

Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

Ma. del Carmen Contijoch Escontria
Karen Beth Lusnia

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

MARÍA DEL CARMEN CONTIJOCH ESCONTRIA
KAREN BETH LUSNIA
COORDINADORAS



México, 2012

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

Dra. Laura Gabriela García Landa

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, Dra. Laura García Landa, Lic. Víctor Panameño Quiroz, Lic. Laura Velasco, Mtra. Lamprini Kolioussi, Dr. Javier Vivaldo Lima, Dra. Béatrice Blin, Dra. Dulce María Gilbón, Mtra. Andrea Giovine y Mtra. Victoria Zamudio.

Primera edición, julio de 2012

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: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Diseño editorial y portada: Sandra Molina Quintero

Formación: Elizabeth Martínez Suástegui

Corrección de estilo: Georgina Barraza

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

Prólogo

Este libro presenta una colección de artículos selectos que muestran la variedad de trabajos generados durante el *14º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. En dicha selección se abordan temas de actualidad que reflejan, tal y como alude el título del libro, las vicisitudes de docentes e investigadores en su búsqueda incesante por encontrar nuevos caminos que contribuyan a un mejor entendimiento de procesos de aprendizaje, de prácticas docentes y de métodos evaluativos que ofrezcan nuevas opciones en la medición del desempeño académico de los estudiantes. Los trabajos aquí presentados dan cuenta de la gama de temas que preocupan y ocupan a la comunidad de práctica e investigación tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como en otras áreas pertinentes a la lingüística aplicada en México. Enmarcaremos en este prólogo, aquellas áreas predominantes así como los temas que han resultado de mayor interés en el área en los últimos dos años.

El primer tema y el de mayor énfasis en los contenidos del libro se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras. El primer trabajo que ilustra de manera convincente la importancia no sólo del aprendizaje sino el papel del aspecto lúdico en el aprendizaje es el de Haydée Silva Ochoa con su artículo “El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma en la era de la perspectiva accional”. A través de un panorama histórico, la autora enmarca la importancia del juego como una construcción y reconstrucción social que depende de la interacción de los participantes. Asimismo, en este recorrido se mencionan autores prominentes en la temática del juego, quienes han abordado la noción del juego desde la perspectiva de las ciencias sociales, la psicología y la antropología social y cultural.

Se analizan también los campos semánticos de referencia que integran la red analógica de la noción de juego: el material lúdico, la estructura lúdica, el contexto lúdico y la actitud lúdica, los cuales sientan la base para comprender mejor el fenómeno del juego. Finalmente, la autora ofrece lineamientos para un mejor aprovechamiento en el aula de idiomas a través de cuatro enfoques metodológicos discutiendo finalmente, bajo qué condiciones el juego representa una herramienta didáctica eficaz en este siglo.

La producción oral representa una preocupación para los profesores de lenguas y un reto para los estudiantes. De ahí que, en un esfuerzo, y buscando opciones creativas para que los estudiantes practiquen la lengua extranjera, "*Whodunits* para mejorar la producción oral en clase de lenguas" ofrece una alternativa más para lograr un mejor desempeño oral en la lengua extranjera. Carlos Uldárico Gamboa Serrano, Neil David Rodríguez Berzunza, Angela del Carmen Gamboa Avila y Nelly Cahero Mendoza presentan una actividad de tipo rompecabezas basada en una trama compleja de corte policiaco que puede ser utilizada por el profesor de lenguas para favorecer el desarrollo de diversas estrategias tanto directas (de memoria, cognitivas y compensatorias), como indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). La versatilidad de las *whodunits* permite incursionar en el campo del aprendizaje cooperativo, ya que es a través de la interacción con los demás aprendientes que los estudiantes se internan en un proceso motivante que los ayuda a progresar satisfactoriamente en la producción de la lengua meta.

Sabiendo de la complejidad que reviste la habilidad de producción escrita y consciente de la importancia de la cohesión y coherencia en el discurso, Elvia Franco García en un estudio exploratorio descriptivo titulado "El uso de conectores en la producción escrita de alumnos de inglés de nivel avanzado", investiga si los estudiantes de inglés de nivel avanzado son capaces de identificar y usar correctamente los conectores discursivos en los textos escritos. La investigadora diseñó un instrumento con un total de 25 reactivos que sirvió para evaluar el conocimiento de 27 alumnos en torno al uso de conectores. Los resultados del estudio informan que un importante número de estudiantes tuvo dificultad al reconocer y utilizar las funciones de los conectores discursivos para organizar y dar secuencia al discurso. Los resultados del estudio sugieren que los estudiantes manifiestan deficiencias en el uso de conectores en lengua materna pero es posible optimizar su enseñanza.

