarrollo de una habilidad o área de la lengua específica. Se complementan con una retroalimentación del asesor y su principal finalidad es la reflexión sobre la utilidad de la estrategia y el proceso de aprendizaje.
- *Recapitulación*. El asesor y aprendiente sintetizan lo expuesto y experimentado durante el taller.

Las sesiones y las actividades

Sesión 1. Iniciación a la reflexión

De acuerdo con Holec (1995) la formación del aprendiente debe incluir actividades que fomenten su reflexión y lo ayuden a verbalizar sus representaciones. Por su parte, el enfoque basado en estilos y estrategias (SSBI)[6] propone actividades de preparación (*preparation activities*) que consisten en la identificación de las estrategias personales que los estudiantes emplean para el aprendizaje, pero que probablemente aún no toman conciencia de su aplicación ni de la situación en que la aplican.

Con base en lo anterior, el taller combina ambas propuestas. En su primera sesión, se aborda, además de la información general del taller, la importancia de aprender vocabulario para la adquisición de una lengua extranjera, las representaciones sobre qué es aprender vocabulario y cómo aprenderlo. También se lleva a cabo una exploración de las estrategias y técnicas personales de aprendizaje de vocabulario de los asistentes y formas de registro de léxico.

El reconocimiento de las estrategias se realiza mediante una actividad de preparación que consiste en el aprendizaje de un número específico de palabras a partir de una lista. Los estudiantes reciben una hoja con una lista de 20 palabras en 7 idiomas diferentes (véase el Anexo 2. Lista de palabras). En la Tabla 2 se presenta la descripción de la dinámica de este ejercicio.

[6] A partir de este momento se denominará ssbi al enfoque basado en estilos y estrategias.

Tabla 2. Plan de actividades del taller de vocabulario (extracto)

Propósito de la actividad	Descripción
Identificación de estrategias de aprendizaje personales	El asesor: • Entrega la hoja de trabajo en el idioma que el estudiante elija y lee las palabras de la hoja de trabajo 1 en voz alta para que los estudiantes escuchen la pronunciación. Cada uno de los asesores del idioma, que lea las palabras. • Solicita a los estudiantes seleccionen 10 a 15 palabras. • Les pide que aprendan esas palabras en 10 minutos y comenta que cuentan con colores, hojas para poder llevar a cabo la tarea. Incluso cuentan con la libertad de escuchar música o realizar cualquier actividad que los haga sentir cómodos para aprender. • Informa a los estudiantes de la aplicación de una prueba para probar la efectividad de la estrategia. • Monitorea el trabajo de los estudiantes. Lo mismo realizan los asesores. • Al finalizar los 10 minutos, el asesor pide a algunos estudiantes (voluntarios) que compartan la manera en que trataron de aprenderse las palabras.
Prueba de aprendizaje	El asesor: • Indica a los estudiantes que escriban las palabras que recuerdan (en español y en el idioma). • Pide que se califiquen con base en la lista de palabras.
Recapitulación y reflexión sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario	El asesor: • Pide a los estudiantes que expliquen a sus compañeros de equipo cómo se aprendieron las palabras. • Cada asesor en el idioma hace una recapitulación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario utilizadas en la sesión con todo el grupo.

Fuente: Documento interno, mediateca del CELE, elaborado por Hoshino, Mendoza, Venosa y Peña, 2012.

Al término de la sesión, es interesante observar la manera en que los estudiantes inician su proceso de reflexión con respecto a su aprendizaje y la verbalización de sus estrategias y representaciones mentales. Los aprendientes comentan a los asesores que ahora conocen la razón por la que quizá no lograban recordar una palabra, ya que nunca se habían puesto a pensar en que necesitaban practicar vocabulario. Otros reflexionan sobre las nuevas estrategias que han conocido y consideran que podrían ser más útiles que las ya empleadas.

Sesión 2. Exposición a otras estrategias

Desde la perspectiva de Wenden (1991) y Sinclair (1999), la formación del aprendiente debe contener un elemento práctico para que éste pueda experimentar con nuevas estrategias y su utilidad sea significativa. En complemento, el SSBI propone actividades de enseñanza de estrategias (*strategy training activities*) que están enfocadas a la enseñanza de estrategias: incluyen información sobre cómo, cuándo y por qué se aplica una estrategia, así como el uso específico de una estrategia o su combinación.

En esta sesión, los aprendientes son expuestos a estrategias de aprendizaje nuevas o poco conocidas, como el uso de mapas cognitivos, la agrupación de palabras basada en su sonido y la estrategia de imágenes o dibujos (Dibujolario). Tiene una razón de ser el hecho de que la estrategia de redes se enfoque en el aprendizaje de vocabulario, la de sonidos en el de japonés y la de imágenes en alemán. Al vincularse con estos idiomas, la estrategia se ve potenciada porque existe una clara relación entre la estructura del idioma y la estrategia, por lo que los estudiantes pueden entender mejor su funcionamiento. Nuestra experiencia y diseño de la actividad se encuentran expuestos a continuación.

a) Actividad 1. Agrupación por sonido

La estrategia presentada para el idioma japonés se basa en la taxonomía de estrategias de aprendizaje directas de Oxford (1990), a saber: estrategias de memoria y cognitivas. Dentro de ellas se encuentra la estrategia de agrupación, y en el caso particular del taller de vocabulario se pretende que los aprendientes conozcan una estrategia que les permita identificar cómo se pueden agrupar, aprender y recordar las palabras a través de un mismo sonido.

En cuanto a la metodología, el asesor forma equipos de tres o cuatro personas y les entrega un set de tarjetas de *Kanji* (Tabla 3).

Tabla 3. Tarjetas para actividad fonética. Material elaborado para el taller de vocabulario de la mediateca

lluvia **雨** ame	dulce **飴** ame
máquina **機械** kikai	oportunidad **機会** kikai
una vez **一回** Ikkai	primer piso **一階** ikkai
conciencia **良心** ryoushin	padres **両親** ryoushin
Cortar **切る** kiru	vestirse **着る** kiru
Luz **電気** denki	biografía **伝記** denki

Fuente: Hoshino, 2012.

Los estudiantes agrupan las palabras y explican al grupo el criterio que emplearon para hacerlo. En algunas ocasiones, los estudiantes emplean otras estrategias para clasificarlas, las cuales resultan igual de interesantes que la propuesta original. Por lo anterior, al concluir la actividad, el asesor recapitula lo mencionado por los estudiantes y explica que las palabras homófonas tienen un mismo sonido, pero diferente significado, para lo cual es necesario ubicar muy bien la posición del *Kanji*. Así por ejemplo, la palabra *Kai* difiere en su significado según los diferentes *Kanji*. Este fenómeno puede observarse en los siguientes pictogramas: **会** = reunión, **回** =vez, **貝** =concha, **階** =piso, **下位** ,=posición inferior.

De esta actividad se puede rescatar lo novedoso de la agrupación por sonidos. Los aprendientes se muestran sorprendidos porque descubren en el sonido una

herramienta para aprender o recordar las palabras. Han comentado que encuentran útil recordar los dos *Kanji* cuando tienen la misma pronunciación. También reconocen la importancia de ubicar la posición del *Kanji*, pues les facilita encontrar el significado correcto al consultar el diccionario.

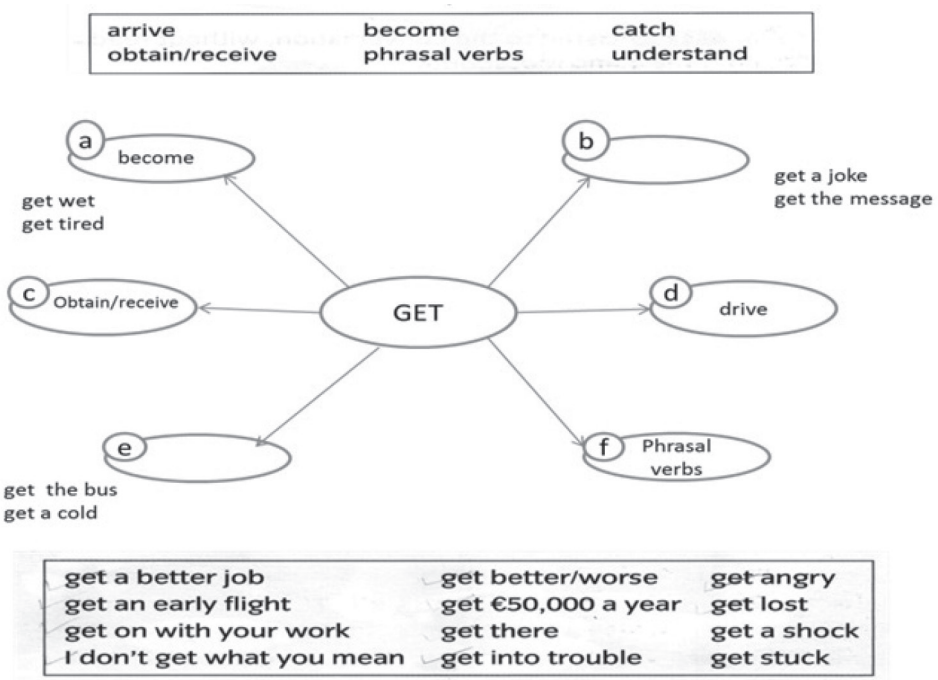
b) Actividad 2. Redes

Las redes de vocabulario son una variante de los mapas mentales y los conceptuales. En el aprendizaje basado en tareas (*task based learning*), estas redes se usan esencialmente para registrar frases idiomáticas, colocaciones (combinaciones de palabras) y oraciones completas que actúan como frases. Éstas a veces traspasan la frontera entre vocabulario y gramática, por lo que es necesario identificar lo que pueden compartir estos dos amplios aspectos del idioma, y las redes son la mejor estrategia para organizarlos.

Con esta estrategia se busca activar el conocimiento previo y las estrategias que los estudiantes han usado hasta el momento. La intención es hacer reflexionar al estudiante sobre la utilidad de las mismas y estimular el uso de la nueva estrategia. La actividad está pensada para estudiantes con nivel B1 o B2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En ocasiones anteriores, los asesores observaron que los estudiantes que no tienen este nivel de conocimientos fueron incapaces de desarrollar la red.

La dinámica. Se entrega a los estudiantes un formato de red con la palabra *get* en el núcleo. La razón para usar esta palabra es que hasta el nivel B2, se han familiarizado con 6 significados distintos que generalmente causan confusión y que, por tal razón, es necesario conocer e identificar. Alrededor de este núcleo se encuentran seis ramas, cada una con una burbuja al final para colocar el significado. Los significados se encuentran en una caja, al igual que las palabras o expresiones relacionadas con cada significado. Se escriben tres significados en tres burbujas y en una de ellas una palabra relacionada, de manera que el estudiante tenga un ejemplo a seguir. Se escriben dos ejemplos fuera de las otras tres burbujas para que el estudiante escriba el significado correspondiente. Los estudiantes trabajan de forma individual a fin de que cada uno tenga la oportunidad de usar la estrategia que crea adecuada. No se les proporciona ninguna instrucción sobre como completar la red (Figura 1).

Figura 1. Redes de vocabulario



Fuente: Cunningham y Moor (2005: 13)

La actividad se divide en tres etapas: la del planteamiento, en la que los estudiantes conocen la estructura de la red y se les da una pequeña guía para armarla de forma individual; la de desarrollo, para intercambiar y, dado el caso, reformular las estrategias o procedimientos (trabajan en parejas), y la de resolución y reflexión en grupo total. No se les proporciona ninguna instrucción sobre cómo completar la red. Se les guía con comentarios como el siguiente: "En esta red podemos identificar diferentes expresiones. Observen cuidadosamente los significados y las expresiones. ¿Qué deben hacer?". No se socializa el procedimiento, pues se trata de que el estudiante lo haga a su manera, con la experiencia previa, los procedimientos o estrategias que considere adecuadas para formar la red.

Hemos observado que algunos estudiantes se muestran impacientes y preguntan cómo debe hacerse la actividad. Se les orienta, tomando como referencia el ejemplo dado al inicio del taller. En algunas ocasiones, los estudiantes desisten y esperan hasta que se presentan las respuestas al ejercicio. Otros optan por trabajar con el compañero que tienen junto.

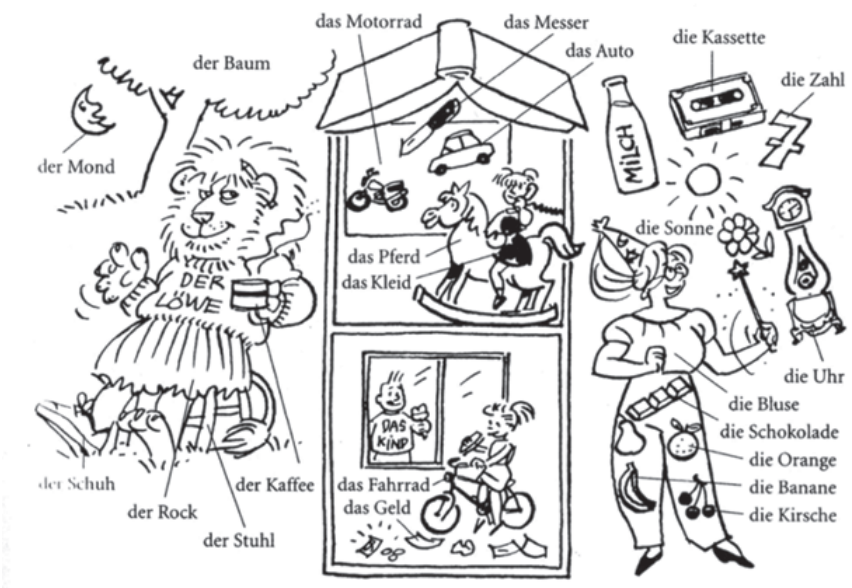
Al principio, los aprendientes no están conscientes de que la actividad promueve el trabajo colaborativo, pero al resolver la actividad y alcanzar el objetivo se dan cuenta de la importancia del mismo: compartieron la información previa, así como estrategias; pusieron en práctica el principio conductista de ensayo y error, y alcanzaron el objetivo.

c) Actividad 3. Dibujolario

Esta estrategia es propia para el aprendizaje de sustantivos. En el idioma alemán los sustantivos se aprenden junto con su artículo. Los artículos *der, das, die* son uno de los problemas principales de aprendizaje del idioma alemán. Por ello, se buscó una actividad que permitiera memorizar y a la vez recordar dos elementos, tanto los artículos como los sustantivos. Las técnicas de mnemotecnia tienen un uso extendido y se han practicado en distintos niveles. Ayudan a memorizar mejor, con mayor rapidez y con mayor eficiencia.

La estrategia consiste en relacionar palabras con imágenes comunes y también inverosímiles. Se presenta una diapositiva en la que se observa a un león, un hada y una casa. Estas imágenes permiten jugar con las representaciones culturales de género, como lo masculino (el león) y lo femenino (el hada) (Figura 2).

Figura 2. Dibujolario



Fuente: Rohrmann y Self (2000: 21).

Al no haber una representación del artículo neutro, se justificó la imagen de una casa como espacio-vínculo en el que tradicionalmente se ubica a ambos géneros. Alrededor del león se observan sustantivos con artículo masculino; del hada, femenino, y dentro de la casa, lo que el estudiante mexicano podría agrupar dentro del neutro. El león viste una falda con lo que se activa uno de los mecanismos del aprendizaje por asociación de conceptos inverosímiles. Causa impacto, sorpresa y risa en los estudiantes saber que la falda lleva un artículo masculino, lo mismo que sucede con la luna. También se sorprenden al ver que tanto el casete, el número, el sol, el chocolate, etc., llevan artículo femenino. La memoria tiende a recordar con más facilidad aquello que le llama la atención, lo absurdo, lo que le causa impacto o lo que cuestiona lo ya establecido.

La dinámica. Los estudiantes observan la diapositiva por dos minutos y usan la estrategia que consideren adecuada para aprender el vocabulario en cuestión: algunos toman notas, otros dibujan, unos cuantos más sólo observan y otros hacen listados. Posteriormente se presenta la diapositiva sin vocabulario y el asesor les pide que escriban el artículo correspondiente para cada sustantivo. Algunos logran escribir la mayoría de las palabras y otros no.

Para concluir la actividad, el asesor pregunta qué les sirvió para recordar. Los comentarios de los aprendientes se centran en la relación imagen-absurdo o en el choque entre géneros. Quienes no logran completar la tarea, comentan que se les hacía difícil aceptar la contradicción y que preferirían hacer la actividad con una imagen más significativa para ellos y que representara lo masculino y lo femenino en nuestra cultura. Después de todo, la estrategia, como muchas otras, la elige, la modifica, la hace suya o no el aprendiente.

Sesión 3. Práctica y personalización

Finalmente, en la tercera sesión se continúa con el uso de pictogramas como una estrategia para estudiar vocabulario, se realiza una serie de actividades de recapitulación y se propone un formato para la elaboración de un plan de trabajo en la mediateca.

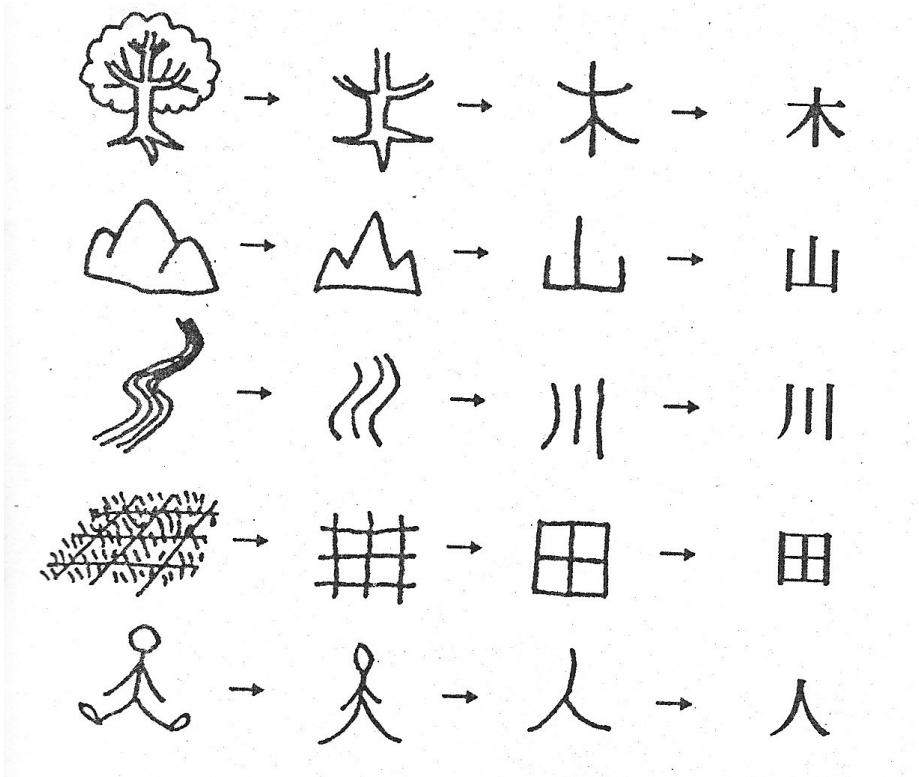
Las actividades dentro de esta sesión pertenecen al tipo de *strategy practice activities* o actividades de práctica de estrategias. Éstas incluyen la práctica y aplicación de una estrategia o un grupo de estrategias del aprendizaje del idioma. Su objetivo es reforzar las estrategias personales, practicar las estrategias nuevas y aprender el idioma (Cohen, 2013).

a) Actividad 1. Pictograma de Kanji

El *Kanji* es una combinación de elementos ideográficos, pictográficos y de sonidos, por lo que su aprendizaje podría enfocarse hacia la explicación de cualquiera de los rubros como demostrativo, ideogramas y fonogramas. Al principio los pictogramas resultan ser más interesantes y llamativos para los estudiantes. Por ello, el objetivo de la actividad es conocer cómo la imagen visual o el dibujo de los *Kanji* permite que el estudiante asocie su forma gráfica para inferir el significado, y así optimizar su aprendizaje de este elemento esencial del idioma japonés.

La dinámica. El asesor explica el origen del *Kanji* con la presentación de pictogramas (Figura 3). Después, los estudiantes seleccionan algunas imágenes de *Kanji* de su hoja de trabajo y realizan los ejercicios de manera individual, tratando de aplicar la estrategia explicada previamente por el asesor. Finalmente, comparten las ideas con otros participantes del taller.

Figura 3. Pictogramas



El asesor recapitula cómo la asociación imagen y *Kanji* puede apoyar el aprendizaje de estos caracteres, así como de otras palabras.

b) Actividad 2. La integración y la estrategia de falsos cognados (el caso del portugués)

La actividad aplicada en esta tercera sesión de taller se basa en el enfoque de análisis contrastivo (Corder, 1967), en particular en los falsos cognados, dada la confusión que causan entre L1 y L2. Este tipo de errores es un fenómeno muy común en los estudiantes de portugués como LE dado que están acostumbrados a emplear estas palabras en la lengua madre, de tal forma que se decidió clasificar aquellas que provocaban interferencia con la L1. A nivel lexical, las palabras homófonas y homógrafas provocan cambios en el significado o en el sentido de la lengua meta. Esta interferencia se manifiesta de manera cotidiana, comprensible y natural, dado que los errores del aprendiente representan un esfuerzo de comunicación y de formulación de hipótesis. La identificación del problema de vocabulario entre el español y el portugués es más frecuente en los llamados falsos amigos o falsos cognados.

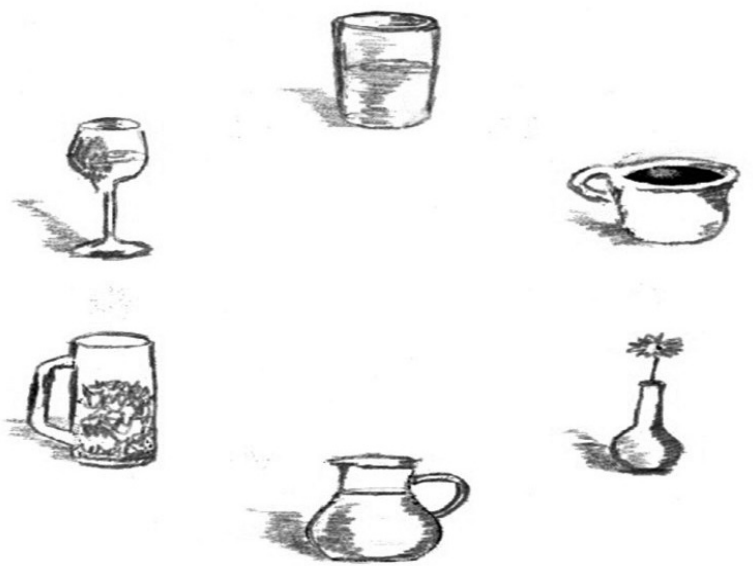
En esta actividad se escogieron sólo cuatro palabras cognadas en portugués: 'copo', 'vaso', 'taça' y 'jarra'. El desarrollo de la tarea se enfocó en la estrategia de adivinar la palabra clave a partir del contexto o mediante el refuerzo de las imágenes que aparecen en la Figura 4. Del tal forma que el estudiante tenía por un lado el referente de la imagen y la comprensión del texto. Citemos un ejemplo; en la siguiente oración: "uma taça de Vinho do Porto", resulta muy obvio suponer que la palabra 'vinho' –que es muy transparente en español–, se pueda deducir más fácilmente, por lo tanto 'vinho' equivale a 'vino' en español, entonces el aprendiente puede llegar a la conclusión de que se habla del vino de Porto. Y si pensamos cómo se sirve el vino, podemos deducir que es en una copa y no en un vaso o una taza.

La importancia de dicho ejercicio a nivel de taller en un centro de autoacceso nos lleva a uno de los objetivos primordiales: el estudiante debe aprender a usar estrategias para facilitar su aprendizaje (Oxford, 1990) y a organizar el vocabulario (Nation, 2008).

El ejercicio se desenvuelve con estrategias de atención y reconocimiento a niveles de expresión oral, comprensión auditiva y escritura. La parte final trata de

la apropiación de ese vocabulario a través de un juego didáctico llamado *memorama*, mediante el cual los aprendientes, divididos en equipos y sin ayuda de sus apuntes, pueden apropiarse y usar ese vocabulario. En la Figura 4 pueden verse algunas imágenes del *memorama* utilizado en esta actividad.

Figura 4. Imágenes de falsos amigos (para actividad de portugués)



Esta actividad, además de ser una demostración de una estrategia, tiene el objetivo de que el aprendiente reflexione sobre cómo debe organizarse una secuencia de actividades cuyo objetivo sea el aprendizaje de vocabulario. De hecho, cuando el asesor cierra esta actividad, hace énfasis en las actividades y el reciclaje del vocabulario. La sesión concluye con una propuesta para diseñar un plan de trabajo para el estudio del vocabulario que puede aplicarse en la mediateca.

Conclusión

El diseño del taller implicó la búsqueda de estrategias y ejemplos a fin de aprender vocabulario de cada uno de los idiomas involucrados, lo cual permitió un importante trabajo de equipo enfocado a la reflexión. Las asesoras que construimos en esta versión estamos conscientes de que este taller puede marcar la pauta para

una nueva versión de los talleres de Aprender a aprender, porque nos ha permitido desarrollar criterios que ahora consideramos en la elaboración y diseño de nuevos talleres.

En nuestra búsqueda encontramos diferentes estrategias, cada una con un propósito específico. Sin embargo, la labor más difícil fue determinar qué actividades se emplearían para qué estrategias. La observación nos llevó a darnos cuenta que una estrategia que funciona para una lengua no necesariamente es adecuada para otra y que, al mismo tiempo, existían estrategias que eran válidas para otras lenguas. Por ejemplo, el dibujolario es una estrategia adecuada para el idioma alemán pues se aprende qué artículos acompañan a los sustantivos, cosa que no tendría mucho sentido en el caso del inglés porque en esta lengua no existe el artículo neutro y tampoco es necesario saber utilizar un artículo que indique género para los sustantivos.

Por lo anterior, el equipo de asesoras establecimos que la elección de la estrategia de aprendizaje y la actividad debe estar vinculada con las características propias de la lengua en cuestión, de tal manera que la estrategia y su aplicación se tornen transparentes y obvias para el aprendiente. De esta forma, el aprendiente puede concentrarse en el funcionamiento de la estrategia.

Asimismo, el taller de vocabulario ha permitido a los estudiantes de los siete idiomas que ofrece la mediateca, desarrollar su capacidad de generar más estrategias de aprendizaje de vocabulario a partir de las personales y del trabajo colaborativo. Una prueba de ello son los comentarios de los estudiantes cuando conclu ye el taller. Algunos hacen una recapitulación de los aspectos que se trataron durante el taller y aceptan intentar algunas estrategias para aprender vocabulario. Otros profundizan más y comparten su reflexión sobre su aprendizaje con los asistentes al taller. Por lo general, se presentan consideraciones interesantes sobre las estrategias metacognoscitivas que descubrieron y la importancia del trabajo grupal.

Al respecto, es preciso destacar el comentario de una estudiante en las últimas sesiones de 2012, la cual se centró en el hecho de que no importaba tanto el idioma de las palabras a aprender sino la estrategia propia y específica que permitiera adquirir el vocabulario específico y el uso que cada estudiante pudiera hacer de ella. Con comentarios como éste, creemos que hemos alcanzado uno de los objetivos del taller y que la metodología aplicada hasta el momento se consolida cada vez más porque en cierta manera desarrolla cierta conciencia en el aprendiente con respecto a su aprendizaje.

Los retos

En estos momentos, el equipo de asesoras se encuentra rediseñando gran parte de los talleres de Aprender a aprender, ya que se pretende incorporar dos de los idiomas que ingresaron a la mediateca en 2012: italiano y chino. Tenemos varios retos. El primero consiste en encontrar actividades idóneas para cada idioma y lograr que no se pierda el dinamismo. También debemos evitar que el tiempo del taller se incremente y que los aprendientes lo confundan con un curso, pues la experiencia nos ha mostrado que más de seis horas en un taller afecta la verdadera esencia de Aprender a aprender. El segundo reto es encontrar la manera de reorganizar los talleres para abarcar al público de los siete idiomas[7] que ofrece la mediateca. Así, creemos que estamos en un punto en el que debemos reflexionar para solucionar esta problemática.

Referencias

Aragón, R., M. Chávez & E. Olivares (2012). Las mediatecas del bachillerato de la unam, *Leaa* (Lenguas en Aprendizaje Autodirigido). *Revista electrónica*, Mediateca del cele-unam [versión electrónica]. México: cele-unam, año 4, núm. 1. [consultada: 20 de abril de 2013]. Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa>.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Longman.

_____ (2006). State-of-the-art article. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching 4*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-40.

Cámara, A., M. Chávez, S. López del Hierro, A. Martínez, M. Peña, E. Ramírez, V. Rendón & L. Velasco (2006). Los talleres de la mediateca del cele: un apoyo al aprendizaje autodirigido. En M. Contijoch, *El aprendizaje autodirigido en la unam. Una experiencia con historia.* (127-140), Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: cele-unam,

Chávez, M. (2006). Diez años de la mediateca del cele. En M. Contijoch, *El aprendizaje autodirigido en la unam. Una experiencia con historia.* (55-82), Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: cele-unam.

[7] Los idiomas que la mediateca ofrece actualmente son: alemán, chino, francés, inglés, italiano, japonés y portugués.

Cohen, A. (2013). Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI). Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). Consultada el 10 de junio de 2013. Disponible en <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBIinfo.html>.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5 (4): 161-170.

Cunningham, S. & P. Moor (2005). *New cutting edge upper intermediate course*. Edimburgo: Pearson Education.

Dickinson, L. (1987). Preparing for self-instruction. En *Self-instruction in language learning*. (121-133) Nueva York: Cambridge University Press.

Ellis, G. & B. Sinclair (1991). Introduction. En *Learning to learn English. A course in learner training. Teacher's book*. (1-37) Nueva York: Cambridge University Press.

Groult, N. (2006). La mediateca del CELE en sus años iniciales: reporte de trabajo. En M. Contijoch. *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia*. (35-53) Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: CELE-UNAM.

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

_____(1995). Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire, *Le français dans le monde*. 35 (277 noviembre-diciembre): 39-44.

Horwitz, E. (1987). Surveying student's beliefs about language learnin. En A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*. (119–129) Londres: Prentice-Hall.

Kawaguchi, Y., C. Kanou & J. Sakai (1995). *Nihongokyoushi no tame no kanjishidouaidea book*. Japón: Soutakusha.

Kanou, Ch. *et al*. (1989). *Kihon Kanji. Basic Kanji book*. 2 vols. Tokio: Bonjinsha.

Little, D., (1991) L*earner Autonomy 1: Definitions, Issues, Problems*. Dublin: Authentik.

Martínez, A., M. Peña y E. Ramírez (2006). Dos enfoques para promover la autonomía: la teoría de las inteligencias múltiples y la instrucción basada en estrategias. En M. Contijoch, *El aprendizaje autodirigido en la UNAM. Una experiencia con historia*. (157-174) Vol. 2. Colección Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Línea Aprendizaje Autodirigido. México: CELE-UNAM.

McCarthy, M. & F. O'Dell (1994). *English vocabulary in use*. Londres: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle, Cengage Learning.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

Oxford, R. L (2001). Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (359-366). Boston: Heinle & Heinle/Thompson International.

Peña, M. (2010). *La autonomía de los estudiantes de la Mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México con base en tres dominios (aprendizaje, individualidad y comunicación): un estudio de caso*. Tesis para obtener la Maestría en Tecnología Educativa. México: Universidad Virtual. Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey.

_____ (2012). El chat y la autonomía de los aprendientes de inglés de la mediateca del cele-unam. Un estudio de caso. *Leaa* (Lenguas en Aprendizaje Autodirigido). *Revista electrónica*, Mediateca del cele-unam [versión electrónica]. México: cele-unam, año 4, núm. 1. Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano04/num01/0401a03.pdf>. [consulta: 20 de febrero de 2013].

Rohrmann, L. & S. Self (2000). *Euroalemán. Manual de aprendizaje*. Berlín: Herder.

Sinclair, B. (1999). "Metacognition in language learning", seminario impartido en la Ciudad de México, uam Iztapalapa.

Takebe, Y. (1993). *Kanji wamuzukashikunai*. Tokio: alc.

Toudou, A. (1972). *Reikaigakusyu Kanji*. Tokio: Shougakukan.

Weaver, S. & A. Cohen (1997). Defining strategies and strategies-based instruction. En S. Weaver & A. Weaver, *Strategies-based instructions: teacher's manual*. (22-28) Minneapolis, Minnesota: The Centre of Advanced Research on Language Acquisition.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Londres: Prentice Hall.

Anexos

Anexo 1. Enfoque basado en estilos y estrategias[8]

El enfoque basado en estilos y estrategias (SSBI, por sus siglas en inglés) es un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, el cual propone actividades de formación mediante la combinación explícita de estilos y estrategias con contenidos de enseñanza de lengua (Oxford, 2001; Cohen & Dörnyei, 2002, citado en Cohen, 2013). Este enfoque enfatiza la integración explícita e implícita de estrategias de aprendizaje y estrategias del uso de idioma en el aula. Pretende apoyar al aprendiente a ser más eficaz en sus esfuerzos para aprender y usar la lengua meta. De esta forma ayuda al aprendiente a tomar conciencia de los tipos de estrategias, así como le proporciona las herramientas para organizar y aplicar las estrategias de manera sistemática y eficaz, de acuerdo con su perfil de aprendizaje, facilitando que pueda transferirlas a nuevos contextos de aprendizaje y uso de la lengua.

La enseñanza basada en estilos y estrategias (SSBI) propone cinco tipos de actividades:

1. Actividades de exploración (*preparation activities*). Consisten en la exploración de estrategias que los estudiantes ya emplean para el aprendizaje pero que quizá aún no toman conciencia de su aplicación, ni en la situación en la que las aplican.
2. Actividades de toma de conciencia (*awareness-raising activities*). Estas actividades tienen como objetivo que los estudiantes tomen conciencia de: su proceso de aprendizaje, sus estilos de aprendizaje, las estrategias que emplean y el nivel de responsabilidad que asumen con respecto a su aprendizaje (autonomía).
3. Actividades de enseñanza de estrategias (*strategy training activities*). Son actividades enfocadas a la enseñanza de estrategias. Incluyen información sobre cómo, cuándo y por qué se aplica una estrategia, el uso específico de una estrategia o su combinación y aspectos del programa de estudios de la lengua.

[8] Textos basados en Cohen (2013).

4. Actividades de práctica de estrategias (*strategy practice activities*). Son actividades que incluyen la práctica y aplicación de una estrategia o grupos de estrategias en el aprendizaje del idioma; también hacen referencia específica a la estrategia. Su objetivo es reforzar las estrategias personales y las vistas durante la clase al mismo tiempo que se aprende el idioma
5. Personalización de las estrategias (*personalization of strategies*). En esta etapa se pretende que los estudiantes se apropien de las estrategias que han aprendido o han sido expuestas en clase con base en su evaluación de efectividad y propiedad a su estilo de aprendizaje. De esta manera se espera que puedan transferir estas estrategias a otros contextos.

Anexo 2. Frutas, verduras y algo más…

Taller de vocabulario. Mediateca CELE

Español	Portugués	Inglés	Francés	Alemán	Japonés	
Durazno	Pêssego	Peach	Pêche	r, Pfirsich	桃、もも	Momo
Fresa	Morango	Strawberry	Fraise	e, Erdbeere	苺、いちご	Ichigo
Piña	Abacaxi	Pineapple	Ananas	e, Ananas	パイナップル	Painappuru
Papaya	Mamão	Papaya	Papaye	e, Papaya	パパイヤ	Papaiya
Sandía	Melancia	Watermelon	Pastèque	e,Wassermelone	西瓜、すいか	Suika
Uva	Uva	Grape	Raisin	e, Grapefruit	ぶどう	Budou
Manzana	Maçã	Apple	Pomme	e, Apfel	林檎、りんご	Ringo
Caña	Cana de açúcar	Sugar cane	Canne	s, Zuckerrohr	さとうきび	Satoukibi
Pera	Pêra	Pear	Poire	e, Birne	梨、なし	Nashi
Higo	Figo	Fig	Figure	e, Feige	いちじく	Ichijiku
Naranja	Laranja	Orange	Orange	e, Orange	オレンジ	Orenji
Lechuga	Alface	Lettuce	Laitue	r, Salat	レタス	Retasu
Calabaza	Abóbora	Pumpkin	Citrouille	r, Kürbis	かぼちゃ	Kabocha
Ajo	Alho	Garlic	Ail	r, Knoblauch	にんにく	Ninniku
Papa	Batata	Potato	Pomme de terre	r, Karttofeln	じゃがいも	Zyagaimo
Arroz	Arroz	Rice	Riz	r, Reis	米、こめ	Kome
Frijol	Feijão	Kidney bean	Haricot	E, Bohne	豆、まめ	Mame

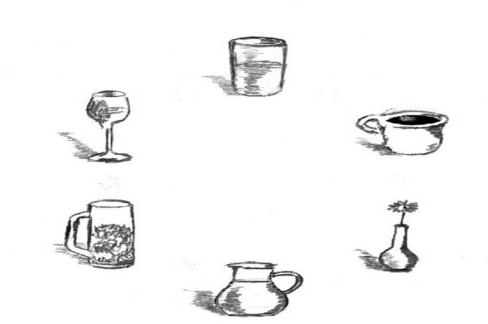
Ejote	Vagem	Green bean	Ejote	e, Erbsen	いんげん	Ingen
Cebolla	Cebola	Onion	Oignon	r, Zwiebel	たまねぎ	Tamanegi
Chícharo	Ervilha	Pea	Pois	e, Erbse	グリンピース	Gurinpiisu
Aguacate	Abacate	Avocado	Avocat	e, Avocado	アボカド	Abogado
Vainilla	Baunilha	Vanilla	Vanille	e, Vanille	バニラ	Banira
Albahaca	Manjericão	Basil	Basilic	s, Basilikum	バジル	bajiru
Romero	Alecrim	Rosemary	Romarin	r, Rosemarin	ローズマリー	Rouzumarii
Pepino	Pepino	Cucumber	Concombre	e, Gurke	きゅうり	Kyuuri

Fuente: Mediateca. CELE-UNAM, 2012. Material para el taller de vocabulario. Elaborado por Côme Charles Florent, Yumiko Hoshino, Anelly Mendoza Díaz, Adelia Peña Clavel, Haydeé Venosa Figueroa y Laura Velasco Martínez.

Anexo 3: Actividad Falsos amigos

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
Copo	
Taça	
Vaso	
Jarra	

Um **COPO** com água de coco
Uma **TAÇA** de vinho porto
Uma cerveja servida em **JARRA**
As flores do **VASO** são rosas e cravos



La sección de italiano de la mediateca del CELE-UNAM: una estructura para el aprendizaje autónomo de una lengua afín al español

Giovanna Hernández Villa
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
gioherv@gmail.com

Juan Porras Pulido
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
juanporras@cele.unam.mx

Resumen

La conformación de la sección de italiano en la mediateca del CELE-UNAM fue un proceso complejo que requirió de la selección, adaptación y elaboración de materiales con base en criterios propios de un centro de autoacceso, tales como: la presencia de recursos de formación del aprendiente y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje. Además de estos principios, el equipo de diseño debió considerar las características de la lengua italiana en su proximidad al español y la necesidad de ofrecer recursos que, aparte de que fueran útiles a los estudiantes que quisieran crear su propio trayecto de aprendizaje, también atendieran a estudiantes que desearan seguir el programa de estudios de italiano del CELE.

En este artículo se presentan las decisiones académicas, metodológicas y operativas que llevaron a la integración de la sección de italiano en la mediateca del CELE, en virtud de los criterios antes mencionados.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje autónomo, lengua afín, italiano.

Antecedentes de la integración de la lengua italiana en la mediateca del CELE-UNAM

Durante varios años, el italiano ha sido la tercera lengua extranjera (en adelante LE) con más demanda en el CELE-UNAM (2013a). A pesar de ello, no había tenido presencia en la mediateca (inaugurada en 1995) por razones de tipo logístico o por la falta de recursos humanos que conformaran el equipo de diseño de la sección de italiano.

En el año 2007, cuando inició el proceso de renovación de planes y programas de estudio en el CELE, se realizó una encuesta abierta sobre necesidades e intereses de los estudiantes (Porras, 2011: 2). En el caso de los alumnos de italiano, varios de ellos expresaron de manera espontánea su interés por aprender la lengua de forma autónoma, así como su extrañeza por la ausencia del italiano en la mediateca. En 2008 se aplicó un nuevo cuestionario de necesidades e intereses de los estudiantes, de manera más dirigida (Hernández & Porras, 2013: 18), que dejó aún más en claro la exigencia de conformar una sección de italiano en la mediateca.

Ante este panorama, la Coordinación de Mediateca y el Departamento de Italiano (entonces a cargo de Marina Chávez y Juan Porras, respectivamente) acordaron un plan de acción con miras a integrar la sección de italiano de la mediateca. La primera acción fue de índole formativa: en 2008, los profesores Giovanna Hernández, José Ortega y Juan Porras cursaron en el CELE el Diplomado en Formación de Asesores de Centros de Autoacceso de Lenguas Extranjeras, programa fundamental para comprender la filosofía y el funcionamiento[1] de un centro de aprendizaje autodirigido.

Los participantes de italiano conformaron el equipo de diseño tras haber abordado, en el diplomado, tanto el análisis de necesidades como aspectos teórico-prácticos en asesoría, diseño de materiales y organización de la mediateca. Tras esta etapa, se elaboró el proyecto de trabajo "Sección de italiano de la mediateca del CELE, UNAM", con número de registro DLA PHOQ-110225. En el proyecto se incluyó, por parte de la mediateca, a la técnica académica Elizabeth Olivares, quien se encargó de la clasificación, catalogación y procesamiento de materiales.

[1] La mediateca del CELE es un centro con recursos para aprender y practicar inglés, francés, alemán, portugués, japonés, chino e italiano. En la mediateca el estudiante puede aprender a su propio ritmo de acuerdo con sus metas y posibilidades personales (CELE-UNAM, 2013b). Estas condiciones consideran la *autonomía* como la capacidad de la persona de gestionar su propio aprendizaje; así, las metas, los procesos y la valoración del aprendizaje están determinados, justamente, por el aprendiente (Holec, en Benson, 1996: 38).

En los siguientes apartados, se describirán los criterios, decisiones y experiencias de diseño en tres rubros constitutivos de la sección de italiano: la integración del acervo de materiales, la adaptación de materiales y el diseño de una ruta de aprendizaje afín al plan de estudios de lengua italiana del CELE. Asimismo, se abordará el rubro de la asesoría y se compartirán las primeras experiencias.

El acervo de recursos

Para que el área de italiano se constituyera en la mediateca del CELE se hizo un análisis exhaustivo de la oferta comercial de recursos didácticos. Los recursos que conforman el acervo del área de italiano de la mediateca del CELE son 600, entre libros de texto para la enseñanza de la lengua (4 habilidades), manuales para la práctica de habilidades específicas, materiales adaptados, diccionarios, gramáticas, audio libros, películas, discos compactos de audio y *software* para el aprendizaje (*Tell me more* para italiano). El acervo fue seleccionado bajo los criterios siguientes:

Que el material:

- *Fuera coherente con el proyecto curricular del Centro.* Es importante que los recursos seleccionados respondan a las orientaciones institucionales establecidas en el CELE. En ese sentido, se atendió al principio de apoyo a la autonomía del estudiante, principio vertebral en el esquema de recursos de enseñanza y aprendizaje del Departamento de Italiano (Hernández & Porras, 2013: 36).
- *Fomentara estrategias de aprendizaje en los estudiantes.* Los recursos seleccionados tienen como fin favorecer el uso de los mecanismos de control del aprendizaje con los que el aprendiente cuenta para dirigir su forma de procesar información. Los recursos, ya sea en su versión original o en la adaptación, deben invitar al aprendiente a detenerse a pensar y planificar sus acciones anticipando, en parte, los efectos que esas acciones tendrán en relación con el objetivo perseguido. El objetivo principal del uso de estrategias es el de ayudar a los aprendices a tomar el control de su propio proceso de formación (Díaz-Barriga & Hernández, 2002: 118).

- *Proporcionara elementos para el desarrollo del aprendizaje autodirigido.* Los recursos que componen el acervo deberán encaminar al aprendiente para que sea capaz de:

  - Planear de manera informada las actividades para alcanzar una meta (Cotterall, 1999 y Wenden, 1991 en Peña 2012).
  - Elegir estrategias de aprendizaje coherentes con su estilo para llevar a cabo una tarea (Sinclair & Ellis, 1991 y Rubin, 1975 en Peña 2012).
  - Ser tolerante al error y aprender de él (Rubin, 1975 en Peña 2012).
  - Estar consciente de la naturaleza de su lengua madre.
  - Conocer su perfil de aprendizaje (Oxford, 1990, Holec, 1980 y Sinclair y Ellis, 1991 en Peña, 2012).

- *Atendiera la diversidad de los aprendientes y sus estilos de aprendizaje.* Los recursos de aprendizaje del acervo contienen actividades que atienden las diferencias individuales en relación con estilos de aprender.
- *Considerara aspectos significativos para hablantes del español.* El público usuario de los recursos que conforman el acervo de la mediateca es hablante del español; esto lleva a que tanto la selección de material comercial, como la elaboración de material original, presente un enfoque gramatical contrastivo. Se ahondará en este aspecto en el apartado siguiente.

La adaptación de un libro de texto y el aprendizaje autónomo del italiano, lengua afín

Entendemos por 'adaptación' el hacer del material una figura tutorial que acompañe al estudiante de manera copresente durante todo su proceso de trabajo. Lograr una buena adaptación implica no sólo realizar notas o traducciones al margen, sino también equilibrar varios factores de categorías distintas, entre las que se encuentran los elementos de contenido que contendrá la adaptación, las secciones específicas a añadir en el texto original, los elementos de diseño de la adaptación física, las consideraciones a los derechos de autor o *copyright*, la manera en que serán tratados los audios que acompañan al texto y, en general, el tratamiento del material complementario (Cuéllar, 2013).

El equipo de diseño seleccionó el método *Progetto Italiano 1*, de Marin y Magnelli, para realizar la adaptación. La tipología de ejercicios de este material es estable, es decir, se mantiene de una unidad a otra, y contiene opciones para diferentes tipos de aprendizaje. Los contenidos son adecuados para un hablante del español que se acerca al italiano y, además, muestran afinidad con los contenidos de los programas de italiano del CELE. La conformación del material (unidades didácticas, con una sección de autoevaluación y otra de ejercicios con clave de respuestas) se consideró idónea para la adaptación.

A fin de preservar la integridad del libro de texto, el equipo de trabajo optó por montar, sobre cada página, una impresión láser a color, en acetato transparente, con las nuevas instrucciones y/o las modificaciones. De esta manera se buscó no sólo el respeto a la obra sino una presentación atractiva y formalmente acorde con el sustrato del libro de texto, impreso a color.

Los criterios de adaptación del material se basaron en aportaciones especializadas en la enseñanza de lenguas afines. De estas aportaciones derivaron tres criterios fundamentales:

- La observación de las semejanzas entre la lengua materna y la L2 (estrategia de la *correspondencia*).
- La identificación de regularidades de la L2 puestas en relación con la lengua materna y la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1 y L2 (estrategia de la *congruencia*).
- El descubrimiento de las divergencias interlingüísticas y estructuras más distantes de la lengua meta (LM) (estrategia de la *diferencia*) (Calvi, 1999: 5).

Cabe mencionar que la teoría de la gramática contrastiva contribuyó a la propuesta de la reflexión consciente en el proceso de aprendizaje autodirigido, siempre y cuando resultara didácticamente productiva. El enfoque contrastivo no se interpretó como la mera comparación de estructuras lingüísticas, sino como la toma de conciencia por parte del aprendiente de la distancia interlingüística de la L1 y el de la L2. Esta visión propone desarrollar en los alumnos la capacidad de observación para comparar elementos y utilizar la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2 (Calvi, 1999).

Ahora bien, con base en los criterios anteriores y de acuerdo con los estándares establecidos en la mediateca, cada unidad adaptada del libro de texto debió acompañarse de los elementos siguientes:

Presentación general

En lengua española, esta presentación describe de manera somera la estructura y contenidos del libro de texto adaptado.

Simbología

El equipo de trabajo diseñó una simbología específica para los aspectos más relevantes de la adaptación. En la presentación general se le muestra esta simbología al estudiante junto con las anotaciones necesarias para su mejor comprensión y uso.

Introducción de la unidad específica

Por medio de un cuadro sinóptico, en lengua española, el estudiante conoce los objetivos de aprendizaje de la unidad y los respectivos contenidos comunicativos y lingüísticos.

Glosario

Se integró un glosario por cada unidad didáctica, con base en:

a) *Palabras falsamente transparentes*. Dado que el estudiante trabaja de manera autónoma, es factible que pueda interpretar equivocadamente los cognados.
b) *Palabras poco transparentes*. Se consideraron así aquellos vocablos que no sólo no mantienen una relación homonímica o paronímica con el italiano, sino que además, por su posición sintáctica o por la relevancia de su sentido en el texto, hacen necesario el esclarecimiento de su significado para el aprendiente autónomo.

Las decisiones para integrar el glosario se fundamentaron, por un lado, en la experiencia con la que se cuenta en la enseñanza del italiano y las reflexiones hechas con los alumnos respecto a la transparencia o falsa transparencia de algunos términos y, por otro lado, en la teoría de la didáctica de las lenguas afines. En este contexto, se sabe que el italiano genera múltiples dudas en estudiantes hablantes del español, sobre todo cuando éstos tratan de discriminar elementos léxicos aparentemente fáciles de entender pero que los llevan a incurrir en errores de comprensión y comunicación.

Adaptaciones

Instrucciones de los ejercicios. La redacción de las instrucciones generó una serie de reflexiones sobre la pertinencia de la traducción, así que se pensó en dos posibilidades: a) si no hubiera traducción, no habría problemas dada la naturaleza de la lengua; b) si hubiera traducción, y además se centrara en el uso y no en la literalidad, el estudiante podría echar mano de estrategias.

Se adoptó la opción b sólo en determinadas secciones, iniciales, del material adaptado, en consideración de que el estudiante debe tener la mayor seguridad al iniciar su aprendizaje y de que la traducción pragmática facilita la comprensión inmediata.

Sin embargo, en ocasiones la traducción pragmática implica un cambio sintáctico, de acuerdo con el orden del español estándar, lo cual puede causar desconcierto en el aprendiente. Si se optara, en cambio, por la traducción literal, se rompería con el esquema sintáctico previsto para la redacción de instrucciones, notas y envíos.

Hay que hacer notar que la ventaja principal de los aprendientes de lenguas afines es sobre todo de comprensión, lo cual genera una sensación de confianza y de facilidad que alienta la motivación. La ventaja que podrían tener los estudiantes del italiano, hablantes del español, podría verse reducida al utilizar traducciones que limitaran su capacidad para realizar inferencias y que además lo llevaran a interpretaciones parciales o incluso equivocadas del todo.

La exposición a la LE potencia la hipótesis de facilidad y el desarrollo del aprendizaje. En su forma escrita (preponderante en el material adaptado), la lengua resulta todavía más cercana. El alumno reconoce, como se ha comprobado ya en diferentes investigaciones, un gran número de palabras, lo que facilita su acceso al

significado. En lo escrito, el alumno va perfeccionando su aprendizaje. En suma, la exposición a la LE es la que permite el uso de estrategias de correspondencia, de congruencia y de diferencia.

Tomando en cuenta lo anterior, se abandonó la traducción en las unidades restantes y se dejaron las instrucciones originales, salvo que existiera alguna modificación necesaria para el aprendizaje autónomo, la cual también se redactó en italiano.

En el siguiente ejemplo de instrucción, podemos ver los riesgos de persistir en la traducción, aun la de tipo pragmático:

> *Inserite i verbi*
> Traducción pragmática: Escriban los verbos
> Traducción literal: Inserten los verbos

'Insertar', en español, se refiere sobre todo al ámbito físico, "introducir algo en una ranura" (DRAE, 2011). La equivalencia semántica con *'inserire'* es relativa, por lo que si el estudiante confrontara la instrucción original con su traducción literal podría recibir información parcial o incluso equivocada. En este tenor, hay que hacer notar que la adaptación, realizada sobre acetatos, se puede separar del libro de texto, por lo que el estudiante puede ver tanto las instrucciones originales como las nuevas instrucciones. Si estas últimas estuvieran en español, el aprendiente podría compararlas con las originales en italiano y se podrían suscitar las situaciones descritas en este punto.

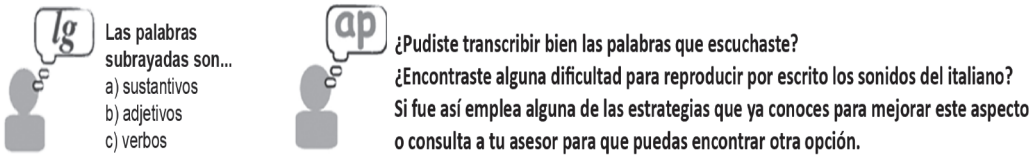
Por lo que toca a la traducción que toma en cuenta la pragmática del texto, el alumno podría hacer equivaler erróneamente 'escribir' con '*inserire*'.

En relación con la persona que se usa para la instrucción, en las secciones en las que se tradujo al español se optó por la persona 'tu', ya que la asesoría copresente se dirige a una sola persona. Sin embargo, las instrucciones originales usan la persona 'ustedes' en italiano (*voi*). A este respecto, se consideró que en el momento de abandonar la traducción en unidades posteriores a las dos primeras, el estudiante es capaz de reconocer las personas gramaticales y de no incurrir, por lo tanto, en el intercambio inconsciente de la segunda persona de singular por la de plural.

Notas de reflexión. Estas notas forman parte de la ayuda ajustada que se proporciona al aprendiente. Fueron pensadas como una guía para la reflexión de los

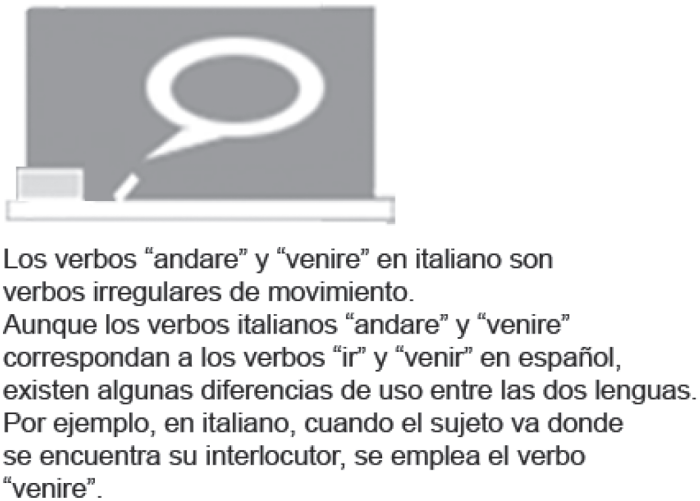
aspectos lingüísticos y del proceso de aprendizaje y contribuyen a fortalecer la condición de 'asesor copresente' del propio material (Figura 1).

FIGURA 1. Símbolo y ejemplo de notas de reflexión gramatical y de reflexión sobre el aprendizaje



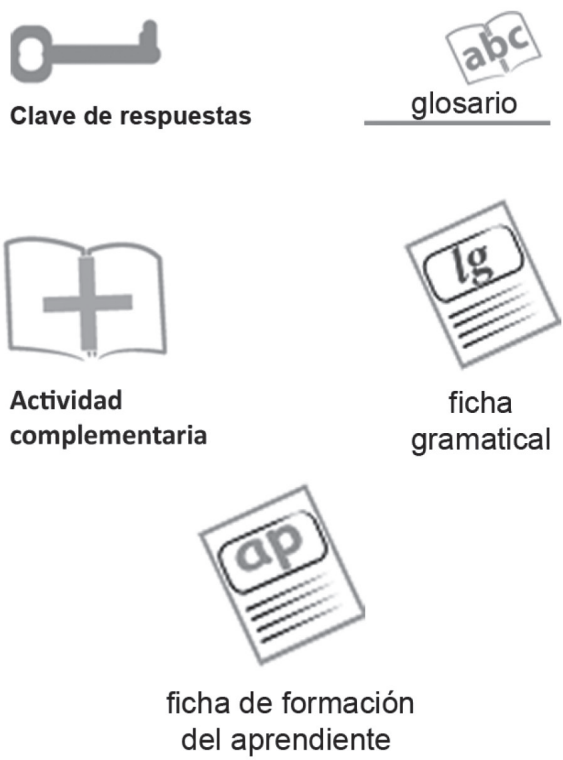
Notas gramaticales. Son explicaciones ampliadas sobre aspectos lingüísticos relevantes para los hablantes del español; como las anteriores notas, refuerzan la figura de 'asesoría copresente' (Figura 2).

FIGURA 2. Símbolo y ejemplo de nota gramatical



Envíos. En determinados momentos de la unidad didáctica, y siempre por medio de símbolos, se remite al aprendiente a los rubros siguientes: *claves de respuesta*, *glosario*, *actividades complementarias*, *ficha de lengua*, *ficha de formación del aprendiente*. Estos rubros se representaron simbólicamente como muestra la Figura 3.

Figura 3. Simbología de los envíos



Actividades complementarias

Las actividades complementarias son ejercicios de práctica y/o reforzamiento de algún punto gramatical. Se diseñaron o seleccionaron en aras de la sistematización de temas lingüísticos relevantes o para atender las dificultades que los hablantes del español afrontan de manera frecuente al momento de experimentar el aprendizaje autodirigido.

Fichas gramaticales

Son instrumentos complementarios que acompañan al estudiante en el aprendizaje de aspectos lingüísticos. La finalidad de estas fichas es aumentar la información de los puntos gramaticales que se tratan de manera escueta en el material adaptado y que sabemos, por experiencia, que necesitan un tratamiento más amplio con explicaciones que no impliquen un grado excesivo de dificultad.

Fichas de formación del aprendiente

Al mismo tiempo que se crean condiciones de aprendizaje se deben dar las herramientas para sacar el máximo provecho de ellas. Las fichas de formación del aprendiente están encaminadas a ayudar al estudiante a aprender y desarrollar capacidades para acercarse de forma significativa a una LE. Las fichas pretenden, por parte del aprendiente, la discriminación y el análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje, para incrementar su eficiencia y responsabilidad en dicho proceso. Estos instrumentos fueron elaborados pensando en los diferentes estilos de aprendizaje y tienen, como fin y principio, el desarrollo del sentido crítico del aprendiente.

La ruta de aprendizaje de italiano y sus materiales asociados

Una ruta de aprendizaje es "una carta descriptiva que permite a los estudiantes conocer y descubrir las conexiones y relaciones que guardan los materiales y recursos de la mediateca entre sí y con sus necesidades de aprendizaje" (Chávez *et al*., 2012). De acuerdo con Kell y Newton (en Chávez *et al*., 2012), dicha carta descriptiva se caracteriza por ser secuencial y/o estructurarse con base en metas de aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, se propuso una carta descriptiva que tuviera pleno diálogo con el programa del módulo 1 de los cursos generales de italiano del CELE. Para elaborarla, se tomó como base la "Guía de uso de los recursos de enseñanza y aprendizaje del módulo 1" (Hernández & Porras, 2013: 38), la cual, por medio de símbolos y la enunciación de las competencias del programa, plantea a los profesores de italiano una secuencia de uso de los materiales propuestos.

La ruta de aprendizaje, disponible en la página web de la mediateca *Consúltamediateca*, está estructurada con base en los rubros acordados para todas las lenguas de la mediateca: se explicitan las metas de aprendizaje y sus actividades asociadas, su ubicación en la sección, la forma de evaluar la realización de las actividades, así como sugerencias y observaciones para afrontar las actividades. En la figura siguiente se muestra un fragmento de la ruta con los rubros mencionados.

Figura 4. Una muestra de la ruta de aprendizaje

Meta de aprendizaje	Material o recurso	Ubicación física o virtual	Evaluación	Sugerencias	Observaciones
EO y CA Pronuncias todos los sonidos del italiano de manera clara. Discriminas los sonidos del italiano incluidas las dobles consonantes. *Tiempo aproximado: 2 horas.*	***Universitalia, Libro dello studente* y CD del modulo 1.** Página 12, pista 1 y 2 Página 13, pista 2 Página 18, pistas 5 y 6 Página 23, pistas 7, 8 y 9 Página 37, pistas 16, 17, 18 y 19. Página 63, pistas 31, 32, 33, 34 y 35 Página 76, pistas 40, 41, 42, 43, 44	**ITRA0** **C1 1**	**Revisa la clave de respuestas.**	**Trata de practicar los sonidos diferentes a los de tu lengua.**	***Consulta al asesor en los momentos que lo consideres necesario.***

La ruta de aprendizaje requirió un importante trabajo de adaptación en dos sentidos: por un lado, se modificó la redacción de las competencias del programa evitando el metalenguaje, de modo que resultara fácilmente comprensible para el estudiante. Por otro lado, muchos recursos de aprendizaje, que el Departamento de Italiano diseñó para la mejor realización de sus programas, fueron adaptados para la modalidad de autoacceso y dispuestos en una carpeta especial para el uso de los aprendientes de la mediateca. Asimismo, se crearon numerosas claves de respuesta para diversos materiales no adaptados cuyo uso se sugiere en la ruta de aprendizaje.

La asesoría

La sección de italiano se inauguró el 24 de octubre de 2012. Durante el primer medio año de su puesta en marcha, el Prof. José Ortega Herrera, quien ha fungido como asesor, ha reunido una serie de observaciones de evaluación con base en:

- Una bitácora de asesorías.
- La conformación de expedientes de los usuarios frecuentes en la sección.