Continuando con la temática de la producción escrita, María Guadalupe González Trejo, explica la problemática de la escritura académica en inglés a través de un estudio titulado “En torno a la producción escrita de artículos científicos en la Facultad de Medicina de la UNAM: qué, quién, y cómo la interpelan”. La autora aborda dicha problemática desde la perspectiva de la política lingüística para poder comprender los elementos que la integran y cómo, en su desentrañamiento, se sientan las bases para el diseño de estrategias pedagógicas puntuales y que, de acuerdo con la autora, son absolutamente necesarias.

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, Soledad Cecilia González Añorve, utiliza el modelo de enseñanza de VanPatten (1996) para proponer una forma alternativa de enseñar y aprender el pretérito y copretérito en español. Su propuesta, titulada “Una alternativa en la enseñanza/aprendizaje del pretérito y del copretérito”, se apoya del enfoque cognoscitivista propuesto por VanPatten para sugerir que a través de actividades orientadas al procesamiento lingüístico es posible que el alumno logre obtener un *intake* enriquecido que integra a su sistema lingüístico existente y en proceso de desarrollo. El proceso de adquisición por el que atraviesa el estudiante al seguir un proceso cognoscitivo le permite apropiarse de una mejor manera del contenido lingüístico.

Continuando con la temática de las habilidades y áreas de la lengua, pero ahora desde la perspectiva del dominio de lengua y nivel académico del profesorado universitario, Alberto Escalera Narváez expone “El problema de las habilidades de inglés en los egresados de la UACJ”, donde realiza un minucioso análisis de las causas de este problema. El autor explica que el nivel académico del CELE de la UACJ no es el ideal, y realiza una serie de propuestas viables para reforzar dicho nivel. Entre ellas se encuentran la certificación “Trinity” para los profesores que aún no han sido evaluados y para que aquellos que ya están certificados refuercen y actualicen sus conocimientos de la lengua a través de talleres especiales. Por otro lado se propone también una reestructuración de la Academia de inglés. Asimismo, el autor considera que el proyecto de licenciatura en pedagogía del inglés podría servir como un gran apoyo a la solución de la problemática actual, ya que gracias a éste sería posible impartir enseñanza de calidad a la comunidad universitaria.

Reflexionando sobre la eficacia del profesorado que imparte portugués como lengua extranjera, Eréndira Camarena Ortiz presenta un estudio de caso titulado “Las creencias sobre efectividad de tres profesores de

portugués: un estudio etnográfico". A través de una metodología cualitativa, tres profesores de portugués fueron observados etnográficamente en su contexto docente para después participar en entrevistas semi-estructuradas. Los hallazgos de la investigación muestran que la enseñanza es una composición de prácticas integradas por conocimientos, creencias, representaciones, habilidades y deseos, además del contexto.

El artículo de investigación presentado por Leonor Juárez García de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es un ejemplo de un estudio de caso: "Gender Perceptions in the Language Classroom from a Critical, Systemic Functional Linguistics (SFL) Approach: A Case Study". En esta investigación la autora explora las percepciones de un grupo de profesores de inglés de nivel preparatoria acerca del género desde un punto de vista crítico-social. Asimismo, pretende analizar y categorizar la evaluación de los recursos léxico-gramáticos del profesor a través de la *teoría de la valoración* de Martin y Rose (2003) y White (2005). La investigadora utiliza el grupo focal para recolectar la información, la cual fue analizada a través de un método holístico semántico. El estudio revela que los profesores perciben claramente diferencias muy marcadas en torno al género. Sin embargo, la autora concluye que también se encontraron varias contradicciones en relación a dichas diferencias.

Para cerrar esta amplia gama de artículos relacionados con la enseñanza de lenguas, se aborda el tema de la motivación y deserción de los estudiantes de la Universidad de Baja California. El artículo "La motivación en el estudiante de un idioma extranjero y la deserción" de Yolanda del Castillo Negrete presenta un estudio longitudinal que analiza las características personales, sociales, familiares y afectivas que influyen en el estudiante de idiomas para perseverar en el estudio de un segundo idioma. La autora da seguimiento a tres grupos de primer semestre del idioma inglés para conocer esas variables y de esta manera encontrar las razones por las que los alumnos abandonan los cursos de lengua extranjera. La autora concluye que el factor motivación es importante, ya que influye en el grado de deserción. Asimismo, a pesar de los esfuerzos institucionales de proporcionar oportunidades para los estudiantes, éstos no están aprovechando los recursos al máximo, lo cual repercute de manera significativa en menor trabajo para los docentes.

Un segundo tema que habla de una preocupación genuina por encontrar respuesta a interrogantes relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles es el de la evaluación. Los artículos que

se mencionan a continuación están relacionados con este tema, que es abordado desde diferentes perspectivas por docentes e investigadores.

El primer artículo que presenta el tema de la evaluación de manera muy general es el de Tiburcio Moreno Olivos, quien, con su aportación “Repensar la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior”, aborda la problemática de la evaluación desde una perspectiva formativa. El autor plantea la necesidad de formar a los estudiantes para hacerlos partícipes de su propia evaluación y la de sus pares. Para ello, es necesario que tomen un papel mucho más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor argumenta que en ocasiones el estudiante no cuenta con la oportunidad de observar la forma en la que el proceso de evaluación se lleva a cabo, debido a ciertas influencias negativas de las mismas prácticas evaluativas, particularmente de los enfoques tradicionales. Se propone entonces una *evaluación sostenible*, es decir, aquella evaluación que contribuya a un aprendizaje futuro del estudiante. Factores como la motivación y la retroalimentación son determinantes en el proceso de evaluación, dado su impacto en el estudiante. En una reflexión final, el autor propone establecer mecanismos para una evaluación sana que busque el bienestar de los alumnos.

Mostrando un arduo trabajo de análisis en torno al diseño de exámenes en lengua extranjera, en el trabajo “Exámenes de dominio del CELE y el MCRE: análisis comparativo” presentado por Alma Ortiz Provenzal, Elsa María Esther López del Hierro, María Teresa Mallén Estebaranz, Karen Beth Lusnia, María Aurora Marrón Orozco y Barbara Byer Clark se da a conocer el resultado de un proyecto del CELE en proceso de desarrollo, denominado “Los exámenes de certificación de dominio de francés e inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Un análisis comparativo con el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) y una propuesta para la actualización de exámenes”. El proyecto tiene como objetivo principal realizar un análisis comparativo de los exámenes que se utilizan en la Coordinación de Certificación y Evaluación del centro con los criterios del MCRE y establecer lineamientos para el diseño de exámenes a futuro. El proyecto ha involucrado un análisis minucioso de los criterios del MCRE, de las escalas y parámetros del ALTE (Association of Language Testers in Europe) y del proyecto DIALANG (Proyecto de la Union Europea). En el artículo se describen las etapas que se han desarrollado, donde se percibe el rigor académico con el que el proyecto se ha llevado a cabo y la dificultad que existe en elaborar descriptores adecuados para el contexto mexicano.

El artículo de Elizabeth Ruiz-Esparza Barajas, “University Teachers’ Beliefs about Purposes of Assessment”, analiza las creencias de los profesores universitarios acerca de la evaluación. A través de un estudio llevado a cabo en la UNISON, utilizando una metodología mixta (cuestionarios y entrevistas), la autora utiliza el inventario multidimensional de Brown (2004), el cual maneja cuatro tipos de creencias: 1) la evaluación mejora la enseñanza y el aprendizaje, 2) la evaluación hace que los alumnos sean responsables de su aprendizaje, 3) los estudiantes y las escuelas se hacen responsables de rendir cuentas a través de la evaluación y 4) la evaluación es irrelevante para el trabajo de docentes y la vida de los estudiantes. Los resultados obtenidos sugieren que los profesores mexicanos coinciden en que la evaluación mejora la enseñanza y el aprendizaje, y que ciertamente ésta tiene un impacto en la enseñanza.

Desde otra perspectiva, el artículo de Rebeca Elena Tapia Carlín de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, “Evaluating a Constructivist Methodology in Thesis Writing: A Diary Study”, presenta un estudio de caso que tiene como objetivo identificar las creencias de los alumnos de nivel licenciatura en cuanto al desarrollo de la redacción de sus tesis y su desarrollo profesional. La autora sugiere, a raíz de los hallazgos de esta investigación, que la metodología de tipo constructivista utilizada durante el curso de redacción podría ser utilizada en otros cursos de lengua, a condición de que se adapte al nivel de lengua de los aprendientes y su edad.

La presencia del uso de los medios tecnológicos y su impacto en el ámbito educativo es innegable. El área de enseñanza de lenguas y formación docente en contextos universitarios no ha sido la excepción. Los cuatro artículos que se presentan a continuación representan un buen ejemplo de la forma en la que hoy en día, tanto docentes como estudiantes, interactúan utilizando los medios para lograr un aprendizaje significativo.

Rosa Esther Delgadillo Macías y Sylviane Levy Amselle en su contribución “Uso de los medios interactivos para el aprendizaje del español” presentan un modelo de medio interactivo, el cual utiliza principios narrativos e integra elementos lúdicos que son utilizados en los videojuegos. Este material, producto de un trabajo interdisciplinario en la UNAM, se ideó con la intención de favorecer la integración de contenidos lingüísticos y de cultura, y forma parte de un proyecto denominado “Lengua y cultura en movimiento: investigación y diseño de materiales multimedia para la enseñanza del español como lengua extranjera”. El objetivo del trabajo

es motivar y sensibilizar al alumno con el fin de acercarlo a la cultura de México, facilitando la integración de los estudiantes extranjeros en México, al ofrecerles elementos básicos que permitan entender la idiosincrasia del mexicano.