De acuerdo con estos documentos, se concluye que se ha dado servicio a 30 universitarios de Ciudad Universitaria (CU), procedentes de diferentes carreras y con intereses diversos. Hay usuarios que están estudiando italiano en los cursos del CELE y buscan complementar su formación académica con la asistencia a la mediateca. Otros estudiantes se están preparando para presentar en el CELE el examen de requisito de comprensión de lectura, que les exige el plan de estudios de su licenciatura. Algunos usuarios asisten a la mediateca porque quieren aprobar el examen de ubicación del Departamento de Italiano del CELE para poder estudiar en los cursos presenciales que ofrece. Algunos estudiantes no están estudiando italiano en el CELE ni necesitan acreditar un examen pero consultan la sección de italiano porque desean reforzar o repasar lo que saben de la lengua.

En este periodo, se han dado múltiples asesorías para apoyar al estudiante en su aprendizaje. Dichas asesorías han versado sobre: orientación, conformación de un plan de trabajo, corrección de actividades, desarrollo de estrategias de diferente tipo, introducción a la metodología de "aprender a aprender".

Para complementar su formación académica, en relación con la práctica oral, se ofrece una vez por semana un círculo de conversación. En esta actividad, además de la ejercitación oral, se trata de desarrollar estrategias de comunicación y de integración e interacción.

Cada mes el asesor de italiano, como los demás asesores del área, publica en el sitio *Consúltamediateca* dos notas informativas sobre la cultura, la sociedad, la economía o la política de la sociedad italiana para promover el interés por estudiar esta lengua (Porras, 2013: 4-5).

Conclusiones

El diseño y la integración de una sección de LE, en un centro de autoacceso, requiere de un sólido conocimiento tanto del aprendizaje autodirigido como de la lengua y su didáctica. Estos elementos confluyen, como hemos tratado de mostrar, en un proceso complejo, en sus diferentes etapas y niveles de decisión. Una sección de LE en la mediateca no es una colección bibliográfica, no es un acervo de recursos en sentido llano ni tampoco un sistema tutorial para el aprendizaje

lingüístico: es, en realidad, una estructura material y humana al servicio del aprendizaje, configurada sobre bases metodológicas y filosóficas que tocan la capacidad de quien aprende para gestionar sus propio trayectos formativos. Por supuesto, sabemos que esa gestión requiere de apoyos, de ayudas cuya explicitación al estudiante se gradúa en razón de su progresiva formación en el aprendizaje autónomo de la LE y las características propias de esta última. En el caso del italiano, los diseñadores de la sección previeron contenidos y procesos de aprendizaje en consideración de las respectivas dificultades que, con frecuencia, se presentan al afrontar una lengua próxima al español. La experiencia docente y los resultados de la investigación reciente en la didáctica de lenguas afines fueron guías esenciales para desarrollar esa tarea de forma óptima.

Por otra parte, la sección de italiano cumple de manera integral con un doble fin: así como se encuentra al servicio del estudiante independiente también apoya al estudiante de los cursos escolarizados, pues mantiene un diálogo pleno con el plan de estudios de italiano del CELE. Esta condición la lleva a formar parte de una estructura curricular mayor sin que pierda, por ello, sus rasgos distintivos y su relación conceptual con las otras secciones de LE de la mediateca.

Referencias

Benson, P. (1996). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson & P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Nueva York: Longman.

Calvi, M. V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*, núm. 1, 1-22. Madrid: Ministerio de Educación de España.

CELE-UNAM (2013a). *Interfaz: Sistema Departamental de Control Escolar (SICE) del CELE, UNAM*. México: CELE-UNAM, Departamento de Servicios Escolares. Disponible en <http://escolar.cele.unam.mx/departamentos/sesion-inicio.php>. [Consulta: 15 de junio de 2012]. *Este sitio es de uso restringido*.

_____ (2013b). La mediateca es... *Consúltamediateca, sitio de apoyo para los usuarios de la mediateca del CELE-UNAM*. Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/consultamediateca/index.jsp?page=mediateca>. [Consulta: 1 de agosto de 2013].

Chávez, M. del C., C.-Ch. Florent, M. de la P. A. Peña & E. Ramírez (2012). Rutas de aprendizaje de la mediateca del CELE-UNAM. Leaa. *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, año 4, núm. 1. Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano04/num01/0401a04.pdf>. [Consulta: 2 de mayo de 2013].

Cuéllar, M. de L. (2013). La adaptación para la modalidad de aprendizaje autónomo. El caso de un método de chino. Leaa. *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM,* año 5, núm. 1. Disponible en: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano05/num01/0501a02.pdf> [Consulta: 1 de agosto de 2013].

Díaz-Barriga, F. y G. Hernández (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MacGraw Hill.

DRAE, Diccionario de la Lengua Española (2011). Madrid: Real Academia de la Lengua Española.

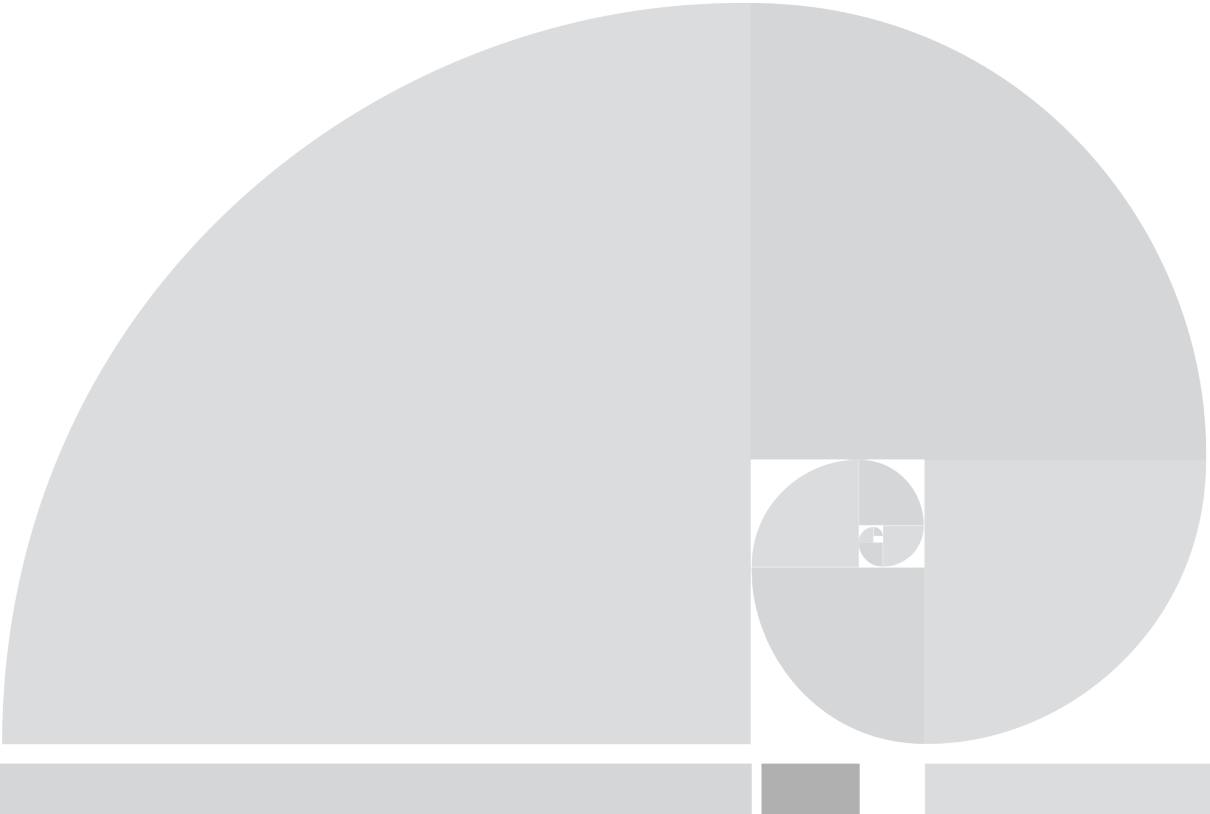
Hernández, G. & J. Porras (2013). *Programma di Italiano. Quaderno 1*. México: CELE-UNAM.

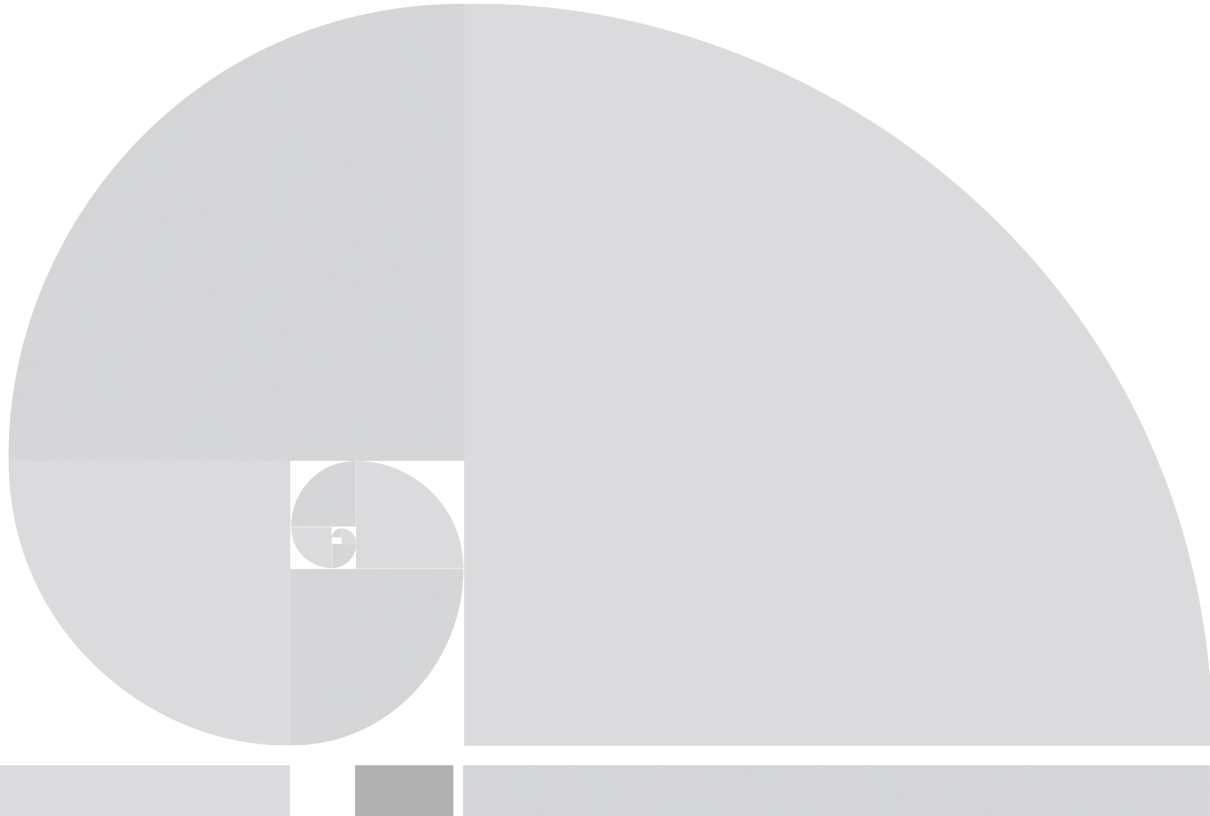
Peña, M. de la P. A. (2012). El chat y la autonomía de los aprendientes de inglés de la mediateca del CELE-UNAM. Un estudio de caso. Leaa. *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, año 4, núm. 1. Disponible en <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano04/num01/0401a03.pdf>. [Consulta: 6 de junio de 2013].

Porras, J. (2011). *Proyecto de trabajo: sección de italiano de la mediateca del CELE, UNAM (anexo)*. México: CELE-UNAM (mimeo).

_____ (2013). *Informe de término: proyecto de diseño de la sección de italiano de la mediateca del CELE, UNAM (No. DLA PHOQ-110225)*. México: CELE-UNAM (mimeo).

Cursos, materiales y recursos logísticos





Diseño de experiencias *b-learning* en la universidad: una interpretación socioconstructivista

Gerardo Hernández Rojas
Facultad de Psicología, unam
gehero@yahoo.com

Resumen

Desde un marco teórico de interpretación socioconstructivista se sostiene que las tic son instrumentos para ayudar a amplificar las actividades cognitivas e intercognitivas de los alumnos y para construir una red distribuida de conocimiento en el aula entre profesores, alumnos, contenidos escolares. Una de las propuestas más utilizadas en la agenda actual de los usos educativos de las tic es la creación de situaciones de aprendizaje híbrido (semi-presencial) mediatizadas por el empleo de plataformas virtuales de aprendizaje. En el artículo se presenta una propuesta para desarrollar experiencias y un ejemplo sobre cómo articular situaciones didácticas hibridas que puedan ser valiosas y útiles para crear entornos novedosos de aprendizaje que difícilmente son realizados sin ellas.

Palabras clave: tic, aprendizaje híbrido, *b-learning*, constructivismo social

Introducción

En la actualidad es común escuchar dos afirmaciones en la literatura especializada cuando se aborda el problema de la introducción y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación escolar, a saber: 1) que las TIC llegaron para quedarse en los escenarios educativos y que ya nadie cuestiona ni su presencia ni su salida y 2) que éstas ciertamente tienen una potencialidad relevante y transformadora para mejorar los escenarios educativos escolares. Sin duda ambas afirmaciones ya son irrefutables, pero constituyen sólo un punto de partida desde donde debe iniciarse la reflexión y discusión sobre qué hacer con ellas. En relación con la potencialidad de las TIC mencionada en el punto 2, Coll (2007:8) comenta: "el argumento fundamental para seguir manteniendo un elevado nivel de expectativas en el potencial educativo de las TIC (...) es su consideración como *herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con los otros, es decir como instrumentos psicológicos*" (las cursivas son mías). Y más adelante continúa afirmando: "La novedad reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten *crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, transmitir y compartir información*" (Coll, 2007: 8, las cursivas también son mías).

Los principales referentes teóricos para respaldar y explorar estos dos argumentos señalados por el autor español —el de las TIC como instrumentos psicológicos y el de constituirse en elementos relevantes para la creación de entornos que permitan ampliar y extender las capacidades cognitivas de los estudiantes— se vinculan con dos ideas subsidiarias a la interpretación neovigotskiana socioconstructivista contemporánea (Hernández, 2009). La primera de ellas suscribe que las TIC y determinados programas, pueden actuar como auténticos *instrumentos mediadores para pensar* (Jonassen, Carr & Yue, 1998); es decir, las TIC pueden funcionar como herramientas catalizadoras cuando los alumnos aprenden *con* ellas mientras solucionan problemas o desarrollan tareas complejas de distinta índole. La segunda idea profundiza y consolida este argumento al sostener que las TIC pueden jugar un importante papel en el establecimiento de un auténtico sistema de actividad dentro de las aulas (presenciales o virtuales) en el que el conocimiento se gesta y distribuye, ya sea entre profesores y alumnos o entre alumnos, gracias al uso de los múltiples recursos que aquellas ofrecen (por ejemplo, sitios web, *software* social, plataformas o aulas de aprendizaje virtual) (Cole & Engeström, 2001: 42).

En consecuencia, la propuesta pedagógica usando TIC que se sostiene en este trabajo parte del sustrato teórico socioconstructivista anterior. Sin embargo, para conseguir esto, se requiere plantear un diseño tecno-pedagógico adecuado que explicite e indique tanto el uso de los recursos técnicos que éstas ofrecen para enriquecer y potenciar la situación didáctica, como el diseño y empleo de propuestas pedagógico-instruccionales que planteen situaciones y tareas relevantes que a su vez promuevan la actividad socioconstructiva de los alumnos en los contextos de interacción que ellas abren (Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Hernández & Romero, 2011: 109). Este diseño tecno-pedagógico además requiere de una consideración cuidadosa del contexto en donde ocurre (en qué medida su implantación puede hacerse con los recursos TIC disponibles y, si es el caso, qué tipos de ajustes son necesarios para que el diseño/proyecto pueda instalarse) y del acompañamiento insoslayable de una serie de medidas sinérgicas específicas, las cuales tienen que ver, entre otras cosas, con un adecuado conocimiento del profesorado usuario de la innovación (la competencia digital del uso pedagógico de las TIC en los docentes usuarios), así como una apropiada 'madurez tecnológica' de la institución-comunidad participante (además de que cuente con la infraestructura tecnológica, que tenga centros de apoyo y asesoría técnica para profesores y alumnos, entre otras cosas) (Cabero, 2005).

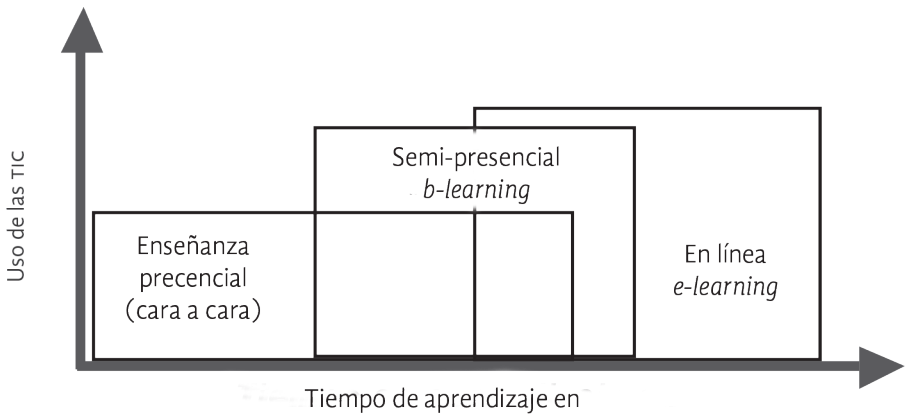
Las situaciones de *b-learning*: un planteamiento alternativo

Desde hace algunos años, dentro de los usos de las TIC en la educación, viene ocupando un lugar preponderante el concepto de *e-learning o educación virtual*, el cual implica una formación educativa *on line* que usa las posibilidades comunicativas de Internet. Gracias a esta innovación, la educación a distancia se ha revolucionado por completo entrando de lleno al nuevo paradigma de los entornos virtuales de aprendizaje. Sin embargo, pareciera ser que con el paso de los años, ha quedado constancia de que el *e-learning* no ha tenido el respaldo de resultados adecuados de eficiencia y de eficacia que se esperaban (por ejemplo, en los cursos de este tipo hay marcados problemas de deserción —60% de abandono— y de eficiencia terminal, ver Cabero, 2006: 1). La explicación de por qué esta modalidad tiene tan débiles resultados se debe entre otras cosas a: a) la ausencia de experiencias cara a cara en el proceso educativo, b) que requiere mucha inversión y tiempo del profesor por basarse sólo en la comunicación telemática para inte-

ractuar con los alumnos, c) que el alumno requiere de habilidades de aprendizaje autónomo (que no siempre posee) y, por último, d) la mayoría de las experiencias virtuales imponen condiciones de aislamiento y ausencia de referencias físicas que pueden incidir en la falta de motivación. Ante esta problemática una de las salidas posibles ha sido la consideración de agregar, en mayor o menor medida, componentes presenciales (Turpo, 2010: 349).

Por otro lado, desde la educación presencial también se ha planteado la posibilidad de complementar las actividades cara a cara con experiencias de trabajo virtual, lo que ha dado lugar al denominado aprendizaje híbrido o *blended learning* (*b-learning*) (Heinze & Procter, 2004; Turpo, 2010). En términos generales, el *b-learning* puede definirse como aquel grupo de propuestas educativas mixtas en las que se utilizan algunos formatos de *e-learning* (p. ej. plataformas de aprendizaje virtual) y otros formatos electrónicos (simulaciones, videos, etc.) complementadas con los beneficios de la enseñanza presencial (ver Figura 1).

Figura 1. Concepción del b-learning (a partir de Heinze & Procter, 2004:1)



Fuente: Elaboración propia a partir de Heinze & Procter (2004: 1).

Como la figura anterior lo indica, puede establecerse un continuo entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje presenciales y las virtuales con más o menos posibilidades de vinculación entre una modalidad y otra, ya sea desde una lógica de simple 'aditividad', 'combinación' o bien de una auténtica 'interrelación' en la que se potencien las posibilidades de cada formato.

Con el paso del tiempo, las propuestas de aprendizaje híbrido se han hecho cada vez más frecuentes en los escenarios educativos y se han convertido en parte importante de la nueva agenda educativa, además de constituirse en una alternativa de innovación de menor costo en comparación con la que el *e-learning* requiere. La idea central de las propuestas *b-learning* ha sido establecer la vinculación presencial-virtual aprovechando lo mejor que cada modalidad puede ofrecer (Hinojo, Aznar & Cáceres, 2009), lo cual es indiscutible, pero el problema radica precisamente ahí mismo: ¿cómo hacer esto posible?, ¿qué es recuperable de las experiencias presenciales y qué de las virtuales para una experiencia pedagógica determinada?

Hoy por hoy, pueden encontrarse en la literatura evidencias empíricas como producto de experiencias *b-learning* que hablan a favor de su introducción dentro de las aulas. Así por ejemplo, en un estudio macro realizado en 2003, en el que se exploró el tipo de estrategias didácticas que utilizan los docentes para desarrollar experiencias de este tipo (Kerres & De Witt, 2003: 102), se encontró que más del 85% de los participantes encuestados usaron una combinación de los siguientes formatos o métodos: instrucción en clase, formación interactiva basada en recursos web, comunicación usando *e-mail*, uso de contenidos auto-administrables, discusiones dirigidas, *software* de colaboración, aulas virtuales, evaluación en línea y textos de trabajo digitales. Los profesores encuestados señalaron utilizar propuestas que mezclaban 6 de los 10 recursos anteriores, aduciendo razones tales como: tienen mayor efectividad que la instrucción exclusiva cara a cara tradicional, tienen un mayor impacto y efectividad en el aprendizaje de los estudiantes elevando la motivación, y son experiencias que, por lo general, les resultan agradables a los alumnos.

Por su parte Hinojo, Aznar y Cáceres (2009: 170-72) al estudiar los efectos de situaciones de *b-learning* en estudiantes universitarios encontraron que los alumnos admiten tener mayor rapidez en la comunicación con el docente (y los compañeros), mayor flexibilidad horaria para trabajar, mejor accesibilidad de información, mayor desarrollo y actualización de contenidos, la experiencia favoreció su aprendizaje y tuvieron una similar o mayor adquisición de competencias necesarias, en comparación con las clases sólo presenciales.

En cuanto al tipo de actividades que se plantean para el logro de un aprendizaje híbrido generalmente han prevalecido aquellas con fines de trabajo individual ya sea de tipo propedéutico, compensatorio o de simple ejercitación. Es

decir, se trata de propuestas que poco modifican la actividad central de enseñanza-aprendizaje de un curso y que más bien proporcionan experiencias u oportunidades didácticas de tipo suplementario o complementario. De forma excepcional se plantean actividades a realizarse más allá de las situaciones mencionadas que permitan la ejecución de tareas que tengan un alto nivel de pertinencia o potencialidad, que permitan crear *un escenario cualitativamente distinto de enseñanza y aprendizaje* (Bustos, 2004).

La propuesta que se sostiene aquí asume que es posible generar un planteamiento didáctico híbrido y entretejido de experiencias presenciales y virtuales en el sentido de que cualesquiera de ellas puedan tener un peso y valor académico importante siempre que así se justifique, y que incluso, por su propia complementariedad, permitan potenciarse mutuamente creando un entorno abierto con múltiples intercambios comunicativos (cara–cara, sincrónicos y asincrónicos) entre profesores y alumnos. En este sentido, se considera que este planteamiento puede proporcionar un entorno académico de trabajo que permita una mayor amplificación de las actividades, en el entendido de que no hay que olvidar que es necesario encontrar importantes razones para que la hibridación cobre sentido, en la medida en que el objetivo central sea que los aprendizajes constructivos de los alumnos se enriquezcan buscando un máximo provecho de las dos modalidades (Hernández & Romero, 2011: 117).

De tal suerte que para lograr una buena integración de experiencias *b-learning*, el profesorado debe interrogarse a partir de las siguientes preguntas básicas: *¿Qué se quiere lograr con el curso o experiencias didácticas de* b-learning*? ¿Qué tendría de exitoso, pedagógicamente hablando, que el curso se pensara en esta modalidad híbrida? ¿Qué pueden ofrecer las experiencias* b-learning *que se proponen, que no pudieran ofrecer formatos puramente presenciales? ¿Cómo se pueden usar los recursos tecnológicos de modo que se obtenga un mayor provecho para el aprendizaje constructivo de los alumnos?* Las respuestas a estas preguntas de forma reflexiva, permitirán a los directivos y docentes tomar decisiones apropiadas acerca de los formatos, experiencias y modalidades sobre las cuales se diseñarán las unidades didácticas que componen su curso. De cualquier modo, con base en estas preguntas, salta a la vista que son cinco los factores clave que habría que considerar para ir conformando la estructuración de una experiencia híbrida, a saber:

- Las características de los alumnos.
- Los recursos tecnológicos disponibles para la institución y para los docentes.

- Las características de los contenidos y las competencias que se buscan promover.
- El esquema teórico-conceptual de que se parte y que inspirará el diseño tecno-pedagógico de las experiencias de formación.
- La necesidad de que el profesorado cuente con las competencias necesarias para el uso innovador de las experiencias tecno-pedagógicas en esta modalidad.

Diseño tecno-pedagógico usando situaciones híbridas

En los últimos años, hemos realizado varias experiencias de diseño de secuencias instruccionales enseñando contenidos psicológicos realizado por los colaboradores del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) (<http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/>). Estas unidades didácticas se insertaron dentro de los programas regulares de asignaturas de licenciatura y de posgrado (Figura 2) con una duración de 5 semanas. Los componentes esenciales de estos diseños fueron:

a) *Un diseño instruccional sistemático de la unidades didácticas*. La planificación tecno-pedagógica a detalle de los recursos utilizados es un requisito indispensable en la modalidad semi-presencial, con instrucciones minuciosas presentadas por escrito para los alumnos dentro de los espacios electrónicos de comunicación con que cuentan las plataformas de aprendizaje virtual (PAV).

Figura 2. Esquema integrador sobre las unidades didácticas diseñadas

b) *El uso de plataformas de aprendizaje virtual (PAV) para realizar actividades de aprendizaje y enseñanza en línea.* En nuestras experiencias se han utilizado dos plataformas que tienen un sustrato teórico socioconstructivista. La primera de ellas fue *Knowledge Forum* (<http://knowledgeforum.com>) y la segunda *Moodle* (<http://moodle.org>). De estas plataformas se utilizaron: los de comunicación unidireccional (calendarios de actividades, carteleras informativas, repositorios multimedia), bidireccional (correo electrónico) y multidireccional (recursos asincrónicos de comunicación, tales como foros de discusión y wikis). En tal sentido fueron tres los usos centrales que se dieron de las PAV como mediadores dentro del triángulo didáctico: i) para apoyar el trabajo colaborativo en grupos pequeños (por medio de foros de discusión esencialmente, ver siguiente punto); ii) como medio para realizar las actividades de apoyo, supervisión y seguimiento realizadas por el docente (el docente extiende y amplifica su actividad didáctica para proporcionar la ayuda ajustada a la labor constructiva de los alumnos), y iii) como recurso para facilitar las actividades de regulación interna y mutua de los estudiantes, y ayudar a la realización de actividades de profundización del conocimiento y reflexión (por ejemplo, por medio del uso de programas para la representación visual de mapas conceptuales como *CmapTools*).

c) *El uso central de recursos asincrónicos (foros de discusión) proporcionados desde dichas plataformas, para promover aprendizajes colaborativos entre los estudiantes.* Lo relevante en este caso, es saber usar estos recursos al servicio de actividades de construcción conjunta del conocimiento, de modo que los alumnos participen activamente en ellos a través de tareas auténticas, y donde los profesores puedan supervisar y ajustar estrategias de ayuda y apoyo a esta labor constructiva.

d) *Utilización de propuestas didácticas de enseñanza situada tales como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos*. En las experiencias realizadas se utilizaron este tipo de metodologías de aplicación general como unidades globalizadoras que integraban los contenidos curriculares de las unidades didácticas trabajadas (ver Tabla 1) (Díaz-Barriga, 2005; Coll *et al.*, 2008).

e) *Implicación de los alumnos en tareas y actividades auténticas de alto nivel de relevancia profesional e interacción social*. Oliver, Herrington y Reeves (2006) han señalado que las actividades auténticas son aquellas: de relevancia social, permiten la colaboración, promueven la reflexión, van más allá de un resultado específico y simple, implican tareas que no se desarrollan en tiempos breves, pue-

den abordarse desde diferentes perspectivas y generan productos con valor en sí mismos. Así se puso énfasis en plantear tareas de aprendizaje de este tipo, con un alto grado de realismo que demandaban actividades complejas similares a las que podrían encontrarse los alumnos en su posible práctica profesional, tales como: el diseño educativo de casos de estudio por parte de los alumnos, la elaboración de instrumentos de evaluación (rúbricas de evaluación) y el diseño de Web-Quest (Díaz-Barriga, Bustos, Hernández & Rigo, 2008).

Tabla 1. Características básicas de las propuestas didácticas utilizadas

Aprendizaje basado en problemas (ABP)	***Aprendizaje mediante proyectos (AMP)***
Diseño y presentación de la situación problema (situación abierta y difusa) a los alumnos. Pueden ocurrir intentos iniciales de definición del problema y de construcción de explicaciones incipientes sobre el mismo.	A partir de una unidad o contenido curricular amplio, los alumnos en grupos pequeños determinan el tema sobre el cual se realizará el proyecto.
Análisis de las posibles explicaciones y lagunas de conocimiento y posible redefinición del problema. Planteamiento de nuevos objetivos para profundizar sobre su comprensión y análisis. Estudio de nueva información sobre el problema (provista por el profesor y/o investigada por el grupo) en diversas fuentes (impresas y *on line*).	Búsqueda de información en diversas fuentes impresas y *on line* sobre el tema para documentarlo. Delimitación del mismo y planificación en grupos pequeños sobre cómo será abordado o desarrollado el proyecto.
Posible planteamiento de la planificación y de la implantación de la estrategia de resolución.	Realización del proyecto (investigación) y/o su elaboración si se trata de construir un producto.
Revisión de la comprensión nueva del problema y de la estrategia de resolución. Discusión general.	Comunicación sobre los resultados o del producto obtenido a la clase en general.

Los resultados de las experiencias realizadas con las unidades didácticas mencionadas en condiciones de inserción *b-learning*, nos permiten afirmar que los alumnos: a) lograron un aprendizaje de conceptos y habilidades con alto grado de significatividad evaluados a través de los productos logrados (diseño educativo de casos, rúbricas elaboradas, calidad de las Web-Quest desarrolladas, etc.), b) demostraron un alto grado de motivación e involucración en el desarrollo de las actividades, especialmente en las situaciones de discusión a través de los foros de

trabajo en donde se generaron intensos intercambios para la realización colaborativa y co-constructiva de las tareas de alto nivel de situatividad y autenticidad, c) los intercambios de los participantes en los distintos grupos colaborativos fueron apoyados por el andamiaje constante de los profesores responsables de los cursos, d) los alumnos demostraron a través de cuestionarios de auto-reporte un alto grado de satisfacción del aprendizaje logrado y por la experiencia basada en el empleo de los recursos que las PAV (KF y Moodle) proporcionaron.

Un ejemplo a detalle: literacidad académica y *b-learning*

En los últimos años, varios autores apoyados en la perspectiva de los nuevos estudios sobre literacidad, han desarrollado toda una línea de investigación sobre lectura y escritura universitarias a la que se le ha denominado literacidad o alfabetización académica. Por literacidad académica debe entenderse el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar. Puede decirse, por tanto, que cada carrera universitaria, como comunidad de discurso, propone a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional (Carlino, 2005). Así, escribir textos académicos requiere que los alumnos aprendan cómo construirlos, que desarrollen los valores que la comunidad les otorga en la creación y divulgación de conocimientos y, por último, que aprendan a usar las convenciones y estilo propios que les caracterizan (Castelló, 2009: 23).

Otros autores desde un planteamiento afín a la perspectiva socioconstructivista sostienen la idea de proponer entornos didácticos que pretender "ayudar a escribir" a los alumnos, bajo la perspectiva de una enseñanza indirecta (Sánchez, 2010). En esta aproximación se pretende *transformar el contexto didáctico al proponer situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas escritas que practican los alumnos cobren sentido*, y en las que también el docente *proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas y enfrentarlas*. Se asume que los alumnos, después de tener frecuentes experiencias de este tipo, puedan apropiarse de dichas ayudas (que son en realidad apoyos para el buen ejercicio cognitivo, metacognitivo y reflexivo de las actividades lectoras y de escritura) y/o para que, basadas en ellas, pueden crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realizan estas actividades comunicativas.

Esta perspectiva es también congruente con lo que otros autores han denominado enfoque integrado o infusionado de enseñanza de estrategias cognitivas (Martín & Moreno, 2007). Como se recordará desde este planteamiento se acepta una conexión inseparable entre lo que aprendemos (incluidas las actividades estratégicas) y los contextos en los que se aprende, reivindicando la necesidad de que las estrategias cognitivas (y por extensión las de lectura y escritura) no se aprendan en abstracto sino asociadas a los contendidos de cada disciplina, estableciéndose así un beneficio recíproco: mejor comportamiento estratégico, mejores aprendizajes constructivos/significativos.

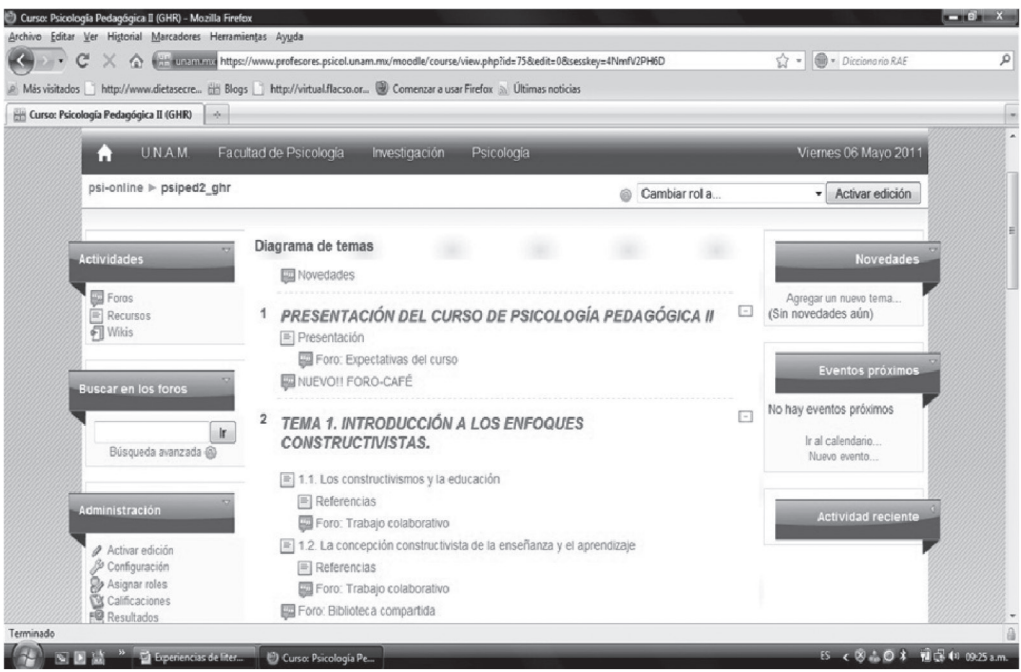
Por otro lado, consideramos que los entornos facilitadores de la escritura académica tienen una mayor potencialidad si se estructuran en situaciones *b-learning* o semi-presenciales por medio del uso de plataformas de aprendizaje virtual (PAV) (Hernández & Romero, 2011). Los recursos que las PAV conjuntan y ofrecen (foros de discusión, wikis, chats, repositorios, etc.) pueden constituirse en un entorno tecnológico adecuado para amplificar y potenciar el aprendizaje de competencias de literacidad académica en los alumnos universitarios que les permitan utilizar y crear textos académicos-científicos. Una de las ventajas que provee el uso de los recursos de tipo asincrónico multidireccional de las plataformas (por ejemplo, foros de discusión y wikis) se encuentra en su potencialidad para desarrollar y practicar actividades de lectura y escritura, ya que en este tipo de recursos los intercambios se basan principalmente en la modalidad escrita, lo que trae como consecuencia un esfuerzo superior de los alumnos para reflexionar lo que se lee y escribe, y un ejercicio sustancial de las habilidades comunicativo-lingüísticas de describir, explicar, argumentar, etc. Un beneficio adicional es que las intervenciones en las PAV quedan fijas y pueden revisarse, modificarse y, sobre su base, construirse nuevas aportaciones, lo cual permite crear un contexto apropiado para una lectura y una escritura que amplifiquen las actividades de compartición, diálogo y profundización del conocimiento.

Sin embargo, estos recursos deben ser adecuadamente utilizados puesto que no por acercar estos recursos a los alumnos o porque ellos sepan emplearlos en situaciones no educativas (por ejemplo, en redes sociales) se van a promover significativos dividendos para la construcción del conocimiento individual y colectivo. Se requiere ponerlos al servicio de actividades de construcción conjunta del conocimiento en donde los alumnos participen activamente desplegando distintas actividades de pensamiento e interpensamiento a través de tareas auténticas, y donde los profesores supervisen y ajusten estrategias de ayuda diversas.

En tal sentido, enfrentados a la tarea de desarrollar experiencias de aprendizaje que promuevan la literacidad académica de los alumnos, siguiendo una aproximación infusionada dentro de las asignaturas curriculares regulares y utilizando los beneficios de las TIC en situaciones de enseñanza y aprendizaje semi-presenciales (*b-learning*), se pretendió desarrollar experiencias tecno-pedagógicas innovadoras en las que los alumnos lograran desarrollar habilidades de lectura y/o escritura con tareas con sentido, utilizándolas a la vez como herramientas para aprender mejor los contenidos curriculares.

Para este caso se desarrolló un diseño tecno-pedagógico semi-presencial (*b-learning*) estructurado en una PAV Moodle para una asignatura de 9° semestre. Utilizamos principalmente los recursos de tipo asincrónico de la PAV (foros de discusión y wikis) y otras prestaciones adicionales (repositorio de documentos digitales; biblioteca compartida; videos; etc.) para apoyar las actividades del curso. Antes de la experiencia, los alumnos tenían escasa experiencia con la PAV Moodle, pero una semana de inducción fue suficiente para que ellos se familiarizaran con ella (el sitio web es: <https://www.profesores.psicol.unam.mx/moodle/course/view.php?id=75#section-4>, ver Figura 3).

FIGURA 3. Pantalla de la PAV Moodle del curso *b-learning* en literacidad académica



La experiencia de innovación consistió de un entretejido de actividades presenciales y virtuales de aprendizaje. Cada sesión desarrollaba una temática específica del programa de la asignatura a través de lecturas básicas en donde los alumnos aprendían los contenidos esenciales. Antes de llegar a la clase y con una semana de trabajo previo, los alumnos preparaban las lecturas de modo individual y realizaban diversas tareas de lectura-escritura híbridas (Mateos & Solé, 2009: 14). Estas tareas involucraban actividades de tipo estratégico, en tanto que posibilitan el tratamiento profundo de los contenidos haciendo probable el aprendizaje significativo de los contenidos implicados. Las tareas consistían en responder a cuestionarios con preguntas de reflexión diseñadas para promover habilidades cognitivo-lingüísticas (por ejemplo, describir, explicar, argumentar, etc.), y en otros casos, radicaban en la construcción de ideas principales o de resúmenes escritos a partir de los textos revisados. Con base en estas actividades, los alumnos luego participaron en las sesiones presenciales con el docente y los compañeros en discusiones tipo seminario centrándose en las actividades preparadas. El profesor coordinaba las sesiones presenciales con dos fines: focalizar la discusión para debatir los contenidos centrales del programa y dar apoyos específicos para la realización apropiada de las tareas de escritura encomendadas (por medio de modelamiento de las actividades, explicaciones, uso de comentarios correctivos, apoyos específicos sobre el modo de redacción, precisiones conceptuales, etc.).

Al finalizar la clase, los alumnos formaban parejas y tenían a su disposición foros de discusión virtual para el trabajo colaborativo con la intención de que reflexionaran y pulieran las tareas de escritura entregando un solo producto. Estas discusiones virtuales también eran apoyadas por el docente en aspectos de contenido y de redacción. Así se trabajaron en 10 foros de discusión semanales que abarcaron gran parte del curso. Casi al finalizar éste, se programó un foro de discusión virtual exclusivamente (con duración aproximada de un mes) para la construcción de un trabajo monográfico que consistía en la integración y organización constructiva de las tareas de escritura ya elaboradas individual y colaborativamente.

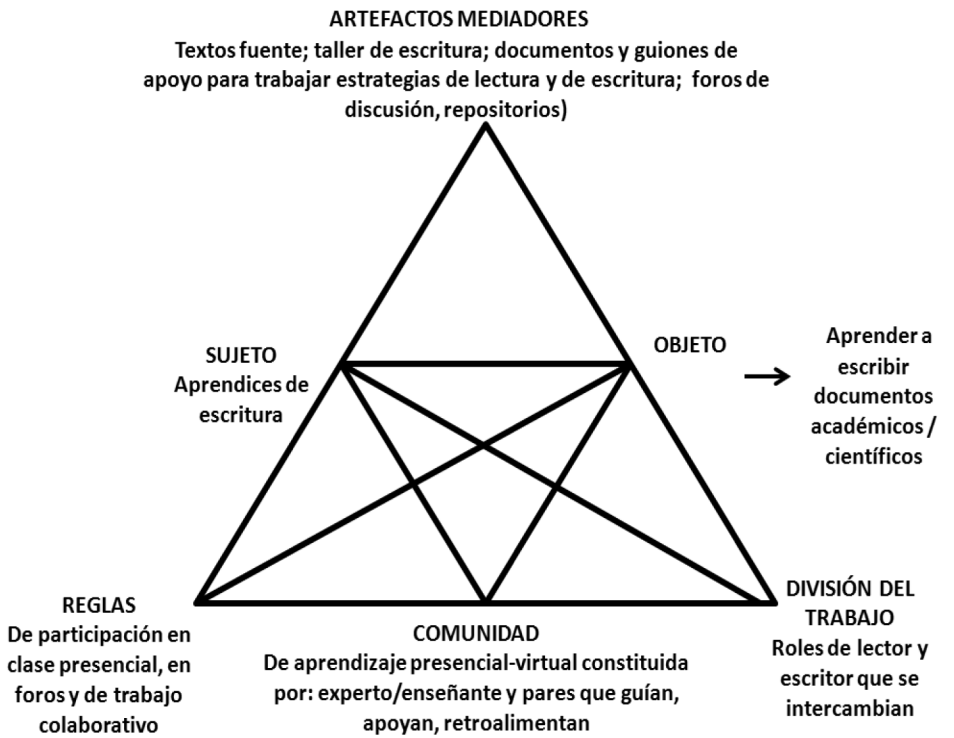
Todos los foros de discusión quedaron permanentemente abiertos y fueron de acceso libre, para que pudieran consultarse cuantas veces se requirieran y, sobre todo, para que fueran utilizados como apoyo a la construcción de la monografía. Asimismo, dentro del sitio de la plataforma del curso se incluyeron otros apoyos didácticos adicionales para la realización de las actividades de escritura

(un taller de escritura para apoyar el ejercicio de las habilidades cognitivo-lingüísticas; textos de apoyo sobre: reglas para trabajo colaborativo, aplicación de estrategias —subrayar, ideas principales, resúmenes, etc.— y para la construcción de una monografía), y referencias documentales-digitales adicionales propuestas por los mismos alumnos para apoyarse en el tratamiento de los temas del programa y la monografía.

En este sentido, la propuesta del entorno tecno-pedagógico constituye un sistema de actividad en el que se distribuye el conocimiento y las prácticas de literacidad entre los participantes dadas las distintas tareas individuales y colectivas, a partir de los textos revisados y compartidos, en la discusión presencial en clase y en la discusión virtual en los foros (ver Figura 4). Y a través de distintos artefactos mediacionales dentro de los que destacan la plataforma y sus recursos asincrónicos bidireccionales y multidireccionales, los textos revisados y compartidos, los distintos recursos de apoyo a la gestión de la participación en clase y en la situación *on line*, y de gestión de las tareas realizadas (Cole & Engeström, 2001).

En lo que sigue se presentan sólo algunos hallazgos relativos a la dimensión virtual de la experiencia de innovación provenientes especialmente de la participación de tres parejas de alumnos para los foros de trabajo. Para ello seguimos la propuesta de Garrison y Anderson (2005) que nos permitió hacer el análisis de las discusiones asíncronas realizadas en foros virtuales. Estos autores consideran que el aprendizaje de saberes (conocimientos y habilidades) en línea, ocurre como producto de una creciente participación dentro de comunidades de indagación/aprendizaje en el entorno virtual (o semi-virtual, para este caso) en que se participe, lo cual permite mejorar la reflexión y el pensamiento crítico/constructivo de los participantes. De su propuesta, retomamos el concepto de *presencia cognitiva* (entendida como la participación y expresión de actividades de pensamiento de alto nivel que les permite a los alumnos, reflexionar y construir significados) y en menor medida el de *presencia docente* (participación del enseñante en actividades de diseño, seguimiento y facilitación dirigidas a que ocurra tanto una mayor presencia cognitiva como mejores resultados positivos de aprendizaje en los alumnos).

Figura 4. El diseño tecno-pedagógico socioconstructivista b-learning como sistema de actividad



Por lo que corresponde a la presencia cognitiva de los participantes, Garrison y Anderson (2005: 92) desglosan las actividades de indagación para la realización de tareas en tres categorías de participación: a) exploración inicial, b) integración de actividades colaborativas y c) resolución final. Al hacer la contabilización de las actividades relativas en estas tres categorías, en tres de los foros de discusión semanal (foro 1 inicial, foro 5 intermedio y foro 10 de final del curso) se mantuvo en las tres parejas de participantes una fuerte motivación e involucración en las actividades requeridas para la realización de las tareas de escritura solicitadas (las frecuencias promedio por parejas fueron, exploración: 14 participaciones; integración: 7.3 participaciones; y resolución: 2.7 participaciones). En lo que corresponde a la cualificación del tipo de comentarios y sugerencias vertidas en los intercambios de las actividades de exploración (los más numerosos) sobre las tareas de escritura, se identificó, en los mismos foros, un fuerte grado de actividad

reflexiva sobre los contenidos conceptuales trabajados (en promedio 65.4 % de las participaciones se dirigieron a realizar precisiones y profundizaciones conceptuales sobre lo escrito colaborativamente), sin embargo hubo pocos comentarios relativos a actividades de mejoras en la redacción y revisión colaborativa (promedio de los tres foros: 11% de las participaciones).

Por lo que toca al trabajo monográfico, vale la pena señalar que el foro destinado a ello tuvo en promedio 34.6 participaciones (en las tres parejas), en aspectos relativos a la planificación y textualización/revisión de lo escrito. En este mismo foro la presencia docente del responsable del curso, dio un seguimiento cercano a *todo el proceso de elaboración del trabajo monográfico* puesto que realizó un total de 26 participaciones mientras duró el foro (poco menos de una contribución por día) con comentarios relevantes sobre redacción (30%), sobre precisión conceptual (28%), sobre aspectos de normativa y puntuación (28%) y sobre recomendación de consulta de fuentes (12%).

Las monografías elaboradas tuvieron una extensión promedio de 17.3 cuartillas y su contenido fue objeto de evaluación a través de una rúbrica de 8 dimensiones con sus respectivos indicadores traducidos en tres niveles de valoración (las valoraciones máximas fueron de 3 = satisfactoriamente elaborado/cubierto). Los indicadores contemplados fueron los siguientes (con sus respectivas calificaciones en promedio entre paréntesis): a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (2.7 pts.); b) adecuación del discurso de la demanda solicitada (2.5 pts.); c) claridad expositiva de las ideas (3 pts.); d) grado de progresión temática de las ideas (3 pts.); d) trabajo de la sección introductoria (2.8 pts.); e) trabajo de desarrollo/organización (3 pts.); f) trabajo de desarrollo/precisión conceptual (2.5 pts.); g) trabajo de conclusión (2.5 pts.).

Al finalizar la experiencia se aplicó un cuestionario de auto-reporte para indagar las percepciones que los alumnos tuvieron sobre la misma, del cual entresacamos algunos resultados relevantes. En lo que se refiere a la concepción del diseño tecno-pedagógico *b-learning*, los participantes señalaron la estrecha complementariedad de las actividades presenciales y virtuales (84 % la juzgó como muy apropiada). Por lo que toca a la idoneidad de los recursos asincrónicos utilizados para la realización de las tareas de escritura colaborativa, 83.4% consideró que los foros de discusión fueron de mucha utilidad para su realización y 66.7% juzgó a los wikis con satisfactoria utilidad.

En lo que corresponde a la creación de la comunidad semi-presencial, 100% consideró que las aportaciones de los compañeros sirvieron bastante o mucho para mejorar el aprendizaje personal logrado en el curso. En lo que respecta a la pertinencia de las actividades realizadas, 66.7% consideró que las tareas de escritura fueron de utilidad y 33.3% las juzgó de suma utilidad para aprender los contenidos revisados en el curso y, por último, 100% mencionó que la escritura colaborativa fue altamente satisfactoria para sus aprendizajes logrados.

En resumen, a partir de los resultados encontrados puede decirse que la experiencia *b-learning* realizada fue un entorno de trabajo apropiado para la promoción de actividades de escritura académica. La gran cantidad de participaciones realizadas en los foros de discusión, en conjunción con las actividades realizadas en clase, todas ellas guiadas y supervisadas por el docente, permitieron mejorar sus habilidades de escritura académica (demostrada por la mejora lograda en la comprensión del sentido del género monográfico y de su proceso de construcción) y al mismo tiempo, como lo consignan en su auto-reporte, participaron en un contexto altamente motivador y satisfactorio de aprendizajes reflexivos y constructivos de los contenidos conceptuales.

Comentarios finales

La perspectiva socioconstructivista tal y como se ha interpretado en este trabajo, puede ser un marco de referencia útil y valioso para desarrollar experiencias y propuestas de aprendizaje *b-learning*. Así, por la mediación de las TIC, se crea un entorno abierto y distribuido socio-cognitivamente que modifica el escenario pedagógico sensiblemente amplificando: a) las posibilidades de pensamiento de los alumnos, b) de interpensamiento entre éstos en situaciones colaborativas, c) de interpensamiento entre alumnos y profesor, e incluso d) de las actividades didácticas y evaluativas del profesor mismo.

En este trabajo se ha presentado la descripción general de algunas experiencias *b-learning,* inspiradas desde la perspectiva socioconstructivista que pueden contribuir al desarrollo de propuestas relevantes para su uso en los contextos escolares a nivel universitario. En un primer caso, las experiencias se caracterizan por ser secuencias didácticas de duración corta dentro de un programa escolar de cursos regulares, utilizando metodologías de enseñanza situada (aprendizaje mediante proyectos y aprendizaje mediante el análisis de casos) con tareas com-

plejas, auténticas y relevantes a la formación académica de los participantes; puede decirse que en este primer caso las experiencias *b-learning* buscaban aportar un espacio virtual central añadido a las actividades presenciales. En un segundo caso, la experiencia fue realizada a lo largo de todo el programa escolar del curso regular con similares pretensiones a la anterior, dado que también se empleó una metodología didáctica análoga (aprendizaje mediante proyectos escritos) pero en este caso tratando de desarrollar habilidades específicas de lectura y escritura académicas igualmente idóneas a la formación académica y disciplinar de los alumnos. En ambas situaciones, los alumnos obtuvieron experiencias de enseñanza y aprendizaje altamente gratificantes y asumieron haber mejorado las competencias cognitivas involucradas.

Referencias

Bustos, A. (2004). Un modelo para *blended learning* aplicado a la formación en el trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 7,* (1/2): 113-132. Consultado el 5 de junio de 2012 en <http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=370&Itemid=112>

Cabero, J. (2005). Las tic y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de Educación Superior, XXXIV* (135): 77-100.

_____ (2006). Bases pedagógicas del *e-learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3,* (1): 1-10. Consultado el 13 de abril de 2012 en <www.uoc/rusc/3/1/esp/cabero.pdf>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: fce.

Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos*, (50): 21-29.

Cole, M. & Y. Engeström (2001). Enfoque histórico-cultural y la cognición distribuida. En G. Salomon (ed), *Cogniciones distribuidas* (23-74). Buenos Aires: Amorrortu.

Coll, C. (2007). *tic y prácticas educativas: realidades y expectativas*. Artículo presentado en la XXII Semana Monográfica de la Educación "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) en la Educación: Retos y Posibilidades". Fundación Santillana. Madrid, España.

Coll, C., T. Mauri & J. Onrubia (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll & C. Monereo (eds), *Psicología de la educación virtual* (74-103). Madrid: Morata.

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada.* México: McGraw-Hill.

_____ , A. Bustos, G. Hernández & M. Rigo (2008). *Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistema de rúbricas en un entorno virtual.* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación educativa, Universidad de Tlaxcala-anuies-iisue/unam, Tlaxcala, México.

Garrison, R. & T. Anderson (2005). *El e-learning en el siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

Heinze, A. & C. Procter (2004). *Reflections on the use of blended learning. Proceedings of Education in a Changing Environment. University of Salford, Education Development Unit*. Consultado el 12 de abril de 2011 en <http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf>

Hernández, G. (2009). Las tic como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández & M. A. Rigo (comps), *Aprender con tic en educación superior. Contribuciones desde el socioconstructivismo* (17-62). México: Facultad de Psicología, unam.

_____ & Romero, V. (2011). El *b-learning* en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso. En F. Díaz-Barriga, G. Hernández & M. A. Rigo (eds.) *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño técnico-pedagógico* (95-120). México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hinojo, F., I. Aznar & M. Cáceres (2009). Percepciones del alumnado sobre el *blended learning* en la Universidad. *Comunicar, XVII,* 33: 165-174.

Jonassen, D., C. Carr & H. Yue (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *Tech Trends, 43* (2): 24-32. Consultado el 25 de mayo de 2011 en <http://www.eduteka.org/Tema12.php>.

Kerres, M. & C. De Witt (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media, 28,* (2-3): 101-113.

Martín, E. & A. Moreno (2007). *Competencia de aprender a aprender*. Madrid: Alianza.

Mateos, M. & I. Solé (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos,* (50): 12-20.

Oliver, R., J. Herrington & T. Reeves (2006). Creating authentic learning environments through b-learning approaches. En C. J. Bonk & C. R. Graham (eds), *The Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (502-516). San Francisco: Pfeiffer

Sánchez, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula.* Barcelona: Graó.

Turpo, W. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa *blended learning* en el sistema educativo iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15,* (45): 345-370.

Enfoque gramatical y enfoque léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera

Patricia Martínez Ávila
Centro de Enseñanza para Extranjeros, unam
patimas@unam.mx

Resumen

Actualmente, en la enseñanza de español no existe conocimiento de los principios y posibles beneficios del enfoque léxico en programas para la enseñanza de español como segunda lengua y como lengua extranjera.

Con la intención de implementar el enfoque léxico en estos programas, decidí buscar unidades léxicas en los niveles básicos. Presento una muestra de las explicaciones gramaticales y el tipo de ejercicios que se proponen para introducir o reafirmar los contenidos. Después, señalo los casos cuyos contenidos pueden presentarse conforme a los principios del enfoque léxico. Considero este enfoque fundamental en la presentación de algunos contenidos léxicos.

Palabras clave: enseñanza de léxico, colocaciones

Introducción

Es una constante, entre los maestros de español, constatar que los alumnos emplean mucho más tiempo en adquirir la expresión oral correcta que otras habilidades como la expresión escrita o las habilidades receptivas. Es también una constante la investigación permanente de los especialistas de lenguas, la aparición de nuevas propuestas para enseñarlas y la insoslayable necesidad de actualización de los profesores que trabajamos cotidianamente en las aulas. Una propuesta de los últimos años es la del *enfoque léxico* que sugiere una visión holística de la lengua en la que el léxico adquiere relevancia para la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera.

Todos aceptamos, a nivel teórico, que el léxico queda inmerso e implícito en los principios del enfoque comunicativo; estamos de acuerdo en considerar tanto las necesidades como los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos; en poner atención en el desarrollo de las cuatro destrezas; en incorporar el componente lúdico en el aprendizaje, y en la necesidad de relacionar los contenidos gramaticales y funcionales con otros contenidos –socioculturales, pragmáticos y estratégicos– que integran la competencia comunicativa. Sin embargo nos olvidamos de la enseñanza contextualizada del léxico, de incluir el léxico en los contenidos que integran la competencia comunicativa y la cultura y, por último, de la enseñanza explícita de estrategias para responsabilizar al alumno de su aprendizaje de léxico.

Es por eso que, en los programas de enseñanza de español que se emplean en nuestro Centro, no aparece el contenido léxico como tal, es decir, la enseñanza-aprendizaje del léxico no recibe una atención explícita ni sistemática, como lo veremos en los ejemplos de los programas denominados Pido la palabra y Así hablamos.

La enseñanza en el CEPE

En las últimas décadas del siglo XX se inició en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), el programa Pido la palabra, que proponía un cambio en la metodología siguiendo los lineamientos del enfoque comunicativo: con "diálogos en los que se intenta recrear un contexto sociolingüístico natural"; con "situaciones que pueden ser consideradas como vivenciales para nuestros estudiantes y por tanto de alto interés"; incorpora además "contenidos temáticos, objetivos de co-

municación y contenidos lingüísticos (los cuales incluyen el vocabulario)" (Ehnis *et al*., 1988).

Posteriormente, ya en este siglo, se presentó el programa Así hablamos, vigente desde 2009, cuyo enfoque está inspirado en los lineamientos teórico-metodológicos propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Observamos que en los dos programas se menciona como enfoque rector el comunicativo. Si en el caso de Así hablamos se hace referencia al MCERL, en realidad éste no demuestra grandes diferencias en los contenidos con los del programa Pido la palabra.

En ambos programas se ha hecho una referencia explícita a los contenidos gramaticales o lingüísticos y en ambos se menciona el vocabulario –no precisamente el léxico– como una parte accesoria.

Los objetivos que han regido los ejercicios, tales como "que el alumno domine las concordancias de género y número entre sustantivos y adjetivo; la forma verbal con los sujetos; que use adecuadamente las preposiciones a, de por, para...", son planteados en función del dominio de aspectos gramaticales, atomísticos. Concebido así el aprendizaje de la gramática, se presentan ejercicios que reclaman del estudiante la memorización de palabras –formas verbales–, reglas –cuando sí y cuando no se usa artículo–, formas verbales de indicativo o uso de subjuntivo.

Veamos el caso del ejercicio con ser, estar y tener:

> Llena los espacios con el verbo SER, ESTAR o TENER conjugados en presente.
> *Breda_____ una joven canadiense que _____ en México para estudiar español. Ella _____ fotógrafa. Hoy _____ contenta porque su amiga Guadalupe la invitó a cenar el sábado. Guadalupe _____ amigos fotógrafos.*
> *Hoy ella _____ sueño porque se acostó muy tarde anoche. Ahora _____ en su casa. El día _____ muy bonito, por eso quiere jugar tenis después de la clase. Ella piensa que sus clases _____ muy interesantes porque _____ muy buenos maestros.*

En el caso de Así hablamos se presentan ejercicios similares; se repiten siempre sin importar el tema gramatical de que se trate. Si bien los contenidos se ofrecen contextualizados en situaciones comunicativas, se mantiene el enfoque gramatical atomístico de considerar las palabras por su categoría sin enfatizar su cotexto. No obstante, las unidades léxicas forman parte de la lengua, están implícitas en la norma y dan fluidez y armonía a la expresión del hablante.

Un acercamiento a las unidades léxicas

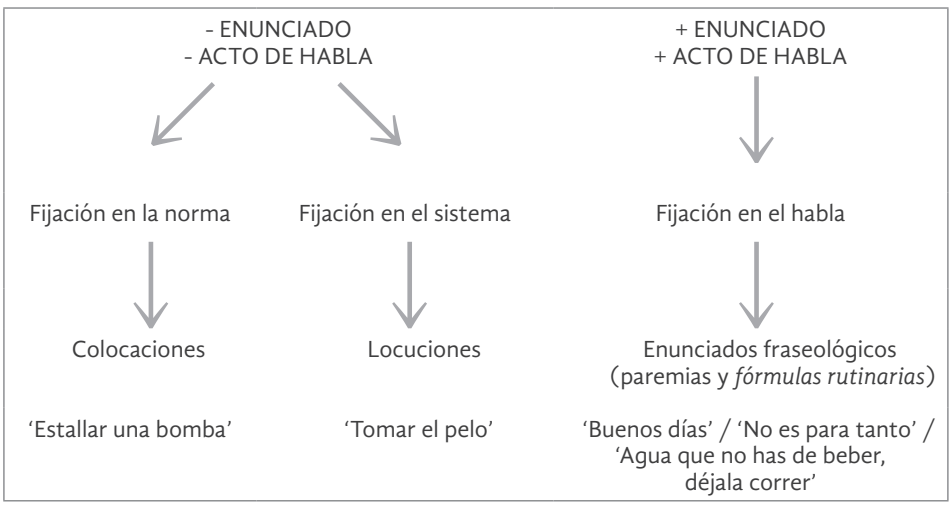
Antes de exponer si aparecen o no unidades léxicas en los contenidos de los programas, haré un breve comentario sobre las mismas. Corpas (1996) menciona que el aspecto más estable de las lenguas comprende desde las secuencias memorizadas hasta las combinaciones de palabras más o menos fijas, incluyendo las estructuras de frases lexicalizadas y los patrones léxicos combinatorios.

Esta autora llama *fraseología* al estudio que va del sintagma formado al menos por dos palabras a la oración compuesta, y define las unidades fraseológicas

> como unidades léxicas formadas por dos o más palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales, así como por el grado en el que se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (Corpas, 1996: 20).

En el Cuadro 1 se muestra un esquema de las unidades fraseológicas.

Cuadro 1. Unidades fraseológicas



Fuente: Elaboración propia con información de Corpas (1996: 57).

De acuerdo con esta clasificación, el tipo de unidades léxicas que se podrían encontrar en los niveles básicos serían las colocaciones y las fórmulas rutinarias. Las primeras se definen como una unidad léxica caracterizada por su arbitrariedad, formada por dos palabras que pueden coaparecer, y que presenta variedades en el eje sintagmático y paradigmático.

Por otro lado, Higueras (2006) cita a J. R. Firth quien agrega que el significado de una palabra depende de las otras palabras con las que se combina. Así, ejemplifica con la palabra *man* que suele aparecer con *old*, pero nunca con *young*, mientras que *person* puede colocarse con las dos.

Higueras (2006: 17) explica que las selecciones y restricciones combinatorias en cada lengua son de carácter idiosincrático y sus causas pueden ser tanto por las reglas gramaticales y semánticas de compatibilidad, como por causas culturales, literarias, históricas. Son el resultado de su repetición en el tiempo; esto permite que se acuñen en nuestra mente como memoria colectiva. Es esta una cualidad que vuelve necesario el enseñarlas explícitamente.

Conforme con estas restricciones, las colocaciones están formadas por una base y un colocativo. La base es aquella palabra semánticamente autónoma que determina con qué otras palabras puede combinase, y el colocativo es el elemento determinado. De acuerdo con esto se clasifican las colocaciones; entre varias propuestas de clasificación, reporto la de Koike (citado en Higueras, 2006: 25) que distingue colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas. Las primeras son aquellas formadas por dos elementos yuxtapuestos o unidos por una preposición (*lluvia torrencial*, *rebanada de pan*) y las complejas son las que se forman con un elemento y una locución (*dar el santo y seña*, *reírse a mandíbula batiente*) (ver Cuadros 2 y 3).

Cuadro 2. Ejemplo de colocación de unidades léxicas simples

Tipos	Ejemplos
Sustantivo (sujeto) + verbo	*Rumiar la vaca*
Verbo + sustantivo (objeto directo)	*Contraer matrimonio*
Verbo + preposición + sustantivo	*Andar con bromas*
Sustantivo + adjetivo	*Lluvia torrencial*
Sustantivo + de + sustantivo	*Rebanada de pan*
Verbo + adverbio	*Comer opíparamente*
Adverbio + adjetivo /participio	*Diametralmente opuesto*
Verbo + adjetivo	*Resultar ileso*

Cuadro 3. Ejemplo de colocaciones complejas

Tipos	Ejemplo
Verbo + locución nominal	*Dar el santo y seña*
Locución verbal + sustantivo	*Llevar a cabo un proyecto*
Sustantivo + locución adjetival	*Tener una salud de hierro*
Verbo + locución adverbial	*Reírse a mandíbula batiente*
Locución adverbial + adjetivo	*Fuerte como un roble*

Corpas, por otra parte propone una división, considerando 1) la categoría gramatical, 2) la relación sintáctica entre los colocados y 3) las funciones léxicas de la Teoría Sentido-Texto; en función de la categoría y de la relación distingue seis tipos de colocaciones, que son completadas con las de otros investigadores.

Por razones de brevedad, ahora pasaremos a hacer un comentario sobre las fórmulas rutinarias. Éstas son expresiones cuya aparición está estrechamente ligada a determinadas situaciones sociales, a partir de las cuales resultan altamente predecibles en el transcurso de un acto comunicativo (Corpas, 1996: 170). Se trata de expresiones prefabricadas y convencionales cuya aparición depende de situaciones comunicativas más o menos estandarizadas. Son unidades sintácticas y semánticas especiales y ritualizadas que se usan como respuestas o para iniciar un intercambio conversacional, ya sea en calidad de oraciones independientes o acompañando a otras oraciones.

Corpas (1996: 187-189) cita dos tipos de fórmulas: las discursivas, que tienen la función de organizar el discurso, y las fórmulas psicosociales, cuyas funciones expresivas y protocolarias son las que nos interesan por el momento.

Fórmulas de apertura y de cierre. La mayoría de las culturas señala el comienzo de un encuentro mediante algún tipo de enunciado fático, por ejemplo un saludo que puede ir seguido de intercambios que establecen o confirman las relaciones sociales. Ejemplos: *¿cómo estás? ¿Qué hay? ¿Qué tal?* Estos enunciados constituyen saludos y fórmulas de información.

Las interacciones conversacionales que tienen lugar en locales comerciales suelen abrirse en forma de *pares de adyacencia*,[1] con un ofrecimiento de servicio. Ejemplos: *¿Puedo ayudarlo? ¿Qué va a tomar?*

[1] Los pares de adyacencia consisten en una secuencia formada por dos enunciados adyacentes pero emitidos por hablantes distintos que mantienen una relación peculiar y complementaria, por ejemplo, pregunta-respuesta; saludo-saludo.

Ambas llevan implícita la aceptación del servicio. Se conforma el patrón típico de este género:

Ofrecimiento de servicio ⟶ aceptación de servicio ⟶ transacción ⟶ saludo de despedida

Algunas veces sigue el rechazo del emisor o posible comprador.

Otras fórmulas de apertura tienen el objetivo de captar la atención de los interlocutores, como en el caso de *A ver, vamos a ver*, que marcan el inicio de la observación o realización de alguna cosa.

Las fórmulas de cierre y fórmulas preparatorias cumplen la misión de terminar una conversación de forma satisfactoria para los participantes cuando éstos lo consideren oportuno, sin ofender a ninguno de ellos ni lesionar sus intereses. El problema consiste en organizar la terminación de la conversación de manera que el silencio final no se interprete como una invitación a seguir hablando. Algunas conforman secuencias de despedida. Por ejemplo: *hasta la vista*, *hasta luego*.

Presencia o ausencia de unidades léxicas en los programas del CEPE

Como ya se mencionó, las unidades léxicas que pueden aparecer y cuya enseñanza podría sistematizarse en los niveles básicos son las colocaciones y algunas fórmulas rutinarias.

Al dar una mirada a cualquiera de los libros de los diferentes niveles, observamos que no aparecen colocaciones como tales, porque no existe la conciencia de las mismas; no obstante, sí figuran algunas fórmulas rutinarias listadas.

En el programa Así hablamos, en la sección de vocabulario, unidad 1, se presentan solamente saludos y despedidas.

En el tema de "pedir y dar la hora" se podrían trabajar fórmulas rutinarias, sin embargo las preguntas por la hora y por el clima son consideradas dentro del rubro de revisión gramatical.

Por otro lado, en el programa Pido la palabra, nivel 1, aparece un cuadro en cada unidad titulado "Funciones comunicativas", que presenta las funciones con las fórmulas correspondientes. Asimismo, en los índices se enuncian las funciones, pero no se presentan como fórmulas rutinarias, sino como respuestas que se le podrían ocurrir a cualquier hablante; se muestra una especie de inventario:[2]

[2] Ver *Pido la palabra, 2*.

Te invito a comer en...	TÚ	–¡Padrísimo, me encanta la idea! *–Bueno, vamos.* –No puedo, ya quedé con unos cuates. ¡Qué mala onda!
Lo invito a comer	USTED	*–Sí cómo no, encantado.* *–De acuerdo.* *– Discúlpeme, no va ser posible.* *–Ya tengo otro compromiso.*

Con un criterio léxico podríamos decir que en esta presentación se puede enfatizar las expresiones como unidades de fórmulas rutinarias, juntando las dos últimas, la segunda como explicación de la imposibilidad.

Un ejemplo más de Así hablamos es la siguiente explicación de fórmulas rutinarias insertas en el aspecto sociocultural:

> EXPLICACIÓN
>
> Para hacer invitaciones informales, es común usar estas construcciones:
> *¿Qué tal si vamos a...? / ¿Qué te parece si vamos a...? / Te invito a...*
>
> Para hacer invitaciones formales, es común usar estas construcciones:
> *¿Puede / podría acompañarme a...? / ¿Le gustaría asistir a...?*
>
> Para aceptar adecuadamente una invitación, es común decir:
> *Bueno / Está bien / Claro que sí / De acuerdo, gracias / Sí, claro /*
> *Por supuesto / Con mucho gusto*
>
> Para rechazar cortésmente una invitación, es común decir:
> *Lo siento, pero no puedo / Lo lamento pero no me es posible /*
> *Muchas gracias, pero ya tengo otro compromiso /*
> *No creo, es que (+ breve explicación) tengo mucho trabajo / mañana salgo de viaje.*

En este caso es necesario hacer explícita la enseñanza de fórmulas rutinarias y de pares de adyacencia, las cuales no dejan de estar conceptuadas dentro del contenido sociolingüístico ni dentro de las funciones comunicativas, no obstante, al presentarlas como pares, garantizaríamos un aprendizaje más significativo.

Localización y tratamiento de las unidades léxicas

Ante este panorama, el objetivo inicial consiste en formar a los profesores de lengua para que se produzca un cambio de actitud que les ayude a enseñar las colocaciones, resaltarlas y practicarlas en cualquier tipo de actividad (Higueras, 2006: 36).

Se trata también de encontrar una tipología que nos permita demostrar que la enseñanza de colocaciones es una práctica compatible casi con cualquier tema y que es preciso realizar actividades en diferentes etapas del proceso de enseñanza para aprender una serie de colocaciones, todo esto encaminado a mejorar no sólo la competencia léxica de los alumnos, sino su fluidez y autonomía.

Entonces, considerando el enfoque léxico, partimos de las actividades que podemos realizar en el aula: como primer paso es necesario hacer sensible al alumno sobre la existencia de colocaciones; después, enseñar el concepto, posteriormente proponer actividades para la percepción y presentación de las colocaciones, actividades para reflexionar sobre su forma y su significado, y actividades para anotarlas y mejorar su retención.

Con relación al primer punto, es decir, la sensibilización, es conveniente centrarse en unas cuantas colocaciones, las más frecuentes, usuales y culturalmente más generalizadas, que aparecen en los manuales de enseñanza de español, y en esos mismos contenidos insistir para que los alumnos de forma autónoma sigan investigando sobre el resto. Observando un criterio estadístico, se comienza por los sustantivos, puesto que son los que componen la mayoría del léxico de una lengua.

La lectura de las investigaciones sobre fraseología nos habilita para reconocer las colocaciones. Si bien en algunos casos no estamos seguros de poder afirmar cuál es una colocación y cuál no lo es, por el momento, vale la pena no separar los enunciados con criterios gramaticales, sino con criterios léxicos; es decir que si la estructura que estoy trabajando es un verbo –ya sea ser, ir o tener–, después de aprender la morfología, se presente en contraste con los elementos que lo rodean, antes de hacer ejercicios de llenar blancos con las formas conjugadas de los verbos.

Un ejemplo para enfatizar el cotexto de las palabras es transformando el ejercicio de llenar blancos por el de reproducir enunciados completos, como en el ejemplo siguiente:

> Instrucción[3]
> Completa los enunciados en estilo indirecto con la forma verbal correcta (tiempo, modo, persona) según el tiempo indicado con los paréntesis cuadrados.
> {Ayer} el niño (pedir) _____ a su papá que le (comprar) _____ un dulce.

Considerando el enfoque léxico, el objetivo se alcanza cuando el alumno escribe:

> El niño le pidió a su papá que le comprara un dulce ayer.

Tomando en cuenta el enfoque gramatical, basta que conjugue *pedir* en pasado y *comprar* en pasado y subjuntivo.

Otro aspecto importante de la introducción de palabras y su uso como ejemplo es el caso de la unidad 2, sección 2, del programa Así hablamos, nivel 2, donde se introducen prendas de vestir y accesorios. Estas palabras se presentan con el verbo usar, con el sentido de usar en el momento en que se hace el enunciado, lo cual provoca que se escuche un poco artificial:

> Mi compañero usa tenis rojos, pantalón de mezclilla y lentes.

En ADESSE, la base de datos de verbos, alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semánticos de la Universidad de Vigo, aparece el verbo 'usar', con 200 citas de las cuales sólo unas cuantas se refieren a /usar + ropa/ y la ropa y utensilios que se usan habitualmente: *gafas, botas, faja, camisón, piyama, bragas, sandalias, poncho chileno, mantilla*; y, curiosamente, todas las citas aparecen en el copretérito.

Por otro lado, el verbo 'llevar' aparece, en la misma fuente, 1408 veces, de las cuales la acepción 6 es Llevar (Uso) [+] Utilizar una determinada apariencia física (peinado, vestuario). Estar una costumbre de moda aparece en 121 menciones. Y el tipo de ropa es más de uso cotidiano y general: *guantes*, *sombrero*, *vestido nuevo*, *uniforme*, *pantalones*, *vestido largo*, *camisa blanca*, *falda estrecha*, *tacones altos*, *ropa tradicional*, *gabardina*, *chaleco*, *delantal*, *gorra*, y se mencionan otros elementos como *pelo pintado*, *barba*, *reloj*, *luto*, *atuendo* y *prendas*.

De acuerdo con esto, me pregunto: ¿No sería mejor enseñar *llevar + ropa*, que *usar + ropa* o bien ambos, haciendo la aclaración de cuándo se usa uno y cuándo otro. Vale la pena aclarar que en el dialecto de México usamos también la estruc-

[3] Así hablamos, Intermedio 1.

tura */traer + ropa/*, es frecuente escuchar: *"trae un pantalón de mezclilla"*; aunque en la fuente mencionada (ADESSE) no aparece tal estructura.

Una forma de inducir al alumno a que note las colocaciones es escribiendo en el pizarrón unidades, más que palabras, por ejemplo: *zapatos de piel*, *bolsa de mano*, *lentes para sol*, *cabello largo*, etc. Un poco más adelante se pueden trabajar unidades como *tomar café*, *ir de compras*, *pasar por los niños*, *quedarnos de ver*, *leer el periódico*, etc., como opciones para completar el enunciado *Tengo tiempo de…*

Conclusiones

1. El enfoque léxico contiene principios fundamentales como el concebir el aprendizaje de unidades léxicas más que de palabras. Sin embargo, se adecua a los principios del enfoque comunicativo, por lo que no hay contradicción con el currículo que se presenta en los libros inspirados en este enfoque.
2. No obstante sí hay contradicción en la manera de seccionar las unidades de aprendizaje. El enfoque gramatical centrado en la morfología y uso de las categorías gramaticales imposibilita la localización y el aprendizaje de las unidades léxicas.
3. También se observa que no existe un criterio definido para tratar de ubicar las unidades léxicas, a veces se adosan a las funciones comunicativas, otras veces a la gramática y algunas ocasiones al aspecto sociolingüístico.
4. Se requiere propiciar un cambio en la conceptualización de los profesores sobre la enseñanza de la gramática y del léxico.
5. Sólo una actividad compartida de los profesores de español orientados a la enseñanza de colocaciones permitiría desarrollar la investigación sobre el enfoque léxico, en una mínima área del mismo.
6. La investigación compartida redundaría a largo plazo en la creación de una base de datos sobre colocaciones del dialecto mexicano.
7. Un aspecto teórico que merece especial cuidado es el que se refiere al postulado del enfoque léxico de aprender con */chunks/*, lo cual puedo traducir como pedazo, no como colocación. Es decir, hay pedazos que no conforman colocaciones ni fórmulas rutinarias y que, sin embargo, se perciben juntas como unidades (aunque tal vez momentáneas).

Referencias

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ele*. Madrid: Arco Libros.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove, Gran Bretaña: Language Teaching Publications.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Pastora Herrera, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La muralla, Colección Aula Abierta.

_____ (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Toledo: Arco Libros, Cuadernos de Didáctica del español/le.

Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de e/el. *Carabela*, segunda etapa, núm. 56, "La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera", pp. 51-67. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Libros de español para extranjeros

Delgadillo, R. E., M. de los A. Andonegui & M. Ramírez (2007). *Así hablamos. Español como lengua extranjera, Básico 1*. México: unam/Santillana.

Ehnis, E., E. Emilsson, M. T. Montoya & R. del Río (1988). *Pido la palabra. 1er. nivel*, reimp. 2004. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, unam.

Hernández, T., M. del C. Koleff & M. E. Sánchez (2007). *Así hablamos. Español como lengua extranjera, Básico 2*. México: unam/Santillana.

English Media: etapas de diseño del proyecto y fases del desarrollo del tutorial

Pablo Jesús Sánchez
Margarita Ordaz Mejía
Colegio de Ciencias y Humanidades, unam
pablojes@hotmail.com
margaritaordaz@comunidad.unam.mx

Resumen

En este artículo se justifica brevemente la conveniencia de utilizar un Tutorial Basado en Computadora (CBT, por sus siglas en inglés) dentro y fuera del contexto del cch; se bosqueja el marco teórico en que se sostiene una propuesta de materiales educativos computarizados que se presenta en el cbt; se enumeran y describen las etapas de diseño que se sucedieron en el proceso de diseño del proyecto que da origen al cbt; se enumeran y describen las fases de funcionamiento del tutorial que se integró como resultado del proyecto, y se hace un análisis prospectivo de la dirección tecnológica hacia la que se podrían orientar los materiales educativos computarizados del Tutorial English Media (tem) en el futuro.

Palabras clave: Computer-Based Tutorial (cbt), Web-Based Software (wbs), Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (uapa), Formato de Guión Instruccional (fgi), estrategias de aprendizaje (ea), estrategias de enseñanza (ee), corriente constructivista psicoeducativa, aprendizaje significativo, Communicative Language Teaching (clt).

Justificación del proyecto

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios para encontrar formas de apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, muchos de los cuales indican que hay una gran cantidad de ellos a quienes el aprendizaje multimedia interactivo les resulta particularmente útil porque crea ambientes virtuales que promueven la participación activa. Al respecto, Najjar, por ejemplo, encontró que "el aprendizaje era de mayor calidad cuando la información era presentada en sistemas multimedia basados en computadora que cuando era presentada de manera tradicional en el salón de clases" (1996: 30).

En un ambiente virtual que probadamente genera motivación extrínseca, el potencial detrás del diseño de materiales educativos computarizados puede parecer muy alto. Sin embargo, el factor más importante en la creación y desarrollo de un recurso multimedia no está asociado primeramente a la aplicación de la tecnología como ente motivacional, sino a la integración coherente de teorías de aprendizaje y de aprendizaje de lengua que fundamentan la interacción general humano-computadora (Cairncross & Mannion, 2001).

Con esta salvedad en mente, se planteó un proyecto consistente en generar y desarrollar un tutorial para las asignaturas de Inglés I y II a fin de elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que es el propósito primordial del Plan de Estudios Actualizado (PEA).[1] Esto requirió que se conformaran y organizaran cuatro Grupos de Trabajo (GT).

Conformación de Grupos de Trabajo (GT)

En la realización del proyecto de diseño y desarrollo de un tutorial para Inglés I y II participaron 18 profesores de asignatura y 4 profesores de carrera de Inglés del CCH, quienes se organizaron en cuatro Grupos de Trabajo (GT). Cada GT tuvo a su cargo, en lo particular, el desarrollo de determinados aprendizajes, y estuvo coordinado por un profesor de carrera. Los cuatro profesores de carrera planearon la formación de los 18 profesores en diseño de materiales educativos computari-

[1] De acuerdo con las concepciones del bachillerato del CCH y los propósitos del PEA vigente a la fecha, los alumnos, a su egreso, deben ser capaces de responder a las demandas sociales y culturales de la sociedad mediante la adquisición de conocimientos básicos y el desarrollo de valores, habilidades y actitudes. Para ampliar, véase el Perfil de Egreso del Alumno del Colegio en CCH (1996: 67-74).

zados y se coordinaron entre sí y con los profesores de su GT para crear, revisar, ajustar e integrar los materiales del tutorial.

De los cuatro GT, dos se conformaron en CCH Sur, uno coordinado por la Mtra. Margarita Ordaz Mejía (GTS_{1MOM}) y otro por la Mtra. Ana Lilia Villegas Pacheco (GTS_{2VIPA}); uno, en CCH Vallejo (GTV), coordinado por la Lic. Araceli Mejía Olguín, y, por último, otro en CCH Naucalpan (GTN), cuya coordinación estuvo a cargo del Lic. Pablo Jesús Sánchez Sánchez. En estos grupos de trabajo participaron profesores de Inglés de asignatura de los planteles Sur, Vallejo, Naucalpan y Oriente.

Objetivo general del proyecto

El objetivo general del proyecto fue diseñar y desarrollar un tutorial basado en computadora (CBT, por las siglas en inglés: Computer-Based Tutorial), que presentara contenidos disciplinarios de las asignaturas de Inglés I y II con actividades de fácil acceso para la apropiación y utilización de conocimiento en diversas situaciones de aprendizaje.

Debido a que en 2010 no había un programa de Inglés en el CCH,[2] sino una propuesta educativa que se usaba a modo de programa, los temas de los materiales educativos computarizados del CBT se calibraron en el Nivel A1 en la escala del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para mantenerse estables (Council of Europe, 2001).

Con este proyecto se pretendió apoyar la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) en la modalidad de cuatro habilidades en el CCH, al proporcionar a los alumnos actividades que extendieran su práctica de la LE fuera del salón de clases.

[2] Es importante señalar que en el CCH no ha habido programas de Inglés de 2010 a 2013; por eso se han utilizado propuestas educativas, la última de las cuales, el *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV* (Aguilar *et al*., 2011) fue incluso aprobada por el Consejo Técnico. En el Ciclo Escolar 2010-2011, cuando se presentó la presente propuesta del tutorial, la primera propuesta educativa, el *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I & III* (Aguilar *et al*., 2010), estaba incompleta: sólo había PAPI I y III. Por esta razón, la propuesta de aprendizajes y contenidos para Inglés II se generó dentro de los cuatro GT que elaboraron el Tutorial English Media (TEM) con base en la experiencia de sus profesores participantes y en los temas de los libros sugeridos para el efecto por los autores designados por las autoridades para diseñar los PAPI.

Descripción del marco teórico del proyecto

El proyecto de diseño y desarrollo de un CBT se concibió básicamente en dos macro etapas. En la primera, se creó, delimitó y consolidó el marco teórico y en la segunda se diseñaron, pilotearon y ajustaron las Estrategias de Aprendizaje (EA) o Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), que están dirigidas a usuarios alumnos, y las Estrategias de Enseñanza (EE), que están dirigidas a usuarios profesores.

Para lograr el objetivo de crear y desarrollar el CBT, por un lado, se determinó el tipo de *software* y, por otro lado, se determinaron los enfoques de aprendizaje y aprendizaje de lengua.

Tipo de software: WBS

Antiguamente, el *software* de escritorio se presentaba en forma de disco para su emisión, copia, distribución, ejecución, estudio y mejoramiento. Sin embargo, hoy en día el *software* de escritorio se utiliza muy poco pues es menos amigable, menos práctico y más caro que el *software* en línea, que no requiere de un programa —y, en consecuencia, de un manual— de instalación ni de servicios de reparación o actualización, y al cual se puede tener acceso desde cualquier computadora con servicio de internet.

Por estas razones, para la elaboración del CBT, se optó por utilizar un *software* en línea o WBS (por las siglas en inglés: Web-Based Software), desde el que se pudiera tener acceso a materiales educativos computarizados y en donde éstos se pudieran editar, por si fuera necesario modificarlos o enriquecerlos.

Enfoque de aprendizaje: corriente constructivista psicoeducativa

A nivel de teoría de aprendizaje, para el diseño de materiales educativos computarizados del CBT, se adoptó un enfoque constructivista dentro de un marco de referencia psicológico aplicado a los ámbitos educativo e instruccional, es decir, se partió de la idea de que, cuando el alumno aprende, genera representaciones de la realidad a base de operaciones cognitivas cuyo producto se contrasta con las elaboraciones de otros en una construcción grupal de conocimiento que depende de dos aspectos fundamentales: 1) los conocimientos previos o las representacio-

nes de la información nueva o de la actividad o tarea a resolver y 2) la actividad externa o interna del aprendiz (Díaz-Barriga & Hernández, 2001: 17).

Dentro de esta concepción constructivista, la educación es un proceso que conduce a la gestión y negociación de aprendizajes, lo cual implica asumir que el conocimiento es algo en constante construcción, que el alumno se debe preparar para conseguir su autonomía intelectual y que el profesor debe convertirse en un promotor de situaciones de aprendizaje (Villarruel, 2009).

Dentro de esta corriente psicoeducativa del constructivismo, el objetivo educativo es propiciar procesos de crecimiento para que el estudiante pueda pensar, sentir y actuar sobre materiales y contenidos significativos, en contextos multivariados, para lo cual necesita desarrollar la disposición de aprender (actitud y motivación) y seleccionar y relacionar información nueva con conocimientos previos.

En las teorías de construcción de conocimiento, un concepto de suma importancia es el de aprendizaje significativo, que es el proceso a través del cual una nueva información o un nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva de la persona que aprende y cuya enorme eficacia se basa en dos rasgos cardinales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (Ausubel, 2002: 47).

La noción de aprendizaje significativo, que fue originalmente propuesta por Ausubel (1963), es la que debe dar forma a y determinar la función de los objetos de aprendizaje (el WBS, las UAPA y las EE, en el caso específico del presente proyecto) que el mediador (el diseñador del material y/o, en su caso, el tutor) debe emplear para generar los escenarios que lleven a poner a los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

Enfoque de aprendizaje de lengua: CLT

A nivel de teoría de aprendizaje de lengua, para el diseño de los materiales educativos computarizados del CBT, se adoptó el enfoque comunicativo.

Desde hace años se ha aceptado que la lengua no es sólo un sistema de reglas, sino una fuente dinámica de creación de significado, y que, en lo concerniente a su proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario distinguir entre conocer las reglas gramaticales y ser capaz de comunicarse eficientemente.

De acuerdo con este enfoque, para poder comunicarse eficientemente, los alumnos deben desarrollar su competencia comunicativa, la cual abarca las siguientes competencias, propuestas originalmente por Hymes (1972) y ulteriormente completadas por otros teóricos:

- Competencia lingüística o gramatical.
- Competencia sociolingüística.
- Competencia discursiva.
- Competencia estratégica (Richards & Rogers, 1986).

Hoy en día, la noción de competencia comunicativa abarca aristas sociales, culturales y psicológicas involucradas en el uso eficiente del discurso (Hedge, 2000).

En el CCH, el enfoque comunicativo ha sido adoptado no sólo para la enseñanza de lengua extranjera (LE) sino también de lengua materna (L1) (CCH, 2003).

Dentro del CLT se han desarrollado varias tendencias pedagógicas, entre las que destaca el Enfoque Metodológico Basado en Tareas o Task-Based Language Teaching (TBLT), que propone el uso de lenguaje auténtico a través de tareas comunicativas,[3] las cuales pueden ser 'del mundo real' o 'pedagógicas' (Nunan, 2004) y el Enfoque Metodológico Basado en el Aprendizaje Cooperativo de Lengua o Cooperative Language Learning (CLL), que sostiene que la cooperación tiene efectos positivos en el aprendizaje (Slavin, 1995).

Estos enfoques metodológicos armonizan y convergen en un objetivo: ambos tienen un gran potencial para utilizarse en contextos en los que se atienden necesidades comunicativas específicas debido a que cuentan con un eje pedagógico basado en el *input* y ambos persiguen como meta fundamental ayudar a los alumnos a desarrollar y mejorar su competencia funcional en LE, sin sacrificar la precisión gramatical.

Por eso, para responder a las necesidades comunicativas de los alumnos, las UAPA se diseñaron tomando en cuenta los aprendizajes en los que habían mostrado mayor debilidad en el curso anterior y, para facilitar su proceso de aprendizaje, las actividades se organizaron en el rango del *input* comprensible al *output* comprensible; y por eso los objetivos de las UAPA del CBT están formulados desde dos enfoques: uno comunicativo-funcional y otro gramatical.

Descripción de las etapas de diseño del tutorial

El proceso de elaboración del CBT se llevó a cabo en siete etapas, independientemente de las sesiones presenciales en cada GT y entre coordinadores e inde-

[3] Para Nunan, la realización de una tarea implica la determinación de seis aspectos: objetivos, *input*, actividades, papel del profesor, papel del estudiante y dinámicas de interacción (1998: 49-97).

pendientemente de la intensa comunicación entre coordinadores, diseñadores instruccionales, diseñadores gráficos y profesores participantes por vía telefónica y por *e-mail*.

Etapa 1. Inducción al diseño de materiales educativos computarizados (MEC)

En esta etapa se realizó la lectura analítica y crítica, así como la discusión de textos para la contextualización teórica.

Etapa 2. Análisis del Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I & III

En esta etapa se realizó la lectura analítica y crítica, así como la discusión del *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I*, como resultado de lo cual se llegó al acuerdo de determinar los aprendizajes de Inglés I con base en el PAPI I y determinar los de Inglés II con base en los materiales didácticos recomendados ahí y en la experiencia docente de los participantes dentro y fuera del CCH.

Etapa 3. Búsqueda de asesoría de especialistas en diseño de materiales educativos computarizados en la UNAM

En esta etapa los coordinadores de los grupos de trabajo establecieron contacto con diseñadores instruccionales y diseñadores gráficos de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), con quienes se llegó al acuerdo de utilizar un Formato de Guión Instruccional (FGI). Paralelamente, en cada GT se eligieron los temas de las UAPA, se establecieron los objetivos de aprendizaje y se seleccionaron y organizaron los contenidos.

Etapa 4. Diseño y desarrollo de una UAPA prototipo

En esta etapa se diseñó una UAPA prototipo que se utilizó como modelo en los cuatro GT. Además, se estableció coordinadamente con los diseñadores instruccionales y gráficos un calendario de trabajo riguroso en el que se especificaron tiempos de revisión física y en pantalla homogéneos de las UAPA en los cuatro GT. Para el diseño de las UAPA se utilizaron dos FGI: uno de "Datos generales del módulo" (Tabla 1) y otro de "Desarrollo de las actividades en el módulo" (Tabla 2).

Tabla 1. Formato para datos generales de la uapa

Nombre	Descripción
Título	
Autor	
Creador	
Materia	
Descripción	
Editor	
Fecha	
Formato	
Identificador del recurso	
Idioma	
Carga horaria	
Palabras clave	
Derechos patrimoniales	

Tabla 2. Formato para desarrollo de las actividades de la uapa

<table>
<tr><td colspan="5">Objeto de aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Componente</td><td colspan="4">Desarrollo</td></tr>
<tr><td>Título del objeto de aprendizaje</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Contenido</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td colspan="4">Recurso:
Nombre:
Instrucciones:
Descripción/Referencia:</td></tr>
<tr><td>Componente</td><td>Desarrollo</td><td>Tipo de recurso</td><td>Descripción</td><td>Observaciones</td></tr>
<tr><td># Actividad de aprendizaje</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Con base en estos formatos, los diseñadores gráficos de la CUAED crearon una plantilla modificada para el sitio virtual y la colgaron de una página web (Figura 1).

FIGURA 1. Página web del Tutorial English Media (tem)

Etapa 5. Pilotaje de la UAPA prototipo y diseño de una EE prototipo

En esta etapa se piloteó el módulo prototipo del CBT, se diseñaron las UAPA de la Fase II, se revisaron las UAPA de la Fase I y se diseñó un prototipo de EE. Para optimizar el pilotaje de las UAPA se pasó de un esquema de trabajo en parejas a uno individual.

Para registrar observaciones sobre las UAPA se utilizaron dos tipos de FGI: uno para correcciones menores (de letra, palabra u oración) y otro para correcciones mayores (de modificación o sustitución de actividades completas). Los FGI fueron revisados por cada coordinador de GT para su visto bueno en cuestiones lingüística y curricular y por los diseñadores instruccionales y los diseñadores gráficos de la CUAED para su revisión en materia de pertinencia pedagógica y viabilidad tecnológica.

Las EE se concibieron como secuencias didácticas, es decir, como conjuntos de actividades organizadas para alcanzar un aprendizaje (Zavala, 1997: 16) y para su organización se utilizó la clasificación de estrategias de enseñanza de Yolanda Campos Campos, quien, en vez de organizar las actividades en las fases cronológicas de una clase, apertura-desarrollo-cierre, se basa en una división de procesamiento cognitivo de tres fases: construcción, permanencia y transferencia (Campos, 2000).[4]

Por su misión eminentemente divulgativa, todas las EE son expositivas: presentan linealmente una unidad de enseñanza, exhiben los ejercicios y los materiales que se utilizaron y, en algunos casos, ostentan una reflexión crítica sobre la experiencia docente.

Etapa 6. Revisión de las UAPA y pilotaje de las EE

En esta etapa se diseñaron las UAPA de la Fase 3, se pilotearon las UAPA de la Fase 2 y se editaron las UAPA de la Fase I. El pilotaje, revisión y edición de las EE quedó a cargo del coordinador de cada GT. En esta parte del proceso no intervinieron los diseñadores de la CUAED.

Etapa 7. Elaboración del informe final

En esta etapa, los coordinadores de los cuatro GT elaboraron un informe final, en el que se describe cada etapa del proyecto y se ofrecen evidencias de trabajo recabadas a lo largo del proceso de realización.

Organización de los materiales educativos computarizados (MEC) del Tutorial English Media

Como resultado del proyecto, se generó, como se había previsto, un CBT que funciona con un WBS. El CBT se llama English Media y los usuarios pueden acceder a él desde el portal web del CCH o de la CUAED, o pueden acceder directamente al sitio web desde <http://www.cuaed.unam.mx/english_media/>.

[4] La EE prototipo completa aparece en el Informe de Área Complementaria 2010-2011 de Pablo J. Sánchez S. (2011).

Los MEC del Tutorial English Media (TEM) están organizados en cuatro fases: a) introducción, para que el usuario genere motivación y centre su atención; b) orientación, para que el usuario codifique, almacene y retenga información; c) aplicación, para que el usuario transfiera conocimientos y estrategias, y d) evaluación, para que el usuario modifique o refuerce lo que aprendió (Galvis, 1992).

En la *fase de introducción* se muestran ejemplos de uso de una porción de lengua en un contexto comunicativo determinado. En este espacio virtual, los alumnos pueden explorar las características funcionales de la lengua en contextos clasificados por habilidad discursiva o pueden simplemente explorar las reglas gramaticales y las características constructivas de ciertas estructuras (Figura 2).

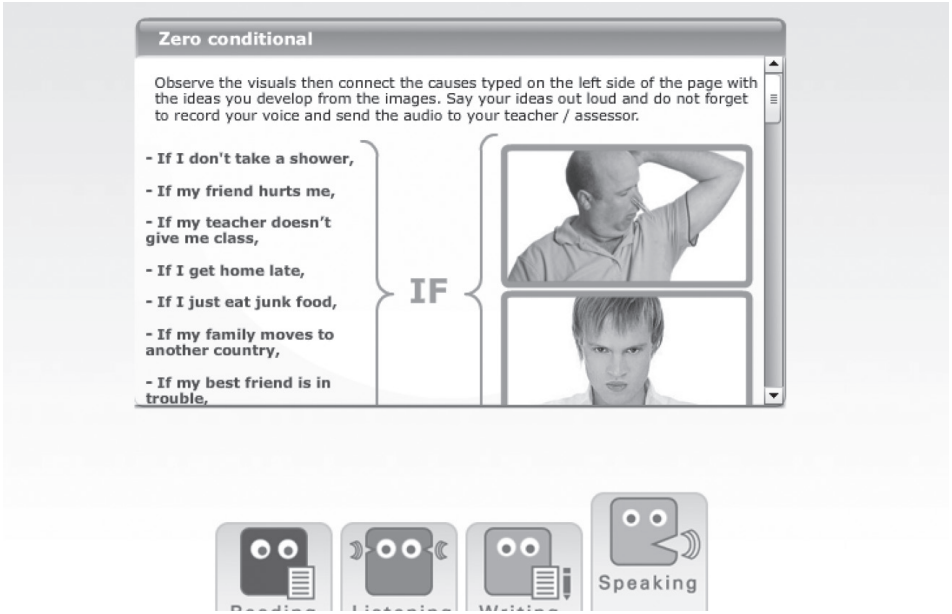
FIGURA 2. Ejemplo de fase de introducción

En la *fase de orientación* se encuentran actividades para la práctica de las cuatro habilidades discursivas del inglés (*reading, listening, writing* y *speaking*), considerando alguna función comunicativa en particular. Aunque los alumnos tienen la libertad de explorar libremente el espacio, primero se presentan las habilidades receptivas y luego las productivas (Figura 3).

Figura 3. Ejemplo de fase de orientación

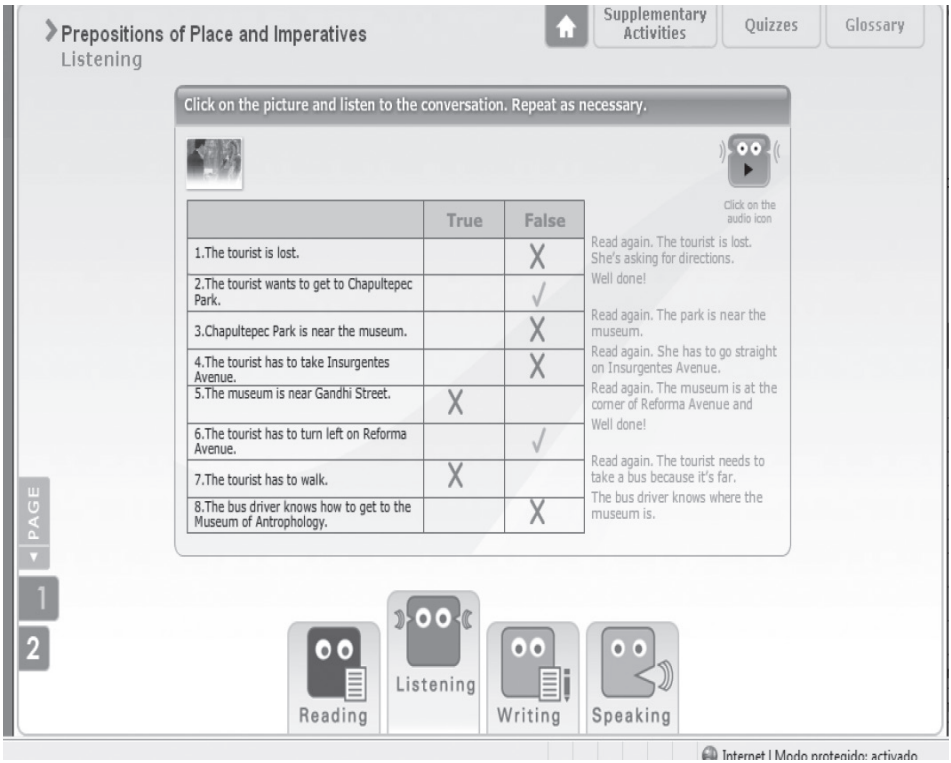
En la *fase de aplicación*, los alumnos pueden realizar actividades de transferencia de conocimiento a otros contextos para desarrollar cada habilidad (Figura 4).

Figura 4. Ejemplo de fase de aplicación



Por último, en la *fase de evaluación*, los alumnos tienen la oportunidad de reconocer sus errores y aciertos; en unos casos, mediante una interacción usuario-tutor, como se muestra en la Figura 4, y, en otros, mediante una interacción usuario-computadora (Figura 5).

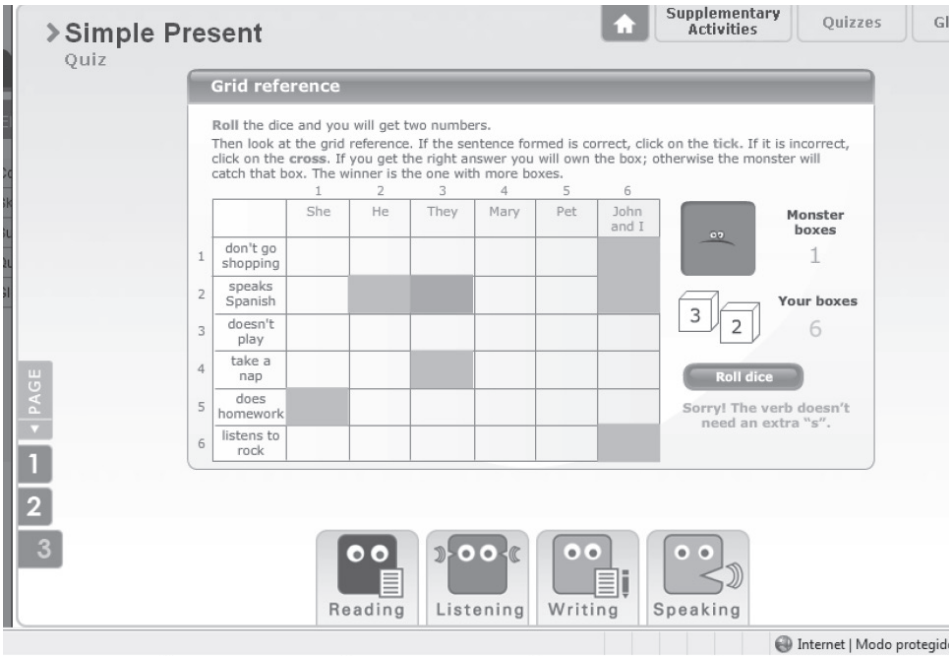
Figura 5. Ejemplo de fase de evaluación



Como se puede observar en la Figura 5, la evaluación está acompañada de una retroalimentación cognitiva. Esto ocurre en cada una de las actividades organizadas por habilidad discursiva.

Sin embargo, hay un espacio especial dentro del CBT destinado exclusivamente a la evaluación integral. Ahí los alumnos pueden autoevaluar su competencia lingüística y comunicativa a través de *quizzes* (Figura 6).

Figura 6. Ejemplo de quiz



A finales del Ciclo Escolar 2010-2011, el TEM se sometió a un proceso de revisión por el Consejo Asesor del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED). Por diversas razones, entre las que están el cambio de administración de la CUAED y la restructuración de los GT del CCH, este proceso de evaluación no se concluyó.

De cualquier forma, los participantes en el diseño del TEM en el Ciclo Escolar 2010-2011 recibimos una carta de reconocimiento expedida por el Dr. Francisco Cervantes Pérez, Coordinador de la CUAED, en aquel tiempo.

Conclusiones

A juzgar por su crecimiento en número de UAPA y EE en los tres años que han pasado desde que fue creado y a juzgar por el número registrado de visitantes en el sitio web, el proyecto de diseño y desarrollo de un CBT planteado en 2010 ha sido incuestionablemente exitoso.

Este éxito, por supuesto, no se circunscribe sólo a los criterios cuantitativos aludidos en el párrafo anterior, sino que tiene que ver principalmente con la sólida base teórica sobre la que se fundó. En lo tecnológico, la concepción de un CBT multimedia con centro web, la utilización de un WBS gratuito y la organización de los MEC por fases de desarrollo han probado ser ideas originales y sustentables. Del mismo modo, en lo pedagógico, la integración de un enfoque de aprendizaje basado en una corriente constructivista psicoeducativa y un enfoque de lengua CLT con orientación funcional basado metodológicamente en tareas ha demostrado ser coherente, eficaz y motivante.

Aunque en lo que concierne a las teorías de conocimiento y de pedagogía del conocimiento es poco probable que cambien sustancialmente las EA y EE del TEM a mediano plazo, en lo tecnológico seguramente se presentarán cambios inminentes, entre los cuales podría haber tres principales.

Primero, a fin convertirse en una herramienta instruccional más eficiente, el *software* del TEM podría desarrollar propiedades de sensibilidad e inteligencia (electrónicas) que le permitan detectar cuando un alumno está teniendo problemas particularmente recurrentes para desarrollar una cierta habilidad discursiva o para entender un determinado concepto gramatical, y podría ajustar automáticamente el nivel de dificultad.

Segundo, para consolidarse como *software* de apoyo, el TEM podría incluir un componente que permita a los profesores registrar y administrar las actividades realizadas en el aula virtual, lo que facilitaría la planeación de lecciones en el salón de clases y el seguimiento del progreso de los alumnos-usuarios.

Tercero, para crear contextos comunicativos más reales a fin de desarrollar fluidez en LE, las EA podrían incluir actividades que permitan la interacción sincrónica alumno-alumno mediada por computadora.

Aunque estos cambios potenciales podrían hacer que el *software* del TEM se desplazara de una categoría menos algorítmica (basada en transmisión de conocimiento) a una más heurística (basada en experimentación y descubrimiento), hoy por hoy, su *hardware*, *software* y MEC, que permiten hospedar información con recursos *cloud computing*, han estado a la vanguardia en lo que respecta a las tecnologías de la información y comunicación desde hace tres años.

Referencias

Aguilar, M. *et al*. (2010). *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I & III*. México: cch, unam.

_____ *et al*. (2011). *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV*. México: cch, unam.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.

_____ (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ileana Greca (trad.). Barcelona: Paidós (1a. ed., 2000).

Basta, J. (2011). The role of the communicative approach and cooperative learning in higher education. *Facta Universitatis*, 9 (2): 125-143.

Cairncross, S. & M. Mannion (2001). Interactive multimedia and learning: realizing the benefits. *Innovations in Education and Teaching International* (ieti), 38 (2): 156-164.

Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. *Campos del conocimiento*. Consultado el 25 de mayo de 2012 en <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>.

Colegio de Ciencias y Humanidades, cch (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: Secretaría de Divulgación.

_____ (2003). *Programas de Estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental I a IV*. México: Secretaría de Divulgación.

Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz-Barriga, F. & R. G. Hernández (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Galvis, P. A. (1992). *Ingeniería de software educativo*. Bogotá: Universidad de Santa Fe.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Books.

Najjar, L. J. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5 (2): 129-150.

Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. María González D. (trad.). Madrid: Cambridge University Press (1a. ed., 1989).

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & T. S. Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, P. J. (2011). *Coordinación de profesores para la elaboración de un programa de cómputo (tutorial) para la enseñanza de Inglés I y II en la modalidad de cuatro habilidades en el Plantel Naucalpan*. México: cch.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice.* 2a. ed. Boston: Allyn & Bacon.

Villarruel, F. M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei), 50 (3).

Zavala, V. A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

La evaluación de nuevos materiales en cuatro grupos de inglés del CELE-UNAM: perspectivas de alumnos y profesores

Alma Luz Rodríguez Lázaro
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
almaluzrl@cele.unam.mx

Resumen

En este artículo se presentan los principales resultados sobre la evaluación de materiales auténticos realizada por cuatro grupos universitarios y sus respectivos profesores que impartieron sus clases de inglés sin un libro de texto. Los resultados más importantes mostraron que los profesores y los alumnos se desempeñaron mejor sin libro de texto para cubrir los temas y contenidos en el nuevo currículum. Respecto a los materiales auténticos seleccionados por los profesores, al menos en estos cuatro grupos, los alumnos reportaron que los sintieron cercanos a temas y situaciones de la vida real. En conclusión, este estudio exploratorio brinda apoyo a la propuesta de no usar libro de texto como una alternativa en la enseñanza del inglés para estos alumnos.

Palabras clave: evaluación de materiales auténticos, inglés como lengua extranjera, estudiantes universitarios

Introducción

En este artículo se presentan los resultados preliminares sobre la evaluación de los nuevos materiales auténticos que proporcionó el Departamento de Inglés (DI) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que entraron en uso a partir de febrero de 2012. Dicha evaluación la realizaron los alumnos y profesores de cuatro grupos del DI. La importancia de este estudio recae en la posibilidad de conocer la percepción de los profesores y los alumnos sobre la introducción de estos nuevos materiales en relación con la implementación del nuevo programa curricular, que entró en vigor en la fecha mencionada anteriormente.

Primero que nada, vale la pena mencionar lo que en este estudio se entenderá por *materiales auténticos* en la enseñanza de segundas lenguas. Los materiales pueden ser, como señala Waters (2011), cualquier tipo de recurso capaz de ayudar en el aprendizaje de una lengua o bien facilitadores, como lo enuncia Tomlinson (2003). A su vez, éstos deben enfocarse en las necesidades de los estudiantes para que tengan un buen uso en clase. Asimismo, Waters comenta que algunas veces los libros de texto se jactan de contener material auténtico, siendo que los textos que incluyen están adaptados para los niveles de aprendizaje (por ejemplo, básicos, intermedios, avanzados) y contienen muchas fuentes gráficas para dar una impresión de autenticidad. También utilizan textos adaptados que sostienen estar relacionados con la "vida real" de los estudiantes al ser historias sobre algún evento o suceso de un personaje que pudieran encontrar cercano, como otro estudiante que acude a clases en otro país. Ahora bien, intentar definir *materiales auténticos* no es una tarea fácil, pues han existido diferentes aproximaciones sobre lo que son. La explicación ofrecida por Tomlinson (2011; 2003) en relación con este concepto –y que servirá de guía para este artículo– es que los materiales auténticos son textos (de audio o escritos) que no se elaboran con propósitos pedagógicos, donde una canción, una entrevista de un noticiero y un artículo de periódico son ejemplos que se contraponen a un texto escrito diseñado específicamente para mostrar el uso de la voz pasiva. Desde el punto de vista lingüístico, en este último texto existe una simplificación y modificación del lenguaje utilizado, por lo que no se consideraría como material auténtico. De acuerdo con lo anterior, Tomlinson enfatiza que los materiales adaptados no exponen al alumno al uso real del lenguaje, el cual de alguna forma se facilita y cuyo aprendizaje se

protege. Por ello, recomienda ampliamente el uso significativo de los materiales auténticos para un desarrollo eficaz de las competencias que intervienen en este manejo de información.

A su vez, este mismo autor indica que como docentes debemos considerar la evaluación de los materiales para medir las apreciaciones subjetivas de los alumnos y profesores a fin de mesurar si éstos ayudan a alcanzar los objetivos deseados en el aula. Este resultado podrá retroalimentarnos en cuanto al tipo de material extra o material auténtico con el que trabajan nuestros estudiantes. Así, la evaluación de materiales es una forma de apoyo para la docencia. Nunan (1988a) y Tomlinson (2011: xiv) indican que los materiales son un elemento esencial dentro del currículo por lo que éstos pueden evaluarse después de haber tenido un uso en clase. De igual forma, proveen modelos sobre la forma en que se construyó el currículo y ayudan para la práctica docente dentro de un salón de clase. Hutchinson y Waters (1987) mencionan que se deben encontrar soluciones para empatar las necesidades de aprendizaje y que la evaluación de materiales es un acercamiento hacia este proceso. De este modo, la evaluación de materiales es una necesidad y un ejercicio que contribuye a mejorar, justificar e inclusive rechazar libros de texto, ejercicios diseñados por el profesor, material auténtico, etc. Un ejemplo del ejercicio de este tipo de evaluaciones es el trabajo de Alamri (2008), donde se evalúa un libro de texto producido específicamente para la población estudiantil de Arabia Saudita. Como propuesta, el autor menciona que es necesario mejorar los temas de interés de cada unidad del libro, así como adaptar los materiales de acuerdo con los diferentes contextos sociales de cada región de ese país. Aunado a esto, Vassilakis (1997, en Israelsson, 2007) menciona que los profesores pueden verse limitados ante la planeación de clases por el uso de un libro de texto, además de que si el profesor toma en cuenta el análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, un libro de texto no forzosamente brinda flexibilidad en cuanto al atendimiento de éstas. Ante este hecho, hay diferentes autores como Vassilakis (1997, en Israelsson, 2007) y Tomlinson (2011) que apoyan la idea de incorporar en el salón de clases materiales auténticos. En esta investigación se utilizará la aproximación de Tomlinson mencionada anteriormente respecto a los materiales auténticos para contextualizar los fines del trabajo. La siguiente sección tiene como objetivo describir el contexto del DI en el CELE-UNAM.

Contexto del Departamento de Inglés del cele

En este momento existe la necesidad de realizar cambios de actualización a nivel curricular en las diferentes licenciaturas y programas de la UNAM, de acuerdo con el Plan de Desarrollo de la Universidad, elaborado por el Rector (Narro, 2012: 18). En este documento, se plasma la idea de que la Universidad debe proveer a sus estudiantes con programas educativos que puedan adaptarse y flexibilizarse dentro de sus contextos educativos para facilitar un mejor aprendizaje. Asimismo, los contenidos deben ayudar a los estudiantes universitarios a enfrentar la vida profesional actual, sin dejar a un lado las necesidades de la sociedad.

Ante este requisito, el Departamento de Inglés del CELE se ve en la obligación de replantear el currículo que existía hasta antes de 2011, año en que se empezó a desarrollar y elaborar el nuevo programa curricular, de acuerdo con las necesidades del contexto universitario. En una primera etapa, se diseñaron los temas, contenidos y nuevos materiales de lecturas y audio-visuales pertinentes para los distintos niveles que se enseñan en los cursos regulares de inglés del CELE. Esta información se presentó ante los profesores del departamento con el fin de programar un pilotaje durante el primer semestre de 2012. Los niveles en los que se dividen los cursos regulares de inglés del CELE son cinco: en el tercero, el primer nivel para el DI, se ubican los alumnos con un nivel similar al pre-intermedio, y en el nivel siete (quinto nivel) se encuentran los alumnos con un nivel similar al avanzado. Además de estos niveles, los alumnos tienen que estudiar otros tres cursos, los cuales son talleres para mejorar y perfeccionar sus habilidades lingüísticas como la pronunciación, la escritura, etc. Sin embargo, como este nuevo programa curricular va por etapas, el DI primero elaboró los temas y contenidos de los cursos regulares a partir de un análisis de las necesidades de los estudiantes que asisten a clases. Las decisiones tomadas en cuanto al contenido del nuevo currículo no competen a este artículo. Sin embargo, es pertinente mencionar que una de las bases fundamentales para el desarrollo de este nuevo programa curricular es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), donde se puede encontrar la información sugerida para incluirse en el diseño y propuestas de diseño curricular. Esta información se adaptó y contextualizó a los requerimientos y necesidades de la población estudiantil del CELE, campus Ciudad Universitaria. No obstante, cabe destacar que la propuesta de impartir clases con materiales auténticos (videos, artículos de

revistas, grabaciones de audio no editadas, por mencionar algunas) es un planteamiento que va ligado a las necesidades expresadas por parte de los alumnos y profesores de acuerdo con la información recabada por el DI. Así, para fines de este documento, se tomará la definición de Tomlinson ya mencionada, que se refiere a los materiales auténticos como aquellos que no son editados ni creados con propósitos de enseñanza de lenguas extranjeras. Para ejemplificar, el tipo de materiales auténticos en inglés proporcionados por el DI fueron: artículos de revistas, periódicos, videos sobre entrevistas y reportajes provenientes de noticieros americanos y británicos, videos de universidades de Estados Unidos relacionados con información sobre licenciaturas, así como información tomada de páginas oficiales sobre entidades históricas como edificios y museos, por mencionar algunos. Estos materiales auténticos servían como anclaje a los temas indicados dentro del programa curricular, ya que se señalaba el video o lectura que podía utilizarse dentro del salón de clases, en caso de que el profesor optara por recurrir a su uso. La muestra de esta investigación estuvo conformada por los académicos que eligieron este tipo de método para impartir sus clases, es decir, sin el apoyo de un libro de texto.

Como otra opción, a los profesores que querían seguir trabajando con un libro de texto se les permitió seguir dando sus clases con los libros recomendados por el DI. Esos libros ya habían sido revisados por el departamento y compartían algunas unidades temáticas, así como puntos gramaticales relacionados con los propuestos en el nuevo programa curricular, pero se recalcó que no eran similares y tampoco tenían el mismo orden progresivo de las unidades plasmadas en el nuevo currículo. Inclusive los profesores tenían la posibilidad de trabajar al mismo tiempo con ambos materiales (libros y materiales auténticos), en caso de que lo encontraran pertinente en sus aulas.

El objetivo primordial de esta investigación fue conocer las opiniones de los alumnos, así como las de los profesores, respecto al nuevo material auténtico por medio de cuestionarios en un nivel exploratorio, con el fin de que el DI realice las mejoras o adaptaciones necesarias del mismo para los siguientes semestres.

Metodología

Muestra

Al tratarse de un estudio exploratorio, se recurrió a una muestra intencional, lo que significa que los participantes del estudio no se eligieron al azar, sino que tuvieron que cumplir con ciertas características determinadas por el investigador (Casal & Mateu, 2003). Para fines de este estudio, las delimitaciones en las características de los participantes fueron que los alumnos y profesores tenían que ubicarse ya sea en el nivel tercero o quinto dentro de los grupos de cursos regulares del DI del CELE y, a su vez, que los profesores de estos grupos no hubieran exigido el uso de un libro de texto, sino que se hubieran apoyado en el nuevo material auténtico proporcionado por el DI para impartir sus clases. La muestra estuvo conformada por 72 alumnos, divididos en cuatro grupos: dos grupos del tercer nivel y dos grupos del quinto nivel. Se contó con la participación de tres profesores, de los cuales uno impartía clases en los dos niveles antes mencionados. Una de las principales razones por las que se comenzó a trabajar con estos niveles y grupos fue la invitación personal de los tres profesores que empataban con lo anteriormente mencionado: la no utilización de libro de texto en sus aulas, como lo habían expuesto previamente en reuniones de trabajo con el DI. De esta forma, se trató de empatar los niveles en los que enseñaban los profesores para no tener variables intervinientes por niveles que no fueran los mismos para los alumnos, es decir, que no existiera un profesor de un nivel séptimo contra uno de tercer nivel. Igualmente, no se realizaron las comparaciones con los profesores que llevaban libro de texto porque el foco principal de esta investigación era conocer esta nueva perspectiva de enseñanza en el CELE, además de que muchos docentes hicieron mención de no utilizar el material proporcionado por el DI en sus aulas, lo cual es muy respetable y comprensible.

Este primer intento de evaluación de materiales servirá para que posteriormente se perfeccionen los instrumentos utilizados, así como para brindar oportunidad a mayor cantidad de alumnos y profesores que deseen participar en un estudio de esta índole. Por ello, los futuros proyectos de investigación se encaminarán a tener estudios descriptivos y correlacionales, que por el momento no se atenderán en este texto.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario que se aplicó una sola vez y que tenía un total de 22 reactivos, de los cuales 20 fueron de opción múltiple y dos de respuesta abierta. Se trató de empatar las preguntas para profesores y alumnos desde el punto de vista de cada quien; es decir, si existía la pregunta para los alumnos "Aunque no llevo libro, he notado un progreso en mi nivel de inglés de forma…", para el cuestionario de los profesores, la pregunta equivalente era "Aunque no llevo libro, he notado un progreso en el nivel de inglés de los alumnos de manera…". El objetivo de este empate en las preguntas era saber si las opiniones de los profesores coincidían con las de los alumnos y así evitar tener preguntas desligadas o diferentes al propósito del estudio. El cuestionario contenía dos secciones. Un ejemplo de las preguntas de opción múltiple de la primera sección es "Los temas vistos del nuevo programa curricular para el contexto universitario eran…", donde las opciones de respuestas eran: *adecuados*, *limitados*, *necesitan revisión*. Un ejemplo de pregunta de la segunda sección es: "Sin libro, logré entender los temas vistos en clase…", donde las opciones para responder eran: *sí* y *no*. Dentro de esta misma sección se incluyeron dos preguntas abiertas: "Menciona 3 ventajas del nuevo material (auditivo-visual, lecturas y ejercicios) que llevaste en clase" y "Menciona 3 desventajas del nuevo material (auditivo-visual, lecturas y ejercicios) que llevaste en clase". Para estas últimas dos, los alumnos y profesores fueron libres de escribir, por medio de adjetivos o frases, su respuesta. De igual forma, se incluyó una última parte para que escribieran libremente sugerencias o comentarios en general, mismos que también se analizaron.

Procedimiento

Una vez encontrados los profesores que cumplían con los requisitos antes mencionados en la muestra, la investigadora les pidió que consideraran su participación en el estudio. En caso de aceptar, se les consultó la hora y el día de su preferencia para llevar a cabo la aplicación del instrumento. Cuando la investigadora llegaba al salón de clases donde estaban los grupos seleccionados, les explicaba brevemente sobre el objetivo del estudio y el cuestionario que iban a contestar tanto alumnos como profesores, ya que se encontraban en el mismo salón en el momento de la aplicación. Para los cuatro grupos que participaron dentro del estudio, se

ocuparon los últimos 15 minutos de la clase y la aplicación del instrumento tuvo una duración de 5 a 7 minutos en total. Las repuestas se analizaron cuantitativa y cualitativamente en dos secciones, como se podrá observar a continuación.

Resultados

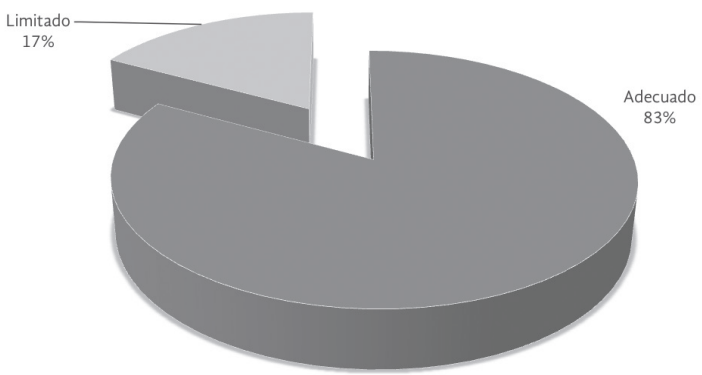
En este segmento del artículo se describirán los resultados más sobresalientes de esta investigación en dos secciones. En la primera sección se presentarán los porcentajes de las opiniones de los alumnos y de los profesores (análisis cuantitativos). En la segunda parte se mostrarán las respuestas más representativas sobre las preguntas abiertas y los comentarios realizados por los alumnos y profesores (análisis cualitativos).

Análisis cuantitativo

Para facilitar la visualización de los resultados de la primera parte del cuestionario, se presentará en gráficas la distribución de las respuestas de los alumnos y se mencionarán los porcentajes de las respuestas de los profesores respecto a las preguntas más representativas de la investigación.