Continuando en el ámbito de diseño de materiales, los autores Emma Yolanda Jiménez Llamas y Gonzalo Lara Pacheco muestran una serie de materiales didácticos interactivos para complementar las actividades cotidianas de un curso de español para extranjeros de nivel intermedio. Su artículo “Actividades complementarias en ambiente web: la transición hacia la interactividad” pretende fomentar la autonomía y flexibilidad del aprendizaje y al mismo tiempo conocer la cultura meta de manera interactiva. Para ello, los autores ofrecen diversas actividades, que son presentadas a los estudiantes mediante el uso de herramientas y formatos digitales en los que se presentan los diversos contenidos didácticos, los cuales se pueden utilizar en la mayoría de los casos tanto vía Internet como en modalidad presencial. Esta propuesta novedosa y creativa ofrece a los estudiantes la oportunidad de establecer comunicación tanto con los tutores del curso como con los compañeros de éste.

La propuesta de evaluación formativa planteada por Diana Hirschfeld se ve reflejada en su artículo “El uso de portafolios para mejorar la producción escrita”. En este artículo la autora propone el empleo de los portafolios electrónicos como instrumento para integrar evidencias representativas del trabajo escrito de alumnos de alemán como lengua extranjera del CELE. De esta manera, se puede lograr una evaluación formativa, dado que se puede observar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de las diferentes tareas realizadas a lo largo del semestre. La autora resalta la importancia de una evaluación formativa más que una basada únicamente en el producto, y enfatiza las ventajas del trabajo a distancia.

El último artículo relacionado con el uso de medios en ambientes digitales es el artículo de investigación de María del Carmen Contijoch Escontría, quien contribuye con un estudio realizado en el contexto del Diplomado ALAD (Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia) del CELE. En el artículo titulado “Analysing Online Tutors’ Feedback: Types and Characteristics” la autora da seguimiento a dos tutores durante el curso: “Procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas” y analiza la retroalimentación que éstos ofrecen a sus alumnos. La retroalimentación del tutor en línea es considerada como vital y parte esencial del aprendizaje en un curso en línea y es por tal motivo que es necesario analizar su discurso.

Desde un enfoque socio-cultural del análisis del discurso, se muestra que el tutor en línea ofrece diferentes tipos de retroalimentación, utilizando cierta metodología. Los hallazgos del estudio permiten observar que el tutor no solamente organiza su discurso, sino que también utiliza diferentes funciones de la lengua para alcanzar diversos objetivos.

La formación docente en lenguas representa un área por demás importante en el contexto educativo mexicano. Es de llamar la atención el impulso que diversas universidades de nuestro país le han venido otorgando a programas que aseguren la calidad académica de los docentes que egresan de licenciaturas en esta área. Esta preocupación se ve reflejada en los dos artículos que a continuación se presentan.

El primero, "Percepción valorativa de las experiencias vividas por los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas en el programa de movilidad", es un estudio realizado por Hiroe Minami, María Guadalupe Garza Pulido, Jesús Mariano de la Cruz García y Cathy Larsen Bolen. Este grupo de profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco explora las experiencias de los estudiantes que participaron en un programa de movilidad estudiantil en 2008. A través de una metodología cualitativa y utilizando la fenomenología como enfoque de investigación, los autores intentan comprender las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura de Idiomas a través de una serie de narrativas producidas por ellos mismos. Los hallazgos sugieren que los estudiantes valoraron positivamente la organización de los cursos en las instituciones visitadas, la responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes, la carga de lecturas y la preparación de los docentes.

El segundo artículo, "La formación pedagógica entre los formadores de docentes de Ciencias del Lenguaje", presenta diversas perspectivas sobre la formación docente universitaria en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Los autores de esta contribución, Elizabeth Alvarado Martínez y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes, realizan un estudio exploratorio que intenta entender la problemática de la formación docente dentro de la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje. El estudio incluyó la aplicación de un cuestionario de 16 preguntas abiertas a un grupo de docentes. Finalmente, las autoras reflexionan acerca de la complejidad del fenómeno de la docencia universitaria, dada la diversidad del perfil académico de la planta docente. Además, mencionan una serie de factores que se hicieron presentes al analizar la información del instrumento y que inciden de manera importante en el desempeño del docente, tales como el contar con

un programa de estímulos, las ofertas de capacitación que se ofrecen, la necesidad de actualizar las prácticas de enseñanza y aprender los nuevos modelos y enfoques existentes.