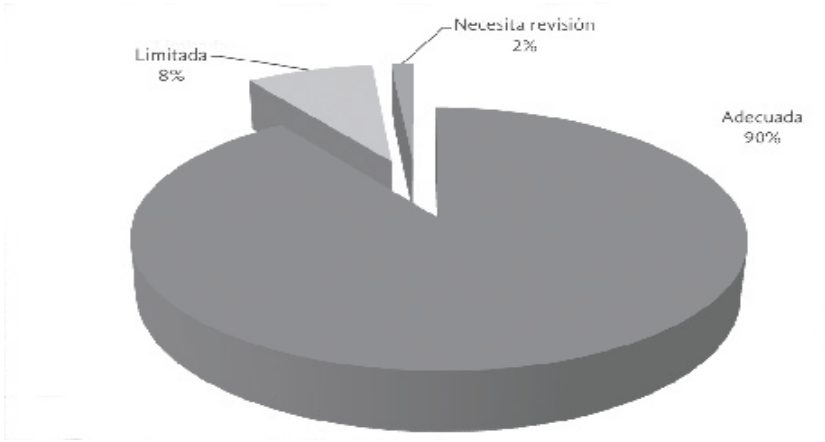
En la Gráfica 1, se puede apreciar que la mayoría de los alumnos de la muestra encontraron adecuado el progreso de su nivel de inglés de acuerdo con el nuevo programa. Respecto a los profesores, 67% lo encontró adecuado y 33% lo encontró limitado.

Gráfica 1. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 2. *De acuerdo con el nuevo plan y mi nivel de inglés, creo que mi progreso es...*



En la Gráfica 2, se observa que una gran mayoría de los alumnos encontraron adecuada la forma en que han podido expresar sus puntos de vista dentro de sus clases. La opinión de los profesores es casi similar, al contar con un 67% para adecuada y un 33% para limitada.

Gráfica 2. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 3. *Los temas que hemos repasado me han permitido expresar mis puntos de vista de forma…*

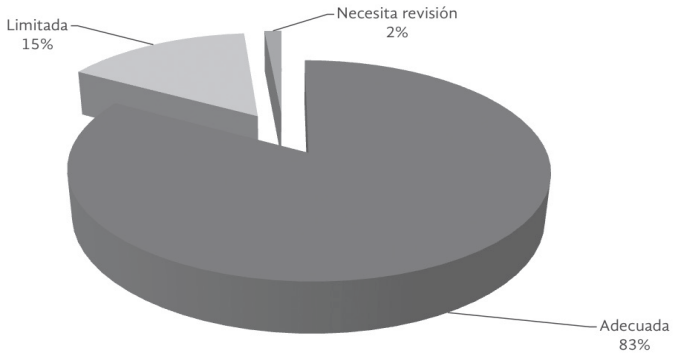


En cuanto a las respuestas para la pregunta 4 sobre la relación de los temas vistos para el contexto universitario, vemos que 63% de los alumnos los encuentra adecuados, mientras que 33% de los profesores los encuentra limitados y 67% cree que son adecuados.

Gráfica 3. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 4. *Los temas vistos para el contexto universitario son…*

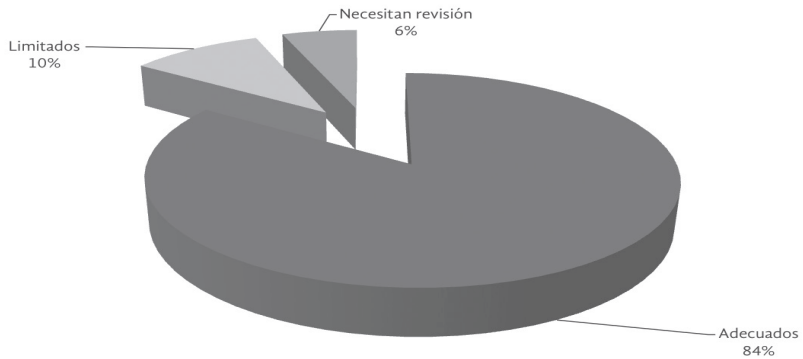
Acerca de la Gráfica 4, se muestra que 15% de los alumnos opina que, aunque no llevaron un libro de texto, han notado un progreso limitado en su nivel de inglés, mientras que 83% menciona que lo nota adecuado. Por parte de los profesores, se obtuvo un 100% en la opción de adecuada, por lo que se percibe una ligera similitud en ambos grupos de participantes.

Gráfica 4. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 7. *Aunque no llevo libro he notado un progreso en mi nivel de inglés de manera…*



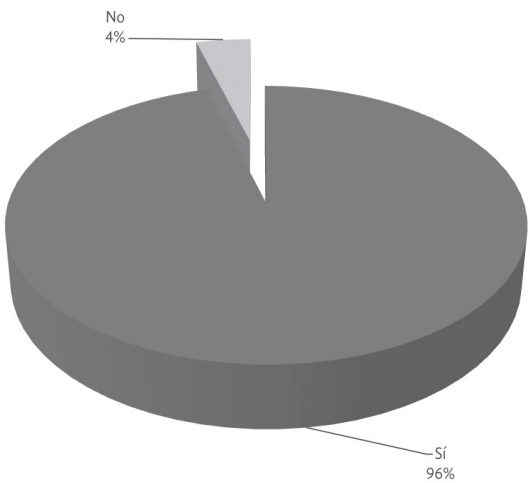
Sobre las opiniones de los alumnos para la pregunta 7, representada en la Gráfica 5, se aprecia que consideran como adecuados los materiales auténticos relacionados con el nuevo currículo. En el caso de los profesores, 100% los cataloga como adecuados.

Gráfica 5. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 8. *Las lecturas y videos auténticos que vimos en clase permitieron acercarme al inglés de forma…*



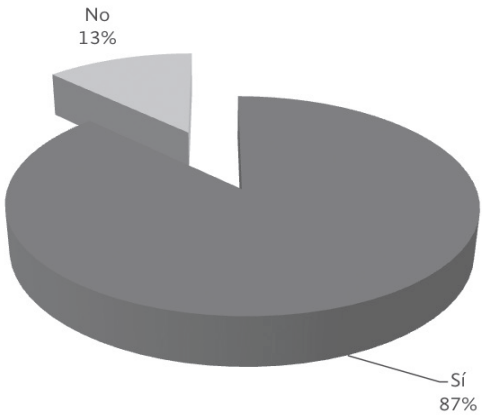
Un 96% de los alumnos de esta muestra encontró una secuencia en las clases que llevaron de acuerdo con el nuevo programa curricular (ver Gráfica 6). El 100% de los docentes también reportan la misma percepción de los alumnos hacia la secuencia de las clases. Esto indica una clara relación por parte de los alumnos y de los profesores al poder secuenciar sus clases con el nuevo material auténtico.

Gráfica 6. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 14. *Me pude dar cuenta de que el profesor llevó una secuencia en las clases de los temas que iba enseñando...*



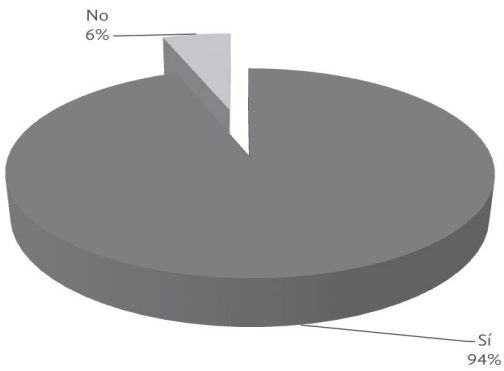
De nuevo encontramos una aceptación positiva (ver Gráfica 7) en relación con los temas presentados en el nuevo programa curricular, ya que la mayoría de los alumnos tuvo la oportunidad de pensar en forma crítica y reflexiva sobre lo presentado por el profesor. De igual forma, 100% de los profesores encontró que los alumnos desarrollaron esta competencia con los temas propuestos. Ante esto, se puede apreciar una congruencia entre las percepciones de los profesores y los alumnos sobre esta pregunta.

Gráfica 7. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 16. *Creo que he tenido la oportunidad de pensar en forma crítica y reflexiva sobre los temas que nos presentó el profesor...*



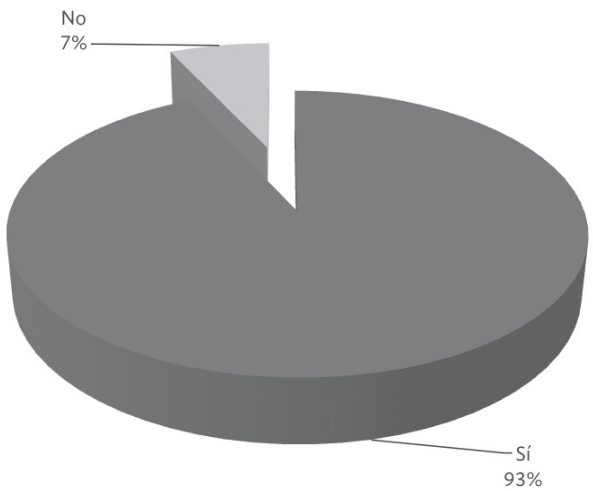
En la Gráfica 8, se observa que 94% de los alumnos de esta muestra logró entender los objetivos de los temas en clase con base en el nuevo material del programa curricular. La percepción de los profesores sobre esta misma pregunta mostró que 100% reporta que sus alumnos pudieron entender los objetivos de los temas propuestos.

Gráfica 8. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 18. *Sin libro logré entender los objetivos de los temas en clase...*



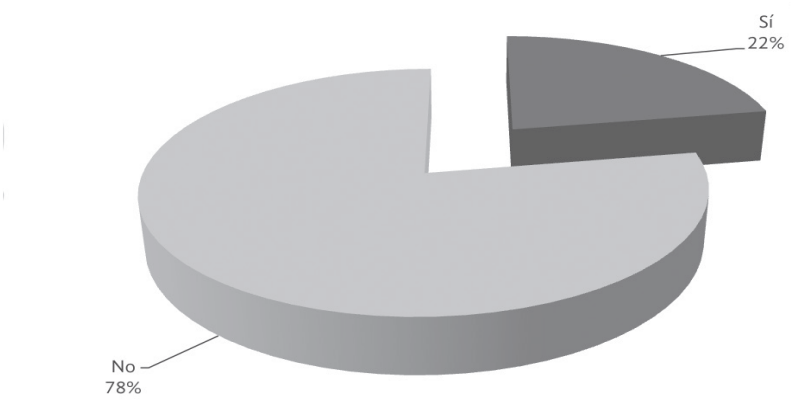
Una pregunta relevante para esta investigación es la que se relaciona con la posibilidad de que los alumnos y profesores tengan un apoyo para la revisión de los puntos gramaticales propuestos en el nuevo programa curricular. Al respecto, 93% de los alumnos menciona que pudo entender los puntos gramaticales revisados en clase sin la ayuda de un libro de texto (ver Gráfica 9). Los profesores en su totalidad (100%) también creen que sus alumnos pudieron entenderlos sin la ayuda de un libro de texto.

GRÁFICA 9. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 19. *Sin libro logré entender las estructuras gramaticales de los temas en clase...*



La última pregunta de esta sección demuestra que a 78% de los alumnos no les hubiera gustado llevar libro durante sus clases, mientras que 22% respondió que sí le hubiera gustado llevar libro (Gráfica 10). Ante esta cuestión, se presentará la siguiente parte del análisis de los resultados cualitativos donde se integran las razones, ventajas y desventajas mencionadas por alumnos y profesores en cuanto a esta nueva didáctica en los cursos regulares del DI.

Gráfica 10. Porcentajes de las respuestas de la pregunta 20. *Ahora que terminé el semestre, creo que me hubiera gustado llevar libro…*



Análisis cualitativo

A continuación se mostrará el análisis cualitativo relacionado con las preguntas abiertas del cuestionario, donde los alumnos escribieron las ventajas y desventajas del nuevo material auténtico, así como comentarios generales en caso de que quisieran agregar algo.

Para el análisis de las últimas dos preguntas abiertas se categorizaron las respuestas de los alumnos. A su vez, se dividieron cinco rubros donde se encasillaron las ventajas y desventajas de los alumnos. Las categorías en las que se ubicaron las respuestas son: material en general (costo-beneficio), contenido del material (temas, vocabulario, audio, etc.), práctica del idioma (trabajo desarrollado en el salón de clases), aspecto reflexivo (cumple o no con las expectativas de reflexión y los temas del nuevo programa curricular) y contexto social (pertinencia de los temas para el contexto universitario). No se presentarán todas las respuestas de los alumnos, sino que se mostrarán sólo las más representativas debido a la semejanza entre las mismas. En el caso de los profesores, se hará mención de sus respuestas situándolos en las mismas condiciones.

Sobre las ventajas que percibieron los alumnos con el nuevo material, se observa en la Tabla 1 que los alumnos mencionaron más aspectos en relación con el material en general, donde algunas son: la flexibilidad sobre el aprendizaje que es diferente, se puede estudiar en casa y es económico. En relación con el contenido del material destacan la pérdida del miedo auditivo y que el audio no es fingido, es novedoso, actual y significativo. Para la práctica del idioma, los alumnos apuntaron que hay trabajo en equipo, se requiere más trabajo, se aprende a externar puntos de vista y las lecturas y ejercicios de escritura mantienen una relación estrecha. Para el aspecto reflexivo, los alumnos reportaron como ventaja que el material es analítico, reflexivo y que hay mayor aprendizaje del idioma. Situándose en el contexto social, las ventajas que encontraron los alumnos fueron la interacción cultural, el hecho de que el material ejemplifica problemas de la vida cotidiana y el uso de los temas en la vida real (para más detalles, véase la Tabla 1).

Sobre los profesores, encontramos que su opinión va principalmente dirigida hacia el material en general, pues las ventajas que encontraron fueron: la autenticidad del material, su diversidad, la coherencia de los audios con el nivel y el idioma, la posibilidad de trabajar en equipo y la flexibilidad de enseñanza.

En contraparte, en la Tabla 2 se observan las desventajas que encontraron los alumnos con este nuevo material. De igual forma que con las ventajas, se utilizaron rubros para categorizar las respuestas de los alumnos, donde únicamente se encontraron tres de las cinco que se habían mencionado en las ventajas. En suma, se puede mencionar que la mayoría de los alumnos encontraron que las desventajas en relación con el rubro de material en general son que si no se es ordenado se puede perder, se gastaría mucho papel, a veces es aburrido, no se puede estudiar por cuenta propia, falta y no se tiene acceso al material, por mencionar algunos. Para el rubro de contenido del material, los alumnos escribieron que desconocían mucho vocabulario, que el auditivo-visual necesita mayor claridad y que los equipos tienen fallas técnicas, son complejos o muy elevados, entre otros. Finalmente, en el rubro de aspecto reflexivo, se mencionó una sola desventaja dentro de los 72 alumnos que conformaron la muestra: la de no sentir un avance en los temas (más detalles en la Tabla 2).

Los profesores también mencionaron desventajas en el material: algunos ejercicios gramaticales no funcionan tan bien, los alumnos pierden las copias, algunas de las lecturas están por debajo del nivel y algunos materiales son cortos.

Tabla 1. Ventajas sobre el nuevo material reportadas por los alumnos (se escriben las respuestas tal y como las proporcionaron los participantes).

Material en general	Contenido del material	Práctica del idioma	Aspecto reflexivo	Contexto social
hay más flexibilidad de aprendizaje / uno los puede adaptar a su progreso	perder el miedo auditivo	aprendemos a externar nuestra opinion en inglés	analítico	va de acuerdo al contexto social
son otras opciones para aprender	audio natural no fingido	trabajo en equipo	ayudó a pensae mejor	ejemplifica problemas de la vida cotidiana
autoaprendizaje	no son repetitivos/no es tedioso	hablar/interacción	mayor aprendizaje de idioma, menos aprendizaje como materia	lo utilizo en la vida real
ayuda a repasar	vocabulario amlio	integración con el grupo	reflexivos	se pueden personalizar los temas
aprendizaje menos rígido	novedoso/actual	surgen más dudas, las cuales son aclaradas	reforzar	interacción cultural
diferente/diverso	con buena información	permitió practicar más el escuchar la lengua		
económico/más gasto		los ejercicios de escritura te ayudan a repasar y entender bien las escritura de oraciones y conectivos en el texto		
sólo usas lo necesario (el libro lo cargas diario)		las lecturas te ayudan a poner atención y relacionarte con la escritura		
se puede estudiar en casa				
son interactivos				

Tabla 2. Desventajas sobre el nuevo material reportadas por los alumnos (se escriben las respuestas tal y como las proporcionaron los participantes).

Material en general	Contenido del material	Aspecto reflexivo
si no eres ordenado se pueden perder	no nos daban lista de vocabulario	no siento un avance en temas vistos
no hay material complementario para estudiar en casa	desconocía mucho vocabulario	
la organización individual del material puede afectar el desempeño	algunos materiales de audio no se oyen bien	
es difícil mantener ordenado	algunos no entendía	
aburrido (a veces)	algunos no funcionaban muy bien	
tomar notas a prisa	algunos son poco claros	
faltar y no tenerlos o escucharlos	auditivo-visual necesita más claridad	
desorganización/orden extraño	equipo/fallas técnicas	
algunas copias eran muy pequeñas. Mejor no darlas (tiras)	era muy elevado para mí	
muchas copias	falta explicación en la gramática	
fáciles de perder	formatos que no lee el DVD	
falta de material para repasar	complejos	
organización del material en tus apuntes / requiere mucha organización		
se gastaría mucho papel		
necesitamos una carpeta para llevar todo el nuevo material		
no se puede estudiar por cuenta propia		

Tabla 3. Comentarios en general de los alumnos (se escriben las respuestas tal y como las proporcionaron los participantes).

Comentarios positivos	Comentario negativos	Comentario/recomendaciones
Buena la idea del nuevo plan, se aprovecha mejor la clase y no es aburrido como antes	Me gustaría tener un libro de inglés pero que éste no sea tan claro, por causas económicas en mi hogar	En general me gustó mucho el curso, pero creo que de mi parte debe haber mejor organización
El curso es muy bueno y tiene todos los aspectos necesarios para poder desarrollar un buen nivel del lenguaje	Deberían dar más material didáctico para estudiar de manera completa	Si eres una persona desordenada puede ser que pierdas la secuencia, pero eso es responsabilidad de cada quien. Me gustaría que incluyeran temas de ciencias sociales
El nuevo programa me pareció bueno, todo el material fue utilizado, esto no hubiera ocurrido al comprar un libro	Me hubiera gustado llevar libro ya que en un momento dado puedo consultar, me adopto mejor a los libros que a los apuntes de la libreta	
Me gusta más no usar un libro que nunca se termina de contestar, es decir no se le da un uso adecuado, su contenido se completa en un 20% o menos	Es una forma más divertida y didáctica, he comprendido y aprendido cosas que antes me parecían muy difíciles y ahorre dinero. Me parece que a los que no fueron constantes, les pudo ayudar más un libro que el método que llevamos.	
Me gustó la manera de llevar las clases, ya que pude expresarme y aprender con mayor facilidad. Compredí los temas platicando entre todos		
Me gustó y aprendí a trabajar sin libro		
Realmente al principio no llevar libros me dio miedo, creí que no aprendería, pero con el paso del semestre me gustó mucho el método y me di cuenta de que aprendí más que en otros cursos. Avísenme de grupos que lleven este método		
No encuentro desventaja alguna. Me gustó el curso, era lo que esperaba		

Dentro de la última sección del análisis cualitativo, se tomaron en cuenta los comentarios a nivel general que hicieron los participantes del estudio. Para ello, se dividieron las respuestas en tres secciones, las cuales fueron Comentarios positivos, Comentarios negativos y Comentarios neutros. Lo que mencionaron los alumnos se presenta en la Tabla 3. Respecto a la primera categoría, se puede observar que, para los alumnos, la clase ya no es aburrida, al principio tuvieron miedo al cambio pero lograron aceptarlo al ir avanzando en el semestre, les gustó aprender sin libro de texto, pudieron expresarse y desarrollar un buen nivel de lenguaje, así como ahorrar dinero. En el caso de los comentarios negativos, mencionan que les hubiera gustado llevar libro para consultar los temas y que éste no fuera caro. En los comentarios neutros, los alumnos expresaron que les gustó mucho el curso pero que depende en gran medida de la organización de cada persona; también señalaron la necesidad de tener un material de apoyo para consulta después de clases.

En este apartado, dos de los profesores escribieron su opinión, donde uno de ellos refirió que le gustó no llevar libro pues sintió más libertad y flexibilidad de cátedra y que deberían exigir una carpeta para que los alumnos sientan una organización en el material y apoyo en el mismo. Por otro lado, el segundo profesor comentó: "Creo que sería interesante re-platicar la idea de (la asociación) de tener un libro o no con respecto a la actitud del profesor" (*sic*).

A continuación, se dará paso a la discusión y conclusiones de este estudio.

Discusión y conclusiones

Como se puede apreciar con los datos asentados en la sección anterior, es posible decir que al menos los alumnos y los profesores percibieron de forma similar la secuencia que el nuevo programa curricular planteó, así como la progresión de los temas que se vio reflejada en clase. Ante esto, se pudo resolver una pregunta clave para la estructuración del programa curricular: ¿los alumnos entendieron los puntos gramaticales sin ayuda del libro? La Gráfica 9, que presenta los resultados de esta pregunta, demuestra que 93% de los alumnos encuestados contestó que sí. Ocurre lo mismo en la percepción de los profesores sobre si sus alumnos pudieron comprender los temas gramaticales sin apoyo de un libro de texto. Esta pregunta puede sustentarse con la pregunta 20 (Gráfica 10), donde 78% de los participantes expresa que no les hubiera gustado llevar libro después de haber

trabajado en la forma que lo hicieron con su profesor. Inclusive, en las ventajas que reportaron los alumnos se puede generalizar sobre la flexibilidad de aprendizaje y el hecho de que la metodología es muy diferente a lo acostumbrado. De igual forma, se refleja una gran aceptación ante los temas sociales tratados en clase. Asimismo, el reto de trabajar con material auténtico fue una experiencia positiva para ellos, tal y como lo comenta uno de los alumnos que dice que se pierde el miedo auditivo, lo cual es una ventaja muy interesante de explorar más adelante. Además de lo anterior, los alumnos catalogaron como ventaja el hecho de que se requiere más trabajo, con lo que tal vez se referían a la organización de la información entregada o a la posibilidad de estudiar más el idioma. Otro punto, que también es muy importante y que realza la justificación de un nuevo diseño curricular, es lo expresado por un alumno cuando menciona que aprendieron a externar sus puntos de vista, lo cual es algo esencial dentro del salón de clases, y que la conjunción de temas de interés y el diseño de temas gramaticales y de vocabulario fue un puente para que los alumnos pudieran seguir desarrollando su habilidad lingüística en la producción oral.

En resumen, las dos partes implicadas en este estudio, alumnos y profesores, reportan muchas ventajas en relación con lo novedoso, flexible y atractivo que resulta el material auténtico, pues es visible que hubo mucho trabajo colaborativo de los alumnos en el grupo y que los temas tratados en clase los sintieron cercanos a su realidad universitaria.

A modo de comparación entre alumnos y profesores, se aprecia que ambos coinciden en tratar de mejorar la organización del material, ya que algunos alumnos se sintieron desorganizados y sin apoyo para estudiar los temas vistos después de clases. De igual forma, aparece la preocupación del alumno por el contenido del material, pues en repetidas ocasiones hacen mención sobre no sentir que estaba muy elevado para su nivel, contrario a lo que dicen los profesores a quienes les pareció sencillo y por debajo del nivel de los alumnos.

Esto se explicaría probablemente por la falta de práctica que pudieran tener algunos alumnos ante materiales auditivos o de lectura auténticos, ya que es muy común que las grabaciones que ofrecen los libros de texto estén gradadas y presenten cierta facilidad para que el alumno pueda entender el texto. Esto es muy diferente al *input* que hay en las noticias o documentales, por ejemplo, y que son aspectos que se manejan en la vida cotidiana.

Al tratarse este estudio de un acercamiento a las opiniones de los alumnos, se percibe una aceptación mayoritaria ante el cambio de metodología didáctica. Cabe resaltar que ante esta experiencia muchos alumnos pusieron sus capacidades lingüísticas al ritmo de las clases y de la secuencia del nuevo programa curricular, al estar expuestos a una clase menos centrada en un libro de texto y con *inputs* que, por ejemplo, pueden encontrar en la televisión. Es demás decir que no sería justo generalizar los resultados con respecto a los alumnos que no comparten la opinión de no llevar libro o que llevaron libro de texto por decisión del profesor. Al ser esta universidad un lugar donde se deben pluralizar las opiniones y perspectivas de enseñanza, es igual de importante hacer esta investigación con los alumnos que llevan libro de texto y conocer sus puntos de vista respecto a éste. En un sentido, es necesario dar cabida tanto a la experiencia de no llevar libro en clase como la de llevarlo, pero es trascendental que los profesores no tomen el libro de texto como el eje que rige un programa curricular, ya que éste es sólo un apoyo didáctico para facilitar la comprensión de ciertos conocimientos lingüísticos.

En conclusión, es pertinente admitir que falta corroborar con la mayoría de los profesores su preferencia por no llevar libro respecto al nuevo programa curricular, para que el DI pueda tener una mejor organización del material auténtico propuesto y creado por su planta docente al verse inmerso en un nuevo contexto de enseñanza. Sin embargo, existe una amplia aceptación por parte de los alumnos de no llevar libro. En todo caso, convendría reflexionar con los profesores si este nuevo currículo puede verse apoyado por el uso de un portafolio para una mejor organización tanto de los profesores como de los alumnos. Este ejercicio de mantener un portafolio en clase ha sido sumamente estudiado y apoyado por diferentes autores (Zubizaretta, 2004; Barragán, 2005), quienes mencionan que es una herramienta muy importante para los alumnos, pues pueden ver reflejado su progreso en el idioma que están aprendiendo. Al menos el MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) tiene muchos archivos en internet que sirven de referencia para conocer la construcción de un portafolio y las adaptaciones que cada profesor puede implementar con sus alumnos. Asimismo, un punto que sobresale para una futura línea de investigación y mejora para los cursos regulares del DI sería la posibilidad de reflexionar con los profesores sobre la responsabilidad que los alumnos también tienen en un contexto universitario dentro del salón de clases, con el fin de promover una mayor autonomía del aprendizaje y que los

alumnos desarrollen aptitudes y habilidades para enfrentarse a las necesidades que actualmente tienen, como el dominio de un idioma extranjero como el inglés. Afortunadamente, los alumnos ahora cuentan con diversas herramientas como las mediatecas, el internet y los chats, con las que pueden acercarse a la lengua extranjera con mayor facilidad. Ante ello, el papel del profesor tendrá que verse como una guía para que no se pierdan en esta red informativa y puedan sacar el mejor provecho de la misma. Siguiendo con esta reflexión, habría que replantear el rol del profesor que debe colaborar para que el alumno sea responsable de su aprendizaje y sus logros en clase, y así evitar que los alumnos se sigan considerando como entes pasivos que reciben solamente información por parte del profesor. Esto, como todo lo demás que tiene que realizar un docente, no deja de ser una tarea ardua, pero, a largo plazo, los alumnos serán los más beneficiados en este cambio de roles.

Referencias

Alamri, A. (2008). An evaluation of the sixth grade English language textbook for Saudi Boys' schools. Tesis de maestría (inédita). En <http://faculty.ksu.edu.sa/amri/Documents/MA%20thesis.pdf>.

Bahumaid, S. (2008). TEFL materials evaluation. A teacher's perspective. Poznań Studies in Contemporary Linguistics, 44(4), pp. 423–432. Consultado en <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-article-doi-10-2478-v10010-008-0021-z>.

Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1), 121-139. En <http://www.unex.es/didáctica/RELATEC/sumario_4_1.htm>.

Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. Rev. Epidem. Med. Prev. 1: 3-7. Consultado en <http://minnie.uab.es/~veteri/21216/TiposMuestreo1.pdf>.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) English for specific purposes. A learning centred approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Israelsson, J. (2007). Teachers' attitudes to teaching aids and authentic materials. Tesis de licenciatura (inédita). Suecia: Malmö Högskola. Consultado en <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4340/Teachers%19%20attitudes%20to%20teaching%20aids%20and%20authentic%20materials.pdf?sequence=1>.

Kayapinar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. Inonu University

Journal of the Faculty of Education, 10 (1), pp. 69-78. Consultado en <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/101/69-78.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nunan, D. (1988a). Syllabus design. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1988b). Learner-centered curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

Narro, J. (2012). Plan de Desarrollo de la Universidad, 2011-2015. Consultado en <http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/PDI2011-2015.pdf>.

Tomlinson, B. (ed.) (2003). Developing materials for language teaching. Reino Unido: Continuum.

Tomlinson, B. (ed.) (2011). Materials development in language teaching. 2a. ed. Reino Unido: Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Waters, A. (2011). Advances in material design, en M. H. Long y Catherine J. Doughty (eds.). The handbook of language teaching. Hong-Kong: Wiley-Blackwell.

Zubizaretta, J. (2004) The learning portfolio. Reflective practice for student learning.vBolton, MA: Anker Publishing Company.

Anexo 1. Cuestionario aplicado a los alumnos

Grupo:_____ ID: ____

Estimado(a) alumno(a),

Estamos interesados en conocer tu opinión respecto al nuevo material que está siendo implementado en el Departamento de Inglés del CELE. Este cuestionario nos proveerá de información relevante para realizar SUGERENCIAS hacia la enseñanza del inglés en este Centro. Tus respuestas son anónimas.

Agradecemos mucho tu apoyo y participación.

INSTRUCCIONES

I. Por favor lee con cuidado cada oración y marca la casilla que consideres representa tu respuesta.

Ejemplo:

Criterio	Adecuada	Limitada	Necesita revisión
Los salones de inglés están organizados de forma...			X

Criterio	Adecuada (os)	Limitada (os)	Necesita revisión
EN CLASE			
1. Los temas de acuerdo con el nivel de inglés en el que estoy son...			
2. De acuerdo con el nuevo plan y mi nivel del inglés, creo que mi progreso es...			
3. Los temas que hemos repasado me han permitido expresar mis puntos de vista de forma...			
4. Los temas vistos para el contexto universitario son ...			
5. Las actividades desarrolladas en clase permitieron expresarme **oralmente** de forma...			
6. Las actividades desarrolladas en clase permitieron expresarme **por escrito** de forma...			
MATERIAL			
7. Aunque **no** llevo libro he notado un progreso en mi nivel de inglés de manera...			
8. Las lecturas y videos auténticos que vimos en clase permitieron acercarme al inglés de forma...			
9. Los materiales empleados en clase (ej. videos y lecturas auténticos) están vinculados con el nuevo plan de forma....			
10. Me di cuenta de que el profesor llevaba material extra a la clase y éste era...			

11. La complejidad del material **auditivo** para mi nivel es...			
12. La complejidad del material **de lectura** para mi nivel es...			

II. En la siguiente sección selecciona Sí o No **para responder.**

13. El profesor nos comentó sobre el nuevo Plan Curricular...

Sí **No**

14. Me pude dar cuenta que el profesor llevó una secuencia en las clases de los temas que nos iba enseñando...

Sí **No**

15. Pudimos realizar actividades diferentes como trabajos en equipo, proyectos de investigación o creación de algún material nuevo para mí...

Sí **No**

16. Creo que he tenido la oportunidad de pensar en forma crítica y reflexiva sobre los temas que nos presentó el profesor...

Sí **No**

17. Recuerdo que hemos analizado con el profesor temas culturales y sociales...

Sí **No**

18. **Sin** libro logré entender los **objetivos** de los temas en clase...

Sí **No**

19. **Sin** libro logré entender las **estructuras gramaticales** de los temas en clase...

Sí **No**

20. Ahora que terminé el semestre, creo que me hubiera gustado llevar libro...

Sí **No**

21. Menciona 3 **ventajas** del nuevo material (auditivo-visual, lecturas, ejercicios) que llevaste en clase:

_____ _____ _____

22. Menciona 3 **desventajas** del nuevo material (auditivo-visual, lecturas, ejercicios) que llevaste en clase:

_____ _____ _____

Si tienes algún comentario en general, anótalo a continuación:

_____

_____

_____

_____

Gracias por tu colaboración.

Anexo 2. Cuestionario aplicado a los profesores

Estimado(a) profesor(a),

Estamos interesados en conocer tu opinión respecto al nuevo material que está siendo implementado en el Departamento de Inglés del CELE. Este cuestionario nos proveerá de información relevante para realizar SUGERENCIAS hacia el mismo.

Agradecemos mucho tu apoyo y participación.

INSTRUCCIONES

I. Por favor lee con cuidado cada oración y marca la casilla que consideres representa tu respuesta.

Ejemplo:

Criterio	Adecuada	Limitada	Necesita revisión
Los salones de inglés están organizados de forma…			X

Criterio	**Adecuadas (os)**	**Limitadas (os)**	**Necesita revisión**
EN CLASE			
1. Los temas de acuerdo con el nivel de inglés que estoy impartiendo son…			
2. De acuerdo con el nuevo plan y el nivel del inglés, creo que el progreso de mis alumnos es…			
3. Los temas que repasamos permitieron expresar los puntos de vista de los alumnos de forma…			
4. Los temas vistos para el contexto universitario son …			
5. Las actividades desarrolladas en clase permitieron a los alumnos expresarse **oralmente** de forma…			
6. Las actividades desarrolladas en clase permitieron a los alumnos expresarse **por escrito** de forma…			
MATERIAL			
7. Aunque **no** llevo libro he notado un progreso en el nivel de inglés de los alumnos de manera…			
8. Las lecturas y videos auténticos que vimos en clase permitieron a los alumnos acercarse al inglés de forma…			
9. Los materiales empleados en clase (ej. videos y lecturas auténticos) están vinculados con el nuevo plan de forma….			
10. Me di cuenta de que el material extra del Departamento que llevaba a la clase para los alumnos era…			

11. La complejidad del material **auditivo** para el nivel de los alumnos es…			
12. La complejidad del material **de lectura** para el nivel de los alumnos es…			

II. En la siguiente sección selecciona Sí o No para responder.

13. Les comenté a mis alumnos sobre el nuevo Plan Curricular…

Sí No

14. Los alumnos se dieron cuenta de la secuencia en las clases de los temas que enseñé…

Sí No

15. Pudimos realizar actividades diferentes como trabajos en equipo, proyectos de investigación o creación de algún material nuevo para ellos…

Sí No

16. Creo que los alumnos tuvieron la oportunidad de pensar en forma crítica y reflexiva sobre los temas que les presenté…

Sí No

17. Pudimos analizar temas culturales y sociales…

Sí No

18. Sin libro logré que los alumnos entendieran los objetivos de los temas en clase…

Sí No

19. Sin libro logré que los alumnos entendieran las estructuras gramaticales de los temas en clase…

Sí No

20. Ahora que terminé el semestre creo que me hubiera gustado llevar libro…

Sí No

21. Menciona 3 ventajas del nuevo material del Departamento (auditivo-visual, lecturas, ejercicios) que llevaste en clase:

_____ _____ _____

22. Menciona 3 desventajas del nuevo material del Departamento (auditivo-visual, lecturas, ejercicios) que llevaste en clase:

_____ _____ _____

Si tienes algún comentario en general, anótalo a continuación:

_____

_____

_____

_____

Gracias por tu colaboración.

Pierre y la Coatlicue.
Propuesta de un curso de español para extranjeros

Rosa Esther Delgadillo Macías
Centro de Enseñanza para Extranjeros, unam
rosaestherd@yahoo.com

Sylviane Levy Amselle
Dirección General de Cómputo
y de Tecnología de Información y Comunicación, unam
sylviane55@gmail.com

Resumen

En este artículo presentamos algunas de las consideraciones metodológicas que sirvieron de base para el diseño de un Sistema Multimedia Interactivo (smi) utilizado como recurso didáctico en los cursos presenciales de español. Estas consideraciones incluyen la propuesta de un nuevo paradigma basado en el constructivismo; la elaboración de textos a partir de referentes culturales y lingüísticos; los aspectos pedagógicos que subyacen en la organización de las herramientas que conforman el sistema y la organización de los contenidos, y la forma de evaluación.

Palabras clave: diseño de cursos, innovación tecnológica, material didáctico, enseñanza de lenguas, historia de México

Introducción

Como todos sabemos, la sociedad global está transformando el desarrollo de programas y métodos basados en la innovación pedagógica mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La introducción de métodos sociales constructivistas ha favorecido el desarrollo de aplicaciones basadas en esta innovación pedagógica.

En este contexto, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, se está diseñando un curso cuya finalidad es servir como recurso didáctico a estudiantes y profesores de español y de cultura de los niveles intermedios (nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia), utilizando la variante del español de México.

Su diseño parte de una serie de consideraciones metodológicas relacionadas con el planteamiento de un nuevo paradigma basado en el constructivismo, elaboración de textos a partir de referentes culturales y lingüísticos, los aspectos pedagógicos que subyacen en la organización de las herramientas que conforman el sistema, la organización de los contenidos y la forma de evaluación.

Nuevo paradigma

En la enseñanza de lenguas se han experimentado varios cambios metodológicos, desde el estructural hasta el comunicativo. Hemos visto cómo estos cambios van incorporando aspectos relevantes relacionados con los procesos de adquisición de lenguas, desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. Actualmente, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* se

> tiene una orientación metodológica centrada en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden la lengua, principalmente, como agentes sociales que tienen que llevar a cabo una serie de tareas en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto [además] toma en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (Instituto Cervantes, 2003: 9).

El considerar al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, nos lleva a proponer una serie de ejercicios y actividades para el desarrollo de habilidades y estrategias. De esta manera, el curso gira en torno a dos columnas fundamentales. Por un lado, los contenidos relacionados con el aprendizaje y, por el otro, la columna que da sustento al desarrollo del sistema tecnológico.

El punto de partida para la elección de los contenidos relacionados con el aprendizaje, fue lo propuesto en el inventario de Referentes culturales, del Plan Curricular del Instituto Cervantes, "en el que se incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua y con su proyección comunicativa" (Instituto Cervantes, 2006: 366).

Para resolver de qué manera integrar estos textos, se consideró necesario utilizar un sistema multimedia interactivo que permitiera orientar al alumno a la integración de los saberes culturales con los lingüísticos, así como llevarlo al desarrollo de los procesos cognitivos como son la comprensión, la interpretación y la expresión de esos saberes culturales que le permitan desarrollar su competencia intercultural.

Referentes culturales

Los contenidos culturales que proponemos se asocian al patrimonio histórico mexicano a través de épocas representadas por acontecimientos, personajes, lugares, mitos y leyendas.

En la propuesta de diseño, se analizó cómo incluir estos referentes culturales en un programa de español como lengua extranjera y de qué manera lograr que los alumnos construyan paulatinamente una visión de las creencias, valores, representaciones y símbolos que han dado identidad al pueblo mexicano. En el Cuadro 1 se presentan algunos de los contenidos históricos, geográficos, literarios y lingüísticos considerados en el programa.

Cuadro 1. Algunos contenidos del curso

ÉPOCAS	HISTORIA	LUGARES	BIOGRAFÍAS	MITOS Y LEYENDAS	TEMA GRAMATICAL
MEXICA	La cultura mexica	El Valle de México -Tenochtitlan	Moctezuma II	Leyenda de la Coatlicue	El sustantivo El artículo
CONQUISTA	La conquista de México-Tenochtitlan	La gran Tenochtitlan	Hernán Cortés	Un día en la vida Moctezuma	El adjetivo El pronombre El adverbio
ÉPOCA VIRREINAL	La Coatlicue en el contexto del México virreinal	La Real y Pontificia Universidad de México	Antonio de León y Gama	La leyenda de La Llorona	El verbo: pretérito y copretérito
TIEMPOS DE INDEPENDENCIA	Patriotismo criollo	Guanajuato	Miguel Hidalgo y Costilla	La Virgen de Guadalupe	Las preposiciones
2º. IMPERIO	Los indígenas en el siglo XIX	El Museo Nacional de las Culturas	Benito Juárez	La india bonita	Las conjunciones

Aspecto pedagógico

El diseño del curso se realizó desde una perspectiva constructivista,[1] partiendo de que el alumno es un ser proactivo,[2] capaz de ir dando significado al conjunto de referentes culturales presentados en el sistema, que le permitan entender, más tarde, las creencias, símbolos y aspectos de la vida cotidiana del mexicano, objetivo general de este curso.

Para Coll, el currículo en el enfoque constructivista debe establecer una diferencia en lo que el alumno es capaz de aprender *solo* y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo,[3] el que delimita el margen de incidencia de la acción educativa, no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, a fin de ampliarla y generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo.

El hecho de invitar al alumno a construir la historia de México a través de los parlamentos de los personajes de la historia y la realización de los ejercicios que se le proponen en cada uno de los textos, le ayudan a hacer preguntas sobre los distintos momentos de la historia de México, así como a ir construyendo o reafirmado su gramática.

Aunado a lo anterior, consideramos la importancia de las innovaciones tecnológicas basadas en un aprendizaje experiencial que nos permite dejar de lado los cursos lineales para ofrecer alternativas a profesores y estudiantes orientadas a emprender un recorrido por la historia de México en el momento histórico de interés.

---

[1] Que nos permite conducir al alumno a una participación activa; centrarnos en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje; desarrollar estrategias de aprendizaje; respetar la individualidad de cada alumno en cuanto a maneras y recursos que emplea para aprender; ayudar al alumno a desarrollar la autoestima y habilidades que le permitan resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender (Peris *et al.,* 2008: 127).

[2] El término *proactivo* es un neologismo tomado del inglés *proactive*. Con el adjetivo *proactivo* se califica a aquellas personas o aquellos comportamientos que 'reaccionan o actúan con anticipación', que 'se adelantan' de forma activa a los posibles hechos que se presenten en el desempeño de su trabajo o en cualquier actividad. Proactivo también califica una actitud de constante iniciativa para adelantarse a los acontecimientos, en lugar de limitarse a reaccionar ante ellos, y a una gestión previsiva y anticipativa (*Diccionario Clave*. 8ª. ed. Madrid: SM, 2006).

[3] Definida por Vygotsky 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 con la ayuda del profesor o de otros compañeros (Vygotsky, 1995: 305).

Las experiencias de aprendizaje se realizan gracias a la utilización de cada una de las herramientas que conforman el programa.

Los textos, imágenes y audios se confeccionaron con la finalidad de que los alumnos puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

Las herramientas usadas son los mecanismos que permiten a los alumnos poner en juego sus estrategias de aprendizaje, como son aquellas relacionadas con la planificación y control de su propio aprendizaje; la selección de la información que subyace en los textos propuestos; procesamiento y asimilación del sistema de la lengua; generalización y formulación implícita o explícita de reglas a partir de la observación; uso de información conocida para extraer o adivinar significados, entre otras. Es mediante los ejercicios que el alumno va haciendo inferencias, asimilando, almacenando y recuperando información en las tareas de expresión oral y de expresión escrita que se le solicitan.

Forma de evaluación de los aprendizajes

Dada la naturaleza del curso, en cuanto a su flexibilidad, es necesario tener instrumentos de evaluación que permitan no sólo a los profesores, sino también a los alumnos, evaluar la competencia adquirida mediante la realización de actividades y ejercicios, con los que el alumno tiene la posibilidad de autocorregirse, ya sea volviendo a leer el texto o haciendo una reflexión del porqué de sus respuestas.

En un sistema escolarizado, presencial, el profesor sirve como mediador y evaluador entre lo aprendido y lo alcanzado por el alumno. En el caso en que el usuario lo haga de manera independiente, tendrá sólo la opción de revisar sus respuestas a los ejercicios propuestos e interpretar el nivel de los logros alcanzados.

En este sentido, lo que se busca es llegar a una evaluación auténtica[4] que permita al alumno ir reconociendo sus avances en el uso de la lengua al mismo tiempo que va identificando aquellos comportamientos propios del mexicano que provienen de nuestros míticos orígenes. Asimismo, a través de la realización de los ejercicios, el alumno puede ir descubriendo su nivel de avance y el profesor puede utilizar estos ejercicios como una forma de evaluación formativa. Se presenta a continuación uno de los instrumentos empleados para la evaluación auténtica (Cuadro 2).[5]

---

[4] Definida como aquella evaluación que utiliza instrumentos que están dentro del repertorio habitual del alumno, y está más focalizada en el proceso que en el resultado; además, permite supervisar más de cerca la evaluación del aprendizaje (Klinger & Badillo, 2000).

[5] Con base en O'Malley y Valdez Pierce (1996).

Cuadro 2. Ejemplo de Instrumento de Evaluación Auténtica

ASPECTO	CRITERIO
Construcción de una respuesta	• El estudiante: • Integra información nueva dentro del conocimiento que ya tiene. • Construye respuestas con base en sus experiencias personales con relación a los textos propuestos.
Habilidades intelectuales de orden superior	• Es capaz de hacer paráfrasis a partir de lo escuchado. • Hace uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación. • Narra las ideas principales o pormenores seleccionados de un texto al que estuvo expuesto, a través de la lectura o la narración oral. • Identifica las categorías gramaticales en los textos. • Es capaz de producir un texto a partir de la información dada en los textos.

Diseño del curso

Con base en las consideraciones anteriores, se diseñó un sistema multimedia interactivo para apoyar los cursos presenciales que se imparten en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Esta decisión se tomó sobre la base de que, mientras existe una multitud de sistemas en internet para la enseñanza de idiomas a distancia, hay pocos sistemas que apoyan la educación presencial. Sin embargo, pensamos que aún estamos lejos de haber explotado la potencialidad que la tecnología multimedia ofrece para apoyar los cursos presenciales de idiomas y estamos de acuerdo con la afirmación de Gerald Friedland (2007) al referirse al *augmented classroom teaching*:

> Creemos que el multimedia jugará un papel aún mayor en el futuro de la educación mediada por computadora, que en la actualidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que involucra naturalmente diferentes modalidades. Existen aún múltiples preguntas abiertas relacionadas en cómo el contenido educacional debería presentarse, desplegarse, navegarse, buscarse, editarse, combinarse y reutilizarse en una forma propia.

Plataforma

El sistema está diseñado para ser utilizado en un salón de clases, como un recurso didáctico que tiene la función de apoyar al profesor en su labor docente y a los alumnos en el aprendizaje del idioma. Presenta la singularidad, al igual que las aplicaciones utilizadas en los dispositivos móviles, de ser un sistema híbrido: instalado localmente; además, tiene la posibilidad de utilizar servicios de internet y compartir información con los otros usuarios del sistema. Lo anterior permite hacer uso de los recursos locales de la computadora, en particular, desplegar medios audiovisuales con calidad y velocidad, utilizar redes sociales como Facebook, así como tener acceso a bases de datos centralizadas en un servidor.

El sistema presenta también la ventaja de que el profesor es quien lo proyecta en el salón de clases, mientras los alumnos interactúan con su propio sistema personalizado, en su computadora. De esta manera, el profesor decide de qué manera hará uso del sistema: puede utilizar los recursos didácticos ofrecidos para dar su clase y también dejar a los alumnos avanzar a su propio ritmo.

Concepto creativo

La estrategia utilizada consiste en utilizar el relato como una forma para motivar al estudiante y mantener su interés a lo largo del curso, al tiempo que permite poner en contexto los recursos didácticos que utilizará el profesor. Esta estrategia no es novedosa: el cuento es utilizado comúnmente en la educación. Waraich (2007) menciona que "las historias son la vía primaria para asimilar el conocimiento del mundo y darle un sentido. Juegan un papel importante para recordar y comprender el material".

La historia relatada tiene como protagonista a un joven francés de origen mexicano, Pierre, quien se encuentra vacacionando en la Ciudad de México, en casa de su tía, con la intención de descubrir sus raíces. Al pasear por el Zócalo, encuentra una placa que conmemora el descubrimiento, en 1790, de un monolito que representa una importante deidad mexica, la Coatlicue. Éste será el inicio de una larga búsqueda en la que Pierre, junto con Shu, la bella asiática que trata de conquistar, irá conociendo varios lugares emblemáticos de la ciudad. A lo largo de este recorrido, irá aprendiendo lo que sucedió con el monolito a través de la historia, descubriendo, al mismo tiempo, algunos de los acontecimientos más

relevantes que forjaron nuestra nación, así como diferentes aspectos de la cultura mexicana.

Figura 1. Pierre en la Plaza de la Constitución conversando con un historiador

Recursos didácticos

Para ayudar al alumno a contextualizar los sucesos históricos, el curso cuenta con un libro virtual con textos sobre algunos sucesos importantes de la historia de México, personajes, lugares, mitos y leyendas. Estos textos permiten al alumno imaginar y recrear encuentros de diferentes culturas a través de la lectura de los hechos históricos; crear espacios con la descripción que se hace de los lugares donde se llevaron a cabo los diferentes acontecimientos históricos; penetrar en el alma humana, conocer las motivaciones de hombres y mujeres que han dejado su huella en las diferentes etapas de la historia de México y, finalmente, conocer el saber mítico y el conjunto de creencias, la relación de sucesos fabulosos, transmitidos por tradición a través de la lectura de los mitos y leyendas. Para ayudarlo en esta recreación histórica, cada texto está ligado con una serie de imágenes, que

permitirán al profesor de cultura explicar cada una de las épocas que aparecen ilustradas. Otro de los recursos con los que cuenta, es un curso de gramática cuyo contenido está clasificado en torno a las categorías gramaticales.

Ambos recursos, tanto los textos de historia como los de gramática, están acompañados por una serie de actividades que llevan al alumno a la comprensión de los diferentes temas propuestos mediante la realización de ejercicios de opción múltiple, selección de falso o verdadero, complementación de textos, ordenación cronológica y relación de columnas. Estos ejercicios, aunque mecánicos, permiten al alumno ir haciendo hipótesis o inferencias sobre el acontecer histórico de México. Así, estos ejercicios permiten al estudiante evaluar sus progresos en el aprendizaje del idioma.

Para avanzar en el relato y practicar, a la par, sus habilidades de comprensión del idioma, el estudiante cuenta con un teléfono celular virtual que simula las conversaciones de Pierre y los mensajes que intercambia con diferentes personas. Asimismo, a través de las fotografías tomadas por Pierre, puede visualizar el entorno de las locaciones, las cuales sirven para contextualizar los hechos históricos relatados. Así, cada escenario le da la oportunidad al alumno de visitar algunos de los lugares emblemáticos de la Ciudad de México y conocer personajes que forman parte del paisaje urbano de la ciudad.

Como puede observarse, este curso se caracteriza por la flexibilidad en el uso de las herramientas, haciendo posible que los profesores decidan de qué manera los utilizarán en sus cursos y que los alumnos estudien de manera autónoma.

Utilización de internet

Con la finalidad de permitir a los profesores seguir los progresos en la producción escrita y la comprensión de lectura de sus alumnos, Pierre (a través del profesor) utiliza su correo electrónico y su cuenta de Facebook para comunicarse con los estudiantes. Mediante el correo, los estudiantes le contestan a Pierre con pequeños ensayos que son, posteriormente, corregidos por el profesor. Igualmente, Pierre comenta el avance de su búsqueda a través de Facebook, enviando mensajes e imágenes que el profesor proyecta en el salón de clases, al igual que las respuestas de los estudiantes. Ello le permite contar con una herramienta de comunicación con sus estudiantes que puede utilizar de diferentes maneras, según el propósito perseguido.

Reflexiones finales

Es un deseo cambiar la forma de transmitir conocimientos de contenidos que, si bien son importantes para la comprensión de una cultura, muchas de las veces, por su tratamiento en el aula, no motivan al alumno. Si partimos del hecho de que los alumnos extranjeros han desarrollado competencias instrumentales como lo son las habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, estaremos en un camino adecuado. Es así como, a través de este programa, nos proponemos innovar un modelo tradicional de la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del uso de una plataforma que permita al alumno ir construyendo una visión cultural de México, al mismo tiempo que transfiere sus estrategias de lectura y audición. La metodología que subyace está basada en una innovación tecnológica que permite al alumno, en primer lugar, comprender lo escrito y, después, interpretar lo que le rodea a partir de las diferentes escenas que vive nuestro personaje Pierre y su novia.

Es así como pretendemos, con el Curso Pierre y la Coatlicue, ayudar al alumno extranjero, ofreciéndole virtualmente lo que siempre carga en su mochila: un libro de gramática, un libro de historia, un diccionario, un celular y una cámara fotográfica, con lo que estará más cerca de los referentes culturales emblemáticos de México.

Referencias

Coll, C. (1989). Marco psicológico para el currículum escolar. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Friedland, G. *et al*. (2007). Educational Multimedia Systems. The past, the present, and a glimpse into the future. Ponencia presentada en EMME'07, Augsburgo, Alemania.

Klingler, C. y G. Badillo (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw Hill.

Instituto Cervantes (2003). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

_____ (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.

Peris, E. M. *et al*. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-sgel.

O'Malley, J. M. y L. Valdez Pierce (1996). *Authentic assessment for English language learning. Practical approaches for teachers*. Nueva York: Addison Wesley Publishing.

Vygotsky, L. (1995). La educación de las formas superiores de la conducta. En *Obras escogidas.Vol. 3*. Madrid: Visor.

Waraich, A. (2007). Using narrative as a motivating device to teach Binary Arithmetic and Logic gates. Ponencia presentada en EMME'07, Augsburgo, Alemania.

Threshold Concepts to understand PNIEB

Leticia Araceli Salas Serrano
Facultad de Lenguas, buap
aracelisalas@yahoo.com

Abstract

Innovation in educational fields is always challenging as it involves changes at different levels, from authorities to teachers, who are the ones taking the actual change into the classroom. Teachers' experiences are valuable voices that need to be heard when trying to understand these processes during the implementation phase of an innovation. Threshold concepts developed by Meyer and Land (2005), might explain the happenings during an initial stage by framing what teachers have to say on their experience while implementing the PNIEB in the Mexican Public Basic Education context.

Key words: innovation, change, implementation, Threshold Concepts, transition stage, process, educational reforms, teachers' voices.

Introduction

These are times of change, undoubtedly. Reforms in basic education are happening all around the world. However, going from a current situation to a desired one is a transition time that implies decisions and actions which may not be easy for the people involved in these stages. Teaching English in public elementary schools in Mexico is a desired destination that the Alianza por la Calidad de la Educación (2007), proposed by including English as one of the mandatory subjects in the curriculum of the Basic Education in all states of the country. As a result, the PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) was agreed to be gradually implemented in all Mexico.

NEPBE-PNIEB

Before 2008, English was not a compulsory subject in Mexican Basic Public Education; some states were making local efforts to provide their children with the language. However, these programs were heterogeneous and each one had its own characteristics regarding quality, regulation and teacher preparation. Due to social and global demand, the NEPBE (National English Program in Basic Education) or PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) is created as a national program in the Plan de Estudios 2009. Along with the National Development Plan 2007-2012, it points out as one of its objectives to: "promote the integral education of people in the complete educational system" and in order to be more complete, it should also include the teaching of: "abilities to learn, to apply, and to develop knowledge, the appreciation for ethical values, good citizenship, history, art and the culture, and languages".

This goal was addressed by creating the NEPBE-PNIEB to include English as a compulsory subject in pre-school and elementary education in Mexico. Its general objectives are to develop an standardization of national and international standards, the determination of criteria for teacher training, as well as the establishment of guidelines for the elaboration and evaluation of educational materials and for the certification of proficiency in the English language as established in the PNIEB (2009: 2).

The PNIEB is organized by cycles to guarantee the continuity and articulation in the different grades and levels of basic public education. Cycle 1 is designed for

third grade preschool, and first and second grades of elementary school; cycle 2 for third and fourth grades of elementary school; cycle 3, fifth and sixth grades of elementary school, and cycle 4 includes first, second and third grades of secondary school. Still in a pilot stage, PNIEB aims to have a full coverage of the public elementary schools in the country by 2020.

PNIEB as an innovation

Innovation has been defined as the attempt to bring about beneficial change by West and Farr (1990: 9). Change might happen during innovation. Fullan (2001) identified three phases managing innovation: being Phase I, the initiation, mobilization or adoption, that is the process that takes to change; Phase II, the implementation or initial use involving the first experiences of attempting or put an idea or reform into practice, and Phase III, called continuation, incorporation, routinization or institutionalization (Fullan, 2001: 50).

This paper addresses the PNIEB project in Phase II: implementation of an innovation in the elementary public education field in Mexico; it aims to cover three main axes:

a) Teacher transformation and development during the early stages of an innovation,
b) The perceptions of a sample of implementers of the program, and
c) The issues emerging during this implementing stage.

This paper also attempts to explain the transition going on in the basic education in Mexico through the implementing teachers and frame its outcomes in the *Threshold Concepts* by Meyer and Land (2005). Recording the experiences, the teachers in the study had while participating in the first stages of this program in Puebla may help parties involved in the PNIEB project know about it and its actual implementation. In addition, the first impressions of these teachers might establish a point of reference for further research and in the potential professional development of the participants, as well as for improvements and modifications of the program in the future.

PNIEB in Puebla

In Puebla, as in other states of the Republic, PNIEB is a pilot program. Before PNIEB, some schools had already showed a concern about the teaching of English in public elementary schools. There were a number of schools where efforts were made to include English as part of the curriculum, these efforts were made by parents or individual teachers who were aware of the need for the inclusion of English in elementary schools and made isolated attempts to cover this need.

As a result of PNIEB, starting in August 2010, about 148 elementary schools, 30 of which were preschool levels, have implemented English as one of the official subjects in the curriculum for elementary schools. This first step of the program made the lack of teachers and teacher-preparation evident. In Puebla, the PNIEB started preparing teachers prior to service. The preparation for teachers for this program in Puebla in the initial stage was administered by a public university: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) and a governmental institution, the Secretaría de Educación Pública (SEP), which is in charge of the programs and the teachers' preparation for basic education in Mexico. These two institutions have been providing teacher-training since 2009, when the preparation for establishing the program in Puebla started.

According to the *Balance General del Programa de Inglés en Educación Básica*, document published in November 2010, 4731 teachers were needed in Puebla and the forecast in this document states that educational authorities expect to cover this need by the year 2020 as mentioned before.

Training teachers for PNIEB

Several educational institutions in Mexico have participated in the training of teachers who are implementing PNIEB throughout the country. In the specific case of Puebla and this study, the BUAP and the SEP made an agreement to offer courses for novice and in-service teachers implementing PNIEB. It is in this context that this study took place, within the framework of a series of courses that a public university offers through a collaboration agreement between public institutions.

In an educational context, learners, their learning processes and institutions are the core characters of the education puzzle formed by educational authorities, institutions, teachers, parents and students. The teacher, by being in front of

the learners represents all of them. In spite of technology and the concepts of autonomy and self-directed learning, it is still the teacher who represents the bridge for learners to attain the goals and expectations that society has of them. The teacher, at least in Mexico, is still a figure of authority. According to Schmelkes (1998), teachers are the most important determiners of the quality of education. Up to now, there is no substitute for the teacher-pupil relationship, as it is stated in the Delors Report (1999) to the Unesco.

However, teachers are struggling to find the appropriate conditions for these requirements of the program take place as desired looking for support and the appropriate conditions. This stage of transformation and transition can be explained as a *liminal state* in the framework of the Threshold Concepts theory.

Threshold concepts to explain PNIEB

In 2003, Meyer and Land developed a theory called Threshold Concepts based on the idea that there are some 'gates' that may lead people involved in a changing situation into a "new way of interpreting, understanding or viewing something" and this new perspective may lead them through a stage where there could be a substantial transformation in understanding and a different identity of the person going through this process.

These Threshold Concepts include a number of stages which one might go through go during a process of change, being these:

a) *Transformative* as it claims that being exposed to new knowledge transforms the beliefs of an individual. It affects the whole person and the ontological and epistemological aspects of each person involved in such process, it becomes part of "who we are, how we see and how we feel" (Cousin, 2009: 202).
b) *Irreversible* as there is no way back after a transformation process has initiated. In one way or another, new knowledge goes into the individual's frame of mind.
c) *Integrative* as the individual tries to link new knowledge into previous knowledge in different fields finding connections that did not exist in his knowledge of the world before.

d) *Bounded* when the individual understands that new concepts might not be true for other areas of his/her own life and then establishing boundaries to where the new knowledge belongs in.
e) *Troublesome* when new knowledge might struggle to fit new knowledge into his/her previous view of the world.
f) *Liminal state*, getting to a *liminal state*, means that the individual is in a developing stage that may lead to mastery. He/she is dealing with an uncertain state that will probably lead to a new identity or a new behavior. During this stage, "there is inter-relatedness of the learner's identity with thinking and language, leading to a transfiguration of identity and adoption of an extended discourse" (Meyer & Land, 2005).

The Threshold Concepts claim that during a transformational process there is a passage state where the learner might encounter a difficulty in getting the 'new knowledge' or 'the new identity'. In this view, a need for a change is going to demand actions that may affect the identity or knowledge of the person. A *pre-liminal* stage is going to be characterized by the encountering of troublesome knowledge, crossing this boundary the person goes into a liminal state, where transformation might start. It would appear however, that once the state of *liminality* is entered, though there may be temporary regression, there can be no ultimate full return to the pre-liminal state (Meyer & Land, 2005). These concepts could explain the ongoing situation of PNIEB in Puebla, where the program was suspended in February and resumed in September 2012.

Teachers' transformation during innovation

Teachers' involvement and change in teachers are both indispensable attitudes to the success of curriculum reform. Hargreaves (1994: 54) stated that "change in the curriculum is not effected without some concomitant change in the teacher because it is the teacher who is responsible for delivering the new curriculum at classroom level molded by his/her own beliefs and experiences". He also added that "what the teacher thinks, what the teacher believes, what the teacher assumes –all these things have powerful implications for the change process, for the ways in which curriculum policy is translated into curriculum practice" (Hargreaves, 1994: 54).

Teachers challenge their schemata about the profession adapting their performance according to the context in which they develop their teaching. From this, it is easy to understand that teachers can develop skills, attitudes knowledge and beliefs (Freeman, 1989: 31). An innovation means changing features in a known and given situation. When we try new things (something we have never tried before) or try the opposite of what we usually do, "we can compare them with what we usually do, and based on this comparison we can see our teaching differently, including our beliefs about teaching and learning" (Gebhard & Oprandy, 1999: 3).

Feeling well is going to affect the attitude teachers have towards a change. Attitude, "is an organized, consistent and habitual manner of thinking, feeling and reacting to events and persons" (Lambert & Lambert, 1973: 72). However, attitude is determined by one's experience and evaluation of a situation. Experience changes people's perceptions as they make sense of the world of their communities and then adapt their performance in a given context. Before examining specific activities or procedures for professional development, there is a need to acknowledge the underlying premise that guides professional development activities, that "self-awareness and self-observation are the cornerstones of all professional development" (Bailey, Curtis & Nunan, 2001: 22).

If teachers are to incorporate, or become 'change agents', they must familiarize themselves and understand the innovation as a transformation process, these process may take them from one state of knowledge and performance to another. Teachers going through innovations and transformation might be experiencing a liminal state.

The study

Participants

The participants in the study were 10 teachers implementing PNIEB in different schools in Puebla. Five of them were called the *Voices* because they were the main sources for the data collection. Other five teachers, called the *Echoes* were the supporting sources of data to reinforce what the *Voices* said. The instruments used to collect the information are summarized in Chart I.

Chart 1. Instruments and time of data collection

	Narrative 1	Narrative 2	Focus Group 1	Focus Group 2
Instrument	Expectations before starting the program **Voices**	My PNIEB experience **Voices**	Common issues in the PNIEB experience **Voices**	Common issues in the PNIEB experience **Echoes**
Time	August 2011	June 2011	July 2011	September 2011

Data collection happened during the training course mentioned before, while the participants were implementing PNIEB in public elementary schools in Puebla.

Data analysis

Grounded Theory was, then used to analyze the information resulted from the instruments. I considered it was important to hear the accounts of experiences from the voices of individual implementers, by paying attention to the specific (experiences and perspectives) then, we might find the general. I, then, explored the connection between the participants' individual experiences and the overall meaning that the project had for them based on their voices and the echoes of this study.

After analyzing and discussing the findings, I could find coincidences and common issues among the voices and echoes. Then, I also found my own interpretation of what was going on in and outside my classroom. The outcomes of this analysis gave me the elements to organize the common issues emerging from the implementing stages of PNIEB in Puebla by the Voices and Echoes of the study. These common issues were organized in Chart 2.

Discussion of the outcomes

As Fullan (1991: 132) claims, "Significant educational change consists of changes in beliefs, teaching style, and materials which can come about only through a process of personal development in a social context". This setting of educational change processes are taking place at present in different regions of the world due to economical, technological and social factors. All these aspects need to be re-

CHART 2. Common issues emerged from data

1. Opportunities PNIEB offer	2. Struggles	3. Problems teachers are facing
• English for all children in Mexico • Jobs for novice and • experienced teachers • Being part of such a big project • Professional development • for teachers	• PNIEB teachers and titulares • Private and public education • Methodologies • Academic formation	• Lack of material • Suitability of material • Lack of their own space • Size of classes • Lack of support • Inexperience • Lack of training on young learners
4. Teachers' needs	**5. Teachers' awareness**	**6. Teachers' feelings**
• Respect • Support • Appropriate training • Space • Information	• Their responsibility for the success/failure of the innovation • Children Language Learning • The need for professional development. • The impact of the PNIEB	• Happiness • Satisfaction for children's learning • Excitement • Nervousness • Developing confidence • Hope

searched so as to find the best processes to implement innovation in educational public settings.

Teachers in this study reported several issues as emerging from the implementation of PNIEB in Puebla. These issues were organized in categories, the resulting categories were:

1. *Opportunities that PNIEB offers.* Teachers mentioned that the project is a source of employment for novice as well as experienced teachers. They also mentioned that belonging to the project gave them a special identity and they felt it enhanced their professional development. Implementing teachers also mentioned the opportunity it meant for children of public schools to learn English, a privilege which was reserved to private schools before.
2. *Struggles*. Kennedy (1988: 334) explains that in all implementing stages of innovation there are Resisters, those who are opposed to the innovation. During the implementation of PNIEB, some struggles seemed to

arise. One of these was the fact that the *Titulares*, that is, the teachers in charge of the groups did not welcome PNIEB teachers. Methodologies seemed to be an issue, as well as the academic formation of *Titulares* and implementers. This happened, as in Mexico teachers traditionally graduate from Normal Schools, and PNIEB implementers who are mainly graduates from Universities.

3. *Problems teachers were facing*. The Voices and Echoes reported that among the problems they were having during the implementing stage, the material, the lack of their own space and some administrative procedures emerged. They asked for information about the project, for themselves and for all people involved in it.
4. *Teachers' needs*. PNIEB implementers demanded respect as well as support from educational authorities, parents and teachers. They also reported the need for appropriate training to be able to meet the requirements of the project and the needs of children.
5. *Teachers' awareness*. During the initial stage of PNIEB, teachers implementing the program found that they were, in part, responsible for the subsequent stages of the project. They realized of the importance of their actions and for the responsibility of taking a project into a reality in a new context in Mexican public education.
6. *Teachers' feelings*. The array of feelings the teachers experimented during the implementation stage was acknowledge by participants, among these: nervousness, excitement, happiness and hope for a better educational panorama in the future.

There is a need for more research on these types of processes, as Karavas-Doukas (1996: 26) stated: "the focus of policy makers was on the object of change rather than the processes". Therefore, implementation processes should be studied, especially in Latin American contexts.

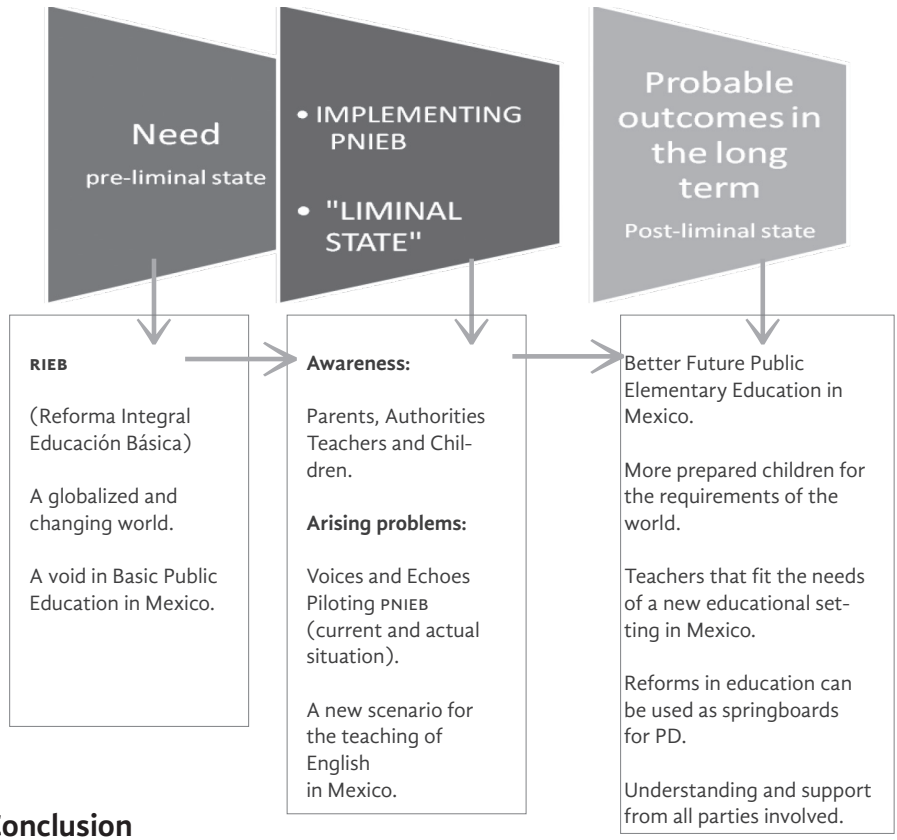
According to the same authors, there are three main reasons for the study of implementation:

a) To enable the reliable and accurate interpretation of the outcomes of the innovation.
b) As a part of process, to help identify strengths and weaknesses within a program, leading to continuous improvement and development.

c) To help us understand and identify the ingredients of successful innovations (Karavas-Doukas, 1996: 26).

Then, seeing the need for more information, more research in the EFL field in Mexico or wherever change is happening must occur to explore innovations and their impact on the surroundings; projects such as PNIEB need to be looked into in more detail. Figure 1 summarizes the need for further and future research on PNIEB and how Threshold Concepts may frame this study and its outcomes.

FIGURE 1. A need for further and future research



Conclusion

Threshold Concepts, in the educational field and the context of this study, might explain the processes teachers go through in the middle of innovation implementation. As mentioned in before, *Threshold Concepts* theory implies that a *trans-*

formation process occurs when encountering *troublesome* knowledge in a change process. This process is *irreversible* as there is now awareness to a new situation, *integrating* past and new knowledge**.** Then, finding *bounded* aspects in other fields may foster linking the recently acquired knowledge to a new setting. Being this new setting an implementation in an educational context in this study. Together, these aspects may lead to a medial stage or a *liminal state*, meaning that a process of transformation is in process or going on. This technique of consciously achieving transformation is the process of entering the liminal state (Turnbull 1990: 79). Threshold Concepts can, then, be used to understand the stage that PNIEB is going through at the initial implementation in Puebla.

Framing this stage of PNIEB in a liminal state, allows all people involved to take advantage of the transition that was happening in classrooms during piloting stage and offers the space for reflection and planning on future actions.

Education aims at changing people's lives to improve them through instruction and the transmitting of knowledge. One of the ways to achieve the common goal of educational institutions is through innovation. Markee (2001: 120) defines innovation in education as "proposals for qualitative change in pedagogical materials, approaches, and values that are perceived as new by individuals who comprise a formal (language) education system". White (1987), states that innovation is more than change, and that all innovation involves change. Innovation in education is fundamental, planned and deliberated and it is in almost all cases, about improving teaching practices in the end.

The PNIEB project revealed a number of issues surrounding educational change that can be relevant to teachers during an initial implementation stage, among these: the amount and duration of support, the amount of ownership that teachers have over the initiative, the meaning that the innovation holds for teachers, opportunities for collaboration, the problems and demands teachers are facing.

Something that I consider very important here, however, is that these issues were raised by the teachers themselves. Though I had some assumptions on innovation, it was the participants who made their voices heard. A personal hope is that those who read this study could be enlightened and interested by the narratives and accounts of these teachers, and that they too, might be impressed and moved by the insights these teachers have brought to the field of educational change in Basic Education in Mexico during the implementing stage of PNIEB.

References

Bailey, K., M. Curtis & D. Nunan (2001). *Pursuing professional development: The self as source.* Boston: Heinle & Heinle.

Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education*. London: Routledge.

Delors, J. (1999). *Learning: the treasure within*. New York: Unesco.

Freeman, D. (1989). Teaching Training, Development, and Decision Making: a Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education.*TESOL Quarterly*, 23: 27-45.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

_____ (2001). *The new meaning of educational change*. (3rd ed.). London: Routldege Falmer.

Gebhard, J. & R. Oprandy (1999). *Language teaching awareness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Guskey, T. R. & M. Huberman (1995). *Professional development in education. New paradigms and practices.* Washington: Teachers College, Columbia University.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Johnson, K. & P. R. Golombek (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitudes scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. In *English Language Teaching Journal*, volume 50(3).

Kennedy, C. (1988). Evaluation of the Management of Change in ELT Projects. Applied *Linguistics*, 9 (4): 329–342.

Lambert, W. W. & W. E. Lambert (1973). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Meyer, J. & R. Land. (2005). *Threshold Concepts and troublesome knowledge (2). Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning Center for Higher Education Development*. Coventry: Coventry University.

_____ & C. Baillie (2010). *Threshold Concepts and transformational learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Markee, N. (1993). The diffusion of innovation in language teaching, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13: 229-43.

_____ (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Markee, N. (2001). The diffusion of innovation in language teaching. En David R. Hall & Ann Hewings (eds.). Innovation in English language teaching.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007). México: Secretaria de Educación Pública.

Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, pnieb (2009). México: Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Available on <http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/XVIII_4_PNIEB.pdf>. (Retrieved on February 26th, 2013).

Richards, J. & T. Farrell. (1994). *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.

_____ & C. Lockhart (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmelkes, S. (1998). *La calidad de la educación primaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.

Turnbull, C. (1990). Liminality. A synthesis of subjective and objective experience. In R. Schechner & W. Appel (eds.). *By means of performance: Intercultural studies of theatre and ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.

West, M. A. & J. L. Farr (1990). *Innovation and creativity at work. Psychological and organizational strategies*. New York: Wiley.

White, R. (1987). Managing Innovation. *ELT Journal*, vol. 41/3. Oxford University Press.

Reflective teaching and the search for principled eclecticism

Tito Antonio Mata Vicencio
Centro de Idiomas Orizaba, Universidad Veracruzana
tanmav@yahoo.com

Abstract

In language teaching, the search for a single ideal method does not seem to be a central issue anymore. In a postmethod era, a principled eclecticism has been proposed: an informed eclecticism which takes the local context into account, where teachers can develop their own approach, based on their own experiences and reflections. This paper aims to be part of that search for principled eclecticism. After discussing my own process of search for guiding principles, and as a result of my explorations, observations, readings and discussions with teachers, I present a proposal for teacher reflection; it is a framework composed by three complementary perspectives on language learning and teaching: learning as a mechanical process, learning as a cognitive-constructivist process and learning as a social-affective process. I discuss the influence of these perspectives on our teaching practice, materials and activities, from a critical stand point, incorporating comments that I collected from student teachers. Finally, I present a series of questions as an attempt to raise some issues and to encourage teacher reflection in regard to the three areas.

Key words: postmethod era, eclecticism, principles, context, critical reflection

Introduction

Globalization, culture and language can be regarded as key elements in our present world. The forces of globalization are shaping our societies, putting peoples and individuals face to face and demanding strategies for intercultural communication and understanding. Also, the emergence of an information-based society and the role of new media in our changing world have stressed the importance of language for global communication. This has involved not only the opening of opportunities but also the appearance of problems and the search for solutions. In a globalized world, this search for solutions demands a process of 'glocalization', a term used now in academic circles to refer to the combination of global and local practices (Robertson, 1994, cited in Schmenk, 2005: 111).

In regard to language teaching, there has also been a turn. Language teaching has become more critical about its role in modern society. It is being recognized that "language learning and teaching is not only about language"; it is also about "the social, cultural and political dynamics of language use not just limiting it to the phonological, syntactic, and pragmatic domains" (Kumaravadivelu, 2006b: 70). Also, the search for a single ideal method does not seem a central issue in language teaching anymore. Some sort of principled eclecticism has been proposed (Larsen-Freeman, 2000; Mellow, 2002; Brown, 2007b). It is an eclecticism which is sensitive to local needs, where teachers can develop their own approach, based on their own experiences and their own informed reflections. This approach should take into account a variety of elements: linguistic, psychological, socio-cultural and political.

The reflections in this paper are part of that search for principled eclecticism in our profession. First, I will discuss the concepts of postmethod era and principled eclecticism. Also, I will explain the process of my own search looking for guiding principles. Then I will present a framework for teacher reflection based on three broad views or perspectives on language learning and teaching: mechanical, cognitive, and social-affective. I will discuss the influence of these perspectives on our teaching practice, materials and activities, from a critical point of view, incorporating comments and reflections from English teachers who were my students at a postgraduate program. I have collected their reflections about the influence and usefulness of different teaching approaches and I will present them here in relation to the three perspectives. At the end of the paper, I will present a checklist

of questions as an attempt to raise some issues and encourage teacher reflection on each of the three areas.

The postmethod era and principled eclecticism

For a long time language teachers were involved in what might be called a search for the ideal method (Brown, 2002: 9-10). Methods were adopted and then discarded or forgotten, at least at discourse level; in the reality of the classroom, however, although teachers seem to have preferred one method over another, apparently they have always taken elements from different methods in their practice. The language teaching profession has been enriched with a variety of methods and approaches, such as the Grammar Translation Method, the Direct Method, the Audiolingual Method, Total Physical Response, The Silent Way, Suggestopedia or Desuggesttopedia, Cooperative Learning and more (see Richards & Rogers 2001, and Larsen-Freeman & Anderson, 2011, for a full account).

Behind language teaching methods there have certainly been psychological, linguistic and sociocultural theories, such as behaviorism, cognitivism, humanism or constructivism, which have provided them with the necessary theoretical underpinning (see Williams & Burden, 1997, and Brown, 2007a, for an account of these theories). However, theoretical approaches have also had some degrees of dogmatism. It seems that when a new approach arises, the old one is criticized and discarded instead of looking at it as an opportunity to enrich or complement the others. A key principle of the framework presented in this paper is precisely that different perspectives complement each other instead of opposing each other.

In relation to the condition of language teaching methods in the present time, the search for an ideal and separate method seems to have come to an end. One of the possible reasons for this demise is that methods are too prescriptive: they have not taken the local context into account; also, it has not been possible to empirically determine which one is the 'best' method (Brown, 2002: 10). Methods have also been criticized for having been designed in the powerful countries and become vehicles of 'linguistic imperialism' (Phillipson, 1992). They have not considered the social, cultural, and educational needs of the 'recipients: a more 'context-sensitive approach' is needed (Rubdy, 2008: para. 2).

Thus, it seems that predetermined methods, techniques, and materials do not have the necessary flexibility to be applied to the great variety of language teaching contexts and we have come to what it is being called a postmethod situation. The terms Post Method Era, postmethod condition and postmethod pedagogy have been used in discussions about the present language teaching profession (Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2002; Kumaradivelu, 2006a, 2000b; Brown, 2007b; Richards, 2008). Although the concept of 'postmethod' has been questioned by some, the notion of a Post Method Era is being used today to refer to the realization that there is not a single ideal method, that what teachers need is a unifying approach to language teaching (Brown, 2007b: 40), an approach which is location-specific and based on operating principles as well as on teachers' attempts to "theorize what they practice and practice what they theorize" (Kumaradivelu, 2006a: 213).

An eclecticism based on principles has been proposed: a variety of language learning and teaching activities from different methodologies adapted to our local needs within a coherent approach. Larsen-Freeman (2000) and Mellow (2002) propose a coherent and pluralistic 'principled eclecticism' involving the use of a variety of language learning activities with underlying assumptions (Mellow, 2002). Also, Brown (2007b: 42-43) proposes an 'enlightened eclectic approach', which:

a. is theoretically well-informed,
b. includes basic and dynamic principles of learning and teaching,
c. is inspired by the interconnection of reading, observing, discussing and teaching.

In a Post Method Era, the focus is now on the processes of learning and teaching and on how teachers can develop and explore their own teaching through reflection and research. This can lead to the "revitalization of teaching from the inside rather than trying to make teachers and teaching conform to an external model" (Richards & Lockhart, 1994, cited in Richards, 2008: 6).

In my own search for a coherent principled approach, based on my readings, my teaching experience, discussions and reflections with my colleagues and my student-teachers, I have designed and refined an initial proposal for reflection based on three broad perspectives or views (Mata, 2011). My aim is to work to-

wards the construction of my own coherent approach for language learning and teaching, which perhaps might be useful for other teachers too. How far have I gone into that search? I will explain that in the next section.

My search for principles: methodological notes

As an ESL learner, an ESL teacher and a teacher trainer and educator, I have experienced different teaching and learning approaches, with their strong and weak points. In the process, I have come to realize that in spite of the fact that the human being is a complex combination of different elements, aspects, and factors, each educational approach in turn places a limiting and biased emphasis on what and how we should teach or learn.

In the same way that behaviorists disregarded the role of the mind, the proponents of cognitive approaches now seem to downplay the role of mechanical processes like rote memory or teacher-controlled practice, even though they may also be significant in the learning process. Also, although at the discourse level many educational institutions promote the education of the person as a whole (a combination of cognitive, affective and social aspects), in the reality of the curriculum and the teaching practice there still seems to be some tension or contradiction, in my view, between the ideal of a knowledgeable skillful and autonomous individual and the ideal of a socially and emotionally competent human being. From my informal observations of students and teachers' views and attitudes, personal communications with other teachers and also from a variety of readings and online sources, my impression is that in many educational institutions, the emphasis is being placed on the cognitive side still disregarding the affective side. I will explain this in detail later in the paper. But my point here is that there is still a lack of balance in the implementation of a coherent and pluralistic approach to learning and teaching.

In regard to language learning and teaching, as a learner, I experienced different approaches with their strengths and weaknesses. I learned English as a second language, mainly but not completely, with traditional and behavioristic methods. As an English teacher, I have experimented with a greater variety of approaches, techniques and materials as a result of training courses, readings and discussions with the other members of the language teaching community. I have been strongly influenced by humanistic approaches as well as cognitive oriented

ones. As a teacher educator, I have realized that it is important to learn from student teachers and that the context where we teach is key in order to make sensible decisions; I have also learned that although recipes and teaching techniques are very useful and should not be disregarded (as it sometimes seems the case in some teacher training courses), becoming a better language teacher involves transcending those models; it is important to look at approaches and educational models with a critical eye, questioning even the ones that are recent, trendy or which are being promoted by educational authorities and national or international institutions.

With that realization, and immersed in the Post Method Era of language teaching, I decided to look for a series of principles that could provide coherence to my teaching practice and could help other teachers too. I needed a framework, a framework which could integrate the great variety of approaches and methods. Then I conceived the human being as composed of three basic aspects: a biological-mechanical aspect, a mentalistic-cognitive aspect and an affective-social aspect.

I reread about different approaches and incorporated them in these three aspects, which became three wide perspectives of learning and teaching. Then I looked at and analyzed a variety of textbooks, activities in lesson plans, digital and on-line material, to look for examples of the influence of these three perspectives. I am not including an analysis of those examples in this paper but I will mention them when I explain each perspective.

The framework presented in this paper was also enriched and illustrated by comments from student teachers from a postgraduate program. The program is a Master's Degree in Teaching English as a Foreign Language offered by the Universidad Veracruzana. As part of the program, I recently taught a course called Theories of Language Learning, where the student teachers and I read and reflected on different theoretical approaches which have had an influence on language learning and teaching methodologies: behaviorism, cognitivism, humanism, constructivism, among others. The course included presentations and discussions where teachers looked for connections between those theories and language classes, especially their own classes. We had debates about the advantages and disadvantages of the different approaches, no matter how new, old, celebrated or rejected they are right now. Then, teachers wrote reflections based on their own experiences, readings and class discussions. I asked them to write their answers to the following questions about each of the approaches seen during the course:

a) How much influence of this approach is there in your teaching? (in your classes and materials) What kinds of activities influenced by this approach do you do in class? Why do you consider them to belong to this approach or not? Explain.
b) What do you think about the use of this kind of activities in language teaching? (take strong or weak points into account) Explain.

The objective of these questions was two-fold: to explore student teachers perceptions about the different approaches and to encourage self-reflection and awareness which would allow them to make informed decisions from a critical point of view.

Finally, I gathered the teachers' reflections and, for the purposes of this paper, I classified them and organized them based on the three-sided framework that I am presenting. Those comments will be included to support and illustrate my analysis and my proposal. The names of the teachers have been changed for the sake of privacy. Also, as some of the reflections were a bit long, I will not include the complete comments but selected extracts.

In the next sections I will present the framework for teacher reflection which developed as a result of my search. I will describe the elements which are characteristic of each view and I will discuss their importance and influence on language teaching from a critical and context-sensitive perspective.

Three sides of language learning and teaching: three complementary perspectives

Three broad views of language learning and teaching are the basis of the framework proposed in this paper. They are the following:

a) the behavioristic side: learning as a mechanical process,
b) the cognitive-constructivist side: learning as a mental and meaningful process,
c) the social-affective side: learning as an intra and interpersonal process.

I acknowledge that this classification is somehow arbitrary and that some of the elements that will be discussed can belong in one category or another. However,

as I said before, these three perspectives do not exclude each other: they complement each other. Also, this framework is still a search for coherent reflection and guiding principles on the teaching and learning practice (for a full account of the different theoretical approaches underlying the subsequent discussion, see Brown, 2007a; Williams & Burden, 1997; Lightbown & Spada, 2006).

The behavioristic side: learning as a mechanical process

The mechanical side of learning and teaching

From the behavioristic view, learning is a mechanical process. Behaviors are acquired through conditioning (association of stimulus-response and reinforcement). Key names and concepts associated with this perspective are Pavlov's classical conditioning and Skinner's operant conditioning.

Its influence on language teaching can be seen in the use of mechanical practice through drills, repetition, substitution and rote memorization; there is controlled practice with little or no emphasis on meaning and tasks are given in small progressive steps. Positive reinforcement is given through rewards like praising students or giving prizes. Negative reinforcement is given through penalties like punishing students' behavior or penalizing errors.

Examples of materials of the behavioristic side can be seen in the drilling exercises to make students practice sounds, vocabulary and structures, which are common in most ESL textbooks. Repetition and transformation exercises can also be found in computer-based and online activities designed to help students with their pronunciation, spelling and grammar.

Teachers' reflections on their own teaching

When I asked teachers to reflect on their teaching in regard to these kinds of activities, this is what some of them said:

> I still work with some behaviorist activities mainly at basic levels and depending on the situations in class, or when I have had old adults... even the materials I use currently have a behaviorist sense, a lot of repetition and phonetics. (Celia)

Sometimes I prefer the drilling and repetition exercise to check all the students. I apply these kinds of activities in the grammar and vocabulary lessons. I prefer these kinds of activities that promote behaviorism because I can have the control of all the students and pay attention to everyone. (Perla)

I suppose that I use behaviorism in my classes as long as my students need to be in a more controlled environment during a class, especially when there is the necessity or feeling that a little more order and organization is a must. From time to time it is necessary to practice some grammar structures and, in my opinion, one of the best ways to do it is by means of repetition drills. (Camilo)

I have just discovered that many of the activities and materials I considered to be of other kind, and that I use and do in my class, are behavioristic-oriented: drilling with structures, combinations and isolation of those structures, lots of error correction on certain stages of the class, and repetition. (Aldo)

A critical stand

This is what teachers said when I asked about the relevance and usefulness of this view of learning and teaching:

I think the use of behaviorist activities in language teaching is good but in certain activities. I consider it a good option to memorize common dialogues and learn vocabulary which can be learned by heart through repetitions. But I think it would not be a good option to base all your activities on this because activities are very controlled and the students have no the opportunity to express what they feel or think. (Nancy)

I would suggest to use those activities in class... [it is] what our students usually need in order to acquire certain structures/knowledge by drilling, rote memory, substitution and repetition [...] it is very important not to exclude them just for the simple idea that behaviorism has to be avoided in class as we consider ourselves to be 'communicative' teachers. (Aldo)

I think that this kind of activities help students to practice the language by repetition, they help students to learn by the result of the habit formation [...] at the beginning level [...] students will be able to pronounce and write vocabulary correctly [...] and then in the following levels the others skills of the language can be taught. (Anita)

Certainly, the behavioristic view of learning and teaching has some major weaknesses. It lacks an active role on the part of the learner, which is seen as a passive recipient. Also, it neglects the cognitive processes involved in understanding and negotiating meaning, analyzing language or developing strategies, which are key for successful learning.

However, we have to acknowledge that reinforcement is a powerful force in learning, and also in language learning in particular. This force can be used to enhance learning. It cannot be denied that part, perhaps a great part, of human behavior is the result of conditioning. If teachers and students are aware of the sort of conditioning they are experiencing perhaps they will be able to handle it better.

Also, mechanical practice may be useful to assimilate some language elements (vocabulary, sounds, structures), especially at initial stages, but also at later stages when students have to deal with more complex structures. Mechanical activities can be an important part of the process towards automaticity in language learning.

The cognitive-constructivist side: learning as a mental meaningful process

The cognitive-constructivist side of learning and teaching

From a cognitive-constructivist perspective, the learner is an active participant, using various mental strategies (observation, analysis, discovery, deductive and inductive reasoning, problem solving) to construct personal understanding from his/her own experiences.

Some important names and concepts that can be associated with this perspective are Chomsky's Language Acquisition Device, Ausubel's meaningful learning, Atkinson and Schiffrin's memory model and Gardner's Multiple Intelligences. Also, Piaget and Bruner put forward cognitive constructivism, whose key concepts are knowledge as an individual construction, learning how to learn and learner autonomy; Vygotsky is the dominant figure in social constructivism, according to which learning takes place in interaction and the role of the mediator is key for successful learning.

Its influence on language teaching can be seen in the use of discovery techniques, mind maps, creative activities, task-based learning and project work. Ac-

tivities have to be related to topics which are interesting and relevant to students and at their cognitive level. Also, awareness and use of learning strategies is encouraged through a variety of activities.

Examples of materials of the cognitive-constructivist side include discovery grammar exercises, matching activities, crossword puzzles, oral presentations, project work among many others. The use of technology has enriched the types of activities that can be done, like the use of social networks, platforms and the creation of personal or group blogs.

Teacher's reflection on their own teaching

t

When I asked teachers to reflect on their teaching in regard to these kinds of activities, this is what some of them said:

> I do not have enough time with my groups, I only spent two hours per week with them and I need to cover a topic by class and I consider that for putting into practice this [...] in classes I need much time to carry on more activities which are related or focused to the mental process of the student. The majority of my classes, I am the bridge of knowledge [...] there is not a real meaningful practice of the use of the language. (Anita)

> I consider my students as active participants not as passive [...] I always try to work with pictures, reading materials, puzzles and texts students have to complete with a word, call it a verb, preposition, article, etc. (Luciano)

> Many activities and material I prepare have the objective of making learners use their mental abilities in order to understand new things [...] I frequently ask my students to try to guess what is going to happen in a story or in a given situation. In that way they activate their schemata so they can make sense of the new information they are getting. Their learning behavior doesn't come only from repeating and answering to a stimulus, but from thinking carefully in order to process information and try to understand how a new element of language works and be able to use it effectively. (Pilar)

A critical stand

This is what teachers said when I asked about the relevance and usefulness of this view of learning and teaching:

> I believe that the use of cognitive activities in language teaching encourage learners to participate in significant learning, in which students individually perform an experiment and then discuss the results in class. For example in research projects students investigate a topic and can present it to the class. (Verónica)

> I think it is important to see ourselves (teachers) not as a person who transmits knowledge, but as a person who creates the conditions to facilitate learning. However, my only doubt is if we (teachers) and they (students) are ready to assume these roles and the responsibilities of each one. Each student learns in their own way and accommodates the new information according to how they process it, but what happens when the SS don't want to be actively engaged in the learning process. (Viviana)

> My advice for teacher who think they are using the cognitive constructivism, would be that they do not think they do not have to do anything as facilitator, they need to have the plan for that activity to be constructed and they need to monitor and help, support the students while they are working on that learning. It is not time for reading the journal, or doing something else while my students are working. (Sonia)

> these activities promote the use of language in a situation, role play or debate because they enhance group work [...] the teacher's role is to listen and support the learners by giving them advice [...] A possible disadvantage [...] is that students can confuse that the teacher's role is to facilitate learning by asking rather than telling. (Ricardo)

Language teachers will probably agree that cognitive and constructivist activities have a lot of advantages since they make students think, analyze, question, discover things, learn how to learn and enable them to use strategies to solve problems, to create and to make changes. These are skills which are necessary not only at school but also in real life and students are being given useful lifelong tools.

A few words of caution, however. It is necessary to be aware of the importance of the presence of the teacher as a mediator or facilitator. S/he must not simply disappear from the classroom. S/he is a guide and a mediator and has to intervene when necessary, modeling strategies, and monitoring its use. Without a mediator (which can be the teacher or other students) weak learners can be left behind. Extreme versions of constructivism and learner autonomy can be counterproductive. Teacher intervention should be balanced for the sake of efficiency and time. Time, availability of materials and sources, and guidance are important elements to be considered when planning learning tasks, research and projects.

The social-affective side: learning as an intra and interpersonal process

The social-affective side of learning and teaching

From a social-affective perspective, the goal of education is the facilitation of learning and change in order to achieve the full realization of the 'whole person' (an individual is a combination of cognitive, affective and social dimensions) as well as the development of a pluralistic, just and equal society.

Key names that can be associated with this perspective are: Rogers, Maslow and Freire (from the Humanistic movement). Important concepts are the importance of a non-threatening atmosphere, the acknowledgement of the role of emotions, learner empowerment, and commitment to change as individuals and as a society. Another important concept is Goleman's emotional intelligence: intra and interpersonal. According to Goleman, aggression, uncertainty, alienation from the others are big dangers in the present world and basic emotional competences are necessary, competences such as emotional self-awareness, empathy, interpersonal relations. In that context, school can be an important factor in the creation of emotional literacy (Goleman, 1995).

The influence of this perspective on language teaching can be seen in the kinds of activities that promote an environment of respect, trust, cooperation, responsibility; activities to break the ice in a group and to create a sense of belonging; activities to develop the ability to listen to others and to express feelings; activities that involve discussing topics, giving opinions, reflecting on ourselves and on the world around us.

Examples of materials of the social-affective side include those which contain topics to raise awareness on global inequality, culture shock, stereotypes, values, helping others, praising others, managing emotions, knowing ourselves and expressing ourselves.

Teacher's reflection on their own teaching

When I asked teachers to reflect on their teaching in regard to these kinds of activities, this is what some of them said:

> promoting respect and willingness to work with different people into different kinds of interactions during the session [...] avoiding stereotypes (men vs. women), be tolerant with differences, especially in certain topics [...] Most of the time I try to be fair, objective and sensitive to students situations... (Elena)

> I think that it is necessary to make SS feel comfortable in class and everything counts: tone of voice, attitude, and motivation [...] I think that SS have to see the teacher like someone who they can express freely. SS shouldn't see the Teacher like someone unreachable [...] Learning a second language implies contact, relationships, communications and we do this with humans, not objects... (Viviana)

> I have to admit that many times I do not include these activities in my class, but I also have to say that I do try to promote a friendlier atmosphere in class: I smile more to students, and I allow them make more decisions in terms of doing activities in class as long as it is possible. In terms of coping with students' personal choices and likes, I give them a questionnaire including questions regarding certain information on types of activities they liked from the previous course(s), the type of music they like (as I like to work with songs in class), how they feel when facing error correction. (Aldo)

A critical stand

This is what teachers said when I asked about the relevance and usefulness of this view of learning and teaching:

> I can say that I am a teacher that cares of her students but most of the time our personality is different from the one that students have and we may cause some damage to our students even that is not on purpose [...] It is very important to let the students know to be respectful and to share their ideas with others, promoting cooperative learning will help them in their future life. (Perla)

> students can express their feeling more openly [...] they develop empathy, trust, acceptance [...] But we must consider some possible risks, for example, what to do with those students who abuse of our kindness, and sometimes tend to lie to get something... (Nancy)

> I promote respect for others at all times [...] we can make mistakes and laugh at them but never at the people who made them [...] you have to plan the activities very carefully

> because since they have to do with self-esteem, empathy, and other aspects of our inner world such as emotions, they could easily get out of your control and you could affect the student instead of helping them. If you plan them carefully they have great probabilities of helping your students to get rid of those inhibitions they have and they will feel confident and they will probably participate more actively in their learning process. (Pilar)

We all perhaps agree that it is important to contribute as educators to the development of our potential (as human beings and as a society), and in order to achieve that, the promotion and modeling of values is essential along with some exploration and awareness of the role of emotions in regard to learning. Besides that, reflection on a variety of psychological, social and cultural topics can be very enriching and enlightening for students and teachers.

However, we should be careful when dealing with the affective side since it requires sensitivity and preparation; perhaps we need to read about how to handle emotions, take workshops with professional people, and go through a process of sensitization, which starts by looking at our inner side and then trying to understand ourselves and the others. This is not an easy task and as I said, it needs openness to reflection and preparation. Also, in terms of values and commitment to society, it is difficult to be models of what we teach, but we should at least try to practice a little bit of what we preach.

Questions for reflection (checklists)

Finally, I would like to present a checklist of questions which perhaps can help us reflect on our own teaching in regard to the three areas; I developed these questions during my own search for a principled approach. I hope they can encourage some useful reflection.

The behavioristic side

When I work on the behavioristic side in a course:

1. Am I conscious of the degree of importance of mechanical practice? Are my students aware of that too?
2. Do I practice with my students and encourage them to do it themselves in and outside the classroom?

3. Is the model that I present concise, clear, contextualized and according to the language level?
4. Are the mechanical exercises that I use gradual and progressive?
5. How much practice should my students have through repetition, transformation, substitution, and which elements should be practiced?
6. Does the practice involve S-S interaction or only T-SS, T-S?
7. Do I provide negative or positive reinforcement? How does this affect students' feelings and performance?
8. Do I overuse reinforcement? Do I hinder students' genuine interest in learning by using too much reinforcement?

The cognitive-constructivist side

When I work on the cognitive-constructivist side in a course:

1. Do I use activities that require different cognitive skills such as analysis, deductive and inductive reasoning, classification, etc. or do I only use mechanical activities?
2. Are the activities that I present meaningful for my students or only for me?
3. Do I need to present only activities that respond to students' interests or should I also expand their horizons with topics other than those they consider interesting?
4. Do I give students enough time to do the activities? Is it possible for students to work at their own pace?
5. Do the requirements of the task being given match the cognitive level and previous knowledge of the student? Do I underestimate or overestimate a student?
6. How does the student learning style influence his/her performance?
7. Do I promote the use of strategies? Do I practice strategies with them or just give some vague advice? How much do I know/want to know about learning strategies?
8. Do I intervene as a mediator when necessary or am I just a spectator? Do I provide tools and guidance (scaffolding) to help students learn? Are there any weak students who need more help?

The social-affective side

When I work on the social-affective side within a course:

1. Do my attitudes and activities promote values like respect, cooperation, empathy, commitment to society, or mockery, aggression, discrimination, consumerism?
2. Do my activities let my students express themselves and raise self-awareness and self-esteem? Do I welcome and praise everybody's participation or just the participation of the good students?
3. Am I aware of my emotions and how they influence my behavior in and outside class? Do I wear a mask most of the time? How can this awareness about myself help me handle my emotions?
4. Do I know my students? Do I listen to them? Do they know each other? Do they listen to each other? Are my students human beings or just learning subjects?
5. Do I encourage an atmosphere that facilitates learning? Do I encourage SS to help each other, work together, listen to, and respect each other's ideas and feelings? Do I do that with my colleagues and other people?
6. Am I aware of the risks of friendliness and openness in regards to teacher's and students' emotions? How do I prepare in order to handle that?
7. Do I give students the chance to make responsible decisions regarding their learning?
8. How can I as an educator contribute to the growth and development of myself and my society? What kinds of topics can I touch on directly or indirectly in class to promote social awareness and change towards a pluralistic, democratic, just, and equal society?

Food for thought

After looking at the checklists above, the reader may have the feeling that s/he needs to be a super teacher in order to be able to fulfill the demands of our profession. We are educators in a context where we have realized that language is not only about phonology, syntax and pragmatics, but also about cognition, feelings, values, beliefs, ideology. However, I would say that teachers are already

good in many aspects. We already do a little bit of everything, though we can still work in order to improve some aspects of ourselves about which we are not happy enough. This work needs to be done step by step, with openness, humility, and willingness to continue lifelong learning.

I have presented here some ideas that come from my readings, my teaching experience, my students, my teachers, my colleagues and my fellow citizens of the world, from which I have learned a lot. I hope these reflections can encourage further reflection on the part of the reader. Reflection and realization of who we are, where we are, and where we want to go are essential steps towards our development as facilitators of students' learning and as educators of global citizens. Our learning and our growth is in our own hands: investigating, reading, reflecting, experimenting, questioning, evaluating, realizing, and sharing.

References

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the post-method era. Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press

_____ (2007a). *Principles of language learning and teaching.* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

_____ (2007b). *Teaching by principles*. (3rd ed.). New York: Pearson-Longman.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.* México: Ediciones B/Javier Vergara.

Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding language teaching: from method to postmethod.* New York: Routledge.

_____ (2006b). tesol methods, changing tracks, challenging trends. *tesol Quarterly*, March 2006, vol. 40(1): 59-81.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

_____ & M. Anderson (2011). *Techniques and principles in language teaching*. (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. M. & N. Spada (2006). *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.

Mata, T. (2011). El asesor y el modelo educativo actual en los Centros de Autoacceso. *Revista Electrónica Lenguas en Contexto*, núm. 8, Otoño, 2011. Retrieved July 9 2012 from <www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>.

Mellow, J. D. (2002). Toward principled eclecticism in language teaching: the two-dimensional model and the centring principle. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(4). Retrieved September 6, 2010 from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej20/ej20a1>.

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

Richards, J. (2008). Growing up with tesol. *Language teaching forum*, 46(1). Retrieved September 30, 2010 from <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/n01.html>.

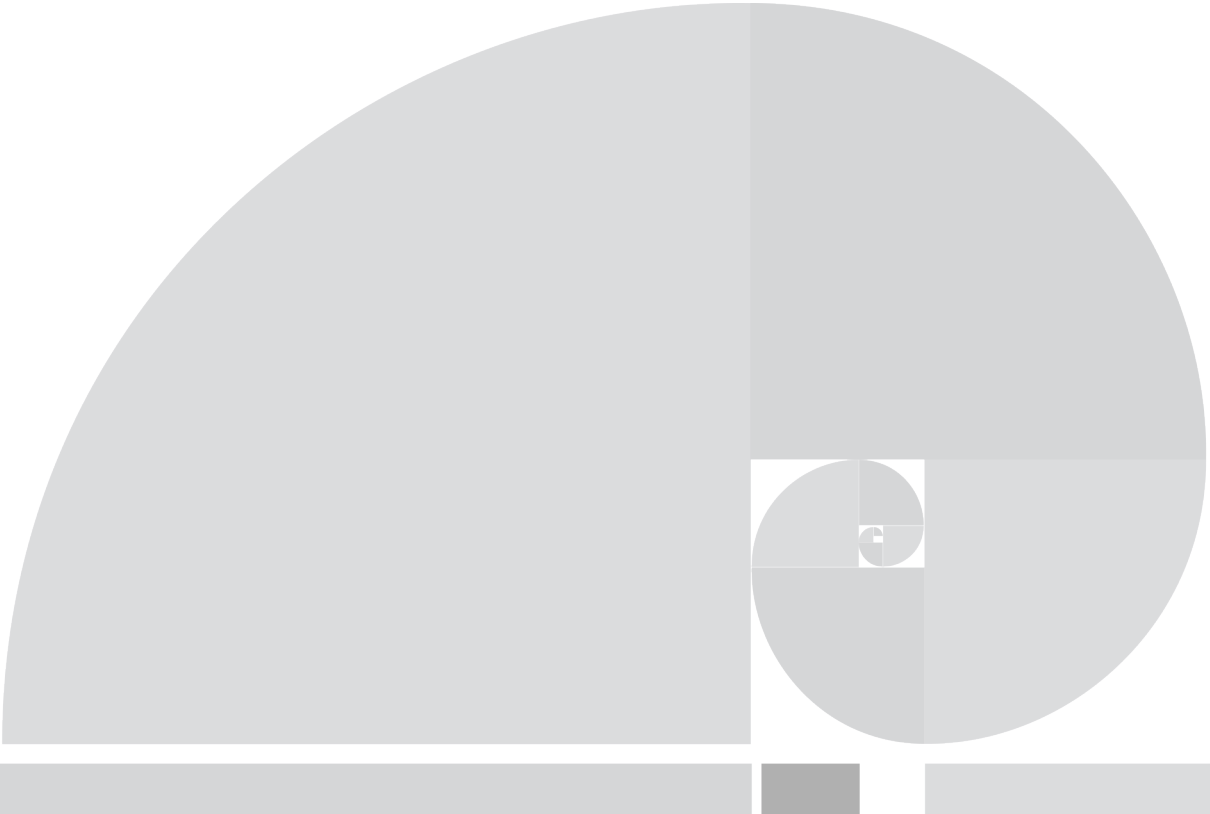
Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

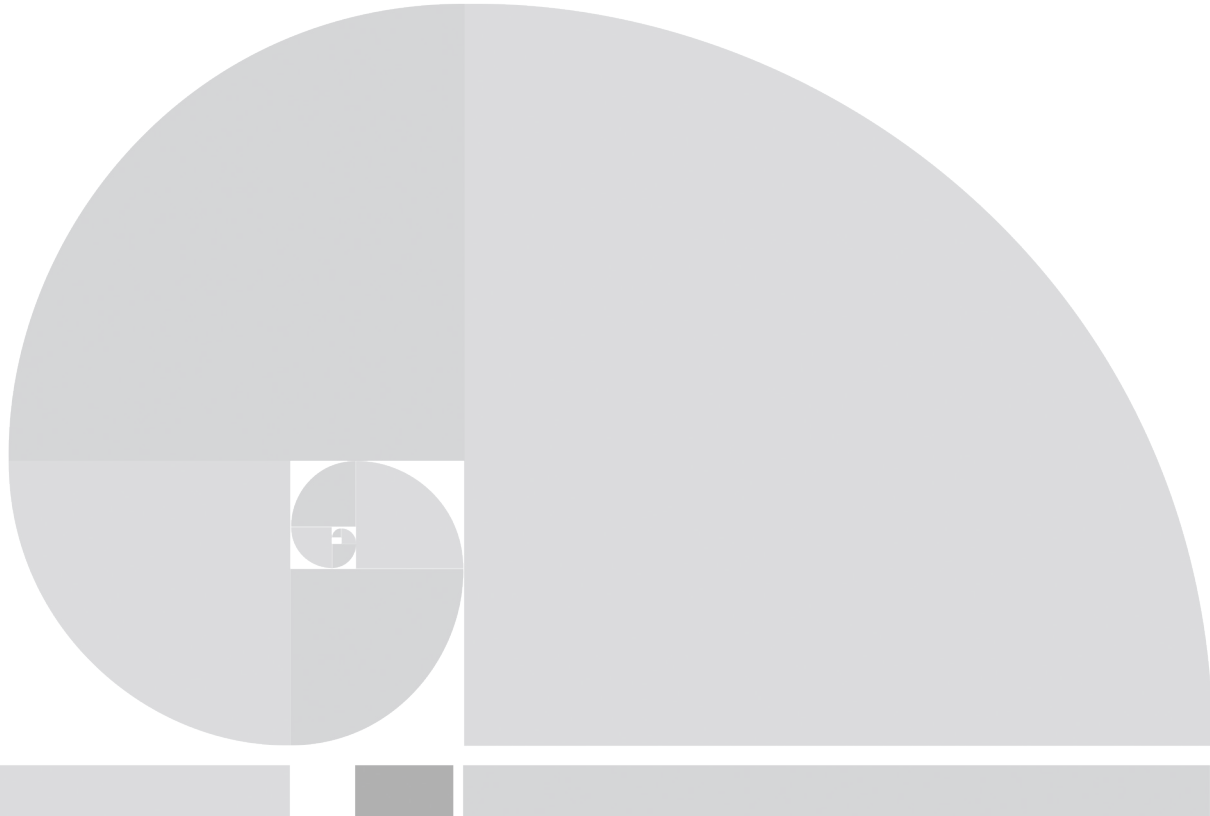
Rubdy, R. (2008). Diffusion of innovation. A plea for indigenous models. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, December 2008, 12(3). Retrieved February 5, 2011 from <http://tesl-ej.org/pdf/ej47/a2.pdf>.

Schmenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *tesol Quarterly*, March, 2005, vol. 39(1): 107-118.

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

Evaluación





¿Realmente funciona la evaluación formativa? Metaevaluación de un proyecto por portafolios

Diana Hirschfeld Venzlaff
Maestría en Lingüística Aplicada, cele, unam
diana.hirschfeld@gmail.com

Resumen

En la literatura especializada, algunos investigadores describen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula como una 'caja negra' ya que en muchos casos solamente existen datos sobre los alumnos a la hora de ingresar y cuando terminan el nivel, pero no se documenta qué sucede en este ínter. Con la finalidad de entender más a fondo y poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo una investigación cualitativa en el contexto de una tesis de Maestría en Lingüística Aplicada en la unam, la cual se propuso descubrir evidencias de los efectos de una evaluación formativa. Por medio de un estudio de caso, en el que se analizaron seis portafolios de alumnos de sexto a octavo nivel de alemán, fue posible identificar varios factores que pueden fomentar el aprendizaje y permitir la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas extranjeras, evaluación formativa, portafolios electrónicos, investigación cualitativa, estudio de caso

Antecedentes

En marzo del año 2007, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se crearon tres macroproyectos, uno de ellos fue el de Diseño de principios de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el CELE. El objetivo principal de este trabajo colaborativo de diversos departamentos de lenguas extranjeras (LE) fue establecer unos principios de evaluación adecuados a las necesidades del mismo centro. Después de dos años de formación en el tema, se decidió poner en práctica estos principios formulados, aplicándolos en diferentes proyectos piloto. El Departamento de Alemán participó con un proyecto para mejorar la producción escrita de los alumnos en niveles avanzados (6° a 8° semestre) por medio de una evaluación formativa, ya que anteriormente se habían detectado de manera intuitiva ciertas deficiencias comunes en la escritura de textos de los alumnos.

La producción de textos, tanto formales como informales, es una parte importante del plan de estudios del departamento, así como de la certificación del alemán como LE. Especialmente en los niveles avanzados, los resultados obtenidos por algunos alumnos en la certificación muestran la necesidad de un mayor apoyo didáctico en esta área. No obstante, justamente la evaluación de la producción escrita a veces resulta problemática si se considera como un proceso, más que considerar sólo sus productos.

Los portafolios electrónicos

Con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), para cada uno de los alumnos del grupo piloto se crearon portafolios electrónicos dentro de una página de internet perteneciente al CELE. En esta página se publicaba, entre otros asuntos relacionados con las clases de alemán, el material necesario para las tareas y a continuación, cada alumno entregaba su tarea en su portafolios, esta primera versión fue revisada por el docente usando un programa especial (Markin4),[1] para así indicar el tipo de errores y proponer algunas mejoras. Luego esta versión revisada se subía al mismo portafolios con una nueva clave. El alumno corregía entonces su tarea y la volvía a subir en forma de una tercera versión. De esta manera, la versión corregida estaba disponible para una nueva revisión por parte del docente, y, en caso necesario, se agregaban explicaciones a los errores que no se habían corregido de manera adecuada.

[1] Véase <http://www.cict.co.uk/markin/index.php>.

Lo importante de este proceso de mejora paulatina de los textos consiste en el hecho que el alumno, en primer lugar, aprenda que los errores son indicadores del buen funcionamiento del proceso de E-A, en segundo lugar, logre reconocerlos y encontrar las herramientas necesarias para corregirlos –por ejemplo, usando un diccionario para verificar la ortografía–, y, al final pero no por ello menos importante, que el alumno esté consciente de sus errores anteriores para así evitarlos en un futuro. Al mismo tiempo, estas diferentes versiones de cada tarea ofrecen retroalimentación al docente sobre los avances individuales de los alumnos y sobre el funcionamiento adecuado o no adecuado del proceso de E-A.

Aparte de las tareas en sus cuatro versiones, los portafolios también albergaban las reflexiones de cada alumno sobre sus propias metas y su proceso de aprendizaje, tanto al principio, a la mitad, como al final del semestre; la última incluía una auto-evaluación. Adicionalmente, el docente también agregaba a cada portafolios una hoja con observaciones, compartiendo así su punto de vista con el alumno.

Durante los tres semestres equivalentes al nivel avanzado de los cursos de alemán, se juntó una gran cantidad de material textual con la ventaja de ofrecer información sobre el desarrollo de cada alumno para un estudio longitudinal. Además existe material de diversas fuentes como, por ejemplo, los resultados en la certificación que completa este panorama amplio.

La metaevaluación como proyecto de investigación

Durante el proyecto piloto, se puso en práctica una evaluación formativa para mejorar el proceso de E-A de cada alumno. Después, en el marco de una investigación para una tesis de Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) del Programa de Posgrado de la UNAM se analizó este material para así comprender mejor la manera de cómo incide una evaluación formativa en el proceso de (E-A) del alemán como LE. Por lo mismo se decidió llevar a cabo una investigación cualitativa en forma de un estudio de caso que evalúa la función de la evaluación formativa, es decir, una meta evaluación. Antes de poder presentar algunos hallazgos, es necesario definir el término 'evaluación formativa' en el contexto de esta publicación:

> La evaluación formativa es una actividad sistemática y crítica, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de proporcionar evidencias que contengan infor-

> mación pertinente para mejorar este proceso por medio de ajustes, atendiendo así las necesidades de todos sus participantes, tomando en cuenta su diversidad y guiándolos hacia la reflexión y la autonomía. (Hirschfeld, 2013: 37)

Aquí se observa una gran diferencia frente a la función de la evaluación sumativa, encaminada hacia la comprobación del alcance de objetivos, y a la certificación de conocimientos en el idioma. La función más importante de una evaluación formativa es la mejora del proceso de E-A. En el mismo sentido, una metaevaluación puede también ser formativa cuando se lleva a cabo para aprender y mejorar:

> La metaevaluación implica que comprendamos cómo aprenden las personas a partir de la actividad de evaluación. La evaluación permite construir un conocimiento que se cimenta en los datos recogidos durante la exploración y el trabajo que los evaluadores realizan con los mismos. Aunque la finalidad fundamental sea la mejora, lo cierto es que la evaluación aporta un caudal de nuevos conocimientos al acervo de saber sobre la educación. (Santos & Moreno, 2004: 929)

Existe una gran cantidad de investigación sobre la evaluación sumativa y la certificación, pero, en comparación, muy poco con respecto al funcionamiento de la evaluación formativa y su influencia en el proceso de E-A. En la literatura especializada, Black y Wiliam (2001) comparan el proceso de E-A en sí y todo lo que sucede en el salón de clase con el principio de una 'caja negra' ('black box'): se sabe cómo entran los alumnos al curso y cómo salen de él, pero nadie sabe lo que sucede en este ínter. La metaevaluación del proyecto piloto puede dar respuestas a algunas preguntas que se quedaron abiertas. Las tres principales, las que formaron las preguntas de investigación del proyecto, fueron las siguientes:

- ¿Cómo influye la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto a la producción escrita en alemán como LE?
- ¿De qué manera la evaluación formativa apoya la construcción de conocimientos y su aplicación en la producción escrita?
- ¿Cuáles son los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- Estas preguntas guiaron todo el proceso de planeación de la investigación, desde el marco epistemológico bajo un paradigma constructivista, pasando por las bases teóricas y finalmente las metodológicas, hasta llegar a los criterios para garantizar la confiabilidad de la investigación.

Los criterios de confiabilidad de la investigación

En primera instancia se consideró aplicar una triangulación, un método de validación que intenta captar una realidad compleja, al incluir diferentes fuentes de información o puntos de vista relacionados con el tema de la investigación, por ejemplo: alumno-material-docente.

En la literatura sobre investigación cualitativa se expresan diferentes opiniones al respecto. Según Flick, el término 'triangulación' se utiliza "para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno" (2004: 243). Mientras que a Guba y Lincoln (1989: 240) este concepto les parece demasiado 'positivista'. Merriam (2001: 204) lo recomienda para aumentar la validez interna de una investigación cualitativa. Para Yin (2003: 97), la triangulación forma parte esencial de su primer principio de la colección de datos en los estudios de caso, ya que el uso de diferentes fuentes de evidencias permite al investigador desarrollar 'líneas convergentes de investigación'. Stake (1995: 107) dedica todo un capítulo a la triangulación, atribuyendo el origen de este término a la navegación por medio de las estrellas, utilizada por el marinero para localizar su posición con más precisión. En este sentido es importante entender que se trata de la intersección de tres líneas para localizar un punto en el espacio. Por su parte, Stake argumenta: "Our problem in case study is to establish meaning rather than location, but the approach is the same. We assume the meaning of an observation is one thing, but additional observations give us grounds for revising our interpretation" (1995: 110). Durante la revisión de la bibliografía surgió la pregunta de cómo se podría describir un fenómeno tan complejo como el proceso de E-A usando sólo tres puntos de partida. Entonces apareció otra opción mucho más compleja: la cristalización. Richardson (1994) propone usar —en vez de la imagen de un triángulo— la de un cristal:

> Propongo que la imagen central para la 'validez' en los textos postmodernos no sea un triángulo, una figura rígida, fija y bidimensional. Más bien debería ser la de un cristal, que combina simetría y sustancia con una infinidad de formas, contenidos, transmutaciones, multi-dimensionalidad y diferentes ángulos de aproximación. Cristales que crecen, cambian, se alteran, pero no son amorfos.
>
> Cristales son prismas que reflejan lo externo y lo refractan dentro de sí, creando diferentes colores, patrones, matrices que se despliegan en diferentes direcciones. Lo que

> vemos depende de la amplitud de nuestro ángulo de vista. No triangulación, cristalización (Richardson, 1994: 522, traducción Hirschfeld).

Esta herramienta tan compleja permite abarcar muchos más conceptos que una triangulación y abre la posibilidad de incluir las diversas ideas provenientes de las bases teóricas. Con este propósito se procedió a la construcción de un cristal para el análisis de datos que iba funcionar como guía para garantizar la inclusión de múltiples puntos de vista.

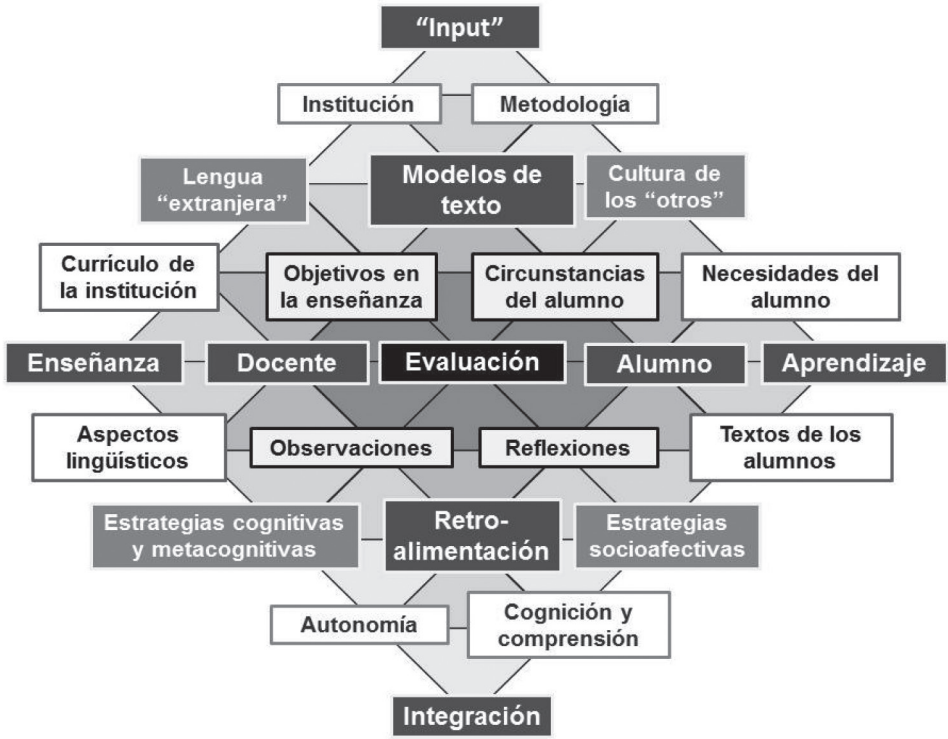
La construcción de una herramienta para el análisis

Para construir un cristal basado en los conceptos teóricos, primero se trazaron dos ejes: el horizontal ('enseñanza'-'docente'-'evaluación'-'alumno'-'aprendizaje') y el vertical ('*input*'-'modelos de texto'-'evaluación'-'retroalimentación'-'integración'), con la 'evaluación formativa' como punto de intersección. Después se relacionó al 'docente' con su concepto sobre la 'lengua extranjera', y al 'alumno', con lo que representa para él la 'cultura de los otros', así como con las 'estrategias cognitivas y metacognitivas' y las 'estrategias socioafectivas', ambas necesarias para aprender una lengua extranjera. Poco a poco se fueron integrando más conceptos provenientes de las bases teóricas, hasta que la figura del cristal quedó como se muestra en la Figura 1.

El análisis del material

Con esta herramienta a disposición, se procedió al análisis del material textual por medio de un 'estudio de caso múltiple' (*multiple case study*, según Yin, 2003). Se analizaron seis casos de alumnos, seleccionados por conveniencia (*purposive sample*), para poder aprender lo máximo posible. Como séptimo estudio de caso se integró el material de enseñanza que se usó durante el curso piloto. Cada estudio contaba con alrededor de 50 páginas incluyendo el material textual, la codificación, la interpretación y los comentarios. En una segunda fase se aplicó un 'análisis cualitativo de contenido' (según Mayring, en Flick, 2004: 207), concentrando los hallazgos en temas principales que surgieron a partir del análisis y reduciendo el material a unas 15 páginas por caso. Esto llevó a las primeras modificaciones del cristal, ya que los hallazgos sugerían que la evaluación formativa funcionaba

Figura 1. El cristal como una herramienta para el análisis



diferente a la primera suposición. Finalmente, los siete casos, entre alumnos y el material, se juntaron en un solo documento, en un análisis transversal de casos (*cross-case analysis*, según Yin, 2003),lo cual permitió apreciar la diversidad existente en la forma de aprendizaje de cada uno de los alumnos, como también encontrar ciertas coincidencias que cambiaran la perspectiva sobre el funcionamiento del proceso de E-A. Los primeros hallazgos de la investigación sugirieron hacer cambios en el cristal empleado como se explica a continuación.

Primeros hallazgos

Durante el análisis, el cristal se convirtió en una visualización de los hallazgos, así que no sufrió sólo un cambio sino que se fue alterando a lo largo del proceso. A continuación se ofrecen los principales hallazgos de la investigación.