La UNAM, consciente de los modelos actuales de enseñanza y en especial de los cambios necesarios en los cursos de inglés a nivel bachillerato, impulsa cambios importantes. Tal es el caso que presenta Cynthia Corona Rangel, autora del artículo “Hacia el programa de inglés para el Colegio de Ciencias y Humanidades”. En su contribución, la autora narra los antecedentes de dicha innovación educativa y acerca al lector a esos primeros momentos de elaboración del programa, resaltando los objetivos principales, los cuestionamientos surgidos a partir del cambio y las consecuencias inmediatas al transformar la enseñanza de la comprensión de lectura en un programa de cuatro habilidades. Corona Rangel vislumbra arduo trabajo a futuro para continuar un trabajo sistematizado y organizado que permita una integración exitosa del “nuevo” programa.

En un mundo globalizado en donde la cultura, la política de las lenguas y la diversidad lingüística son parte de la realidad del que aprende una lengua extranjera, aspectos importantes como el dominio de una lengua y su apropiación son temas que abordan los autores que a continuación se presentan.

Cuando pensamos en las lenguas, nuestra atención siempre se dirige hacia su cultura, la cual es parte inseparable del idioma. Es una cualidad entretejida intrínseca del estudio y aprendizaje de un idioma. El grado de dominio y entendimiento depende de poder asimilarse a la cultura, entender sus escritos y reconocer la diversidad lingüística dentro de los idiomas. Estos aspectos sobre la interpretación del idioma mediante la cultura, se abordan en los siguientes artículos desde tres idiomas y perspectivas distintos.

Para los profesores y conocedores de lenguas distintas a las suyas, se da de forma natural la traducción de un idioma a otro. El artículo escrito por Céline Desmet Argain, “El comentario de la traducción”, trata la problemática que surge cuando se desea traducir y el traductor se enfrenta a las varias opciones que pueden seleccionarse para esa traducción. La autora recorre el proceso didáctico en la disciplina de enseñar a traducir, que consiste en el estudio del autor, la ubicación del estilo de la obra y la propuesta de traducción, para llegar así al comentario de la traducción. La autora fundamenta que el proceso de llegar a poder hacer los comentarios ayuda a formar mejores traductores al adquirir conciencia de por qué traducen como traducen.

Moisés Garduño García, en su artículo "*Proficiency despite Multiglossia: sobre la importancia del 'āmiya y el wuṣṭā en la configuración del árabe fuṣḥā*", reflexiona sobre la importancia de los tres registros más comunes de la lengua árabe. El autor explica cómo, a través de la historia de la lengua árabe, estos tres registros han estado presentes en el momento de configurar al árabe como una lengua extranjera. En esta lengua existen elementos normativos y no normativos, fenómeno que ha sido recurrente a través de los años y el enfoque comunicativo que rige la mayoría de los cursos se ha adaptado a dichas características. El autor sugiere que es importante reflexionar acerca de una posible sistematización escrita de la lengua a partir del Corán y su uso junto a otras fuentes literarias, que podrían ser utilizadas como herramientas de referencia gramatical.

Finalmente, el artículo de Gregorio Hernández Zamora, "El mito del "hablante nativo": dilemas en la apropiación del lenguaje del otro" presenta una discusión en torno a lo que se concibe como un hablante nativo y el llamado "dominio" de un idioma. A partir de las experiencias del autor como estudiante en dos universidades de Estados Unidos, discute la posibilidad de abordar el significado que tiene para un mexicano el aprender inglés como lengua extranjera desde una perspectiva sociocultural.

Como se ha podido observar, el libro ofrece un panorama actual de los intereses actuales de los estudiosos de las lenguas extranjeras desde los diversos contextos de ocho diferentes entidades de la República Mexicana. En los diferentes artículos, el lector encontrará tal y como se ha expresado con anterioridad, experiencias de aula, de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de vida que permean nuestra labor docente. Gracias a trabajos y estudios como los mostrados en este volumen es como logramos comprender la realidad de nuestro contexto, dar cuenta de nuestras fortalezas y debilidades y plantearnos nuevos retos. Asimismo, esta colección de contribuciones refleja la necesidad de continuar la tarea académica de calidad que impulse aun más la profesionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras en México. Para ello, la labor de la investigación a nivel nacional es vital e imprescindible, ya que es a través de los hallazgos de ésta que logramos una mejor comprensión de la efectividad de nuestras prácticas educativas.

María del Carmen Contijoch Escontria
Karen Beth Lusnia

Índice

Enseñanza de lenguas

- El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma en la era de la perspectiva accional 19
Haydée Silva Ochoa
- Whodunits* para mejorar la producción oral en clase de lenguas 39
Carlos Uldárico Gamboa Serrano
Neil David Rodríguez Berzunza
Angela del Carmen Gamboa Avila
Nelly Cahero Mendoza
- El uso de conectores en la producción escrita de alumnos de inglés de nivel avanzado 57
Elvia Franco García
- En torno a la producción escrita de artículos científicos en la Facultad de Medicina en la UNAM: qué, quién y cómo la interpelan 83
María Guadalupe González Trejo
- Una alternativa en la enseñanza/aprendizaje del pretérito y del copretérito 103
Soledad Cecilia González Añorve

El problema de las habilidades del inglés en los egresados de la UACJ Alberto Escalera Narváez	113
Las creencias sobre efectividad de tres profesores de portugués: un estudio etnográfico Eréndira D. Camarena Ortiz	127
Gender Perceptions in the Language Classroom from a Critical, Systemic Functional (sfl) Approach: A Case Study Leonor Juárez García	141
La motivación en el estudiante de un idioma extranjero y la deserción Yolanda Del Castillo Negrete	155

Evaluación

Repensar la evaluación del aprendizaje en el contexto de la Educación Superior Tiburcio Moreno Olivos	171
Exámenes de dominio del CELE y el MCRE: análisis comparativo Alma Ortiz Provenzal Elsa María Esther López del Hierro María Teresa Mallén Estebaranz Karen Beth Lusnia María Aurora Marrón Orozco Barbara Byer Clark	183
University Teachers' Beliefs about Purposes of Assessment Elizabeth Ruiz-Esparza Barajas	201
Evaluating a Constructivist Methodology in Thesis Writing: A Diary Study Rebeca Elena Tapia Carlín	217

La enseñanza de lenguas y formación docente en escenarios virtuales

- Uso de los medios interactivos para el aprendizaje del español 233
Rosa Esther Delgadillo Macías
Centro de Enseñanza Para Extranjeros, UNAM
Sylviane Levy Amselle
- Actividades complementarias en ambiente web: la transición hacia la interactividad 245
Emma Yolanda Jiménez Llamas
Gonzalo Lara Pacheco
- El uso de portafolios para mejorar la producción escrita 263
Diana Hirschfeld
- Analysing Online Tutors' Feedback: Types and Characteristics 279
María del Carmen Contijoch Escontria

Formación docente

- Percepción valorativa de las experiencias vividas por los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas en el programa de movilidad 301
Hiroe Minami
María Guadalupe Garza Pulido
Jesús Mariano de la Cruz García
Cathy Larsen Bolen
- La formación pedagógica entre los formadores de docentes de Ciencias del Lenguaje 317
Elizabeth Alvarado Martínez
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

Plan de estudios

Hacia el programa de inglés para el Colegio de Ciencias y Humanidades	333
Cynthia Corona Rangel	

Traducción, lenguas y diversidad

El comentario de traducción	353
Céline Desmet Argain	
<i>Proficiency despite Multiglossia: sobre la importancia del ‘āmiya y el wuṣṭā en la configuración del árabe fuṣḥā</i>	371
Moisés Garduño García	
El mito del “hablante nativo”: dilemas en la apropiación del lenguaje del otro	385
Gregorio Hernández Zamora	

Enseñanza de lenguas

El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma en la era de la perspectiva accional

Haydée Silva Ochoa

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma ha ido conquistando paulatinamente cierta legitimidad, desde los albores del enfoque comunicativo. Sin embargo, lo lúdico sigue generando desconcierto e inclusive desconfianza entre algunos docentes.

Para empezar, exploraremos aquí brevemente la evolución diacrónica de la noción de juego, desde tiempos de Aristóteles hasta nuestros días, poniendo especial énfasis en la articulación de la red semántica del juego con el ámbito educativo. Ello nos llevará a evocar cuatro grandes regiones semánticas a las que remite la palabra “juego”, con el fin de subrayar cómo la disposición íntima e inexplorable del jugador resulta central dentro de la visión actual del juego pedagógico.

Finalmente, habiendo discutido bajo qué condiciones el juego puede constituir una herramienta pedagógica eficaz desde un enfoque orientado a la acción, presentaremos algunos lineamientos básicos para un óptimo aprovechamiento de las herramientas lúdicas.

Palabras clave: juego, enseñanza/aprendizaje de idiomas, metodología, enfoque orientado a la acción, herramientas pedagógicas

INTRODUCCIÓN

El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma ha ido conquistando paulatinamente cierta legitimidad, desde los albores del enfoque comunicativo o incluso antes. Sin embargo, lo lúdico sigue generando desconcierto e inclusive desconfianza entre algunos docentes, debido ante todo al desconocimiento de tal herramienta. En efecto, si bien es posible rastrear desde tiempos remotos ciertas huellas del aprovechamiento del juego dentro del proceso pedagógico, la noción del juego ha ido evolucionando dentro de paradigmas contradictorios, por lo que aún hoy es difícilmente integrada de manera rigurosa al abanico de recursos pedagógicos más utilizados por los docentes.