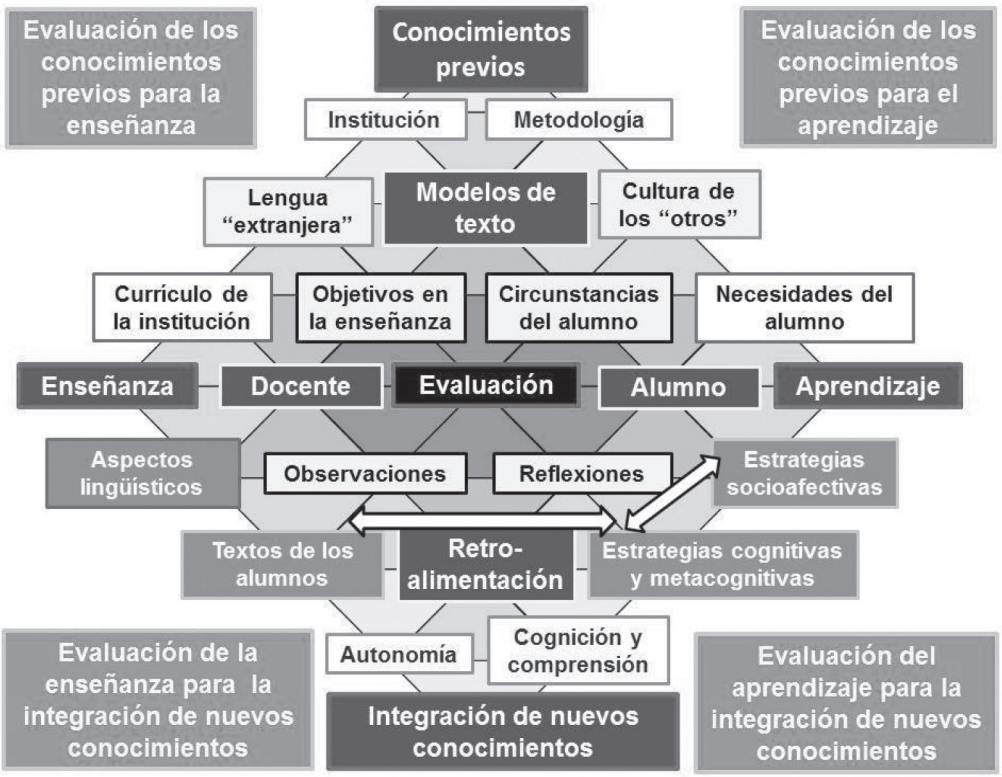
Los 'conocimientos previos'

Por más obvio que parezca después de llevar a cabo el análisis, uno de los hallazgos más significativos y sorprendentes fue el hecho que, desde la perspectiva de una evaluación formativa, lo que se puede evaluar en las tareas de los alumnos no es el '*input*', elemento que se encontraba en la esquina superior del cristal, sino lo que se aprecia es una muestra de sus 'conocimientos previos'. Aquí se plasma lo que el alumno aprendió anteriormente, pero al mismo tiempo también se pueden analizar sus problemas durante este proceso de E-A. Sustituir el concepto de '*input*' por 'conocimientos previos' fue un cambio esencial en la perspectiva del trabajo. Otro cambio que surgió a raíz de los primeros hallazgos fue la necesidad de cambiar las 'estrategias cognitivas y metacognitivas' del lado del 'docente' al lado del 'alumno'. Aunque bien es posible que el docente proponga estas estrategias, solamente el alumno las puede evaluar y decidir si fomentan su aprendizaje. Algo parecido surgió con los 'textos de los alumnos'; aunque sea el alumno quien los escribe, la evaluación está en manos del docente. En la Figura 2 se aprecia la integración de estos cambios al cristal, aparte de la división en cuatro sectores que se explica a continuación.

Las estrategias metacognitivas y cognitivas, así como los textos de los alumnos

Este cambio en la perspectiva del proceso de E-A condujo a otras modificaciones en el cristal, ya que muchos indicios del análisis confirmaron esta necesidad: desplazando a las 'estrategias socioafectivas' hacia el lugar que antes ocupaban los 'textos de los alumnos', las 'estrategias cognitivas y metacognitivas' se cambiaron de lado, de la 'enseñanza' al 'aprendizaje'. Durante el análisis se confirmó que estas estrategias son sumamente importantes para la 'integración de los nuevos conocimientos' y para lograr así un aprendizaje constante. No obstante, su evaluación depende mayoritariamente del alumno, no del docente. En su lugar anterior en el cristal, ahora se ubicaron los 'textos de los alumnos', ya que ellos son justamente el tesoro donde el docente puede observar los cambios resultantes de la enseñanza.

Figura 2: El cristal modificado como herramienta para la visualización de los hallazgos



La división del cristal en cuatro secciones

Después de llevar a cabo estos cambios en el cristal, las diferentes actividades de evaluación se pudieron dividir claramente en cuatro sectores. La mitad superior se dedican a la evaluación de los 'conocimientos previos', pero con perspectivas diferentes. El lado izquierdo evalúa los 'conocimientos previos para la enseñanza', es decir, permite observar si se lograron los 'objetivos' de enseñanza, mientras que el lado derecho permite al alumno apreciar su aprendizaje alcanzado, pero también le ofrece la posibilidad de descubrir sus necesidades a la hora de elaborar la tarea, así que se puede considerar una 'evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje'.

Después de esta primera fase de evaluación, la perspectiva cambia: Ahora se evalúa para la 'integración de los nuevos conocimientos', es decir, se enfoca la

evaluación hacia el futuro: por el lado izquierdo de la enseñanza, por el derecho del aprendizaje. En estas actividades de evaluación, el docente dirige su enseñanza según los errores encontrados, aprovechando éstos como oportunidades de enseñanza. Este momento también es ideal para proponer nuevas estrategias al alumno. El alumno, por su parte, revisa sus errores y trata de encontrar la manera de evitarlos a futuro, evaluando las estrategias empleadas y mejorando así su aprendizaje de manera constante.

La revisión y reestructuración de los conocimientos previos

Finalmente hubo otra observación importante: hay una gran diversidad en los conocimientos de los alumnos y parece haber un factor común entre los que avanzan satisfactoriamente, a diferencia de otros que siguen luchando contra los mismos errores de manera constante. Esta distinción reside, aparentemente, en la forma de corregir los textos por parte de los alumnos. Hay quienes desde un principio evitan el uso de nuevas estructuras para no cometer faltas, algunos eliminan una oración errónea en vez de mejorarla, cambian una palabra en vez de buscar su forma correcta, mientras que otros simplemente ignoran el señalamiento de un error: en suma, estos alumnos evitan la confrontación con sus errores. Posiblemente estén acostumbrados a corregir solamente para satisfacer las exigencias del docente, pero no revisan sus conocimientos previos, no los ajustan según la nueva información. Así el mismo error se puede repetir constantemente. Eso no significa que no aprenden; sí llegan a integrar nuevos conocimientos, y éstos se plasman en sus textos posteriores. Parece que no reestructuran los conocimientos contenidos en su memoria a largo plazo, sólo añaden nuevos datos a la memoria de trabajo.

Analizando el contenido de las reflexiones y tareas de algunos alumnos exitosos, se constató que ellos generalmente conocen su forma de aprender, detectan problemas y buscan soluciones utilizando diferentes estrategias. Estos alumnos son capaces de autoevaluar su trabajo, y por lo mismo son conscientes de sus puntos fuertes y débiles logrando así controlar, dirigir y fomentar su aprendizaje. Se recomienda una investigación más exhaustiva para comprender la manera cómo se revisan y se reestructuran los conocimientos previos cuando se integran nuevos conocimientos.

Conclusiones

Regresando a las preguntas de investigación de esta metaevaluación del apartado *La metaevaluación como proyecto de investigación*, se puede afirmar que la evaluación formativa influye en el proceso de E-A principalmente por medio de la retroalimentación. Ésta ayuda al docente a evaluar su forma de enseñanza y a planear mejor los próximos pasos a seguir. Paralelamente, ayuda al alumno a descubrir sus propias necesidades con respecto al aprendizaje, a reconocer avances, a dirigir sus esfuerzos y a evaluar la efectividad de su aprendizaje.

En el proceso de E-A existe una interacción entre el sujeto, aquí el alumno, y el objeto de estudio, la lengua meta, apoyada y guiada mediante la observación de un tercero, en este caso el docente. De esta manera se construyen conocimientos que se pueden aplicar en la producción escrita. En este proceso, el docente recibe la información necesaria tanto analizando los conocimientos previos del alumno plasmados en la primera versión de su texto, como por medio de las correcciones del texto realizadas por el alumno después de la primera y, eventualmente, la segunda revisión. Además cuenta con las reflexiones del alumno que facilitan la detección del origen de eventuales problemas. Una vez analizadas las incorrecciones, el docente puede decidir la mejor forma de proceder, es decir, sólo indicar, explicar, ejemplificar o simplemente corregir los errores según las necesidades o posibilidades del alumno.

Ahora bien, con respecto a la pregunta sobre los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de E-A, existen varios hallazgos importantes. Un factor que sin duda puede fomentar la efectividad del proceso de E-A es el uso consciente de las estrategias de aprendizaje, tanto socio-afectivas como metacognitivas y cognitivas. Aunque en el momento del proyecto piloto haya faltado hasta cierto punto la conciencia como la formación con respecto a este tema, se encontraron muchas evidencias que sugieren que el proceso de E-A habría mejorado más, si la evaluación formativa hubiera incluido también una retroalimentación adecuada sobre estrategias de aprendizaje.

Otro factor decisivo que fomenta la efectividad de la evaluación formativa es la continuidad de la evaluación. Ante todo, se debe observar el proceso de aprendizaje de cada alumno a lo largo de su desarrollo académico para así poder detectar oportunamente los avances o la falta de progreso y en caso necesario modificar la enseñanza. Solamente así se puede garantizar que la nueva información se integre de manera correcta a los conocimientos previos del alumno.

Finalmente resultó muy importante analizar estos conocimientos previos individuales y tomarlos como el punto de partida para emprender juntos un camino de aprendizaje que permita revisar y ajustar conocimientos no logrados al mismo tiempo que se integren y consoliden nuevas informaciones y experiencias. La comparación de los diferentes casos analizados mostró claramente la gran diversidad al respecto de estos puntos de partida. Es cierto, se precisan las mismas oportunidades para cada alumno, pero no así la misma instrucción. Sólo a partir de una evaluación formativa basada en las evidencias de cada alumno se puede definir y emprender el camino para cerrar la brecha entre el punto de partida y la meta propuesta. Llegar a esta meta determinada significa obtener nuevos conocimientos, pero no es suficiente con esto. También se han de revisar los conocimientos previos y, en caso necesario, éstos se deben corregir, reconstruir y reorganizar de manera permanente.

Reflexión final

Como reflexión final sobre estos hallazgos, quisiera insistir que la evaluación debe servir para mejorar el proceso de E-A, para todos los participantes. Según las evidencias encontradas, esto se puede lograr si el docente evalúa su trabajo de enseñanza, y el alumno, a su vez, es capaz de evaluar su forma de aprender. Mientras que el docente sea el único encargado de "juzgar los avances del alumno" al final del semestre mediante una evaluación sumativa y mientras que no comparta la responsabilidad con todos los participantes, este proceso de E-A difícilmente mejorará de forma sustancial.

Referencias

Black, P. & :D. William (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. [Versión electrónica]. Consultado en septiembre de 2010 en: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Tomás del Amo, (trad.). Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2002).

Guba, E. & Y. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Hirschfeld, D. (2013). *Los efectos de una evaluación formativa sobre la producción escrita en alemán como lengua extranjera: una metaevaluación*. (Tesis de maestría). Texto completo disponible en Tesiunam <http://bcct.unam.mx/web/tesiunam.htm>.

Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: San Francisco, California: Jossey-Bass.

Richardson, L. (1994). Writing. A method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of Quality Research*. (516-529). Thousand Oaks, California: Sage.

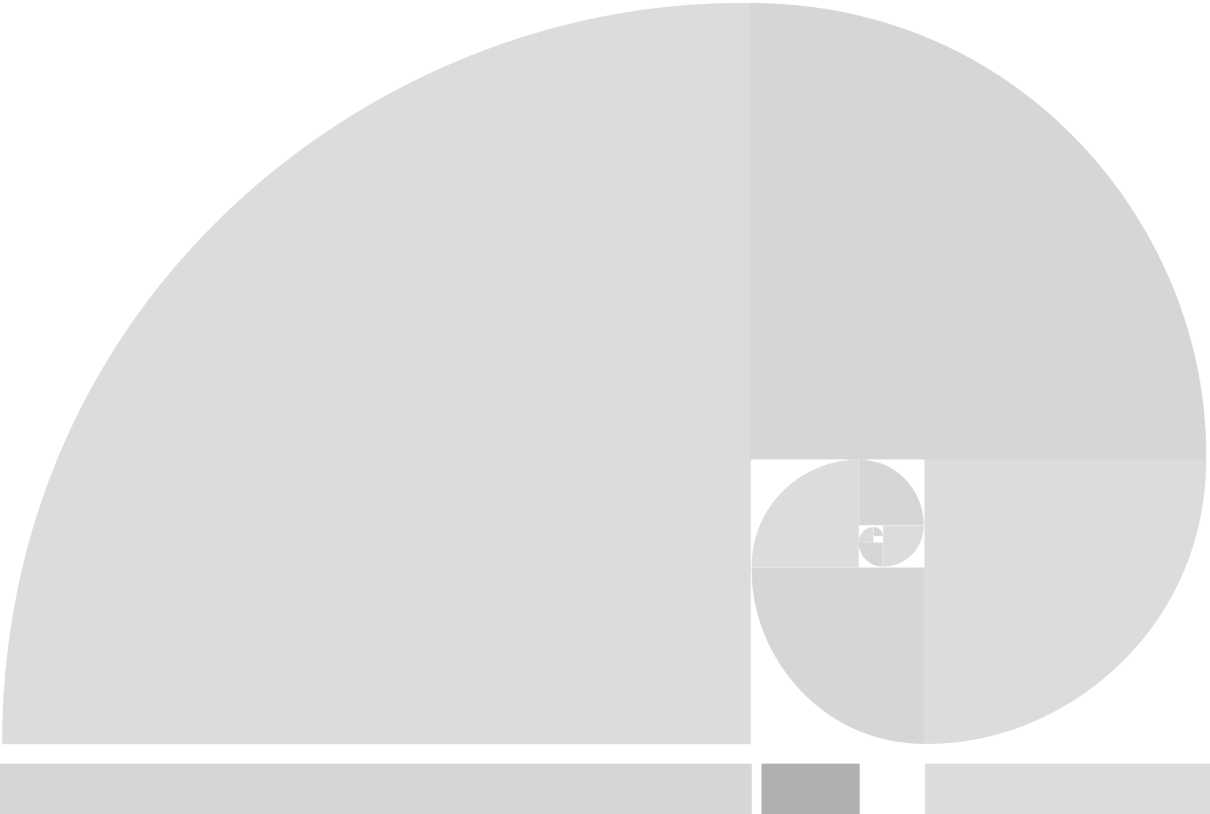
Santos, M. Á. & T. Moreno (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. [Versión electrónica]. *Revista mexicana de investigación educativa*. IX (23):913-931. México: Comie, Consultado en septiembre 2010 en <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento_metaevaluacion_educativa_santos_guerra.pdf>.

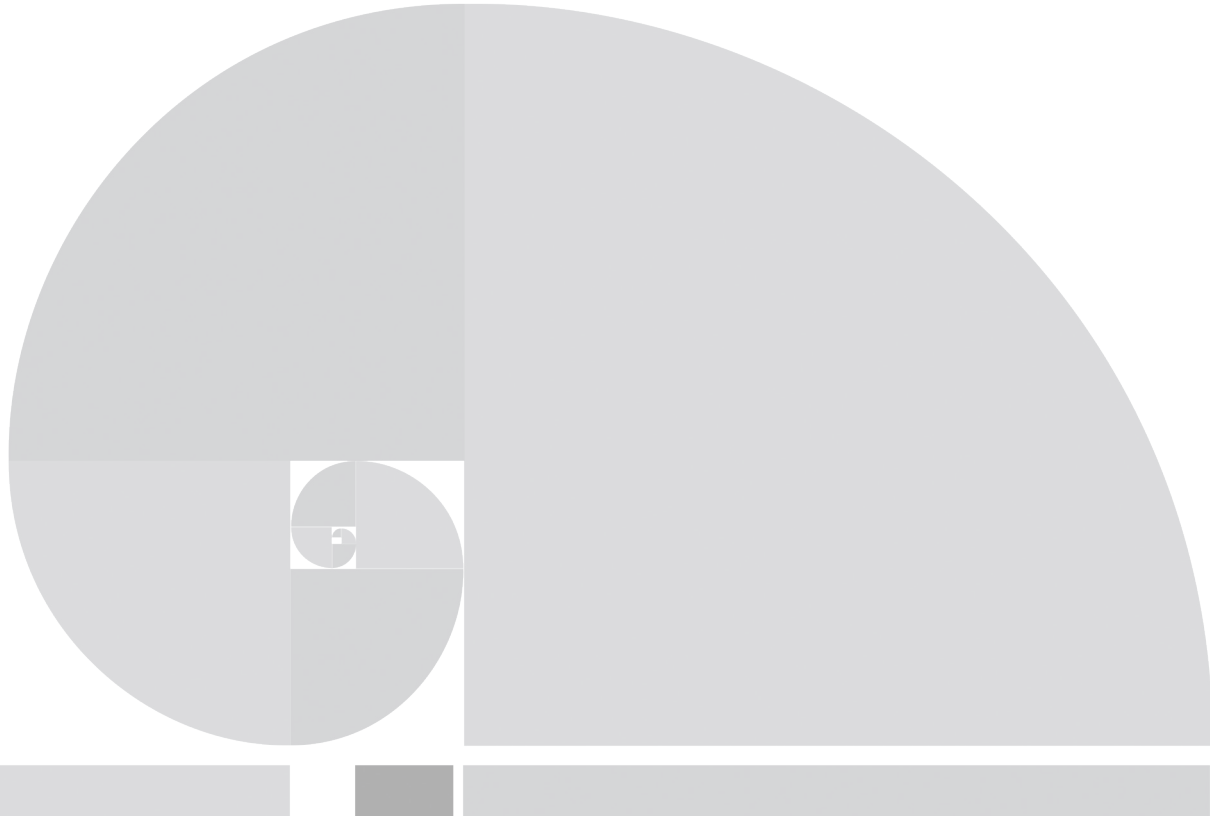
Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry.En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of quality research* (118-137). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (3era ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Terminología y léxico disponible





Diccionarios de léxico disponible en español en comparación con los diccionarios de lengua extranjera (inglés, portugués) de alumnos universitarios hispanohablantes[1]

Marisela Colín Rodea
María Noemí Alfaro Mejía
Eréndira Dolores Camarena Ortíz
María de los Ángeles Cervantes Amador
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
colinr@hotmail.com

Resumen

En este artículo analizamos los resultados del contraste realizado entre los diccionarios de léxico disponible en español y los diccionarios de lengua extranjera (inglés, francés, portugués y ruso) de alumnos universitarios hispanohablantes. En los estudios de disponibilidad léxica se denomina diccionario al conjunto léxico en forma de listas organizadas por centro de interés, elaboradas por un hablante ante la presencia de un estímulo. Michéa (1953: 342) considera como léxico disponible las palabras que vienen a la mente de inmediato ligadas a una situación dada y que la caracterizan. Una palabra disponible es una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está, sin embargo, siempre lista para ser usada y surge en el instante en que se le necesite. Las recopilaciones del léxico disponible fueron obtenidas de estudiantes mexicanos universitarios que aprenden una lengua extranjera. Los datos fueron investigados en la literatura de la lingüística aplicada. Los diccionarios resultantes fueron introducidos en Ledical, una base de datos diseñada para comparar y analizar las relaciones entre las recopilaciones en español y la otra lengua.[2] En el diccionario de léxico disponible del español como lengua materna se realizó un análisis semántico de cada uno de los centros de interés contemplados y, posteriormente, este diccionario sirvió como base para hacer comparaciones con los otros diccionarios de lengua extranjera (inglés, francés, portugués y ruso).

Palabra clave: léxico disponible

[1] Para mayor información sobre los antecedentes de este proyecto, véase Anexo 1.
[2] Más información sobre Ledical en Anexo 2.

Introducción

El léxico ha sido tradicionalmente el plano lingüístico que se ha puesto más en relación con factores culturales. Principalmente debido a su valor denominativo: las palabras nombran el conjunto de valores, creencias, objetos, actividades y personas que configuran una cultura; nos ofrecen datos sobre la diversidad sociocultural en una misma comunidad de habla, señalan Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (2002: 60).

Siguiendo la idea de Lara (2006: 100) sobre el término cultura, discutimos en el análisis de esta investigación cómo el léxico disponible arroja datos acerca de la lengua histórica, en lo que se refiere a la acumulación y selección de experiencias lingüísticas que una comunidad valora y selecciona como pertinente y con sentido para los miembros de esa comunidad. Asimismo, analizamos cómo la competencia léxica de un hablante depende de varios factores, entre ellos, de la memoria. Un hablante puede disponer del léxico a partir del tipo de estímulo que le exige la comunicación cotidiana. Estamos frente al léxico disponible. Por ejemplo, en el centro de interés de la encuesta: *animales*, los alumnos mexicanos reportan léxico de animales domésticos; cuando los alumnos son de provincia, el léxico reportado se asocia al subcampo: animales de granja; en el caso de los alumnos que estudian portugués se reportan animales de la selva: *tatú*, *anta*, *piranha*; los alumnos de chino, animales del zodiaco chino; o los de ruso, léxico del paisaje ruso.

El estudio del léxico y la cultura se inscribe también en la antropología lingüística. Esta disciplina se podría definir en general como el estudio del lenguaje y la cultura, y son vitales sus contribuciones para comprender la naturaleza de la lengua como parte del habla, como instrumento social y como práctica cultural (Duranti, 2000). Por otro lado, el léxico disponible son las palabras que los hablantes tienen en el lexicón y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación; se diferencia del léxico básico en que éste lo componen las palabras más frecuentes de una lengua independientemente del tema tratado (Tabernero, 2008).

Disponibilidad léxica

El estudio del léxico disponible de una lengua materna se inicia a partir de 1950 por la escuela francesa. Marta Samper (2001) refiere estos inicios de la manera siguiente:

> Los primeros estudios se realizan en Francia en los años 50 cuando los autores de lo que sería el *Français Fondamental* (Gougenheim, Michéa), se dan cuenta de que la ponderación de la frecuencia con que aparecen las palabras en los textos no es suficiente para conocer la nómina léxica usual de una comunidad lingüística. En las investigaciones que sólo consideraban este factor, no aparecían palabras muy conocidas, que eran normalmente usadas por los hablantes cuando se trataba un tema en concreto, sobre todo aquellas pertenecientes a la categoría de los sustantivos. Es por ello por lo que se empieza a trabajar con unos estímulos, los llamados *centros de interés* y se combina el análisis de la frecuencia de aparición de las unidades con la posición en las que éstas aparecen (Samper, 2001: 277).

Señala esta autora que así fue como surgió el estudio del léxico disponible, que no es otra cosa sino las palabras que vienen a la mente del hablante *cuando la conversación gira alrededor de un tema*. De esta manera, informa la autora, en los estudios de léxico disponible se considera que la suma de este léxico –obtenido por frecuencia y dispersión– más el léxico básico permite obtener el *léxico fundamental* de una lengua.

Lara (2006: 148) nos recuerda que en los primeros estudios de vocabulario fundamental se encuentran los sistemas taquigráficos, que necesitaban saber qué palabras eran imprescindibles en una lengua; y agrega que también podemos considerar como antecedentes las listas de ideogramas chinos y japoneses que las tradiciones pedagógicas determinaron como el mínimo necesario para que un alumno de la escuela elemental pudiera aprender a leer y a escribir el chino. El vocabulario fundamental es aquel que permite hablar una lengua en condiciones mínimas de comunicación. El vocabulario activo de una persona, señala Lara (2006: 148), supera las 2000 palabras y puede llegar a 8000 o 9000 palabras, dependiendo de la competencia del hablante. Existe un vocabulario aprendido que no se usa de manera activa, a éste se le denomina vocabulario pasivo. Y existe un léxico que puede pasar de un vocabulario pasivo a uno activo, mostrando la disponibilidad de este léxico en la memoria. Se trata de vocablos que pueden ser usados en cualquier acción verbal, bajo el estímulo de sus necesidades de comunicación (Lara, 2006: 173). Los factores que pueden influir este fenómeno de la memoria son muy diversos: el sexo, la edad, la educación, el conocimiento de la tradición verbal, la especialidad de cada quien y, quizá, incluso los flujos represivos del inconsciente.

Un dato relevante que nos ofrece este autor (Lara, 2012) para el caso del español de México y para la noción de vocabulario fundamental es el referente al *vocabulario fundamental de tradición culta*, correspondiente a 1451 vocablos, y especifica que 1131 corresponden al número de vocablos común a la tradición culta y a la tradición popular. Estos datos son el resultado de la experiencia cuantitativa para el tratamiento de léxico seguido en el *Corpus del español mexicano contemporáneo* (CEMC). Lara señala varios aspectos importantes sobre el *vocabulario fundamental*:

> Una enseñanza notable de nuestro estudio cuantitativo, que se hizo patente al reflexionar acerca de los vocablos cuya frecuencia fue menor de diez y mayor o igual a ocho en el CEMC, es que existe un núcleo léxico de nuestro español cercano a los 15 000 vocablos, que es el que constituye el "español mexicano nacional", es decir, el que se utiliza en todo el país, sin distinción de regiones y de correlaciones exclusivas con grupos sociales determinados. Más allá de esa cifra, la aleatoriedad constitutiva del *Corpus* se ha vuelto evidente. Se puede explicar con una imagen biológica o astronómica: notamos un núcleo léxico como el de un sol o como el de una célula, en torno al cual el resto del vocabulario de frecuencia más baja aparece como un deshilachado de su orilla como una periferia caótica. A partir de esa "membrana", encontramos muchos nahuatlismos específicos, muchas voces propias de diversas ciencias y técnicas, muchos nombres de seres de la naturaleza, que no forman campos léxicos completos y bien estructurados, sino que apuntan a un horizonte cambiante, que depende completamente de las características y de los textos que forman este CEMC (Lara, 2012).[3]

Posteriormente, los estudios de disponibilidad léxica se han desarrollado con mayor profundidad a partir de 1970, gracias al impulso de Humberto López Morales, quien fundó el Proyecto Panhispánico. En México, el proyecto de Juan López Chávez en la Universidad de Zacatecas se reporta en el libro *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*.[4] Al realizar una comparación con los resultados del grupo francés, se observa que el léxico obtenido es el mismo y mantiene el mismo orden; esto quiere decir que los hablantes de cada grupo realizan el mismo tipo de asociaciones. Un trabajo relacionado con esta investigación es la tesis de doctorado en lingüística de Ricardo Arriaga (2010),

[3] Véase "Introducción", <http://dem.colmex.mx/moduls/Default.aspx?id=8> (consulta: 8 de noviembre de 2013).

[4] Este libro fue publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas en 2004.

intitulada "Involución de la complejidad lingüística. Análisis de la complejidad léxico-semántica de estudiantes de primaria y secundaria". Además, López Chávez y Strassburguer (2000), desarrollaron el índice de disponibilidad léxica, el cual en globa todos los factores y una medida de competencia léxica de carácter individual.

Respecto al estudio del léxico disponible de lenguas extranjeras, algunas de las investigaciones más importantes han sido realizadas por Alberto Carcedo González en la Universidad de Turku (Finlandia) y por Marta Samper Hernández en la Universidad de Salamanca (España).

Almacenamiento de las encuestas y de los diccionarios en una base de datos. Esto permite la recuperación de esa información y facilita la ampliación del corpus. Esta línea fue desarrollada a lo largo de la investigación doctoral y del proyecto posdoctoral de Helen Frey Pereyra (2008: 697), en su trabajo de investigación doctoral *El léxico disponible en los escritos de alumnos de español como lengua extranjera. Estudio comparativo de dos córpora*.[5] La investigación se orienta al análisis del léxico disponible en los corpus de español, uno del léxico disponible y el otro de los textos escritos, ambos obtenidos de los mismos estudiantes de español como lengua extranjera, que fueron investigados en una comparación única en la literatura de lingüística aplicada. Los diccionarios resultantes se introdujeron en una base de datos diseñada para comparar y analizar las relaciones entre los corpus. En esta investigación, la autora muestra que el estudio del léxico disponible proporciona una metodología científica para recoger y analizar palabras mediante procedimientos controlados, y permite obtener, a través de una serie de datos matemáticos como el índice de disponibilidad, las características del léxico de una comunidad lingüística determinada.

Utilidad y funciones del léxico disponible

Nos hemos referido al léxico disponible como a un tipo de vocabulario que todo hablante de una lengua conoce, pero que no usa más que en circunstancias con-

[5] En el área de lenguas extranjeras, J. A. van Ek (1975), autor de *Systems development in adult language learning. The threshold level in a european unit/credit system for modern language learning by adults*, da inicio a proyectos en diversas lenguas, coordinados por J. L. M. Trim, director del Consejo de Europa en idiomas modernos desde 1975 a 1997, que especificaron el nivel de umbral inicial para el inglés, junto con la especificación desarrollada para el francés (Niveau Seuil), generando los modelos básicos para otros idiomas.

textuales muy precisas (Frey, 2008: 13). En el apartado anterior mencionamos los alcances mostrados por diversas investigaciones para el estudio del léxico de una comunidad específica. Queremos referirnos ahora al papel didáctico que representan los estudios de disponibilidad léxica.

Para sólo listar algunas de estas funciones, veamos las siguientes:

- Recolección del léxico disponible de una población para la elaboración de un diagnóstico de conocimiento.
- Recolección del léxico disponible para la medición de la adquisición de léxico en contextos de enseñanza específicos.
- Análisis de errores en las encuestas de léxico disponible.
- Uso de las encuestas de léxico disponible como herramienta de enseñanza en el salón de clase.
- Elaboración de diccionarios de léxico disponible.
- Análisis de aspectos culturales en los diccionarios de léxico disponible.
- Comparación de los diccionarios de léxico disponible de lenguas extranjeras con diccionarios de nativos.
- Propuestas didácticas para la enseñanza de léxico basadas en investigaciones de léxico disponible.
- El léxico disponible como herramienta para los estudios de lexicografía y traducción.

Los diccionarios de léxico disponible

La encuesta es el método para recoger el léxico que está disponible en una comunidad. Se constituyen así listas de palabras organizadas por centro de interés. Son estos datos los que constituyen los diccionarios individuales y de grupo. Como ya mencionamos, la aparición de este léxico es la respuesta a un estímulo en la comunicación. La disponibilidad léxica se obtiene a partir de los centros de interés de la encuesta. El informante tiene dos minutos para llenar un centro de interés. En nuestro caso, aplicamos una encuesta en español y otra en la lengua que el alumno estudia. De esta manera, pudimos recuperar el léxico; esto es, logramos activar su presencia en la memoria del hablante.

Desde una perspectiva semántica, los centros de interés son núcleos semánticos y las listas de palabras se ordenan de acuerdo a su mayor o menor presencia de

estas palabras en la memoria; intervienen diferentes factores, como la actividad del hablante o las experiencias más recientes que haya tenido.

El tipo de relaciones que se observan entre las palabras de las listas son asociaciones. Lara (2006: 183) dice que estas palabras recogidas por asociación libre nos dan un *campo asociativo*. El campo asociativo está formado por a) vocablos relacionados por el tema o los objetos de la experiencia a los que refieren (incluso términos de una especialidad, conocidos por los informantes); b) vocablos con la misma etimología; vocablos agrupados por su categoría gramatical; vocablos organizados por sus categorías morfológicas y fonológicas, y además c) vocablos de diferentes dialectos o variedades regionales o sociales de la misma lengua. Por ejemplo, si a un hispanohablante le proponemos la palabra *alimento*s como parte inicial de la tarea de asociación libre, obtenemos una constelación de vocablos como la siguiente: chocolate, pan, miel, nueces, plátano, de un informante que seguramente tenía como referencia el desayuno de ese día.

Cuando hemos obtenido una constelación, es decir significados alrededor de un núcleo o centro de interés, podemos organizarla siguiendo diferentes criterios, tales como: tipos de alimentos, procedencia de los alimentos, frutas, verduras, lácteos, postres, condimentos, ingredientes. Así, una vez organizados, entonces se puede dar paso al análisis.

Samper (2001: 279) nos permite observar la manera en que nos acercamos a las asociaciones realizadas por un hablante: a) el campo léxico en el que aparece la palabra: *cabeza*, *ojo*, *brazo*, *mano* y *nariz*; b) referencias a una categoría semántica en las respuestas; c) información sobre el hablante; d) la localización de una palabra que se encuentra entre otras que hacen ciertas referencias; e) la existencia de otras referencias del mismo tipo.

Lara (2006) señala que el análisis semántico del léxico es un método interpretativo cuya meta es garantizar que los resultados sean *intersubjetivamente verificables* y den lugar a una *verosimilitud ampliamente aceptable*. Entonces, y dado que se trata de un fenómeno de la mente humana y su análisis plantea un problema de objetividad, debido a que "los signos pueden usarse de maneras ilimitadamente diferentes, ampliando o reduciendo su significado o modificándolo metafóricamente, los significados obtenidos varían de acuerdo al contexto, a los conocimientos y sensibilidad del lingüista que realiza el análisis" (Lara, 2006: 185).

La metodología

El proyecto al que pertenece este estudio es Corpus Multilingüe de Léxico Disponible en Español, Inglés, Francés, Portugués y Ruso del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como mencionamos, en él se analiza el léxico que viene rápida y fácilmente a la memoria del estudiante de lenguas extranjeras cuando se trata un tema específico, de ahí la conveniencia de basar su método de estudio en pruebas asociativas al modo de encuestas por tiempo (un minuto y medio) y por 16 centros de interés organizados en columnas, que en este estudio fueron: partes del cuerpo, ropa, alimentos, escuela, ciudad, campo, transporte, animales, distracciones, profesiones, colores, comunicaciones, adjetivos, sensaciones, vocabulario especializado y verbos (Frey, 2008). Estas encuestas se realizaron en una misma sesión en inglés y español en el año de 2011 con dos grupos de inglés de nivel intermedio del CELE; en total fueron 15 estudiantes cuyas listas serán incluidas en la base de datos del proyecto Ledical,[6] que eventualmente integrará el diccionario de léxico disponible en lenguas extranjeras del CELE.

A su vez, estas encuestas estuvieron precedidas de otra sociolingüística en la que se contemplaron algunas variables también establecidas por el proyecto conjunto como: nombre, sexo, carrera, semestre, grupo, profesor y años de estudio del inglés. Así sabemos que todos los informantes son de la misma universidad, de distintas carreras; nueve hombres y seis mujeres en un rango de edades entre 22 y 26 años. Esta parte también fue de gran utilidad a la hora de analizar las encuestas, pues así logramos saber si determinadas palabras están presentes en un determinado grupo de personas.

Una vez recopilado el corpus de datos para su análisis, se clasificaron los vocablos en campos semánticos, lo cual nos permitió reconocer algunas de las asociaciones mentales, principales y secundarias, que se ponen en marcha en la respuesta de cada centro. Analizamos las listas escritas producidas por los alumnos en cuanto a número de palabras, categoría gramatical, campo y subcampo semántico. Aquí se hizo presente también la memoria y las condiciones de asociación verbal que están estrechamente relacionadas con el contexto y, por tanto, con la cultura. Así, se hicieron evidentes algunas cuestiones relacionadas con la edad,

[6] Véase <http://www.cele.unam.mx/ledical>.

género, carrera a la que pertenecen, el entorno al cual tienen acceso, los dialectismos locales, extranjerismos, uso de jerga, interlengua, invenciones e influencias de una lengua sobre otra.

Diccionarios de alumnos universitarios hispanohablantes español vs. diccionarios de (inglés, francés, portugués y ruso)

Contraste en las encuestas de léxico disponible de español/inglés

El estudio de los múltiples aspectos socioculturales que aparecen en el léxico disponible de los alumnos pertenece al ámbito de la antropología lingüística y merece analizarse tanto por sus contenidos, como por las perspectivas de futuro que se vislumbran en nuevos hallazgos sobre cómo los alumnos aprenden una lengua y cómo construyen el conocimiento de las otras culturas a las que pertenece la lengua extranjera, en este caso el inglés.

En nuestro estudio español-inglés, el léxico disponible en lengua materna se organiza sobre la base de categorías y subcategorías semánticas evidentemente en mayor número, con más grado de precisión y especificidad que en inglés. Mientras que el léxico en lenguas extranjeras aparece muy relacionado con aspectos visuales que se presentan en los libros de texto con los que se ha realizado el aprendizaje. Por otro lado, hay ciertos centros donde aparecen diferencias de género visibles como es el de alimentos y distracciones. Mientras que otros, como comunicaciones y verbos, aparecen muy semejantes en las dos lenguas y en todos los alumnos con independencia de su género. Se observaron asociaciones de palabras de uso muy arraigado tanto en español como en inglés, por ejemplo, en el número y orden en que se mencionan los colores. Asimismo, se observó en ambas lenguas que en el centro de interés de los verbos aparecen en primer lugar los de acción y, en segundo, los de pensamiento. Hay otros centros donde prevalece algún elemento, como en el de animales, donde predominan en ambas lenguas los mamíferos. Y también existen muchos términos cuya justificación es sencilla, son los relacionados con el ámbito doméstico, escolar y personal.

Este estudio –aún no concluido– y los resultados presentados aquí son preliminares. Sin embargo, hoy los investigadores parecen estar de acuerdo con la idea de que el léxico disponible es un complejo conjunto de redes mentales y culturales que abarca una gran cantidad de palabras a las cuales se accede de manera muy

rápida y certera en el momento en que se requiere. Evidentemente conocer su naturaleza es de gran importancia para la enseñanza, pues cada vez que un alumno evoca una palabra necesariamente debe recorrer un camino que lo lleva a esta estructura mental para activar, seleccionar y, finalmente, producir la palabra.

Pudimos observar que el léxico se organiza de diferentes maneras según la lengua que se esté utilizando. Como vemos a continuación en la lengua materna se advierte una influencia del contexto determinante:

- Centro de interés *escuela*: maestros, alumnos, sillas, escritorios, pluma, goma, lápiz, sacapuntas, corrector. En inglés: *desk*, *eraser*, *blackboard*, *piece of chalk*, *pencils*, *pens*, *note-books*, *TV*.
- Centro de interés *campo*: animales, sol, trabajo, granjeros, vacas, burros, borregos, perros, gallina, establo, árboles, camión, sombrero, pala, pico, semillas, trigo. En inglés: *animals*, *plants*, *mountains*, *lakes*, *rivers*, *people*, *farm*, *machines*, *mushroom*, *trees*.
- Centro de interés *profesiones y oficios*: albañil, cartero, arquitecto, científico, ingeniero, abogado, doctor, profesor, vendedor, chofer, taxista, director, futbolista. En inglés: *football player*, *architect*, *scientist*, *lawyer*, *doctor*, *teacher*, *postman*, *researcher*.

En el caso de la lengua extranjera se evidencia el contexto escolar, y sabemos también que es necesario el reciclaje de ciertos elementos lingüísticos a partir de algunos errores que se repiten constantemente, aunque sabemos que estos errores pueden también ser lapsus por falta de atención, o bien derivados de la falta de conocimiento de la lengua. Asimismo, debemos considerar la dimensión personal y la competencia individual del uso de la lengua y desarrollar estrategias orientadas a la observación, reflexión y crítica. Finalmente, esperamos al término del estudio tener más encuestas incluidas con sus respectivas estadísticas.

Contraste en las encuestas de léxico disponible de español/portugués

En el análisis de las encuestas aplicadas a los aprendientes de portugués como lengua extranjera y cuya lengua materna es el español –estudiantes del CELE-UNAM– hemos observado que en la adquisición del léxico de portugués se presentan dos aspectos importantes que debemos considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, al ser el portugués una lengua próxima al español, un problema que los aprendientes y los docentes enfrentan es el *interlenguaje*. Veamos algunos ejemplos:

Español	Portugués	Producción del aprendiente
Rodilla	Joelho	Rodela, goelho
Amarillo	Amarelo	Amarelho
Pizarrón	Quadro	Pizarrão
Abogado	Advogado	Advocado
Hoja	Folha	Folia

Por otro lado, la falta de una sistematización continua y eficiente del léxico no permite que los aprendientes, en su mayoría, logren contar con un verdadero 'léxico disponible' que puedan usar libremente en situaciones comunicativas específicas en las que ellos necesiten transmitir información sobre un tema determinado.

1. Español: Campo, aire, maíz, frijol, espacio, bosque, árbol, piñón, ganado, vaca, cerdo, rancho finca, caballo, siembra, sembrador, campesino, segar, lluvia, sequía, río, riachuelo, roca, vegetación, abierto, (24).
2. Português: árvores, tigres, elefantes, cão, galo, galinha, estornio, espaço, deserto, nuvens, chuva, março, sertão, povoado, povo, pó, vacas, boi, carneiro, cabra, chimarrão, (21)

En el caso de nuestros aprendientes universitarios, frecuentemente hemos notado que cuando ellos están cursando un nivel intermedio-avanzado de su aprendizaje, ya no hacen uso del léxico que aprendieron en los cursos previos. Un ejemplo de esto es que les resulta muy difícil llevar a cabo tareas como "describirse o describir otra persona tanto físicamente como psicológicamente" o "hablar de su rutina".

Comentarios finales

Consideramos necesario: a) elaborar materiales didácticos diversos que aborden el léxico de múltiples centros de interés y de las diferentes áreas de estudio de los estudiantes universitarios; b) promover el uso de estrategias para la adquisición del léxico, tales como la utilización del contexto, la revisión de aspectos morfoló-

gicos, la función gramatical de la palabra en la frase y la construcción de campos semánticos; c) desarrollar actividades que integren el léxico aprendido a lo largo del curso de portugués. De esa manera, al concluir el curso, el aprendiente efectivamente podrá contar con el léxico disponible que le permita tener una alta competencia comunicativa en diferentes situaciones y en diferentes contextos sociales.

Cabe mencionar que los resultados obtenidos a lo largo del periodo que hemos trabajado en el proyecto Estudios del léxico disponible en el CELE, en las áreas de francés, inglés, portugués y ruso, los resultados han sido muy satisfactorios; sin embargo, debemos ampliar la aplicación de encuestas, continuar el análisis de los datos y elaborar diccionarios que apoyen a los aprendientes en la adquisición del léxico en las diferentes lenguas que se imparten en el Centro.

Referencias

Arriaga Campos, R. (2010). *Involución de la complejidad lingüística. Análisis de la complejidad lexicosemántica de estudiantes de primaria y secundaria*. Tesis de doctorado en lingüística. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Calsamiglia H. & A. Tusón (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Carcedo, A. (2000). Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza de E/LE (aspectos culturales). En M. Franco Figueroa et al. (eds.), Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Cádiz: Universidad, pp. 175-183.

Duranti, A. (2000). Antropología lingüística. Madrid: Cambridge University Press.

Frey Pereyra, L. H. (2008). El léxico disponible en los textos de alumnos de ELE. Estudio comparativo de dos córpora. Tesis doctoral inédita. España: Universidad de Alcalá.

Frey Pereyra, L. H. (2009). *Corpus multilingüe de léxico disponible de los estudiantes del CELE*. *Proyecto posdoctoral*, Posgrado en Lingüística, UNAM/Conacyt.

Hernández Muñoz, N. & J. Borrego Nieto (2004). Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica. En M. Villayandre (ed.), Actas del V Congreso de Lingüística General. Madrid: Arco/Libros.

Lara, L. F. (2006). Teoría del diccionario monolingüe. México: El Colegio de México.

_____ (2012). Diccionario del español de México (DEM) [en línea]. México: El Colegio de México. <http://dem.colmex.mx>. [Consulta: 10 noviembre de 2012.]

López Chávez, J. (1992). Alcances panhispánicos del léxico disponible. Lingüística, 4. pp. 26-124.

_____ & C. Strassburger, (2000). El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable. En J. A. Bartol, S. Crespo, C. Fernández Juncal, C. Pensado y E. Prieto. Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección, Anuario de Letras, pp. 38, 227-251.

Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47: 338-344.

Samper, M. (2001). Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección. Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. En *Investigaciones filológicas* (277-286). Salamanca: Luso.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible. *Lingüística*, 10, pp. 311-333.

Tabernero, C. (2008). El léxico disponible como fuente de aproximación al estudio de regionalismos. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL). Olza, I. (ed.). Moreno, Casado y González Ruiz. Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas. Pamplona: Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.* Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Anexo 1

Como parte de los antecedentes de este trabajo se encuentra el proyecto de posdoctorado Corpus Multilingüe de Léxico Disponible de los Alumnos del CELE de la UNAM, a cargo de la Dra. Ma. Luisa Helen Frey Pereyra (+), con la asesoría de la Dra. Marisela Colín Rodea. Este proyecto –que contó con una beca del Conacyt (2009) –dio origen tanto al proyecto Estudios de Léxico Disponible, CBHC091127, cuyo responsable fue la Dra. Colín Rodea, como a varios proyectos adjuntos de profesores del CELE: María Noemí Alfaro Mejía, Barbara Lou Byer Clark, Eréndira Dolores Camarena Ortíz, María de los Ángeles Cervantes Amador, Leonardo Herrera González, Jorge Tapia, Patricia Cánovas Corrales. Además, durante el primer año se contó con la asesoría del Dr. Santiago Cortés Hernández y del Ing. James Mallory Frey, este último encargado del diseño de la base de datos del proyecto (Ledical). A fin de llevar a cabo esta propuesta, se trabajó dentro del Seminario de Estudios de Léxico Disponible. Cabe añadir que el proyecto cobijó la realización de una tesis de maestría de lingüística aplicada, elaborada por la alumna Anahí Ramírez Alfaro.

Anexo 2

Ledical es un programa, actualmente en desarrollo, elaborado por James Mallory Frey. Aplicando la fórmula de López Chávez y Strassburguer (2000), calcula la disponibilidad léxica y, en caso de que varios vocablos cuenten con la misma disponibilidad, los ordena alfabéticamente. En la actualidad este programa se está ampliando para que realice también el cálculo de índices de cohesión y pueda ofrecer la comparación de datos de acuerdo con distintas variables. Ledical tiene la particularidad de no pertenecer a ningún proyecto de investigación, está en línea de forma gratuita y es de código libre, además de que funciona con cualquier sistema operativo compatible con Java, tales como Mac OS X, Linux, Solaris o Windows.

Redacción del diccionario didáctico español-rumano

Marisela Colín Rodea
Mihaela Mihailescu
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
colinr@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene por objetivo exponer la metodología seguida en el diseño y redacción del *Diccionario de aprendizaje español-rumano*, una obra lexicográfica dirigida a alumnos hispanohablantes universitarios que aprenden rumano como lengua extranjera; específicamente nos centramos en la microestructura; esto es, en el tema de la metodología seguida para la redacción de las definiciones.

Buscamos con este diccionario atender la falta de obras lexicográficas de carácter didáctico que apoyen el aprendizaje de la lengua rumana en México. Además, el diccionario ofrece información sobre la lengua, su gramática, pronunciación y uso, así como ejercicios de vocabulario para facilitar su aprendizaje.

Palabras clave: lexicografía didáctica, español, rumano, definición lexicográfica

Introducción

La metodología desarrollada en la elaboración de esta obra, *Diccionario de aprendizaje español-rumano* (DAERU), sigue una teoría del signo centrado en el significado y en su contexto de uso. El análisis de las palabras responde a la pregunta: ¿A qué corresponde? Se orienta además por un análisis contrastivo de las lenguas español-rumano y sus vocablos se presentan en una definición bilingüe a fin de apoyar la comprensión y funcionar como *input* para el alumno mexicano en su tarea de aprender el uso del rumano y de sistematizar su gramática.

Con el propósito de conocer las necesidades y el perfil de los usuarios potenciales, se aplicó un cuestionario a los alumnos de rumano que arrojó información valiosa acerca de sus necesidades puntuales respecto al uso del diccionario, sus hábitos y tiempo dedicado al estudio del léxico. También se recurrió a la narración por parte del alumno de una jornada típica en la que tiene lugar el uso del diccionario; de esta manera, se logró conocer la organización del tiempo, estrategias y funciones relacionadas con este uso.

El corpus del diccionario se construyó a partir de la propuesta, "Resultados numéricos del vocabulario fundamental del español de México" (Lara, 2007) y del *Vocabularul minimal al limbii române,* de Maria Iliescu (1981), y se enriqueció con encuestas. Así mismo, se consultó el trabajo clásico de Alphonse Juilland, *Frequency dictionary of Rumanian words* (1965).

En este artículo nos interesa destacar la propuesta metodológica seguida para un diccionario bilingüe español-rumano, disponible en tecnología móvil y formato impreso. Por esta razón, y sólo a manera informativa, nos referimos a algunos de los lineamientos del proyecto de investigación. Nos centramos en la descripción de la macroestructura y microestructura del diccionario y finalmente analizamos algunos ejemplos de definiciones en donde abordamos diferentes problemáticas relacionadas con valores culturales, diferencias semánticas, variación, uso pragmático y uso de las lenguas dentro del marco de la correspondencia existente entre el español y el rumano.

La lexicografía

Sólo desde hace muy poco ha surgido la necesidad de diseñar diccionarios que proporcionen la información requerida por los estudiantes que aprenden una

lengua extranjera; diccionarios que además de ser herramienta de consulta, sean también una herramienta didáctica. Balbino de Amorim (2009: 131) recuerda cómo a mediados del siglo xx, al considerarse el perfil de los usuarios ideales para adecuar los diccionarios según las carencias lingüísticas de aquéllos, se pensó en la funcionalidad de los diccionarios, promoviendo con esto que se hicieran más especializados y se destinaran a públicos previamente determinados.

Lara (2012) señala que si bien "Los diccionarios se inventaron en la historia humana cuando se hizo necesario el tráfico entre lenguas y cuando los comerciantes, sumerios o egipcios, tuvieron la necesidad de determinar las medidas de capacidad con que intercambiaban granos, aceite, vino, telas en las grandes cuencas del Medio Oriente y el Mediterráneo", la aparición de los primeros diccionarios monolingües sucedió 1400 años después, cuando las lenguas europeas se convirtieron en símbolos de identidades culturales. Posteriormente, la imprenta les dio otra función, la de acervo de la memoria social de las palabras, un acervo que crece, en la medida en que una lengua sigue sirviendo para la comprensión del mundo por parte de una determinada cultura. El autor enfatiza el hecho de que "el diccionario amplió vertiginosamente la capacidad de la memoria humana mediante un dispositivo externo a su cuerpo y a la vez se convirtió en el mejor instrumento de la adaptación humana a los cambios conceptuales que preceden, son contemporáneos y suceden a los cambios de la civilización" (Lara, 2012: 3).

El quehacer lexicográfico

En este sentido, la redacción de un diccionario requiere un trabajo cuidadoso de planeación respecto a las características de la obra y su destinatario. Esta tarea no sólo es compleja, sino que también exige ciertas competencias del investigador y mucha paciencia, dedicación y cuidado en la redacción de las entradas. Así, la producción de un diccionario implica un equipo para atender sus etapas y tareas. Lo ideal sería tener un equipo de redacción, como lo tuvo el *Diccionario del español usual de México*, dirigido por Luis Fernando Lara. Este proyecto abrió un camino importante para la lexicografía y para el estudio del español mexicano. Se desprende de esta experiencia una de las reflexiones más significativas referida al perfil del lexicógrafo. En ella se afirma que si la lexicografía es una práctica metodológica, la figura del lexicógrafo exige cualidades particulares, como leemos a continuación:

> Para ser lexicógrafo es mucho más importante tener ciertas aptitudes que no se enseñan en la universidad: un interés casi universal por las cosas, que encuentre atractivo lo mismo en una receta de cocina que en un texto de genética; una práctica de la escritura y una voluntad de estilo, y conocimiento de otras lenguas, pues muchas veces ese conocimiento sirve para establecer contrastes con la lengua propia, que le permiten a uno tomar distancia de ella y le develan matices del significado oscuros para cualquier persona monolingüe. Fue así como el equipo del DEM fue modificándose, en un suave proceso de selección, durante el cual aprovechamos la capacidad de varios jóvenes escritores mexicanos que tenían esas aptitudes (Lara 2012: 3).[1]

Este perfil del lexicógrafo se sitúa en ciertas cualidades y aptitudes; el conocimiento de la lengua y de otras lenguas, la práctica de la escritura, el interés, la voluntad, todas ellas son parte de un conocimiento, de capacidades y aptitudes individuales.

En el DAERU se atendieron estas observaciones y, dado que se trata de una obra de carácter pedagógico, se consideraron también las condiciones individuales e institucionales para realizar una obra bilingüe, rumano-español. En el equipo participamos una hablante nativa de cada lengua, rumano y español, y contamos además con el apoyo de programación e informática del Centro de Apoyo a la Docencia para el diseño y elaboración de un sistema de diccionarios en el que se instale el diccionario y pueda continuar el trabajo lexicográfico sumándose a los textos que circulan en la internet. En cuanto al análisis, redacción y revisión de la microestructura, respondimos a la pregunta: ¿A qué corresponde esta palabra rumana en español? Esto es, partimos del signo lingüístico rumano para encontrar su correspondencia en español y marcamos las diferencias en el significado y en el uso, alertando de esta manera al usuario.

Como observa Lara (2012), "en promedio, un redactor termina tres artículos lexicográficos por jornada de trabajo. Ha habido artículos que han llegado a costar hasta un mes de trabajo, debido a la complejidad de los significados y los usos de las palabras". Este hecho es poco percibido por quienes no han participado en la redacción de un diccionario. Existen acciones mentales difíciles de resolver. Por ejemplo, Lara (2012) nos habla de "la necesidad que tiene el redactor de objetivizar el significado y uso de un signo presenta un problema central, el cual sólo se resuelve con la distancia, es decir, con tiempo de por medio entre el análisis de un signo y su redacción". Esto explica por qué un trabajo lexicográfico toma tanto tiempo. Lara puntualiza este fenómeno de la manera siguiente:

[1] Disponible también en <http://dem.colmex.mx/moduls/Default.aspx?id=8>.

> Una de las características de la lexicografía, que generalmente se toma en cuenta sólo como anécdota, pero que incide profundamente en el trabajo es que, al hacer el análisis semántico de la propia lengua, se produce un fenómeno psicológico notable: la necesidad de objetivar el vocablo en estudio para poder notar todos los elementos que contribuyen a la formación de su significado conduce a una enajenación total de la lengua, que se traduce en una inquietante opacidad, que impide continuar el análisis por varias horas; tiene uno que dejar pasar cierto tiempo, distrayéndose con otra actividad, para recuperar el sentido de la lengua y poder terminar el análisis y la redacción (Lara, 2012).

Como vemos, el proceso de redacción de una entrada es muy complejo, ya que el investigador se involucra de tal manera que la tarea continúa más allá de un tiempo establecido. Lara (2012) concluye que la lexicografía exige una dedicación de 24 horas diarias, pues la mente sigue trabajando sobre las dificultades que plantea el significado de cada palabra, incluso durante el sueño. Y agrega que esta peculiaridad del proceso personal de recuperación del significado es, probablemente, uno de los motivos por los que la redacción de un diccionario toma tanto tiempo. Además, desde nuestra experiencia, las propias características formales de la lengua rumana exigen tratamiento diferenciado como veremos en seguida.

La lengua

Sabemos que el rumano es una lengua indoeuropea de la familia románica. Se calcula que casi 90% de sus palabras tienen ese origen, pero debido a la influencia de otros idiomas, en especial de los de origen eslavo, presenta algunas diferencias importantes con las otras lenguas romances. Una de ellas son las declinaciones y otra la incorporación de cuatro letras que no tienen ninguno de sus idiomas hermanos, que son ă, â, ş y ţ. De allí la importancia de la participación en la redacción de la obra de un hablante nativo de cada lengua y del análisis contrastivo de las lenguas para poder responder la pregunta que guía nuestro diccionario: ¿a qué corresponde? Y a otras interrogantes que el alumno se plantea.

De acuerdo con Marius Sala (1998), en su obra *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, la estructura etimológica del vocabulario rumano es la siguiente: 76% elementos románicos, 14% eslavos, 2.47% germánicos (alemanes), 1.7% neogriegos, además, tiene vocablos húngaros, turcos, alrededor de 80-90 palabras dacias (de los dacios), neologismos, etc. Un 5.5% del vocabulario tiene una etimología desconocida o incierta y 2.7%, controversial. La diversidad etimoló-

gica del vocabulario rumano constituye la extraordinaria riqueza de esta lengua.

La estructura gramatical es latina casi en su totalidad: las preposiciones y conjunciones 100% latinas, las desinencias del sustantivo en plural, del verbo durante la conjugación, los tiempos, los modos, los numerales, los pronombres. Como en español se han reducido las formas complejas del sustantivo, se ha motivado la desaparición de casos; esto es, se ha simplificado el uso de los casos exigidos por verbos y preposiciones, se ha reorganizado el sistema verbal gracias al cual tenemos ahora categorías gramaticales inexistentes en latín: el condicional, por ejemplo. El presente continuo, auxiliar más gerundio, no existe en rumano, en su lugar le corresponde el presente del indicativo.

El alfabeto es latino, con unas particularidades: lo integran 31 letras, de las cuales 5 tienen signos diacríticos que se escriben juntas y 5 consonantes que aparecen sólo en neologismos: k, q, w, x, y.

> El rumano ha mantenido un sistema de casos. Utiliza dos casos nominales: directo (nominativo acusativo) y oblicuo (genitivo dativo). Un tercero y rara vez usado, el vocativo, es una influencia eslava y está en proceso de desaparición.
>
> Se distinguen tres géneros gramaticales, masculino, femenino y neutro. Se utilizan cuatro tipos de artículos: definido, indefinido, posesivos y demostrativos. Como en albanés y búlgaro, el artículo definido es sufijo para los sustantivos o los adjetivos.[2]

A manera de ejemplo, véase la Tabla 1.

Tabla 1. Artículos definidos e indefinidos en rumano

Género	***Caso y Número***	***Con artículo indefinido***		***Con artículo definido***	
		Singular	***Plural***	***Singular***	***Plural***
Masculino	*Nom. / Acc.*	un fiu	Fii	fiul	fiii
	Gen. / Dat.	unui fiu	unor fii	fiului	fiilor
Femenino	*Nom. / Acc.*	o mamă	mame	mama	mamele
	Gen. / Dat.	unei mame	unor mame	mamei	mamelor
Neutro	*Nom. / Acc.*	un scaun	Scaune	scaunul	scaunele
	Gen. / Dat.	unui scaun	unor scaune	scaunului	scaunulor

Fuente: <http://www.orbilat.com/Languages/Rumanian/Rumanian.html>.
[Consultada el 19 de septiembre de 2012.]

[2] Estos párrafos son una traducción tomada de http://www.orbilat.com/Languages/Rumanian/Rumanian.html

Finalmente, recordemos que las palabras de función y los patrones inflexionales son de origen latino. El idioma rumano conserva menos de 22% de las acciones de la palabra de pan-romance, alrededor de 107, de un total de 488 palabras.[3]

El diccionario de aprendizaje español- rumano

La característica principal del *Diccionario de aprendizaje español-rumano* (DAERU) es su carácter didáctico; busca informar al alumno sobre la correspondencia entre las lenguas y apoyar la comprensión de los significados por medio de una definición bilingüe en la que se incluyen ejemplos.

Tal como señalamos, la obra se dirige a estudiantes hispanohablantes universitarios mexicanos que aprenden rumano como lengua extranjera y tienen el español como lengua materna. La realización de este proyecto implicó la aplicación de varios instrumentos a fin de conocer a nuestros usuarios meta y sus necesidades. En este primer momento tuvimos un conocimiento del grupo y datos generales sobre el uso del diccionario. Sabemos que los destinatarios de la obra son estudiantes de diversas carreras, tales como derecho, medicina, química, letras, entre otras. Los cursos de rumano reciben una población aproximada de 45 alumnos por semestre. Algunos usan el diccionario recomendado por la profesora, o internet para aclarar dudas. Varios alumnos señalan la necesidad de tener un diccionario.

A partir de la narración de algunos alumnos, tuvimos un conocimiento específico sobre el uso del diccionario dentro de sus actividades en un día cualquiera. Ahora sabemos de ciertas rutinas como las siguientes:

> *Alumno 3*
> Mis actividades normales en un día de escuela. Estoy en la facultad de 7 de la mañana a 6 de la tarde, y en mis horas libres estudio en la biblioteca y después me voy a trabajar al laboratorio de Diagnóstico de aves o a los quirófanos de enseñanza de cirugía. A las 7 de la noche tomo clases de rumano en el CELE, y *sí me gustaría que hubiera un diccionario de este idioma porque estoy todo el día en la escuela y me es difícil buscar palabras por internet, y si existiera un diccionario en papel, siempre lo cargaría y me sería más fácil entender mi clase.*

[3] Este párrafo es una traducción tomada de http://www.orbilat.com/Languages/Rumanian/Rumanian.html

Alumno 4

De lunes a jueves trabajo de 9 a 6. Vengo a la maestría los martes y sábados. Lunes y miércoles tomo clase de rumano de 7 a 9 de la noche. *Utilizo el diccionario los fines de semana o en la noche saliendo de casa. Tengo un diccionario en papel y otro en el celular (éste lo puedo consultar a cualquier hora)*... Sí, me serviría otro diccionario.

Dado que no existe una obra de carácter didáctico que atienda las necesidades de los alumnos de rumano del CELE, se requiere una obra que permita a los estudiantes conocer el significado de palabras usuales, los oriente en su uso adecuado y les ofrezca propuestas para el aprendizaje de léxico.

Consideramos que el círculo receptor de la obra se amplía a personas que trabajan con la lengua, la cultura y la literatura rumanas. Algunas de estas personas en ocasiones han sido alumnos de rumano o se han acercado a las veladas literarias que organiza la profesora de rumano y el Departamento de Francés del CELE. A partir de éstas y otras informaciones, establecimos varios criterios para la definición de las entradas (proceso de definición; Colín, 2012):

1. Responder la pregunta: ¿la palabra en rumano a qué corresponde en español?
2. Revisar información en internet (contextos de uso).
3. Pensar cómo haría la definición, qué escribiría.
4. Establecer un contraste entre el paso 1 y 2.
5. Establecer las diferencias.
6. Reorganizar la información, seleccionar o elaborar ejemplos.
7. Redactar la definición.
8. Contrastar con otros diccionarios.
9. Lectura en pares (hablante nativo de español y hablante nativo de rumano).
10. Redacción final.

Presentamos a continuación un ejemplo de entrada en español. Primero aparece la palabra en español seguida de su correspondiente en rumano, acompañada por la información gramatical, datos sobre los casos, la definición en rumano, la definición en español, notas sobre diferencias de uso y ejemplos de uso en cada lengua.

La pregunta que formulamos para la redacción de esta definición es ¿a qué corresponde *zi de naştere* en español?

1019	cumpleaños	zi de naştere, zile de naştere	subst. f.	**N. Ac.** ziua de naştere **G. D.** zilei de naştere	Sărbătorirea unui număr de ani de la naşterea cuiva. El festejo de un número de años del nacimiento de alguien.	*Ziua de naştere* a prietenei mele este pe 7 aprilie. El cumpleaños de mi amiga es el 7 de abril.

DAERU, Mihailescu y Colín (2012).

Partimos de la lengua rumana para decir a qué corresponde en español. De esta manera, estamos al significado que el signo tiene en rumano.

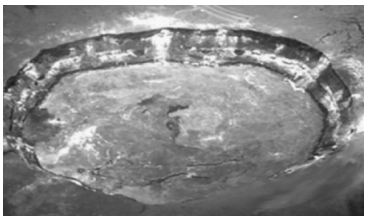
Respecto a los criterios de usabilidad, planteamos que la obra sería un diccionario de soporte digital (*web*, *iphone* y *tablet*) con posibilidades de impresión en papel; con una interfaz sencilla, con el uso de hipervínculos para observaciones, con recursos multimedia para ampliar los contextos de uso. A continuación mostramos algunos casos de palabras y los problemas que plantea su definición.

Definición 1. Problema semántico

En los signos *caldera* en español y *căldare* en rumano, observamos similitudes en cuanto a la forma pero no en cuanto al significado. En el Cuadro 1, observemos la imagen en cuanto al referente y el significado:

CUADRO 1. Caldera/căldare

I.1 (*calderia)* căldare --- *cubeta*	2 signos diferentes para 1 significado

I.2 (geol.) căldare --- *caldera* 	1 signo, 1 significado
II. (*calderium*) *cazan*--- *caldera* 	2 signos diferentes para 1 significado

En ambas lenguas la forma es casi idéntica, dado que provienen del latín *calderia*, que significa caliente. Mientras que en el aspecto semántico encontramos coincidencia en la primera acepción (I.1) y subacepción (1.2), no sucede lo mismo en la segunda acepción (II). Si bien observamos una correspondencia de sentido entre rumano y español en I.1 y en I. 2: "I. 1. Recipient de metal pentru lichide. / Recipiente de metal para líquidos". En la segunda acepción, en el caso de la primera y 2. (geol.), "Depresiune formată de obicei în urma unei erupții vulcanice de mari proporții sau prin acțiunea unui glaciar. / Depresión formada usualmente por una erupción volcánica de grandes proporciones o por la acción de un glaciar". No ocurre esto en el caso de la acepción II, en donde el referente en rumano no corresponde al español. El signo en rumano es *cazan*: "II. Recipient mare de metal în formă de cilindru unde se fierbe apa pentru a se obține vapori. / Recipiente grande de metal en forma de cilindro en donde se hierve el agua para obtener vapores". Si pensamos el sentido, nos estamos refiriendo a la forma neutra de la palabra en latín que es *calderium*, la cual significa estufa o baño de vapor. La definición que presentamos al alumno puede verse en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Definición de caldera

caldera	I. căldere, căldări II. cazan, cazane,	I. subst. f. II. subst. n.	**I. N. Ac.** căldarea **G. D.** căldării **II. N. Ac.** cazanul **G. D.** cazanului	1. Recipent de metal pentru linchide Recipiente de metal para líquidos 2. (geol.) Depresiune formată de obicei în urna unei erupții vulcanice de mari proportii sau prin acțiunea unui glaciar. Depresión formada usualmente por una erupción volcánica de grandes proporciones o por la acción de un glaciar. II Recipiente mare de metal în forma de cilidru unde se fierbe apa penetru a se obtiene vapori. Recipiente grande de forma cilíndrica, que al calentarse se obtiene vapor.	1. Femeile romance fac *săpun* in *căldări* din untura de porc sau din grasimile menajere. Las mujeres rumanas preparan jabón en las *calderas*, aprovechando la manteca de cerdo o la grasa restante de la cocina. 2. Măsorătorile făcute din 2004 arată un fapt uluitor: *căldarea* Yellowstone se înalță c o viteza mai mare decât constatările anterioare. Las mediciones hechas a partir de 2004 muestran que *la caldera* de Yellowstone se expande hacia arriba a mayor velocidad que lo observado anteriormente. (solo ciencia.com) II. Explozia s-a produs la *cazanul* central al fabricii. La explosión se produjó en *la caldera* central de la fábrica.

Necesitamos una nota en la acepción I.1 para informar al alumno que en rumano la forma denominativa *căldare* refiere también una "cubeta" para preparar jabón.

Definición 2. Problema cultural: cantar/*a cânta*

Uso común y uso metafórico en un texto literario; esta forma se utilizó durante el periodo comunista para referir los éxitos del sistema. Acepción 4, "Elogiar algo o a alguien" (Cuadro 3).

Cuadro 3. Definición de cantar/a cânta

cantar	a cânta	v. I. t.	**Ind. prez.** (eu) cânt **Imperfect** (eu) cântam **Perf. simplu** (eu) cântai **Viitor** (eu) voi cânta / (el, ea) are să cânte / o să cânte **Perf. comp**. (eu) aş canta **Conj. prez**. (el, ea, ei, ele) să cante **Imperativ**. Cânta!	1. A emite sunete musícale care în general formează o melodie. Emitir sonidos musicales, generalmente que forman una melodia. 2. (de anumite animale) A emite sunete melodioase specifice speciei. (d. ciertos animales) Emitir sonidos meliodosos específicos para su especie. 3. A mărturisi. Confesar. 4. A elogia pe cineva sau ceva de obicei în versuri. Elogiar algo o a alguien usualmente en versos.	1. Toti suntem artsti in familie: eu cânt în corul de cameră al universităţii, iar fratii mei joacă intr-o piesă de teatru. Todos somos artistas en mi familia: yo canto en el coro de camara de la universidad y mis hermanos actuan en una obra de teatro. 2. Privghetorile cântă în fiecare noapte in pomii din gradină. Los ruiseñores cantan cada noche en los árboles del jardín. 3. Cum ajuns politaiul a şi început săi cânte tot ce ştai despre prietenul lui. Apenas llegó el policía, comenzo a cantar todo lo que sabía de su amigo. 4. Geoge Coşbuc e un poet roman care a cântat frumuseţile naturii. Geoge Coşbuc es un poeta rumano que cantó las bellezas de la naturaleza

Definición 3. Problema cultural: bobo/ *prost*

Existe un matiz en el significado de esta palabra en rumano, el referido a personas ineptas, no conscientes de su falta de valor, prepotentes, que se consideran el "ombligo de la tierra".

Cuadro 4. Definición de bobo/prost

bobo	prost, proastă, proşti, proaste	adj. s. m. adj. s. f. adj. pl. m. adj. pl. f	(cu un subst. m.) **N. Ac.** filmul prost **G. D.** filmului prost (cu un subst. f.) **N. Ac.** mâncarea proastă **G. D.** mâncării proaste	1. Care e lipsit de inteligență. Que carece de inteligencia. 2. Care e de calitate inferioară, care nu valorează prea mult. Que es de calidad inferior, que no vale mucho.	*Prostul* nu e *prost* destul dacă nu e și fudul (proverb românesc). "El bobo no es suficientemente bobo si no es arrogante también" (proverbio rumano). Cartea asta e *proasta*, untio recomand. Este libro es bobo, no te lo recomiendo.

Definición 4. Problema cultural: boca/*gură, guri*

Indicación de uso técnico referido a ciertos objetos y contextos. Boca de la manguera, boquilla.

Cuadro 5. Definición de boca/gură, guri

boca	gură, guri	subst. f.	N. Ac. gura G. D. gurii	1. Cavitate în partea inferioară a capului la oameni şi animale pe unde se alimentează. Cavidad en la parte inferior de la cabeza de los seres humanos y los animales por donde se alimentan. 2. Organ de vorbire pentru oameni. Órgano del habla para los seres humanos. 3. Deschiderea unei instalații prin care se introduce sau se elimină ceva. Apertura de una instalación por donde se introduce o se elimina algo.	1.În fiecare dimineață mă trezesc cu gura amară. Todas las mañanas me despierto con la boca amarga. 2. Gândeşte-te înainte să deschizi gura. Piensa antes de abrir la boca. 3. Nu îndreptați gura furtunului spre ochi sau urechi. No dirigen la boca de la manguera hacia los ojos o los oídos.

				4. Loc unde un râu se varsă în alt râu sau în mare. Lugar en donde un río se vierte en otro río o en el mar.	4. Olanda a închis uriaşa ecluză Maeslant care protejează gura fluviului Rin din cauza furtunii din Marea Nordului. Holanda cerró la gigantesca compuerta Maeslant que proteje la boca del río Rin por la tormenta en el Mar del Norte.
				5. Persoană sau animal căruia cineva trebuie să-i dea de mâncare. Persona o animal que uno tiene que alimentar.	5. Bietul om are atâtea guri de hrănit! ¡El pobre hombre tiene muchas bocas que alimentar!
				6. Craterul unui vulcan. Cráter de un volcán.	6. Taoung Kalat e o mânăstire budistă construită chiar pe gura abruptă a conului unui vulcan. Taoung Kalat es un monasterio budista construido en la boca del cono empinado de un volcán.
				7. Expr. - a-i lăsa cuiva ~ apă ~ / hacérsele a uno agua; - a se băga în ~ lupului / meterse en ~ del loboa; - din ~ în ~/ de ~ en ~; - a deschide ~/ abrir la ~; - taparle la ~ a alguien / a astupa ~ cuiva; decir lo primero que le viene a uno a la ~ / a face pe cineva cum îi vine la ~; -dejar a alguien con la ~ abierta / a lăsa pe cineva cu ~ căscată; - partirle la ~ a alguien / a rupe ~ cuiva; - quitarle a uno el pan de la ~ / a-i lua cuiva pâinea de la ~; - decir algo entre dientes/a spune ceva cu jumătate de ~; - ~ de fuego / ~ de foc;	7. Când cineva face afaceri cu traficanții se baga singur în gura lupului. Cuando uno hace negocios con los traficantes se mete solo en la boca del lobo.

Definición 5. Problema cultural: anfitrión/*gazdă*

En el caso de esta definición, *anfitrión* en español y *gazdă* en rumano, *persoană care primeşte oaspeţi acasă la el* o "persona que recibe huéspedes en su casa", además de la información sobre la correspondencia y el significado, los ejemplos agregan datos de carácter cultural, mostrando una tradición rumana de bienvenida a casa: *Gazda* şi- primit oaspeții cu pâine şi sare după tradiția românească; "*El anfitrión* recibió a sus huéspedes con pan y sal, según la tradición rumana".

Cuadro 6. Definición de anfitrión/gazdă

252	anfitrión	gazdă, gazde	subst. f.	**N. Ac.** gazda **G. D.** gazd**ei**	1. Persoană care primește oaspeți acasă la el. Persona que recibe huéspedes en su casa. 2. Țară sau entitate care organizează un eveniment important. País o entidad que organiza algún evento importante.	1.*Gazda* şi- primit oaspeții cu pâine și sare după tradiția românească. *El anfitrión* recibió a sus huéspedes con pan y sal, según la tradición rumana. 2. Africa de Sud este *gazda* campionatului mondial de fotbal. Sudáfrica es *el anfitrión* del campeonato mundial de futbol.

En Rumania, los huéspedes importantes son recibidos tradicionalmente por los anfitriones vestidos en hermosos trajes folklóricos, con pan recién hecho en casa y sal. Se parte un pedazo de pan, se agrega un poco de sal y se come, dando de esta manera las gracias por la bienvenida: presidentes de países, personalidades de la vida política, económica, artística, etc., o simplemente amigos que entran por primera vez en nuestra casa gozan de esta atención o reconocimiento.

Definición 6. Problema cognitivo: cadera/*şold*

En rumano, el signo *şold* hace referencia a dos partes del cuerpo "cadera derecha", "cadera izquierda" y a su uso en plural *şolduri*, "las caderas"; *cadera* en español hace referencia a esas partes salientes del cuerpo, su signo se usa en singular y de

manera implícita se mantiene la idea de partes; se puede, por ejemplo decir "mover las caderas", usando la forma en plural o "lo van a operar de las dos caderas", para especificar la dimensión de la operación.

Cuadro 7. Definición de cadera/şold

cadera	şold, şolduri	subst. n.	**N. Ac.** şoldul **G. D.** şoldu**lui**	Parte a corpului omenesc care se găseşte mai jos de talie şi care corespunde joncţiunii membrelor inferioare cu trunchiul. Parte del cuerpo humano que se encuentra debajo de la cintura y que corresponde a la unión de los miembros inferiores con el tronco.	Am o durere insuportabilă la *şoldul* stâng. Tengo un dolor insoportable en la parte izquierda de *la cadera*.

Los usos específicos de cadera izquierda o cadera derecha no existen en español. El alumno deberá conocer esta diferencia de uso y de nominalización.

Definición 7. Problema cognitivo: cacerola/*cratiţă*

En la definición cacerola/*cratiţă* se presenta una variación en el referente. Podría deberse a cuestiones de diseño de objetos; sin embargo, la definición incluye la palabra *mango* como parte de la definición (véase Cuadro 8).

Cuadro 8. Definición de cacerola/cratiță

568	cacerola	cratiță, cratițe	subst. f.	**N. Ac.** cratiță **G. D.** cratiț**ei**	Recipient de bucătărie de metal sau de pământ care se foloseşte pentru fiert sau fript alimentele. Recipiente de cocina de metal o de barro con mango o asas que se utiliza para hervir o freír los alimentos.	Se pune într-*o cratiț*ă mijlocie carnea, vinul şi mirodeniile şi se bagă la cuptor cu foc mic pentru două ore. Se pone en *una cacerola* mediana la carne, el vino y las especias y la metes al horno a 120° durante dos horas.

Un recipiente de metal o barro con mango que se utiliza para hervir o freír los alimentos es un rasgo prototípico de sartén (como vemos en la Figura 1); sin embargo, en una búsqueda en internet también se incluyen ambos objetos bajo esta denominación de cacerola.

Figura 1. Imágenes de *cratiţă*: cacerola y sartén

Debemos informar al usuario del diccionario que en rumano la palabra *cratiţă* incluye ambos objetos: cacerola y sartén.

Comentarios finales

Podemos concluir que la redacción de cada entrada del diccionario presenta problemas particulares. A pesar de contar con lineamientos metodológicos y partir de una teoría del signo, el análisis de éste y de sus usos en diferentes contextos nos permite observar características propias de ese signo. Por lo tanto, se presentan problemas puntuales situados en diferentes niveles lingüísticos o cognitivos que nos obligan a buscar soluciones específicas. Como hemos mostrado en los ejemplos anteriores cada palabra y sus usos en cada lengua es diferente.

Responder la pregunta ¿A qué corresponde?, nos ayuda metodológicamente a recuperar los usos y establecer contrastes. Trabajar en equipo, un hablante de español y uno de rumano, nos permite analizar dichos contrastes, explicar los usos y evaluar las mejores decisiones para la redacción de la definición de las palabras.

Estamos totalmente de acuerdo con el planteamiento de Luis Fernando Lara, respecto a que la lexicografía es una práctica metodológica que requiere del perfil especial del lexicógrafo, de preguntas y procedimientos adecuados a la obra de que se trate.

En nuestra tarea de redactar un diccionario didáctico español-rumano estamos retomando una propuesta que Lara hiciera al director del CELE hace 20 años, de diseñar y redactar diccionarios destinados al aprendizaje de lenguas. Se trata de una tarea ardua que requiere mucho tiempo, pero que nos permite al mismo tiempo observar la riqueza del léxico y valorar su papel en el aprendizaje/adquisición de una lengua.

Referencias

Fuertes-Olivera, P. A. y H. Bergenholtz (eds.) (2011). *e-Lexicography: the internet, digital initiatives and lexicography*. Londres/Nueva York: Continuum International Publishing Group.

Iliescu, M. (1981). *Vocabularul minimal al limbii române.* Bucarest: Editura Didactică, şi Pedagogică.

Juilland, A. (1965). *Frequency dictionary of Rumanian words*. La Haya: Walter de Gruyter.

Lara Ramos, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México, El Colegio de México.

_____ (2007). Resultados numéricos del vocabulario fundamental del español de México. En *Diccionario del Español de México*. México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, 2007.

_____ (2012). *Diccionario del español de México* (DEM) [en línea]. México: El Colegio de México. <http://dem.colmex.mx>. [Consulta: 10 noviembre de 2012.]

_____ (2013). Aquí y en China: lexicografía, terminología y la civilización contemporánea. En M. Colín Rodea & E. Ehnis Duhnde (comps), *Avances en lexicografía, terminología y traducción*.

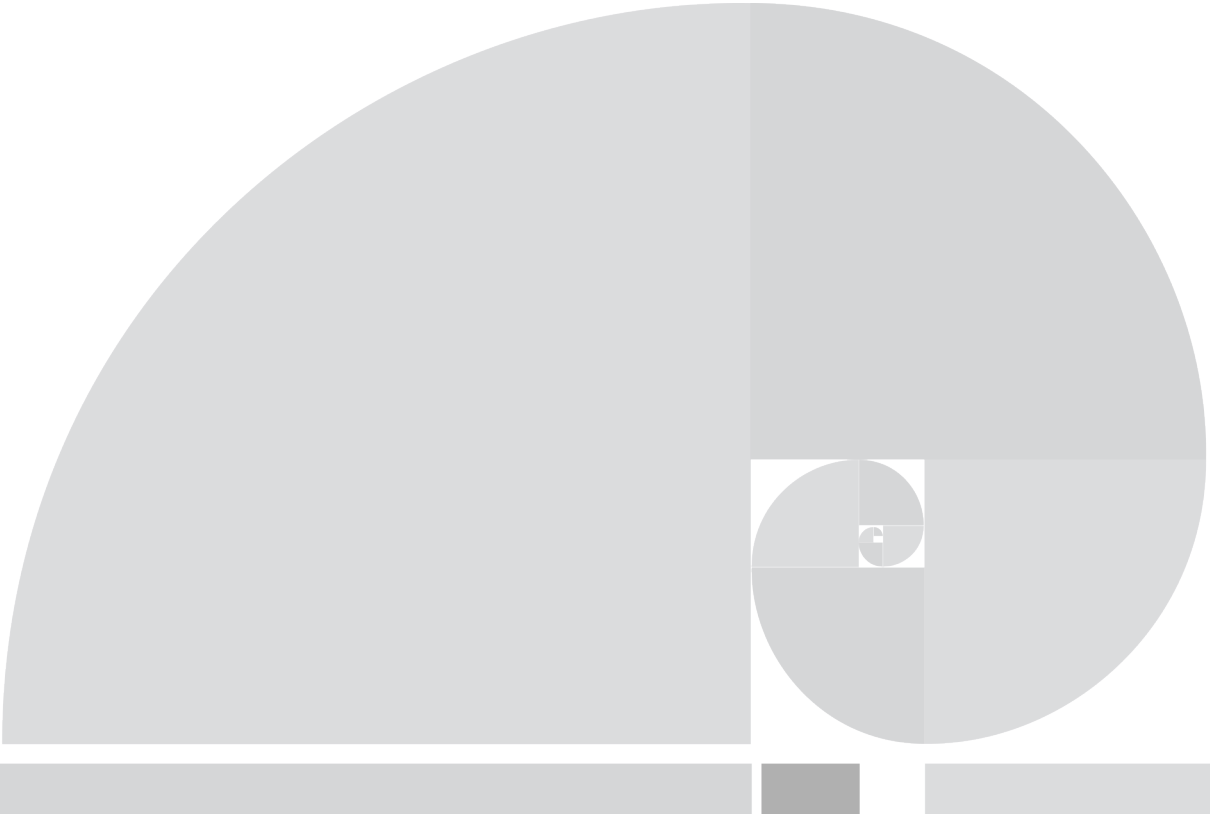
Sala, M. (1988). *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*. Bucarest: Stiintifica si Enciclopedica.

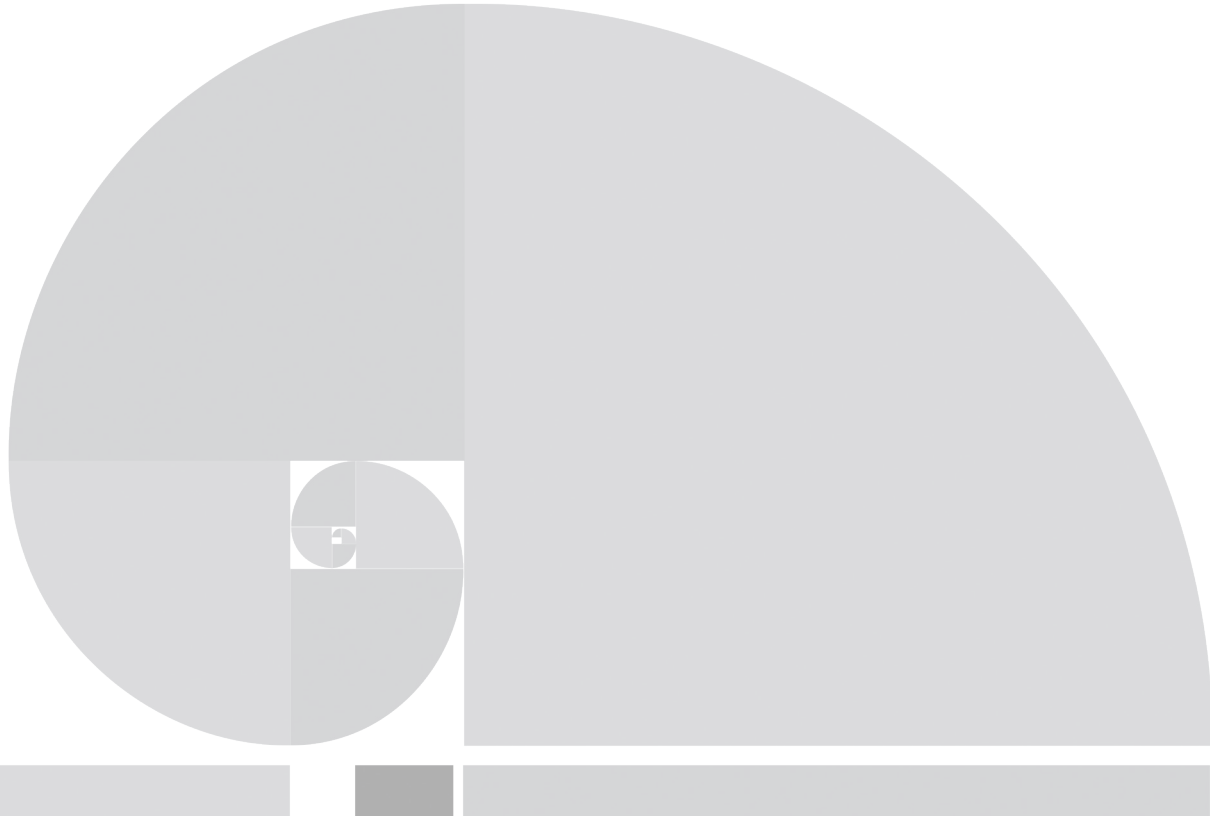
Sánchez, M. T. (2002-2003). Los diccionarios escolares a comienzos del siglo xxi. *Revista de Lexicografía*, 2002-2003, núm. 9, pp. 175-188. <http://web.usal.es/~joluin/desalweb/artitrini.pdf> (Consultado el 29 de agosto de 2012).

Seco, M. (1972). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.

Mioara, A. & S. Marius (2001). *Faceti cunostinta cu limba romana*. Bucarest: Echinox, Cluj.

Traducción y traductología





La otredad en la traducción: de la *transgression* a la reivindicación

Céline Desmet Argain
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, unam
biarritz50@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo, vinculado con una investigación en curso, quisiera abordar la traducción de la literatura postcolonial. Gran parte de ella se caracteriza por la presencia de textos híbridos, en los cuales los autores manifiestan sus diferencias culturales mediante lo que se ha denominado el translingüismo (Scott, 1990). ¿Qué se entiende por textos literarios postcoloniales? Principalmente, los textos que provienen de escritores de países colonizados sobre todo cuando se ocupan del colonialismo pasado y su legado en la actualidad, así como los de escritores que han emigrado de países con antecedentes postcoloniales o que descienden de familias que han emigrado. Estos últimos se enfocan en la experiencia de la diáspora y sus consecuencias (McLeod, 2000). Esas obras literarias, por ser híbridas y por retar el canon literario europeo, piden al lector una lectura radical, no convencional. Representan el lugar donde se expresa la resistencia y el rechazo a la cultura del colonizador: a las normas, estética y uso 'correcto' de la lengua. Descoloniza la lengua y la escritura a la par que desestabiliza la noción de literatura que tiene el Occidente.

Por estas características, está claro que traducir estos textos postcoloniales no es tarea fácil y es necesario que el traductor tenga conciencia de que el texto que traduce, si bien es una obra literaria, es también un espacio donde se disputan nociones de poder, identidad y transgresión, y que tenga conciencia además de que el translingüismo representa estrategias de apropiación que necesitan ser trasladadas a la lengua meta. ¿Es posible lograrlo?

Palabras clave: translingüismo *transgression*, literatura postcolonial, traducción, otredad, textos híbridos

Introducción

Los estudios postcoloniales de literatura se enfocan, primeramente y de manera crítica, en lo que es el discurso de la colonización. Sin embargo, no se detienen ahí, sino que también analizan tópicos que se relacionan con la descolonización y la independencia de pueblos colonizados a través de sus escritos. Es decir, consideran el fenómeno del colonialismo a partir del marco de la dominación y también del de la resistencia. La teoría postcolonial se ha enfocado en dar voz a los colonizados, y sobre todo ha querido evidenciar cómo el colonialismo ha influido en nuestra manera de pensar: el punto de vista eurocentrista que domina muchas disciplinas académicas o bien la literatura en la época de colonización son dos ejemplos de este poder.

Surgen de los estudios literarios a finales de los años setenta del siglo pasado, cuando sus representantes (entre ellos, Spivack, 1988; Bhabha, 1994, y Said, 1978) empiezan a utilizar el término *postcolonialism* no como una referencia a un periodo histórico, sino como un constructo para un análisis teórico. Su objetivo es desestabilizar la noción de conocimiento que defiende el mundo occidental. Los estudios postcoloniales tienen un origen anglosajón y, por ende, muchos trabajos se relacionan con la literatura de los países colonizados por el imperio inglés. Pero también se interesan en todas las producciones literarias que aparecen en las antiguas colonias europeas. Para apreciar el impacto de la colonización, algunas cifras: de 1878 a 1914, las colonias pasaron de representar 65% de la superficie de la tierra para alcanzar un 85% (Said, 1978: 6). Después de la independencia de varias colonias en la segunda parte del siglo veinte, el colonialismo no desapareció en su totalidad de estos países, sino que fue remplazado por un neocolonialismo. El objeto de estudio es pues inmenso.

Características de la literatura postcolonial

Antes que nada quisiera precisar que, según Ashcroft, Griffith y Tiffin (1989), la teoría postcolonial surge por la imposibilidad que tiene la teoría europea de manejar los escritos postcoloniales debido a sus complejas y variadas culturas. Basadas en lo 'universal', las diferentes teorías europeas se ven cuestionadas frente a la escritura postcolonial, como trataré de explicar más adelante. El concepto 'universal' representa un arma poderosa en contra de todas las diferencias que definen

a las sociedades postcoloniales. Es un mito que Occidente utiliza para no aceptar otras literaturas y otros géneros. Pareciera como si la literatura fuera propiedad del mundo occidental, y el resultado ha sido la marginalización de literaturas de otras culturas durante siglos.

Un aspecto que aparece una y otra vez en la literatura postcolonial es la noción de lugar y la de desplazamiento. Invasores europeos que desplazan a nativos o que los matan existieron en todos los continentes, y sus consecuencias operan de varios modos: imponen un sentimiento de desplazamiento a los que se movieron a las colonias y afectan a las poblaciones locales, quienes a través de la migración o de la esclavitud se vieron obligados a abandonar su lugar. Sin embargo, otro elemento sumamente importante que empaña la representación del lugar es la imposición de una nueva lengua, la lengua del colonizador. Existe una diferencia entre el lugar que uno experimenta y la descripción que la nueva lengua proporciona. Las nuevas palabras utilizadas para describir el lugar tienen su origen en un medio ambiente diferente. Además, los colonizadores llevaron consigo una idea de la tierra que tenía una justificación económica, política y legal, por ejemplo el concepto de propiedad privada.

Por otro lado, los colonizados se sirvieron del lugar y del desplazamiento para fomentar la resistencia (Ashcroft, Griffith & Tiffin, 2000). En *Texaco* (Chamoiseau, 1992), una obra postcolonial, el escritor junta el 'lugar' y el 'desplazamiento' en el título. *Texaco* es ese barrio que Marie-Sophie Laborieux, el personaje principal, fundó, y que representa la historia de la isla y el desplazamiento de los esclavos africanos que luchan para adueñarse poco a poco de las ciudades.

Otras características son el uso de la alegoría, de la ironía, del realismo mágico y de narrativas discontinuas. El silencio se impone en las obras postcoloniales, el silencio de los colonizados, quienes fueron desprovistos de su lengua y obligados a utilizar otra. No pueden expresar sus sentimientos, sus pensamientos a través de su lengua, y el resultado es el silencio. El colonizado se vuelve mudo. El silencio representa su capacidad de aguante y su paciencia. Representa la censura. En 1938, durante el nazismo, Bertold Brecht escribía en *A los hombres futuros*: "¡Qué tiempos estos en que hablar sobre árboles es casi un crimen porque supone callar sobre tantas alevosías!"

La escritura postcolonial pone de manifiesto esta pérdida de la palabra de los colonizados. El silencio se instala en las obras para recordar al lector que el colonialismo les quitó el derecho de hablar, de opinar.

El principal aspecto de la literatura postcolonial es la subversión. La subversión es una respuesta a la dominación colonial y una muestra de creatividad. Una manera de subvertir la literatura fue reescribiendo obras clásicas, dándoles otra realidad y rompiendo con la perspectiva europea.

El canon literario europeo impuesto por los colonizadores implicaba, y sigue implicando, una manera de ver la literatura y de escribir. Al respecto, John Marx (2004) opina que existen tres tipos de relaciones entre la literatura postcolonial y el canon literario occidental:

1. La escritura postcolonial ha repudiado el canon literario.
2. La literatura postcolonial ha revisado textos canónicos y conceptos.
3. La literatura postcolonial ha influido el canon.

Examinaré las tres afirmaciones: la primera, el repudio al canon literario, no es una sorpresa, por sus orígenes era de esperar que los escritores postcoloniales se alejaran del canon europeo, lo retaran. La mayoría de ellos provienen de comunidades cuya tradición oral es muy antigua y tratan en sus relatos de retomar esta práctica ancestral. La estructura y la forma narrativas se abren a otras maneras de pensar la literatura y, en consecuencia, ponen en entredicho la idea de una literatura universal. Su escritura quiere demostrar que provienen de una cultura y una sociedad diferentes. Por ejemplo, el uso de tradiciones de la épica religiosa en las novelas hindúes o el de los proverbios y de la oralidad en África del Oeste (Ashcroft, Griffith & Tiffin, 1989). Si bien utilizan –casi todos– la lengua del colonizador, no dejan de marcar esta diferencia y el translingüismo como forma de hibridación es una de sus características principales.

En cuanto a la segunda afirmación, la revisión y la reescritura de textos canónicos es una manifestación muy interesante del 'atrevimiento' de los escritores postcoloniales. Algunos se han dedicado a reescribir clásicos de la literatura 'universal'. Es un fenómeno de apropiación. Las obras 'reescritas' más famosas son *The Tempest*, de Shakespeare y *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe.

The Tempest pone en escena a un personaje, Calibán –esclavo de Próspero, el duque de Milán, un usurpador–, que Shakespeare presenta como un ser parecido a un animal, un monstruo. En la pluma de Aimé Césaire, en *Une tempête* (1969), Calibán es negro y oprimido. De ser objeto del colonialismo, se vuelve sujeto de resistencia al colonialismo. La obra es una adaptación de la de Shakespeare, pero

con alteraciones. Calibán se da cuenta de lo que le hizo el hombre blanco y se rebela contra él, contra la identidad que le ha sido impuesta, contra la lengua y los valores que le han sido enseñados. Césaire no es el único en reescribir esa obra, otros lo han hecho, africanos, caribeños, quebequenses.

Por otra parte, la reescritura de *Robinson Crusoe* por Coetzee, con *Foe* (1986), revela lo que subyace en esta obra, el racismo. Friday, quien en la obra original era un joven de tez clara, un amerindio, aquí deviene en un hombre de tez oscura, negra, con labios gruesos y pelo rizado, es decir el arquetipo del negro para el occidental. Y, muy significativo, es mudo, le cortaron la lengua, y su silencio se impone a lo largo de la novela. En la novela de Defoe, a Friday le enseñan a hablar; en *Foe*, tratan de enseñarle a escribir. Los temas principales en esta novela se centran en el poder y la búsqueda de la libertad. Escrita antes de la abolición del *apartheid*, podría ser una alegoría de lo que pasaba en Sudáfrica: los colonizadores dejaron mudos a los negros quitándoles la voz que podrían haber tenido con el derecho a votar.

Como se puede apreciar, la reescritura de textos canónicos revela una relación conflictiva con el texto original, asimismo no pretende ser una simple imitación, sino más bien una transformación. Tampoco es una adaptación moderna de un texto antiguo o una parodia, sino el deseo de remplazar el texto anterior, de negarle su poder y corregirlo. Es un ejemplo de contradiscurso.

La tercera afirmación, la influencia de la literatura postcolonial en el canon literario, nos remite a los estudios postcoloniales de literatura como una nueva disciplina en el mundo académico occidental. Con su presencia, estos estudios equilibran la balanza y ejercen presión sobre el canon literario. Internacionalizan un área de estudio propiamente europeo y permiten una revisión crítica de todos los términos del análisis literario, cuestionando lo que representa la literatura para Occidente.

Un concepto central en la literatura postcolonial es el de 'lectura'. John McLeod (2000), en *Beginning postcolonialism*, resume de manera sencilla qué se lee en los estudios postcoloniales, teniendo presente que leer nunca es una actividad neutra en el contexto del postcolonialismo:

1. Textos que provienen de escritores de países colonizados, sobre todo cuando se ocupan del colonialismo pasado y su legado en la actualidad.

2. Textos de escritores que han emigrado de países con un antecedente colonial, o que descienden de familias que han emigrado. Sus textos se enfocan en la experiencia de la diáspora y sus consecuencias.
3. Relectura de textos producidos durante el periodo colonial, tanto los que tratan de la experiencia de la colonización como los que no.

McLeod recomienda a sus lectores que, antes de acercarse a textos coloniales y postcoloniales, deben primero reflexionar sobre su manera de leer. Para él, es preciso olvidarse de una lectura convencional y estar dispuesto a radicalizarla.

A modo de recapitulación, quisiera enfatizar algunos aspectos: es pertinente desconfiar del concepto de universalismo, reconocer la esencia heterogénea del colonialismo, asumir que el uso de la lengua implica cierta manera de ver el mundo y examinarlo en un contexto de poder y, sobre todo, recordar que un texto postcolonial casi siempre es un texto subversivo, que por su simple presencia desafía el canon literario con su afán por expresarse y manifestar una identidad propia.

La lengua en la literatura postcolonial

Ashcroft, Griffith y Tiffin (1989) utilizan dos términos clave: apropiación y abrogación. El primero es cuando uno toma una lengua y la acopla a su propia experiencia cultural. La lengua se vuelve una herramienta para expresar experiencias culturales diferentes, es decir, experiencias que no son las de la lengua apropiada. El segundo, la abrogación, es el rechazo de todas las manifestaciones culturales impuestas por el colonizador y que incluyen sus normas, su estética, el uso correcto de la lengua. Esta deconstrucción de las palabras juega un papel fundamental en la literatura postcolonial; es un arma que, de nuevo, desestabiliza y, sobre todo, reta al lector. Se podría decir que la literatura postcolonial 'descoloniza' la lengua y la escritura. Apropiación y abrogación van de la mano, se complementan, y la escritura siempre está bajo este doble juego: abrogar lo que se recibió del imperio y, a su vez, apropiarse de la lengua colonial, llevarla hasta la lengua vernácula, para imponerle las reglas propias de la lengua local. Esta apropiación y abrogación son el sello distintivo de la literatura postcolonial que lucha por un lugar entre dos mundos.

Algunos ejemplos de los recursos lingüísticos que utiliza el escritor en una novela postcolonial (texto híbrido) son:

1. Uso de la glosa

Muchas veces son textos híbridos y, como se trata de culturas muy diferentes, la traducción no recoge con exactitud el sentido. El escritor prefiere utilizar la glosa. La glosa provoca un hueco conformado por la diferencia que existe entre la palabra y su traducción. En textos postcoloniales, 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.

2. Uso de palabras no traducidas

Son la marca más evidente de que estamos en presencia de otra cultura. Es probable que, en ocasiones, la palabra no se entienda en una primera lectura, pero su repetición en contextos diferentes permite que el lector llegue al sentido o, más bien, se acerque a él. En otras ocasiones, no existe tal recurso (la repetición) y la palabra puede ser indescifrable. Su función, igual que con la glosa, es marcar una diferencia cultural, pero se desmarca de la primera en que esta diferencia, implícita en la glosa, aquí se vuelve explícita. Para Ashcroft, Griffith y Tiffin (1989), esta estrategia es un acto político: al contrario de la primera estrategia que da a la cultura receptora un estatus mayor, ésta revela la autoridad de la cultura 'minorizada'.

3. Interlenguaje

Como se sabe, el término 'interlenguaje'[1] proviene del campo del aprendizaje de segundas lenguas. Es un sistema aproximado, que no es ni la lengua fuente ni la lengua meta. Es algo fugaz, que se va reestructurando a medida que se aprende la nueva lengua. En los textos postcoloniales, las estructuras de las dos lenguas se funden en una y el estilo se asemeja 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 de vez en cuando el no respeto de la concordancia, entre otros cambios.

[1] El término se atribuye a Larry Selinker (1972). Además de usarlo comúnmente en el aprendizaje de una segunda lengua, se emplea también cuando se trata de contacto de lenguas.

4. Fusión sintáctica

Ésta se da cuando la sintaxis de dos o más lenguas se entremezclan en la escritura. Una forma particular de fusión sintáctica es la creación de neologismos.

5. Cambio de código y transcripción vernácula

Se da sobre todo en las novelas caribeñas donde el escritor mezcla la lengua estándar y las variantes del *créole*. El narrador utiliza la primera y los personajes las segundas.

En suma, como se puede apreciar, estas cinco estrategias son estrategias de apropiación que permiten que el 'otro' esté presente en el texto.

La traducción de textos postcoloniales

Tymoczko (1999a) argumenta que si bien existen diferencias entre el trabajo del escritor postcolonial y el traductor, éstas son más aparentes que reales, por ejemplo, el escritor no traslada un texto sino una o más culturas. El traductor traslada un texto y una cultura. El escritor postcolonial tiene como metatexto su cultura y tradición que se reescribe –de modo implícito o explícito– durante el acto literario. Si se entiende por metatexto lo que relaciona dos textos, uno hablando del otro sin necesariamente citarlo o nombrarlo (Genette, 1982), entonces es cierto que el bagaje cultural del escritor juega un papel importantísimo en su escritura, sea como referencia oscura o precisa, asequible o no, y el traductor está frente a un doble reto: el texto y el metatexto. Este último puede dominar el texto, volviéndolo opaco.

Otra diferencia aparente, el traductor se encuentra frente a un texto que está fijo, que incluye elementos lingüísticos y culturales que normalmente involucran factores problemáticos para el lector meta. Si el traductor quiere ser fiel al escritor, entonces estos factores han de ser trasladados al texto meta, aunque pueda causar incomprensión o chocar al público meta. Si no lo hace, entonces 'traiciona' al escritor. El escritor puede elegir destacar los elementos culturales diferentes, incluso si son problemáticos o bien puede preferir una presentación más fácilmente asimilable, que se enfoca en lo universal, así los elementos culturales se vuel-

ven periféricos. Lo mismo funciona para los elementos lingüísticos que pueden ser realzados, acentuados o disimulados. Tymoczko (1999a) afirma que para un buen escritor es más fácil equilibrar estos elementos a fin de que los lectores de otras culturas no rechacen el texto. Un texto traducido, sin embargo, se arriesga a perder este equilibrio en algunas partes, volviendo difícil entenderlo. No obstante, Tymoczko (1999a) reconoce que el traductor está libre de seleccionar lo que quiere preservar; asimismo el escritor no está tan libre como uno se lo imagina, porque puede ser presionado o influenciado por la ideología, la historia, la afiliación o el patrocinio que limitan la representación de la cultura en literatura. Concluye que los dos tipos de escrituras convergen "on the shared limit defined by cultural interface" (1999a: 22).

Una tercera diferencia aparente podría ser el paratexto en la traducción. El traductor puede dar un trasfondo –con pies de página, glosarios, mapas, introducciones– que permite al lector meta captar las diferencias culturales, y así manipular varios niveles textuales para volver el texto fuente más comprensible. No obstante, la diferencia se desvanece cuando se sabe que en la literatura contemporánea orientada a un público intercultural no es inusual encontrar glosarios, mapas, apéndices que describen la historia o bien introducciones que narran el contexto cultural. Agrega Tymoczko (1999a) que diversas técnicas literarias experimentales y estrategias textuales permiten al escritor hacer uso de diferentes niveles textuales dentro de la obra. Es más: de manera frecuente, algunos escritores redactan ensayos, en los cuales comentan sus propios textos o permiten comentarios autorizados sobre su trabajo.

Finalmente, Tymoczko (1999a) reitera que los dos tipos de trabajo, creación literaria y traducción, confluyen en muchos aspectos. Uno de ellos es la transmisión de información de una cultura a otra a través de una brecha cultural y/o lingüística. Como los dos tipos de escritura son interculturales, este proceso les afecta a ambos y sufren las mismas restricciones al momento de cruzar este intervalo. En traducción, está demostrado que ningún texto puede ser totalmente trasladado a otra lengua. Existe –como lo supo expresar tan bien Borges–[2] "un imposible espacio de reflejos" entre los dos textos. El traductor siempre debe tomar decisiones, y en este proceso le agrega o le quita al texto original, sin importar su pericia. Algunas de estas diferencias se deben a la incompatibilidad de los dos sistemas lingüísticos, lo que implica que ciertos aspectos lingüísticos de una lengua

[2] "Los espejos" (*El hacedor,* 1960).

deban ser –de manera obligatoria– trasladados de cierto modo y no de otro.[3] Lo anterior cuando se trata de lingüística.

A nivel cultural, el traductor debe preguntarse cómo va a manejar las características de la cultura fuente que no son accesibles a simple vista al lector meta, aunque sea con una explicación. Normalmente, el texto traducido resultará más largo que el texto original sin por eso recoger toda su información codificada. Lo mismo le ocurre al escritor, ninguna obra literaria recogerá la totalidad de una cultura.

Tymoczko (1999a) nos recuerda que en los estudios de traducción se distingue entre dos procedimientos traductológicos: *llevar el texto al lector meta* o *llevar el lector meta al texto*. Comenta que también se puede decir lo mismo de un texto postcolonial. Algunos textos piden al lector meta que se ajuste a las creencias, costumbres y formalismo de la lengua y literatura de la cultura fuente, mientras que otros se ajustan a las expectativas literarias, lingüísticas y culturales del lector meta. En traducción, mayor es el prestigio de la cultura y de la obra fuentes, más fácil es pedir al lector meta que se acerque al texto. En las obras literarias, ocurre lo mismo: cuanto mayor sea el prestigio del escritor, mayores son las exigencias que se le puede pedir a los lectores internacionales.

Otras similitudes emergen: los nombres propios pueden causar problemas de entendimiento tanto en el texto postcolonial como en la traducción, y encontrar un modo para trasladar el significado es tarea tanto del traductor como del escritor. También transmitir los géneros literarios, las metáforas y proverbios de la cultura de origen puede ser fuente de dificultades para ambos.

Tymoczko (1999b) argumenta que los aspectos de la cultura más difíciles de traducir son las creencias, los conceptos, los ideales. Juntos forman la base de cualquier cultura y son centrales en los textos coloniales y postcoloniales. Por otro lado, la traducción juega un papel muy activo en la construcción de las representaciones de las culturas minoritarias, porque el traductor puede seleccionar, enfatizar u omitir algunos aspectos de estas culturas. Esta autora asume que cada cultura tiene elementos esenciales e indispensables para que funcione y los llama *signature concepts*. Reflejan las estructuras económicas y sociales y son los depósitos del significado de cómo se organiza esta cultura. Son centrales para entender cualquier texto. Traducir bien estos *elementos* es un asunto medular, porque si se trasladan demasiado literalmente no transmiten ninguna información

3 Un ejemplo muy sencillo sería: *le moment où* en francés, transferido en español como "el momento *cuando*" en vez de *donde*.

relevante y si se traducen libremente, para que el lector meta entienda, se desfigura su sentido y se asimilan a la cultura meta.

Tymoczko (1999b) reconoce tres estrategias de traducción en relación con los textos postcoloniales:

La estrategia asimiladora. Consiste en explicar o traducir los conceptos culturales del texto fuente con conceptos cercanos en la cultura meta. Los lectores aceptarán la traducción porque vuelve inteligible el texto fuente a la cultura meta. Cuando se puede, el traductor toma prestado elementos de prestigio de la cultura meta para agregarle al texto fuente. Cuando no se puede transmitir de manera aceptable algún elemento cultural, lo omite.

La estrategia ostensible. Como su nombre lo indica, las diferencias culturales son manifiestas y el traductor utiliza elementos marcados o crea locuciones que sugieren el sentido literal, pero que son suficientemente extrañas para reforzar las diferencias culturales y así la alteridad. Ya la lectura no es tan fácil.

La estrategia dialéctica. Su calificativo se debe a que oscila entre las dos tendencias antes mencionadas. La cultura fuente se transmite, pero se ve limitada tanto por la adhesión a algunas características de la cultura dominante como por la oposición a esta última. Es decir, tiene marcas culturales del texto fuente como la importación de palabras extranjeras o elementos culturales seleccionados para destacar las diferencias entre las dos culturas y, a la par, mantiene una estrategia asimiladora.

Para concluir, diría que el traductor de obras postcoloniales tiene una responsabilidad muy grande. En la introducción de *Post-colonial translation: theory and practice*, Bassnett y Trivedi (1999) nos señalan que la traducción no es un acto aislado, es parte de un proceso de traslado intercultural. Es una actividad altamente manipuladora en todas las etapas de este proceso. No es una labor inocente y transparente, está cargada de significado y raras veces existe una relación de igualdad entre los textos, escritores y sistemas lingüísticos. Más que nunca el traductor debe ser consciente de lo anterior antes de traducir un texto postcolonial.

Referencias

Ashcroft, B., G. Griffith & H. Tiffin (eds.) (1989). *The empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*. Londres/Nueva York: Routledge.

_____ (2000). *Key concepts in postcolonial studies*. Londres/Nueva York: Routledge.

Bassnett, S. & H. Trived (1999). *Post-colonial translation: theory and practice*. Londres/Nueva York: Routledge.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Londres/Nueva York: Routledge.

Borges, J. L. (1960). *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial.

Brecht, B. (1938). *Poemas y canciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Césaire, A. (1969). *Une tempête*. París: Seuil.

Chamoiseau, P. (1992). *Texaco*. París: Gallimard.

Coetzee, J. M. (1986). *Foe*. Nueva York: Penguin Books.

Genette, G. (1982). Palimpsestes: la littérature au second degré. París: Seuil.

Marx, J. (2004). Postcolonial literature and the western literary canon. En N. Lazarus (ed.), *The Cambridge companion to postcolonial literary studies* (83-96). Nueva York: Cambridge University.

McLeod, J. (2000). *Beginning postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.

Said, E. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Random House.

Scott, P. (1990). Gabriel Okara's the voice. The non-ijo reader and the pragmatics of translingualism. *Research in African Literatures*. Otoño, 1990. vol. 21, núm. 3, 75-88.

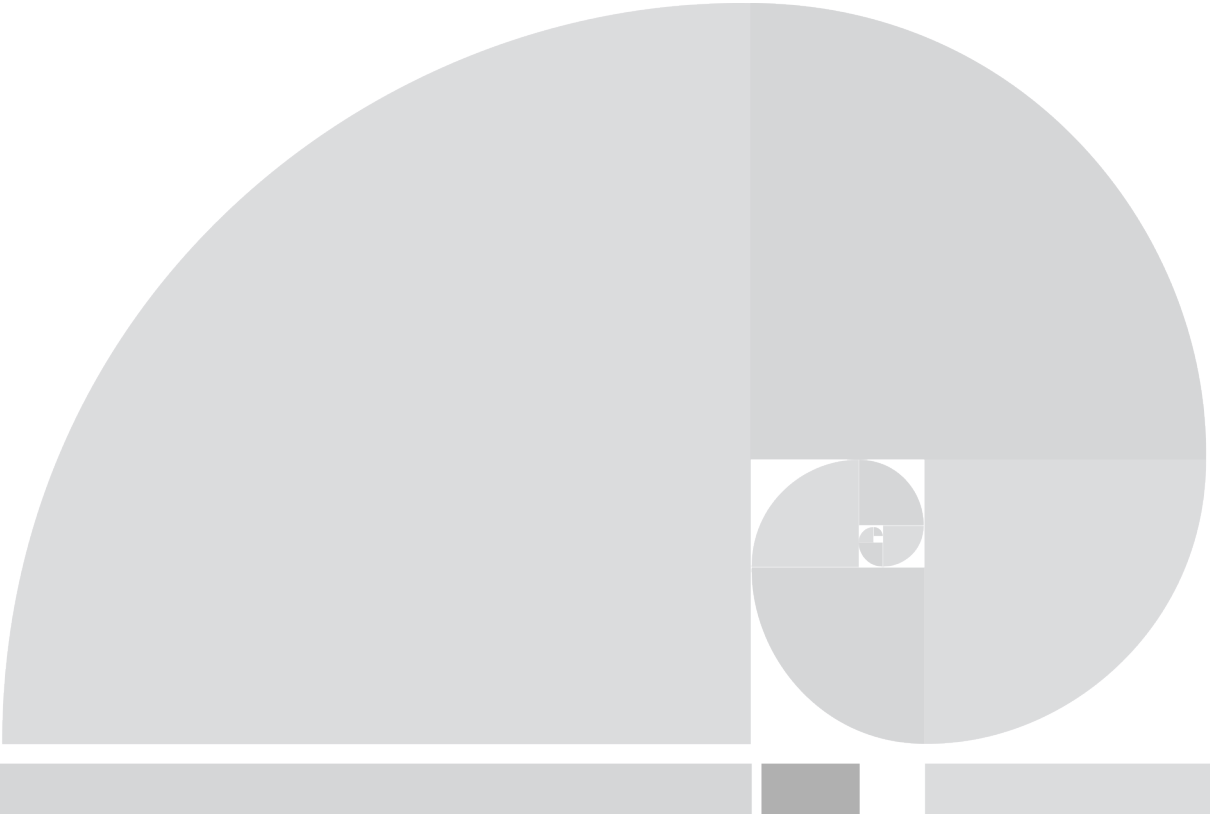
Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10: 209-231

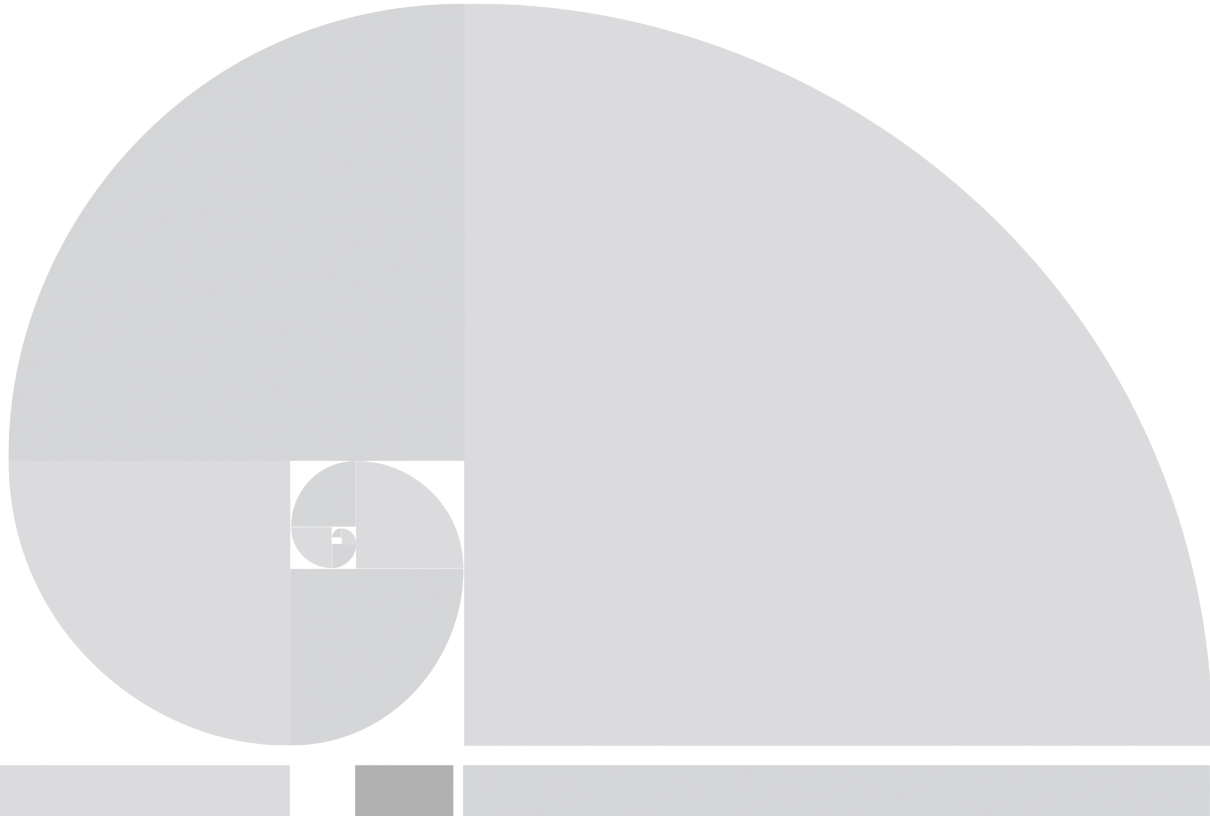
Spivack, G. (1988). *Can the subaltern speak?* Nueva York: Columbia University Press.

Tymoczko, M. (1999a). Post-colonial writing and literary translation. En S. Bassnett y H. Trivedi (eds.). *Post-colonial translation: theory and practice* (pp. 19-40). Londres/Nueva York: Routledge.

Tymoczko, M. (1999b). *Translation in a postcolonial context early Irish literature in English translation*. Londres: St. Jerome Publishing.

Tecnologías de la información y la comunicación





El diálogo mediado entre el docente y el aprendiente de lenguas extranjeras: la interfaz

Lucía Tomasini Bassols
Gerardo Pérez Barradas
Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
corsicatomasini@yahoo.com.mx
vlad21x@correo.azc.uam.mx

Resumen

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de diseño de materiales didácticos para lenguas extranjeras obliga al docente a orientar su reflexión metodológica hacia nuevas consideraciones didácticas. Por un lado, el docente debe valorar las preferencias tecnológicas del aprendiente y repensar el impacto pedagógico de su utilización en el proceso de aprendizaje. Por el otro, debe asegurar claramente el diálogo entre el aprendiente y el docente a través de una interfaz que conjunte los intereses y objetivos de todos los actores.

La relevancia de la interfaz se evidencia en tres planos distintos: en la funcionalidad comunicativa entre las tres figuras (el docente mediado por la computadora para llegar al aprendiente), en el contenido lingüístico como finalidad del material en sí mismo y en la incursión en lo intercultural.

Palabras clave: interfaz, autonomía, repositorios digitales, docente, aprendiente, interculturalidad

Introducción

En el contexto de la informática, existen numerosas definiciones en torno al concepto de interfaz, pero sin duda el aspecto fundamental de éste es el que da el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2001) en su breve definición que señala que una interfaz es una "conexión física y funcional entre dos aparatos o sistemas independientes". Por otro lado, el *Pequeño Larousse ilustrado* (Larousse, 2008) extiende la definición de interfaz a una "frontera convencional entre dos sistemas o dos unidades, que permite intercambios de informaciones" y también como un "módulo de hardware o de software que permite la comunicación con el exterior de un sistema o de un subconjunto". Otro diccionario muy consultado, el diccionario en línea WordReference.com, propone tres definiciones para la palabra interfaz:

- "Zona de comunicación o acción de un sistema sobre otro".
- "Dispositivo que conecta dos aparatos o circuitos".
- "Dispositivo capaz de transformar las señales emitidas por un aparato en señales comprensibles por otro".

Para otros autores especialistas en el tema, como Lynch y Horton (2002), la interfaz se convierte en un elemento fundamental para el tránsito y consulta de información a través de un sistema informático que debe ser lo suficientemente claro para que cualquier persona pueda interactuar con él. Para estos dos autores, los conocimientos del diseño gráfico son vitales para poder estructurar una *interfaz gráfica de usuario* (GUI, por sus siglas en inglés), la cual es definida como:

> un sistema informático [que] incorpora: ágiles metáforas para la interacción, uso de imágenes y conceptos para transmitir funciones y significados a la pantalla del ordenador, características visuales detalladas de cada uno de los elementos de la interfaz gráfica y la secuencia funcional de interacciones en el tiempo que proporciona singularidad y apariencia especiales [...] con sus relaciones de enlaces en hipertexto. El diseño gráfico o las particularidades de un grafismo singular no sirven sólo para "alegrar" las páginas web. El componente gráfico es un aspecto fundamental en la experiencia del usuario (Lynch & Horton, 2002: 11).

Si articulamos alrededor de la didáctica las diversas definiciones de la interfaz, igualmente descrita como espacio tecnológico para el intercambio de información y el establecimiento de una comunicación o bien como herramienta informática de enlace inteligente con el exterior, podemos entonces concebirla, en esencia, como un espacio funcional facilitador del diálogo entre el profesor-diseñador y el aprendiente-usuario, es decir como un espacio amable de diálogo para la comunicación entre ambos. Situados en el ámbito tri-modal (en autonomía, en semiautonomía o modo híbrido y en presencial) de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, cabe entonces interrogarse en torno a la importancia que reviste la interfaz. ¿Cuál es su rol en un dispositivo informático donde tanto el profesor-diseñador como el aprendiente-usuario establecen interacciones a lo largo del proceso pedagógico de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta? Dando a la interfaz ese sentido de diálogo mediado entre el docente y el aprendiente, ¿qué relación podemos establecer entre las características tecnológicas necesarias en el diseño de una interfaz y las actividades de aprendizaje, en sus dimensiones verbal y no verbal? En este artículo intentaremos dar respuesta a esas interrogantes, así como a aquellas que surjan a lo largo de nuestra reflexión metodológica, misma que ha permitido explorar y modificar un repositorio de actividades para el estudio y la práctica autónomos del francés lengua extranjera (FLE) en la Universidad Autónoma Metroplitana (UAM) Azcapotzalco.

En un primer tiempo haremos una breve contextualización de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en la era de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación. Más adelante analizaremos algunas características ergonómicas de una interfaz, principalmente referidas a la búsqueda de información –apoyándonos en los aportes teóricos de Krug (2006)–, buscando relacionar su incidencia en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera de alumnos universitarios, de acuerdo a las características definidas por Edick (2008). Surge entonces la necesidad de analizar los criterios a considerar en el diseño mismo de una interfaz para la creación de materiales didácticos en contexto tecnológico para el aprendizaje de la lengua-cultura meta. El análisis de la interfaz como puente hacia el conocimiento y el encuentro con la diversidad cultural nos llevan a reflexionar en torno a las representaciones sociales y la visión del 'otro' en sus diversas expresiones.

En la conclusión presentaremos, a modo de ilustración de nuestra reflexión, algunos resultados concretos de características ergonómicas de una interfaz

que hemos diseñado a fin de fomentar un diálogo mediado entre el profesor y el aprendiente.