Puesto que la noción de juego “es trivial, en el sentido etimológico de la palabra: lo lúdico, situado en el cruce de incontables disciplinas, es un terreno hollado por todos y explorado por muy pocos; generalmente con herramientas prefabricadas” (Silva, 1999: 49), en el presente artículo hemos considerado necesario ofrecer un breve —y, por ende, elíptico— recorrido histórico a través de la evolución de la noción de juego, con el fin de mostrar en qué medida ésta debe ser entendida ante todo como una coproducción social. Ello nos permitirá entonces recordar cuáles son, a grandes rasgos, las cuatro grandes regiones semánticas a las que alude la red metafórica de lo lúdico, analizar cuatro visiones del juego en el aula de idiomas y, finalmente, proponer una serie de recomendaciones concretas relativas al uso óptimo del juego en el aula.

LA NOCIÓN DE JUEGO COMO COPRODUCCIÓN SOCIAL: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Según una visión tradicional heredada de la Antigüedad grecorromana, el juego en el aula sólo halla justificación si se trata de un momento de relación que hace las veces de preparación al esfuerzo por venir o de recompensa por el esfuerzo ya realizado. Así pues, desde semejante óptica, no se trata de un recurso de aprendizaje propiamente dicho, sino de un recurso complementario que no está integrado a la secuencia pedagógica en sí misma. Sin embargo, paulatinamente, esa visión se ha ido tiñendo de nuevos matices, dando lugar a nociones complejas e incluso contradictorias.

Por nuestra parte, postulamos que el juego no es un fenómeno invariable sino una construcción social, e incluso una reconstrucción y una coproducción.¹ En otras palabras, el juego es un fenómeno en constante

evolución, que depende no sólo de todos los actores que en él intervienen sino también de la interacción entre ellos.

En efecto, cada sociedad determina “un espacio social y cultural en el que el juego puede existir legítimamente y cobrar sentido” (Brougère, 1995: 61).² Así, resulta fundamental entender las diferentes lógicas a la obra en el espacio dentro del cual se inscribe lo lúdico en nuestro tiempo. Sin abordar en detalle los lazos complejos existentes entre juego y pedagogía, nos conformaremos aquí con identificar algunos hitos esenciales en la evolución diacrónica de la noción —o, mejor dicho, de las nociones— de juego. Solicitamos la indulgencia del lector ante algunos atajos que será preciso tomar, ya que se trata menos de explorar el tema a fondo que de proporcionar puntos básicos de referencia a partir de los cuales cada quien podrá elegir su propio itinerario, en función de sus propios intereses y necesidades.

LA TRADICIÓN ARISTOTÉLICA

Aristóteles, en el siglo IV antes de nuestra era, afirma que quien pena requiere descanso y que el juego tiene como propósito el descanso. De allí que sea preciso introducir los juegos en la educación en el momento oportuno y en calidad de remedio (Aristóteles, *apud* Duflo, 1997: 10, n. 2). El filósofo griego desarrolla entonces los cinco tópicos que habrían de condicionar todas las reflexiones posteriores acerca del juego, a saber: *a*) la oposición entre lo lúdico y lo serio; *b*) la asimilación de lo lúdico a los placeres pueriles y a los placeres corporales; *c*) el carácter nocivo del juego cuando se practica en exceso; *d*) el sitio legítimo del juego dentro de una adecuada higiene de vida y dentro de la educación, siempre y cuando se practique con moderación; y, finalmente, *e*) el carácter autotélico del juego (es decir, que el juego no persigue ningún fin más allá de sí mismo).

Las consideraciones aristotélicas en torno al juego han hecho perdurar una definición “por ausencia”: durante largo tiempo, el juego fue definido más por lo que no es que por lo que supuestamente es. Así, las nociones de descanso y esparcimiento comúnmente asociadas a la esfera lúdica aparecen antes como contrapunto al esfuerzo y a la productividad de las actividades consideradas serias que como características *per se*.

¹ Brougère (2005: 113) insiste en la importancia del acuerdo, del compartir con el otro que hallamos en el juego.

² Salvo indicación contraria, la traducción es nuestra.

La tradición judeocristiana habrá de perpetuar en Occidente el sentimiento de circunspección hacia el juego. No podía ser de otra manera, cuando lo lúdico se relaciona con el ocio. El ocio es visto negativamente allí donde el trabajo tiene alto valor social, y sólo se justifica cuando permite que el individuo recobre energía para seguir trabajando. Las más recientes evoluciones de los valores sociales contribuyen hoy a moldear una imagen menos uniforme y más favorable del juego.

Así, durante varios siglos, la percepción social y sobre todo política del juego estarían marcadas por el vaivén permanente entre fomento y prohibición. Sólo los juegos infantiles, considerados poco dignos de interés, y los juegos organizados por el Estado —tales como la lotería y el circo— parecían aceptables; las demás manifestaciones lúdicas —y, ante todo, los juegos de azar— solían ser severamente juzgadas por considerarse que resultaban perniciosas para los jugadores y su entorno: tales juegos ponen en tela de juicio una moral basada en el mérito y el esfuerzo, y minimizan el valor del dinero. Incluso los juegos que no pertenecen a la esfera del azar eran criticados, pues si bien no parecían causar trastornos sociales, tampoco quedaba claro que aportasen algún tipo de beneficio.