La tecnología en el contexto educativo

La tecnologización se ha extendido en mayor o menor medida a todos los ámbitos de la vida cotidiana. Las telecomunicaciones, la industria, los servicios, todo, incluyendo la vida social, ha sido trastocado por las tecnologías. El campo de la educación también se ha visto modificado con la introducción de nuevos recursos tecnológicos que han dado origen a expectativas de orden superlativo. Ciertamente, la infraestructura tecnológica de punta llega hoy al aula a través del pizarrón interactivo, las pantallas táctiles, las computadoras, los teléfonos y dispositivos móviles y, por supuesto, internet. La metodología educativa cuenta con programas computacionales interactivos, hipertextuales e hipermedias que se apoyan en la combinación de factores psicológicos, emocionales, cognoscitivos, sociales tanto del profesor como del aprendiente involucrados en el proceso de aprendizaje. La tecnologización de la educación ha fomentado el trabajo colaborativo y la co-construcción del aprendizaje. Es notorio que intranet, el correo electrónico, el chateo, los videojuegos cooperativos, los blogs y las redes sociales como Facebook, Twitter y YouTube, constituyen el medio frecuentemente preferido por los usuarios para comunicar, compartir, informar, construir más redes... Y ahora corresponde a los educadores adoptar estas nuevas formas de interrelación para poder sistematizar su uso con fines de formación (escolares).

Sin embargo, los cambios esperados no se han dado todos con la misma celeridad ni eficacia que en otros ámbitos. Con la expansión de internet, por ejemplo, se pensó que el conocimiento perdería el carácter elitista que lo revestía hasta entonces, para democratizarse. La realidad ha mostrado que si bien internet es una herramienta accesible para todos, su uso depende todavía de políticas institucionales y el conocimiento que transmite es aprehendido de muy diversas maneras, en las cuales la interfaz juega un papel de primera instancia.

En efecto, cuando un aprendiente busca una información, una comunicación o un conocimiento a través de una interfaz electrónica, es decir mediante un monitor o pantalla con cierto diseño, establece inevitablemente una relación con el autor-diseñador de esa interfaz, ya que ésta, por sus características para-lingüísticas (color, tipografía, espacios, dispositivos dinámicos) y lingüísticas (la estruc-

tura de los elementos de información, las palabras), incide inevitablemente en la facilitación del acceso al conocimiento o a la información buscados. Esa relación mediada por una interfaz –que lleva en sí cierto diseño– se convierte en el vínculo esencial de primera instancia entre el aprendiente-usuario y el profesor-diseñador. Suscita emociones, despierta el interés por la búsqueda o por el contrario la entorpece y la desmotiva. El profesor-diseñador que hoy diseña sus propias interfaces como puente hacia la información y el conocimiento debe tomar en cuenta estas ayudas metodológicas para facilitar su acceso.

La creación de material didáctico en lenguas extranjeras en la UAM-Azcapotzalco, y particularmente en la elaboración de materiales digitales para la enseñanza/aprendizaje del FLE contempla, en la medida de lo posible y como lo veremos más adelante,[1] las preferencias y/o expectativas de los aprendientes con respecto a las características de interfaces de actividades para el aprendizaje.

Las preferencias de los aprendientes y el aprendizaje de lenguas en la UAM-Azcapotzalco

Con el apoyo de las tecnologías, el aprendizaje de lenguas extranjeras en la UAM, unidad Azcapotzalco, ha evolucionado a la par de las teorías educativas. Hoy por hoy, el Centro de lenguas extranjeras cuenta con un espacio equipado para que el alumno practique la lengua meta y descubra la cultura extranjera a través de actividades didácticas con apoyo de las TIC. Se trata del Centro de Recursos que ha sido habilitado con dos salas multimedia, un área de esparcimiento, dos módulos de asesorías, una sala de televisión y de video, una sala de lectura con libros en las tres lenguas que se enseñan en UAM-A (inglés, francés y alemán), pequeñas islas de consulta de revistas y un moderno Centro de Aprendizaje Interactivo de Lenguas Extranjeras (CAILE) con equipo digital. Aquí, en el CAILE, el alumno-usuario navega en internet y determina el acceso a su aprendizaje, donde el FLE cuenta con varios programas auténticos que se caracterizan por sus interfaces que en mayor o menor medida tienen un diseño que ha buscado considerar las preferencias tecnológicas de los usuarios. ¿Por qué es tan importante tomar en consideración estas preferencias? Nos encontramos ante alumnos-usuarios que Prensky define como nativos digitales, es decir como aquellos individuos que:

[1] Ver la Figura 4, relacionada con las interfaces del proyecto Dédales-México.

> nacen a partir de 1980 y que han tenido un extraordinario conjunto de experiencias formativas nunca antes vistas: un promedio de 10,000 horas jugando videojuegos, más de 200,000 correos y mensajes instantáneos enviados y recibidos, cerca de 10,000 horas de conversación, juego y uso de datos a través de teléfonos móviles digitales, más de 20,000 horas de televisión [...], casi 500,000 comerciales vistos –antes de terminar la Universidad. Y, probablemente, en el mejor de los casos, 5,000 horas de lectura de libros (Prensky, 2004: 7).

Nuestros alumnos-nativos-digitales son, pues, usuarios acostumbrados al manejo de la tecnología, navegantes digitales que están más familiarizados con los videojuegos y las pantallas táctiles que con la escritura sobre papel o las operaciones aritméticas mentales.

Y las preferencias de estos nativos digitales, de acuerdo con Edick (2008), los caracterizan de la manera siguiente:

- Los nativos digitales reciben información realmente rápida.
- Les gustan los procesos y multitareas paralelos.
- Prefieren gráficos antes que el texto.
- Defienden los accesos al azar (desde hipertextos).
- Funcionan mejor cuando trabajan en red.
- Prosperan con satisfacción inmediata y bajo recompensas frecuentes.
- Eligen jugar en 'serio' a trabajar.

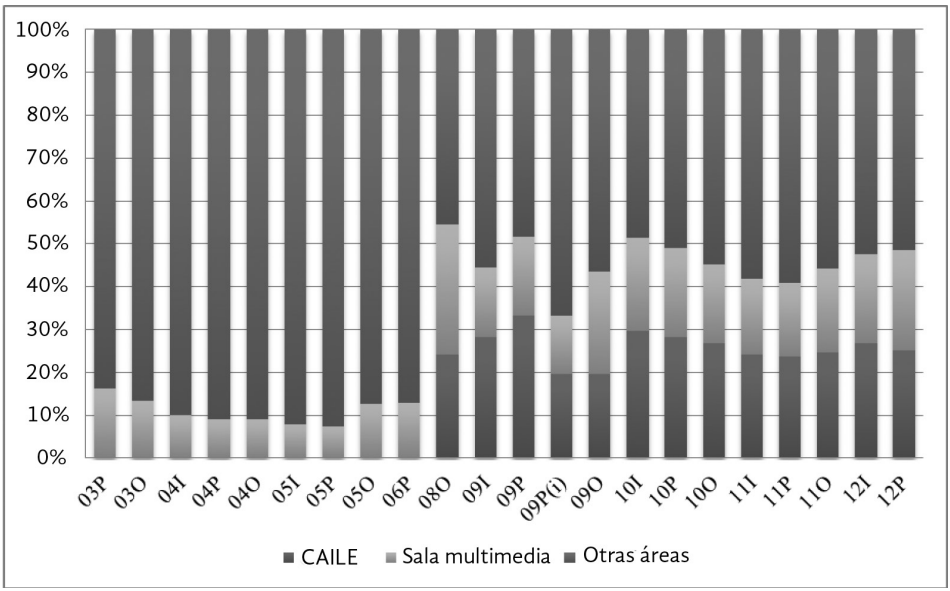
Con base en estas características, el diseño de los materiales didácticos interactivos y multimedia para el aprendizaje del FLE en la UAM Azcapotzalco se propone satisfacer las necesidades de los alumnos-nativos digitales. En efecto, el proyecto Dédales-México considera la celeridad con que manejan, envían y sobre todo reciben información, pues un nativo digital es, por esencia, un usuario impaciente. Las interfaces del proyecto proponen información precisa, contenido virtualmente existente y no llevan aplicaciones superfluas, toda vez que permiten los procesos y las multitareas paralelos. Otra destacada característica es la que da preferencia a lo visual por encima de la palabra, es decir a los íconos en lugar de largas explicaciones sobre funcionalidades e instrucciones, así como, por ejemplo, propone actividades constantes de trabajo en red para promover la co-construcción del aprendizaje del FLE. En el proceso de interacción, el *feedback* y las retroalimen-

taciones previstas y diseñadas en la interfaz surten un efecto muy positivo en el alumno-nativo digital: son un estímulo instantáneo para continuar la interacción en red.

Datos elocuentes

De acuerdo con el monitoreo realizado del periodo 2003 a 2012 en relación con la utilización preferencial por parte de los alumnos-usuarios de los espacios informatizados del Centro de Recursos, el Gráfico 1 muestra cómo el CAILE (creado en 2008) y las salas multimedia son los espacios más concurridos y solicitados frente a las otras 6 alternativas (salas de lectura, video, TV, ludoteca, publicaciones periódicas y cubículos de asesorías).

Gráfico 1. Tendencia al uso de espacios informatizados de acuerdo al porcentaje de visitas

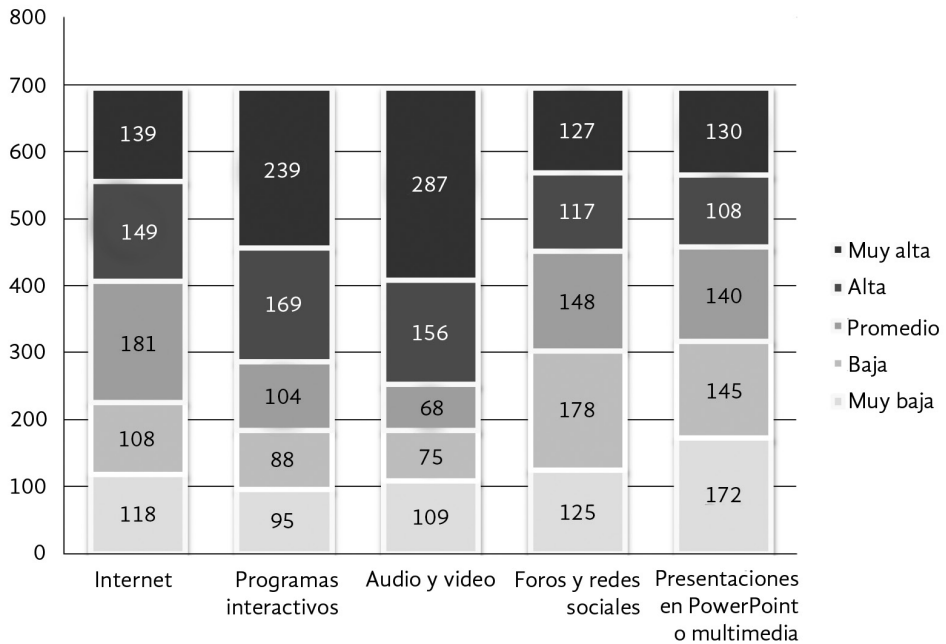


Fuente: Datos obtenidos a partir de la hoja de auto-monitoreo del Centro de Recursos de la Celex, UAM-Azcapotzalco.

Para entender mejor el Gráfico 1, conviene hacer las consideraciones siguientes: sólo 51 plazas de trabajo disponen de equipo informático sobre un total de 248 plazas (repartidas entre todos los espacios del Centro) y representan la preferencia mayor de los usuarios, es decir que tienen una demanda de casi cinco veces más (51/248) que las otras alternativas. Esto nos permite suponer que tal vez esta cifra no se incrementa aún más porque no existe una capacidad informática suficiente para atender al total de alumnos que desearían utilizar estos recursos a lo largo del día y, principalmente, en horas pico.

En una encuesta realizada en enero de 2011 en el Centro de lenguas extranjeras, a propósito de las preferencias y necesidades de los alumnos-nativos digitales sobre el tipo de recursos tecnológicos cuyo diseño se adapta mejor a sus necesidades, los encuestados (695 alumnos) respondieron lo siguiente:

Gráfico 2. Material digital preferido para la práctica de una lengua extranjera



Fuente: Análisis de datos de la pregunta 13 (¿Qué tipo de material digital te gustaría que tu profesor incluyera en los cursos?) de la encuesta aplicada a los alumnos inscritos de la Coordinación de Estudios de Lenguas Extranjeras en el año 2011. Tamaño de la muestra: 695 alumnos encuestados.

Como puede verse, para el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera, el diseño de los materiales en formato audio y video y los programas interactivos representan las preferencias –muy marcadas– de los alumnos. Vienen en seguida internet y las presentaciones en PowerPoint, dejando para el final los foros y redes. En cuanto a estos últimos, los datos arrojan resultados diferentes a lo esperado, puesto que los foros y las redes sociales, que son ampliamente utilizados por los alumnos en materia de esparcimiento, son los menos recurridos para la práctica educativa. Con anterioridad mencionamos que el profesor-diseñador debe sistematizar el uso de las redes para el aprendizaje, a fin de evitar:

- Un desfase generacional.
- La inexistencia o el vacío de una verdadera propuesta de discusión a partir de temáticas de interés para los estudiantes. Las redes sociales son el marco perfecto para el contacto/intercambio intercultural entre el aprendiente y su interlocutor.

La interfaz y el diálogo intercultural

En el diseño del material didáctico con actividades de aprendizaje de FLE, por ejemplo, el profesor-diseñador debe tomar en cuenta no sólo los apoyos para-lingüísticos y lingüísticos propios del diseño tecnológico, sino también los apoyos didácticos que conducen al aprendiente hacia el establecimiento de un diálogo intercultural con el 'otro'.

El aprendizaje de una lengua extranjera nos confronta con un sistema de comunicación distinto al nuestro (la lengua extranjera), donde el lenguaje verbal (las palabras) y no verbal (gestos, muecas, sonidos, etc.) vehicula al mismo tiempo la cultura de la lengua meta. "El lenguaje es el más técnico de todos los sistemas de comunicación. Se le utiliza como modelo para el análisis de otros sistemas. Además del lenguaje, existen otros medios de comunicación que confirman o invalidan lo que el hombre expresa con el lenguaje" (Hall, 1984: 46).

Al incursionar en el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno-usuario se vincula de una u otra manera con la cultura de la lengua meta. Lengua y cultura son indisociables (Hagège, 2001). En ese proceso, el profesor-diseñador debe elaborar actividades que permitan al aprendiente-usuario no sólo adquirir conocimientos lingüísticos concretos, sino también identificar las diferencias y las

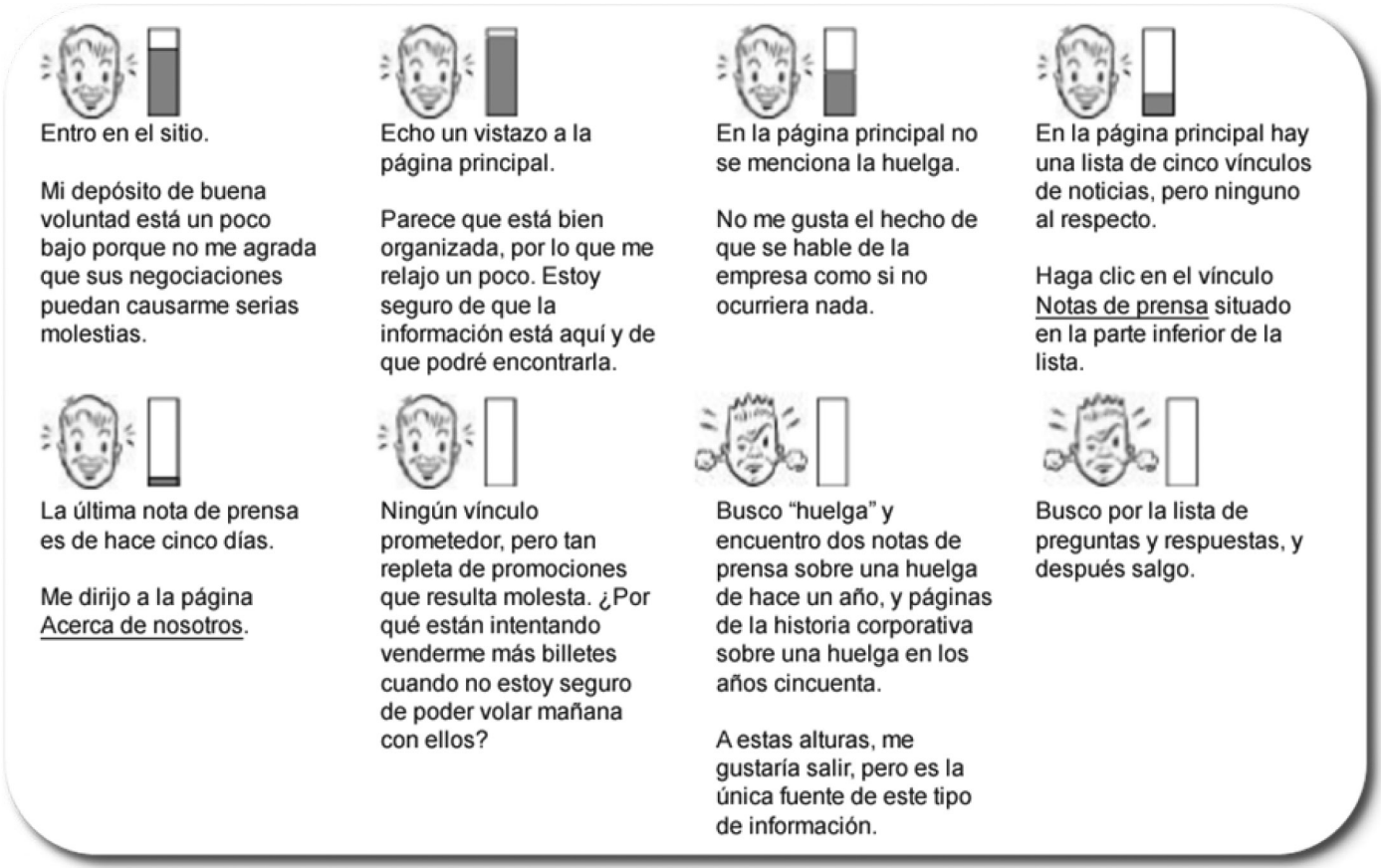
similitudes culturales que lo distancian o lo acercan de su interlocutor, del 'otro'. En el contexto tecnológico, la visión que se tiene de la diversidad cultural se modifica en la medida en que la interfaz constituye un puente hacia la información, la comunicación y el conocimiento. Las reflexiones que de ese logro se desprenden pueden llevar al aprendiente a redefinir sus creencias y representaciones sobre su propia cultura e identidad, ya que el concepto de cultura es, en esencia, multidimensional.

La posibilidad de utilizar una interfaz apropiadamente diseñada, con apoyos técnicos así como didácticos orientados a facilitar el diálogo con el interlocutor, nos regresa entonces a algunas de las preferencias que caracterizan al nativo digital. Sin embargo, no es la tecnología sino la actitud de apertura y confianza en sí mismo que genera la tecnología la que va a permitir que el aprendiente desarrolle esa nueva visión intercultural. Para ello, es preferible que la información, los gráficos, la simbología estén bien distribuidos en la interfaz y ofrezcan claridad en la percepción de primera vista. En el descubrimiento de lo nuevo, el primer contacto resulta con frecuencia determinante. Las cualidades de una interfaz amable, de navegación segura, fácil y veloz, con colores que despiertan emociones y sentimientos positivos, desarrollan en el aprendiente-nativo la motivación necesaria para ingresar al nuevo sitio de la lengua-cultura extranjera que busca conocer. En otras palabras, la interfaz correctamente diseñada juega un rol de mediación y mediatización del aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua-cultura meta.

Según Krug (2006: 162), una interfaz es traducida por el usuario de la manera como se aprecia en la Figura 1.

Este ejemplo permite sentar la importancia de una interfaz clara que lleva a los resultados adecuados de la manera más sencilla y transparente posible, de lo contrario el resultado será el inverso y es probable que los usuarios, en este caso nuestros alumnos, jamás regresen.

Figura 1. El depósito de buena voluntad



Fuente: Krug (2006: 162).

Conclusiones

A modo de conclusión, hay que destacar que el profesor-diseñador debe evitar poner al aprendiente-nativo digital en situación de desconcierto al permitirles:

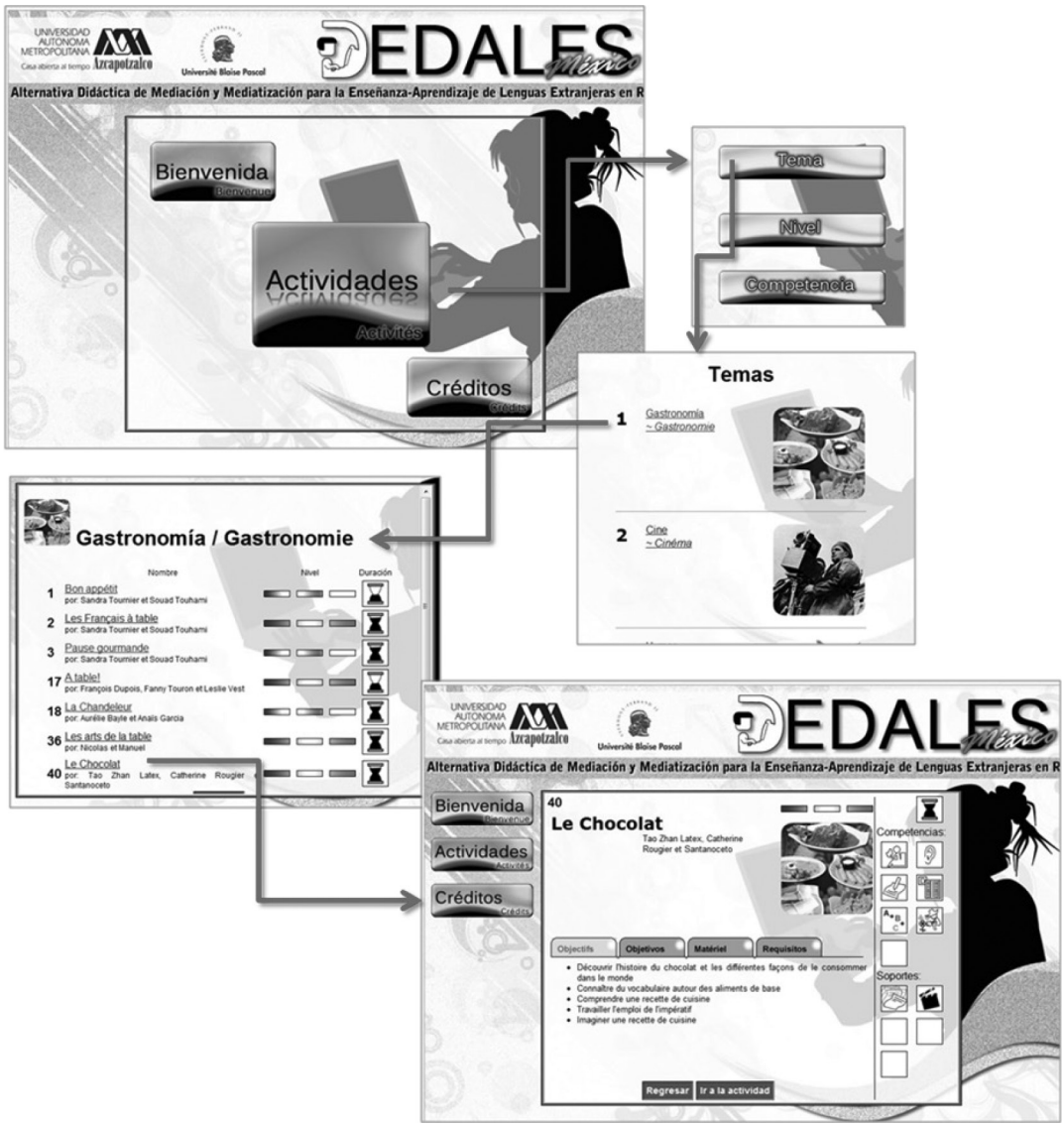
- buscar información en temas cuyo contenido es inexistente,
- presentar un listado interminable de posibilidades que tampoco posean información, siendo innecesarias pues generan desconcierto en el usuario y ocupan un espacio que distrae la concentración del aprendiente, alenta su ritmo de navegación y frustra sus expectativas.

El proyecto Dédales-México es una alternativa didáctica de mediación y mediatización para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en red. Desde su interfaz de bienvenida presenta opciones muy claras para llegar a las actividades meta. Esta interfaz propone al usuario nada más tres primeras categorías: temas, nivel, competencias, para acceder a la información buscada. De este paso hasta la actividad misma de aprendizaje hay tan sólo tres pasos más, dentro de los cuales, la interfaz en todo momento busca apoyarlos de una manera sencilla y respaldado por gráficos siempre que se pueda (ver Figura 2).

De hecho, la navegación o saltos se dan en varias etapas pero siempre garantizan que haya contenido en cada categoría. A su vez, las diferentes pantallas de la interfaz presentan una cantidad considerable de apoyos visuales para que la lectura o interpretación por parte del alumno-usuario sea más ágil y le permita familiarizarse rápidamente con los mecanismos de navegación, a fin de llegar al conocimiento del francés lengua-cultura extranjera. Las interfaces buscan no distraer al aprendiente; no cuentan con accesorios superfluos, aunque se apoyan en recursos tecnológicos multimedia e hipermedia.

En este sentido, el profesor-diseñador deberá contemplar en todo momento que existen factores que aumentan o disminuyen el entusiasmo de los usuarios en general, como puede apreciarse en el Cuadro 1.

Figura 2. Pantallas de la interfaz que muestran el sistema de navegación y búsqueda desarrolladas para Dédales



Fuente: Proyecto desarrollado por los autores.

Cuadro 1.Factores que aumentan y disminuyen el entusiasmo en los usuarios de una interfaz

Factores que aumentan	Factores que disminuyen
el entusiasmo:	
Actividades claras y breves. Sin obstáculos	Demasiadas instrucciones o poco precisas
Nuevas experiencias	Colocar obstáculos
Facilidad para encontrar el recurso idóneo	Dificultad para encontrar el tema, material, nivel o habilidad
Herramientas de notificación para asegurar el funcionamiento	Obsolescencia o mal funcionamiento. Convencionalismo

Fuente: Krug (2006: 164-167).

El diseño de un diálogo mediado entre el profesor-diseñador y el aprendiente-usuario modifica ciertos estilos de aprendizaje y sin duda establece un puente que se apoya en el lenguaje verbal y no verbal para fomentar la interacción entre los diversos actores del proceso de aprendizaje.

Referencias

Álvarez, A. (2006). Sujeto virtual. En S. González y L. Heras (comps.), *La Universidad entre lo presencial y lo virtua*l (pp. 31-36). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual.* Barcelona: Paidós.

Brauner, J. & R. Bickmann (1996). *La sociedad multimedia.* Barcelona: Gedisa.

Carrasco, I. & P. Escribano (2002). La construcción identitaria y las nuevas tecnologías a distancia: aprender a vivir en la pantalla. Revista Teoría y Tecnología de la Comunicación, Consultado en diciembre 2009 en <http://huespedes.cica.es/aliens/gittcus/>.

Cebrián, M. (2005). *Información multimedia.* Madrid: Pearson Educación.

cedes (s. f.). Contenidos Educativos Digitales para Educación Superior. Consultado el 14 de mayo de 2012 en <http://www.aves.edu.co/ovaunicor/>.

Edick (2008). Marc Prensky: nativos e inmigrantes. nobosTI (Consultado el 22 de abril de 2011) en <http://marcprensky.com/espanol/>.

Hagège, C. (2001). *No a la muerte de las lenguas.* Antonio Bueno García (trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Hall, E. (1984). *Le langage silencieux*. París: Editions du Seuil.

Krug, S. (2006). *No me hagas pensar. Una aproximación a la usabilidad en la web.* 2ª ed. Madrid: Pearson.

Lamy, M. N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. En R. Bouchard y F. Mangenot (coords.), *Interactivités, interactions et multimédia,* NeQ, núm. 5, Lyon: ENS, pp. 131-144.

Larousse (2008). *El pequeño Larousse ilustrado*. 14ª ed. Colombia: Larousse.

Lynch, P. & S. Horton (2002). *Principios de diseño básicos para la creación de sitios web*. Barcelona: Gustavo Gili.

Prensky, M. (2004). The death of command and control? Strategic News Service. Consultado el 22 de abril de 2011 en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf>.

Real Academia Española (rae) (2001). *Diccionario de la lengua española.* 22ª ed. Madrid: rae.

Small, G. y & G. Vorgan (2009). *El cerebro digital*. Barcelona: Ediciones Urano.

unam (s. f.). Galería de objetos educativos. Consultado el 14 de mayo de 2012 en <http://ccobagaleria.cuaed.unam.mx/>.

Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle.* París: Belin.

El papel del estudiante en el aprendizaje de lenguas en tándem por internet

Sabrina Priego
Université Laval, Quebec, Canadá
sabrina.priego@lli.ulaval.ca

Resumen

Este estudio analiza, desde una perspectiva sociocultural (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978, 1986), las estrategias de andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) utilizadas por estudiantes de inglés y francés de nivel preparatoria que participaron en un proyecto colaborativo en tándem por correo electrónico. En el estudio tomaron parte dos escuelas preparatorias localizadas en dos provincias en Canadá: un grupo de estudiantes francófonos inscritos en una clase de inglés en la provincia de Quebec y un grupo de estudiantes anglófonos inscritos en una clase de francés en la provincia de Ontario. Los correos de los estudiantes fueron codificados utilizando una taxonomía de estrategias de andamiaje adaptada de la taxonomía desarrollada por Villamil y Guerrero (1996). Además, dichas estrategias fueron clasificadas según el papel adoptado por los participantes: como tutor (locutor nativo) y como estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo). El análisis de los correos mostró que ambos grupos de estudiantes utilizaron una variedad de estrategias para corregirse mutuamente. Entre ellas, la más utilizada fue la retroalimentación explícita y la instrucción. La principal implicación pedagógica de este estudio es el demostrar que los alumnos de preparatoria son capaces de adoptar el papel de tutor y de corregir los errores lingüísticos de sus compañeros tándem. Los resultados de este estudio subrayan la utilidad del aprendizaje de lenguas en tándem por internet mediante el cual los estudiantes pueden ayudarse mutuamente a desarrollar la habilidad de escritura en la lengua meta.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas en tándem por internet, correo electrónico, andamiaje, perspectiva sociocultural

Introducción

El aprendizaje de lenguas en tándem se lleva a cabo cuando dos estudiantes con combinaciones complementarias de lengua materna (L1) y lengua segunda (L2) (por ejemplo, un estudiante francófono de inglés y un estudiante anglófono de francés) trabajan juntos para aprender el idioma y la cultura de su compañero (Little & Brammerts, 1996).

En la comunicación en tándem por internet los estudiantes deben utilizar ambas lenguas en la misma proporción. Esto le da a cada participante la oportunidad de seguir el texto del locutor nativo como modelo y de practicar la escritura en su lengua segunda. Además, se les pide explícitamente a los participantes que corrijan los errores que sus compañeros cometieron al escribir en su lengua segunda. Por lo tanto, se espera que cada participante adopte tanto el papel de tutor (locutor nativo) como el de estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo).

El aprendizaje en tándem se basa en tres principios (véase Appel, 1997, 1999; Brammerts, 1996; Kötter, 2002; Little & Brammerts, 1996; Little *et al*., 1999; Schwienhorst, 2002):

- *La reciprocidad*. Cada estudiante debe ayudar a su compañero en la misma medida que él desea que su compañero lo ayude; esto puede significar el dar retroalimentación correctiva a su compañero, el modificar su lenguaje para facilitar la comprensión, etc.
- *El bilingüismo*. Los dos compañeros deben utilizar las dos lenguas en igual proporción para asegurarse que ambos se beneficien del intercambio.
- *La autonomía*. Cada uno de los estudiantes debe ser responsable tanto de su propio aprendizaje como del de su compañero tándem. Como ambos estudiantes trabajan en colaboración, tienen también la responsabilidad de asegurarse que el intercambio sea interesante y benéfico para ambos, negociando los temas a discutir, acordando los métodos de trabajo y, en general, planeando, monitoreando y evaluando los procesos de aprendizaje y los resultados.

Un número de beneficios potenciales pueden derivarse de estos principios. En primer lugar, el principio de reciprocidad subraya una de las principales ventajas de la comunicación en tándem comparado con otras situaciones de comunicación

entre estudiantes y locutores nativos. Mientras que en esta última el estudiante es usualmente el único beneficiado (véase Lee, 2004), la comunicación en tándem permite que ambos participantes tomen el papel de aprendiz y por lo tanto tienen iguales oportunidades de beneficiarse del intercambio. En segundo lugar, el hecho de que cada compañero dependa del otro y que estén al mismo nivel como estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo) y de tutor (locutor nativo) puede incrementar su motivación en la comunicación en línea (Little & Brammerts, 1996). En tercer lugar, este doble papel ofrece a los estudiantes la oportunidad de discutir sus dificultades lingüísticas y metalingüísticas en un contexto menos intimidante (Kötter, 2002). Además, esta situación puede ser particularmente efectiva para fomentar la conciencia metalingüística y metacognitiva. En particular, la investigación ha demostrado que el análisis contrastivo de ambas lenguas desarrolla la conciencia metalingüística y, por lo tanto, la autonomía del estudiante (véase Appel, 1997; Schwienhorst, 2002). Finalmente, el principio de bilingüismo, según el cual ambas lenguas deben ser utilizadas en igual proporción, asegura tanto la exposición al *input* comprensible (*comprehensible input*) como a que el estudiante trate de hacerse entender (*pushed output*). Además, se ha reportado que el proceso de corregir los errores del compañero conduce a una mayor conciencia de las estructuras de la L1 (Appel, 1997).

No obstante, la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje en tándem por internet han sido llevados a cabo en el contexto de la educación a nivel universitario. Muy pocos estudios han investigado este tipo de aprendizaje con respecto a estudiantes más jóvenes (véase Dodd, 2001). Este trabajo reporta una parte de los resultados obtenidos en un estudio que analizó, desde una perspectiva sociocultural (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978, 1986), la naturaleza de la comunicación en tándem por correo electrónico entre estudiantes de inglés y de francés como lenguas segundas, en la escuela preparatoria (Priego, 2007). El objetivo general de este estudio fue investigar si los estudiantes de una lengua segunda a nivel preparatoria son capaces de asumir el papel de tutor cuando se comunican en línea con su compañero tándem. La pregunta específica que se aborda en este artículo es la siguiente: ¿qué tipo de estrategias de andamiaje utilizan los estudiantes de inglés y francés a nivel preparatoria para corregir los errores de sus compañeros tándem?

En 1976, Wood, Bruner y Ross introdujeron el concepto de andamiaje (*scaffolding*) en el contexto de la interacción adulto-niño. Estos investigadores descri-

bieron el andamiaje como el proceso que le permite al niño o al novicio resolver un problema, llevar a cabo una tarea o lograr un objetivo, lo cual estaría fuera de su alcance sin el apoyo recibido. En este trabajo, el término de andamiaje se define como las estrategias utilizadas por los estudiantes para ayudar a sus compañeros tándem a desarrollar sus habilidades lingüísticas en su L2 y a incrementar sus conocimientos sobre el tema de discusión. En otras palabras, teniendo la posibilidad de asumir tanto el papel de tutor (locutor nativo) como el de estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo), se esperaba que los compañeros tándem se apoyaran mutuamente con el propósito de lograr los objetivos del proyecto (por ejemplo, mejorar su habilidad escrita en la L2 y comprender los textos).

Metodología

Participantes

El proyecto que se reporta en este artículo involucró dos escuelas preparatorias en Canadá: un grupo de 30 estudiantes francófonos inscritos en una clase de inglés, lengua segunda de *Secondaire 4*[1] en la provincia de Quebec y dos grupos de un total de 30 estudiantes anglófonos inscritos en una clase de francés, lengua segunda de *Grade 11*[2] en la provincia de Ontario. El promedio de edad de los estudiantes francófonos y anglófonos era de 15.6 y 16.4 años, respectivamente.

Diseño del proyecto en tándem por correo electrónico

El proyecto de comunicación en tándem por correo electrónico fue integrado en las actividades regulares de ambas clases y consistió en una serie de tareas. El proyecto tuvo una duración de 15 semanas y se les pidió a los alumnos que mandaran un mínimo de 10 correos. En el primer día del proyecto, los maestros de inglés y de francés que participaron en el estudio explicaron el proyecto a sus alumnos. Los estudiantes recibieron una carpeta con la descripción del proyecto, así como con todas las actividades que formaron parte de éste. Los maestros también enseñaron a sus alumnos cómo utilizar la tecnología WebCT (Web Course Tools)

[1] En la provincia de Quebec, los estudiantes cursan 5 años de "école secondaire". *Secondaire 4* equivale al primer año de preparatoria en México.
[2] En la provincia de Ontario, los estudiantes cursan 6 años de "secondary school". *Grade 11* equivale al segundo año de preparatoria en México.

que serviría de plataforma para la comunicación por correo electrónico. A lo largo del proyecto, los alumnos leyeron tres artículos en la lengua segunda. Los temas tratados en dichos artículos, tomados de revistas y periódicos de interés para los adolescentes, fue la base de la comunicación entre los dos grupos de estudiantes (véase Tabla 1).

Tabla 1. Artículos leídos por los estudiantes de inglés y francés

Estudiantes de inglés, lengua segunda	Estudiantes de francés, lengua segunda
Artículo 1. "School stress. The perfect score", *Teen Vogue*, noviembre, 2004.	**Artículo 1.** "Les défauts utiles au travail. Pardonnez-leur", *Jobboom*, mayo-junio, 2004.
Artículo 2. "Dangerous drivers. Are you one?", *Reader's Digest*, marzo, 2004.	**Artículo 2.** "Plus de la moitié des jeunes fumeurs de 11 à 16 ans vivent au Québec", *Le Journal du Québec*, junio 15, 2004.
Artículo 3. "Racism", *YM*, febrero, 2004.	**Artículo 3.** "Chimpanzés. La vie après le labo", *Le soleil en bus*, junio, 2004.

Después de la lectura de cada artículo, los alumnos debían completar un cuestionario de lectura en el que se les pedía identificar las ideas que hubieran encontrado interesantes. Debían también dar su opinión sobre el tema del artículo, tratando de ilustrar su punto de vista con ejemplos personales. También se les pidió que escribieran algunas preguntas que quisieran hacer a sus compañeros tándem para conocer su opinión sobre el tema. Antes de mandar sus correos, en sus respectivas clases de idioma, los alumnos discutieron en pequeños grupos el tema tratado en el artículo. El objetivo de esta actividad era que los estudiantes se ayudaran mutuamente a comprender mejor el artículo que habían leído, por lo que se les pidió que tomaran nota de los puntos mencionados por sus compañeros de clase. Después de la discusión en clase, los alumnos iban al laboratorio de informática para enviar los correos a sus compañeros tándem. Una vez que recibían el correo de sus compañeros tándem, debían contestar sus preguntas. Siguiendo los principios del aprendizaje en tándem, se les pidió a los alumnos que escribieran en su L2 sobre el texto que habían leído y que contestaran en su L1 las preguntas de sus compañeros tándem. Al corregir los errores de sus compañeros, podían utilizar ya sea la L1 o la L2 (véase ejemplo de correo electrónico en el Cuadro 1).

Cuadro 1. Ejemplo de correo electrónico escrito por una estudiante anglófona de francés

Message numéro 808
Envoyé par Mary
Objet : Re: salut

Salut Dominic,

J'espère que tu avais eu une bonne semaine. Comme ta classe, nous avons lu un article qui était très interessant parce que j'ai appris quelques choses à propos de moi-meme. Il formulait que chaque personne a un type de personnalité dominant correspondant à un des cinq défauts capitaux: La paresse, l'égoïsme, l'orgueil, l'agressivité, et les complexes. Cependant, ces défauts peuvent etre des attributs. A mon avis, cet article introduit des points valables et véritables. It faut qu'un employeur emploie des gens qui possèdent des qualités et faiblesses différents. Par suite de cela, l'équipe sera arrondie et diverse. De plus, chaque personne offre quelque chose différent au groupe parce que comme l'article dit, chaque défaut a ses propres avantages. Toutes les qualités différentes compenseraient les unes les autres. Par example, j'ai appris que je suis une complexe alors j'ai besoin d'une personne agressif quand je travail pour trouver l'assurance. Au meme temps, j'offre un air tranquil et amiable. Donc, en deux mots, l'article formule que nous devons accepter nos defauts parce qu'ils peuvent nous aider dans la vie.

Je veux savoir ce que tu penses de ce sujet: Quel est ton defaut principal? Comment est-ce qu'elle t'aide? Quelle faiblesse est-ce que tu ne veux jamais? Est-ce qu'il y a peut-etre un défaut que tu admire?

Your article also seems very interesting. I agree that school can be very hard because there is a lot of homework and tests to study for. At the same time, cheating is wrong. We also have an exam week in January so I hope we both do well! You have some errors that I would like to fix for you:

- "I were interrested when Heidi said that the school can be hard." This should be "I was interested when Heidi said that school can be hard."
- "Therre is student who are very smart." This should be "There are students who are very smart."
- "I agree about this article." This should be "I agree with this article."
- "Some people said that the school is very easy and I am disagree about this." This should be "Some people say that school is very easy but I disagree with this."
- "If you want cheet you must perfom." I am not sure what this means but I think you were trying to say "If you want to cheat you must act well."

Merci pour les corrections que tu as fait, et je suis heureuse que tu pensais que ma francais était bonne. C'est parce que j'ai appris beacoup de français dans un programme ici à l'école. Ton anglais n'est pas mal aussi!

I am looking forward to reading your next e-mail next week,

Your friend,

Mary

Después de la discusión de cada tema, se les pidió a los alumnos que escribieran un reporte en el que compararan sus opiniones con las opiniones de sus compañeros tándem. Debían mandar este reporte a sus compañeros tándem y pedirles que lo corrigieran (véase ejemplo de reporte en el Cuadro 2).

Cuadro 2. Ejemplo de reporte escrito por un estudiante anglófono de francés

Message numéro 955 [Branche du numéro 952]
Envoyé par Daniel
Objet : rapport

Jean,
Your english is pretty good now. Apart from removing the "we're going" from the sentence "I'm going with my family we're going to a big party" the only mistakes I see are some spelling errors, which might just be typos. I hope my french is as understandable to you. By the way, we are finally getting some snow here that is not melting.

You have said accurately that we agree about cheating, but don't you want to explain it more? Here is my report where I try to compare our opinions. I hope I did not misinterpret anything you said.

Nous avons les deux quelques différences entre nous dans les opinions des défauts. Il n'a pas rencontré toutes les types dans son emploi. Moi, j'ai rencontré toutes les types et je crois que chaque personne a les éléments de chacun dans leur personnalité, avec un ou deux qui sont dominants. Jean-Martin crois que les gars sont surtout les orgueilleux et les filles sont surtout les complexés. Je pense que c'est vrai pour la plupart des peuples, mais je pense que c'est un peu trop généralisé. Et dans un endroit de travail, je pense que les agissements sont très différents que dans la vie quotidienne. Les filles peuvent être aussi orgueilleux que les hommes si elles veulent ameliorer leur niveau. J'ai rencontré quelques filles comme ça. Jean-Martin a dit aussi que les personnes paresseuses sont tous des personnes vraiment lâche. Je pense que nous partageons la même type d'opinion de ça. Il n'a pas mentionné son opinion des égoïstes ou des agressifs, alors je ne suis pas sûre si nous sommes d'accord.

J'espère que j'ai bien compris tes opinions. Si j'ai fait des erreurs de français, corrige-les s'il te plaît. Merci.

Daniel

Después de recibir las correcciones, debían corregir su reporte usando las correcciones de sus compañeros tándem y entregar el reporte corregido a su maestro (véase ejemplo de segundo borrador del reporte en el Cuadro 3).

Cuadro 3. Ejemplo del segundo borrador escrito por un estudiante anglófono de francés

REPORT FORM DRAFT 2

Tâche: Comparer et contraster mes opinions avec celles de mon partenaire en tandem.

Article 1- Titre: *Pardonnez-leu*r

Mon nom: *Daniel*

Nom de mon partenaire en tandem: *Jean*

Nous avons les deux quelques différences entre nous dans les opinions des défauts. Il n`a pas rencontré tous les types dans son emploi. Moi, j`ai rencontré tous les types et je crois que chaque personne a les éléments de chacun dans leur personnalité, avec un ou deux éléments qui sont dominants. Jean-Martin crois que les gars sont surtout les orgueilleux et les filles sont surtout les complexés. Je pense que c`est vrai pour la plupart des personnes, mais que c`est un peu trop généralisé. Dans un endroit de travail, je pense que les agissements sont très différents que dans la vie quotidienne. Les filles peuvent être aussi orgueilleuses que les hommes si elles veulent améliorer leur niveau. J`ai rencontré quelques filles comme ça. Il a dit aussi que les personnes paresseuses sont tous des personnes vraiment lâches. Je pense que nous partageons le même type d`opinion de ça. Il n`a pas mentionné son opinion des égoïstes ou des agressifs, alors je ne suis pas sûr si nous sommes d`accord.

Al final del proyecto, en sus respectivas clases de lengua, los alumnos prepararon una presentación oral en equipos en la cual compararon sus opiniones acerca de los tres temas que habían discutido con respecto a las opiniones de sus compañeros tándem.

Análisis de datos

Para investigar las estrategias de andamiaje utilizadas por los estudiantes, los correos electrónicos fueron analizados utilizando una taxonomía adaptada de la taxonomía desarrollada por Villamil y Guerrero en 1996. Como la taxonomía desarrollada por estas investigadoras fue usada para analizar las estrategias utilizadas por estudiantes adultos de inglés lengua extranjera a fin de facilitar el proceso de revisión en el salón de clases (*face-to-face peer revision*), las definiciones de algunas categorías fueron adaptadas para este estudio. Además, se aumentaron otras categorías basándose en las taxonomías de Mendonça y Johnson (1994), Morris (2005), Sotillo (2000), Stanley (1992) y Zhu (2001). Finalmente, se aumentaron otras categorías con base en los datos de este estudio. Las estrategias se codificaron según el papel adoptado por los estudiantes, es decir, el papel de tutor (locutor nativo) o el papel de estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo) (véase Tabla 2).

Tabla 2. Taxonomía de las estrategias de andamiaje utilizadas por los compañeros tándem según el papel adoptado (Priego, 2007)

Estrategias de andamiaje	Definición
PAPEL DE TUTOR (LOCUTOR NATIVO, LN)	
Sugerencia (*Advising*)	El LN hace sugerencias generales sin especificar un elemento en especial.
Provocación (*Eliciting*)	El LN le pide al LNN que de su opinión, su reacción o información adicional sobre el contenido, sus conocimientos anteriores o su entendimiento del texto para fomentar su participación.
Reacción (*Reacting*)	El LN hace comentarios evaluativos sobre aspectos generales o específicos del correo electrónico del LNN. Nunca hay una retroalimentación posterior.
Petición de clarificación (*Requesting clarification*)	El LN le pide al LNN que aclare el significado de lo que quería decir.
Interpretación (*Restating*)	El LN interpreta la respuesta del LNN o parafrasea el texto con base en su entendimiento.

Verificación de comprensión (*Checking comprehension*)	El LN le pide al LNN si entendió lo que significa el término o la idea.
Ofrecimiento de ayuda (*Offering help with L2 writing*)	El LN ofrece su ayuda al LNN para que pueda mejorar su L2; el LN le brinda un modelo a seguir en la L2.
Retroalimentación explicita (*Giving explicit feedback*)	El LN corrige los errores del LNN sin dar ninguna regla ni explicación.
Instrucción (*Instructing*)	El LN da breve lecciones de gramática, vocabulario, convenciones estilísticas u otros aspectos de la escritura; el LN brinda un sinónimo, una explicación o una traducción de palabras o expresiones que considera son difíciles; el LN utiliza la comparación entre el inglés y el francés.
Retroalimentación implícita (*Giving implicit feedback*)	El LN reformula una parte de la oración o una oración completa sin señalar el error de ninguna otra manera (por ejemplo subrayándolo).
Mitigación (*Face-giving strategies*)	El LN suaviza el tono de la crítica.
Directivas (*Giving directives*)	El LN le pide al LNN que actúe.
Respuesta a directivas/ disculpas (*Responding to directives/ apologizing*)	El LN responde a las directivas; el LN pide disculpas por haber interrumpido la comunicación; el LN pide disculpas por haber escrito un correo largo/corto.
PAPEL DE ESTUDIANTE DE UNA LENGUA SEGUNDA (LOCUTOR NO NATIVO, LNN)	
Solicitud de asesoramiento (*Requesting advice*)	EL LNN pide información sobre reglas gramaticales; el LNN pide opinión sobre su L2.
Respuesta al asesoramiento (*Responding to advice*)	El LNN acepta, rechaza o cuestiona el razonamiento o la validez de los consejos, de la retroalimentación explícita o de las instrucciones dados por el LN.

Respuesta a la provocación (*Responding to elicitation*)	El LNN da su opinión o reacción, información adicional o de contenido, solicitado por el LN; el LNN explica o defiende las opciones o decisiones tomadas acerca del texto, en respuesta a una petición del LN.
Clarificación (*Clarifying*)	El LNN clarifica el significado en respuesta a la petición del LN.
Petición de retroalimentación (*Asking for feedback*)	El LNN explícitamente le pide al LN que corrija su correo.
Estrategias para salvar el orgullo (*Face-saving strategies*)	El LNN trata de salvar la cara.
Agradecimiento (*Thanking*)	El LNN agradece al LN por corregir sus errores.
Directivas (Giving directives)	El LNN le pide al LN que actúe.
Respuesta a directivas/ disculpas (*Responding to directives/ apologizing*)	El LNN responde a las directivas; se disculpa por haber interrumpido la comunicación o por haber escrito un correo largo/corto.
Respuesta a disculpas (*Responding to apologies*)	El LNN acepta o rechaza las disculpas.

Resultados

Papel de tutor (locutor nativo)

El análisis de los correos mostró que adoptando el papel de tutor, los estudiantes de inglés (es decir, los estudiantes francófonos) utilizaron todas las estrategias de andamiaje mientras que los estudiantes de francés (es decir, los estudiantes anglófonos) utilizaron todas las estrategias con excepción de dos: verificación de la comprensión y retroalimentación implícita (véase Tabla 3). La comparación entre los dos grupos (*Fisher's exact test*) no mostró ninguna diferencia significativa, lo

que manifiesta que los dos grupos de alumnos se comportaron de manera similar en el uso que hicieron de estas estrategias.

Tabla 3. Comparación de la proporción de alumnos de inglés y francés que utilizaron las estrategias de andamiaje cuando menos una vez

Estrategias de andamiaje	Estudiantes de inglés	Estudiantes de francés	*p*
PAPEL DE TUTOR (LOCUTOR NATIVO, LN)			
Sugerencia (*Advising*)	2 (6.7%)	4 (13.3%)	0.6707
Provocación (*Eliciting*)	5 (16.7%)	9 (30%)	0.3604
Reacción (*Reacting*)	7 (23.3%)	12 (40%)	0.2668
Petición de clarificación (*Requesting clarification*)	7 (23.3%)	14 (46.7%)	0.1033
Interpretación (*Restating*)	1 (3.3%)	3 (10%)	0.6120
Verificación de comprensión (*Checking comprehension*)	1 (3.3%)	0 (0%)	1.0000
Ofrecimiento de ayuda (*Offering help with L2 writing*)	2 (6.7%)	7 (23.3%)	0.1455
Retroalimentación explícita (*Giving explicit feedback*)	28 (93.3%)	29 (96.7%)	1.0000
Instrucción (*Instructing*)	12 (40%)	18 (60%)	0.1964
Retroalimentación implícita (*Giving implicit feedback*)	1 (3.3%)	0 (0%)	1.0000
Mitigación (*Face-giving strategies*)	21 (70%)	27 (90%)	0.1042
Directivas (*Giving directives*)	2 (6.7%)	2 (6.7%)	1.0000
Respuesta a directivas/ disculpas (*Responding to directives/ apologizing*)	3 (10%)	8 (26.7%)	0.1806

PAPEL DE ESTUDIANTE DE UNA LENGUA SEGUNDA (LOCUTOR NO NATIVO, LNN)			
Solicitud de asesoramiento (*Requesting advice*)	2 (6.7%)	3 (10%)	1.0000
Respuesta al asesoramiento (*Responding to advice*)	0 (0%)	2 (6.7%)	0.4915
Respuesta a la provocación (*Responding to elicitation*)	7 (23.3%)	5 (16.7%)	0.7480
Clarificación (*Clarifying*)	6 (20%)	1 (3.3%)	0.1028
Petición de retroalimentación (*Asking for feedback*)	12 (40%)	17 (56.7%)	0.3015
Estrategias para salvar la cara (*Face-saving strategies*)	5 (16.67%)	12 (40%)	0.0840
Agradecimiento (*Thanking*)	12 (40%)	15 (50%)	0.6042
Directivas (*Giving directives*)	11 (36.7%)	7 (23.3%)	0.3985
Respuesta a directivas/ disculpas (*Responding to directives/ apologizing*)	4 (13.3%)	3 (10%)	1.0000
Respuesta a disculpas (*Responding to apologies*)	0 (0%)	2 (6.7%)	0.4915

Como se observa en la Tabla 3, la estrategia más utilizada por los estudiantes de ambos grupos fue la *retroalimentación explícita*: 29 de los 30 estudiantes de francés (96.7%) y 28 de los 30 estudiantes de inglés (93.3%) corrigieron explícitamente los errores de sus compañeros. Este resultado indica que los estudiantes respetaron la actividad pedagógica central de la comunicación en tándem: el corregir los errores de sus compañeros tándem. Los alumnos utilizaron diferentes maneras para corregir los errores de manera explícita. En algunas ocasiones reescribieron todo el correo, corrigiendo los errores, y en otras ocasiones corrigieron ciertas oraciones o párrafos. Para resaltar las correcciones, los estudiantes hicieron uso de elementos tipográficos como los paréntesis, negritas, comillas, números, flechas, o bien indicando con una palabra o una frase la oración original y la corrección.

La segunda estrategia más utilizada por ambos grupos de estudiantes fue la *mitigación*. Un 90% de los estudiantes anglófonos y un 70% de los estudiantes francófonos suavizaron el tono de sus correcciones con frases como: "sólo tuviste algunos errores", "los errores son mínimos", etc. Este resultado indica que, aunque los alumnos estaban siguiendo la indicación de corregir los errores de sus compañeros, creyeron necesario utilizar esta estrategia para evitar herir a sus compañeros tándem.

La tercera estrategia más utilizada fue la *instrucción*. Aunque más alumnos anglófonos (60%) que francófonos (40%) utilizaron esta estrategia, la diferencia no es estadísticamente significativa. Se encontró que en algunos casos, los alumnos dieron pequeñas lecciones de gramática, de vocabulario o de convenciones estilísticas. En otros casos daban un sinónimo, una explicación o traducían una palabra o expresión que consideraban difícil. Finalmente, otros alumnos hicieron comparaciones entre los dos idiomas para explicar la regla. El uso de esta estrategia muestra claramente la capacidad de estos alumnos de preparatoria de asumir el papel de tutor.

Los datos mostraron que 14 estudiantes de francés (46.7%) y 7 estudiantes de inglés (23.3%) pidieron a sus compañeros tándem que clarificaran el sentido de lo que querían decir en la L2 (*petición de clarificación*). Estas peticiones eran generalmente introducidas por oraciones como "No entiendo esta oración", "Lo que querías decir es..." Es importante mencionar que estas peticiones de clarificación no suscitaron siempre una respuesta por parte del locutor no nativo. En efecto, los estudiantes de inglés sólo respondieron a 6 de las 18 peticiones de clarificación por parte de sus compañeros anglófonos y los estudiantes de francés contestaron sólo una de las peticiones de clarificación hechas por sus compañeros francófonos. Se encontró también que 40% de los alumnos anglófonos y 23% de los francófonos hicieron comentarios evaluativos sobre aspectos generales o específicos del correo electrónico de sus compañeros tándem (*reacción*) sin dar una retroalimentación posterior. En su totalidad, estos comentarios eran siempre elogios y por lo tanto contribuyeron a incrementar la motivación de los alumnos.

Papel de estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo)

Como se muestra en la Tabla 3, adoptando el papel de estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo), los estudiantes de francés hicieron uso de todas las

estrategias de andamiaje, mientras que los estudiantes de inglés usaron todas con excepción de dos: respuesta al asesoramiento y respuesta a las disculpas. El análisis mostró que 57% de los estudiantes de francés y 40% de los estudiantes de inglés pidieron a sus compañeros tándem que corrigieran sus errores cuando menos en una ocasión. Asimismo, se encontró que 50% de los estudiantes de francés y 40% de los estudiantes de inglés agradecieron a sus compañeros la retroalimentación. Algo interesante fue que 5 de los 18 estudiantes de inglés y 5 de los 13 estudiantes de francés que no solicitaron a sus compañeros tándem de corregir sus errores, utilizaron estrategias para salvar la cara, por ejemplo, advirtiéndoles que cometerían errores porque no eran buenos en inglés o en francés.

Conclusión

Este trabajo investigó el tipo de estrategias de andamiaje utilizadas por los estudiantes de inglés y francés de nivel preparatoria según el papel adoptado en la comunicación en tándem por correo electrónico. Los resultados revelaron que aunque las estrategias de andamiaje utilizadas por estos estudiantes fueron similares a los tipos de negociaciones entre estudiantes universitarios en el contexto de la revisión por pares en el salón de clase (Mendonça & Johnson, 1994; Villamil & Guerrero, 1996), el hecho de que en este proyecto los estudiantes estuvieran conscientes del propósito de la comunicación en tándem por correo electrónico y de que ambos podían asumir tanto el papel de estudiante de una lengua segunda (locutor no nativo) como de tutor (locutor nativo), les permitió usar estrategias directas de corrección en la forma de retroalimentación explícita y de instrucción que en otros contextos fueron evitados por los interlocutores (véase Lee, 2004; Mendonça & Johnson, 1994). Los resultados obtenidos en esta investigación confirman los resultados de trabajos previos sobre el aprendizaje en tándem por internet (véase Appel, 1997; Belz & Kinginger, 2002, 2003; Kötter, 2002; Little *et al.*, 1999; O'Rourke, 2005; Priego, 2002) que han mostrado que debido a la naturaleza de la comunicación en tándem, los estudiantes adultos se corrigen mutuamente de manera explícita. Sin embargo, los resultados de este estudio también revelaron que la segunda estrategia más utilizada por los estudiantes fue la *mitigación*. Este resultado es consistente con otros estudios (véase Belz, 2001, 2003; Belz & Kinginger, 2002; Priego 2002) que han encontrado que a pesar de que los estudiantes daban retroalimentación correctiva siguiendo los requisitos

del proyecto, hacían también uso de estrategias de mitigación para contrarrestar la potencial pérdida del orgullo causada por el acto de corregir los errores de los compañeros (Brown & Levinson, 1987). Los resultados de esta investigación sugieren que los estudiantes de inglés y francés de nivel preparatoria son capaces de asumir el papel de tutor y de ayudar a sus compañeros tándem a alcanzar los objetivos del proyecto de colaboración en línea. Interpretados desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje de lenguas, estos resultados subrayan la utilidad del aprendizaje en tándem por internet entre estudiantes de lenguas de nivel preparatoria por medio del cual los estudiantes pueden ayudarse mutuamente a desarrollar la habilidad de escritura en la lengua meta.

Referencias

Appel, M. C. (1997). Tandem language learning by e-mail. Some psycholinguistic issues and a case study. Tesis de maestría, inédita. Dublín: Trinity College.

_____ (1999). Tandem language learning by e-mail. Some basic principles and a case study. Dublín: CLCS.

Belz, J. A. (2001). Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. ReCALL, 1(2), 213-231.

_____ (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology,* 7(2), 68-99.

_____ & C. Kinginger (2002). The cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning. Two case studies. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes,* 52(2), 189-214.

Brammerts, H. (1996). Language learning in tandem using the internet. En M. Warschauer (ed.), *Telecollaboration in foreign language learning. Proceedings of the Hawai'i symposium* (pp. 121-130). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dodd, C. (2001). Working in tandem. An Anglo-French project. En M. Byram, A. Nichols, & D. Stevens (eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 162-175). Clevedon: Multilingual Matters.

Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the internet. Learner interactions in virtual online environments* (MOOs). Münster: Peter Lang.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.

Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, 8(1), 83-100.

Little, D. & H. Brammerts (eds.). (1996). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublín: CLCS.

Little, D., E. Ushioda, M.-C. Appel, J. Moran, B. O'Rourke & K. Schwienhorst (1999). *Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project*. (Report N° FL 025 831). Dublín: CLCS occasional paper, núm. 55 (ERIC Document Reproduction Service N° ED430397).

Mendonça, C. O. & K. E. Johnson (1994). Peer review negotiations. Revision activities in esl writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745-769.

Morris, F. (2005). Child-to-child interaction and corrective feedback in a computer mediated L2 class. *Language Learning & Technology,* 9(1), 29-45.

O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *CALICO Journal*, 22(3), 433-466.

Priego, S. (2002). *Analyse des interactions et des rétroactions réalisées en langue étrangère par des apprenants francophones et des apprenants hispanophones lors de communications électroniques en tandem.* Tesis de maestría, inédita. Québec: Université Laval.

_____ (2007). *An e-mail tandem learning project involving esl and fsl secondary school students. A sociocultural perspective.* Tesis doctoral, inédita. Québec: Université Laval.

Schwienhorst, K. (2002). Evaluating tandem language learning in the MOO. Discourse repair strategies in a bilingual internet project. *Computer Assisted Language Learning,* 15(2), 135-145.

Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology,* 4(1), 82-119.

Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing,* 1(3), 217-233.

Villamil, O. S. & M. C. M. de Guerrero (1996). Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing,* 5(1), 51-75.

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

_____ (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Wood, D., J. S. Bruner & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17, 89-100.

Zhu, W. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of Second Language Writing,* 10, 251-276.

Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, se terminó de imprimir en febrero de 2014, en los talleres de Formación Gráfica, S.A. de C.V. Matamoros núm 112, Col. Raúl Romero , C.P. 057630, Ciudad Nezahuacóyotl, Estado de México. El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Gandhi Sans, Calibri.