ENTRE DESCONFIANZA ABIERTA Y REVALORIZACIÓN LATENTE

Hasta el siglo xvii, el juego suele pues ser tolerado con tal de que sea practicado con medida. Por ejemplo, a principios del siglo xvi, el educador Juan Luis Vives intenta poner orden en los juegos infantiles escolares, brindando consejos sobre los mejores momentos para jugar, los compañeros de juego por evitar, los juegos por los que se debe optar (curiosamente, no se refiere en tal caso a los juegos moralmente aceptables, sino a aquellos a los que uno realmente sabe jugar), la conducta por observar durante la partida, la duración idónea del juego, etc. (véase Bierlaire, 1982). El Renacimiento habría de favorecer el surgimiento de numerosos ardidés pedagógicos, a menudo lúdicos, que tenían como fin “dorar la píldora” de un proceso de enseñanza a veces un tanto amargo. Se tiene constancia de que en aquel entonces el juego formaba parte de la educación de los príncipes así como de la educación impartida en las escuelas religiosas, mediante loterías y juegos de la oca, por ejemplo. Como resultado de la influencia aristotélica, sin embargo, el juego sigue siendo un receptáculo formal sin valor pedagógico propio. Desde Erasmo hasta Basedow, según lo señala Brougère, el juego se vería siempre justificado por su poder de

atracción: ello abrirá las puertas a una nueva visión del juego, desde la cual el educador intenta apoyarse, con una pizca de desconfianza, en cierta especificidad infantil considerada al fin y al cabo como algo positivo (Brougère, 1995: 69).

A partir del siglo XVI y, más abiertamente, del siglo XVII, el juego irá apartándose poco a poco de los universos infantil, ritual y religioso, para reforzar cada vez más sus lazos con el mundo del azar. Ahora bien, gracias a la reflexión moral en torno al valor ético de las actividades lúdicas, el discurso sobre el juego va a desplazarse paulatinamente hacia los derroteros de la reflexión epistemológica. El intento por ponderar cabalmente los efectos morales del juego conduce a intentar clasificar los juegos. Quien dice clasificación dice examen; quien dice examen llega a decir cambio de perspectiva. La atención puesta por los matemáticos en los juegos de azar va abonando el terreno para una rehabilitación de la noción de juego, que se torna un objeto “noble” de estudio y una actividad digna del interés científico, en la medida en la que recurre al ingenio humano. El placer y la ausencia de coacción, criterios que hasta entonces habían sido vistos como rasgos negativos de lo lúdico, se convierten en rasgos positivos: se piensa que el juego abre un campo idóneo para estudiar la inteligencia humana, ya que ésta, puesta al servicio de lo lúdico, se ejercería en condiciones “puras”, sin ningún otro acicate que no sea el del placer.

El momento resulta propicio para un cambio de paradigma en lo que atañe al juego educativo: si se asume que la mente humana encuentra condiciones óptimas para ejercer sus facultades durante el juego — afirmación que no se trata aquí de defender ni de cuestionar, sino de reubicar en su contexto histórico —, parece lógico pensar entonces que las actividades lúdicas pueden favorecer la adquisición de competencias diversas, tales como la estimación matemática de las probabilidades, el análisis estratégico, la apreciación del perfil del adversario, entre otras muchas virtudes susceptibles de contribuir al desarrollo del espíritu científico.³ Sin embargo, la aparente rehabilitación del juego llega a traducirse en un enfoque meramente utilitarista: se opta por recurrir al juego para sacarle provecho, haciendo a un lado en la medida de lo posible ciertos elementos considerados negativos y al mismo tiempo constitutivos, tales como el azar, la gratuidad o el placer.

³ Para entender más cabalmente la mutación conceptual que aporta el siglo XVII a la esfera lúdica, sería menester interesarse asimismo por la obra del filósofo francés Blaise Pascal, gran precursor del estudio científico del juego.

EL HITO DEL IDEALISMO ALEMÁN

La segunda mitad del siglo XVIII habrá de marcar un hito definitivo en la percepción del juego. Sería imposible entender plenamente la noción contemporánea de juego sin tomar en cuenta los aportes del idealismo alemán, representado principalmente por Immanuel Kant y Friedrich von Schiller. Estos filósofos ponen el juego al servicio de una concepción romántica del arte como una mediación entre el mundo ideal del espíritu y el mundo material de los sentidos. Ciertamente es que se trata una vez más de una instrumentalización antes que de una auténtica reevaluación. Y, si bien la reivindicación de lo lúdico gira exclusivamente en torno al juego estético, la postura de los idealistas alemanes contribuye a un cambio duradero de paradigma e inaugura el discurso moderno sobre el juego.

No es casual que los teóricos que han desarrollado el campo de estudio de lo lúdico desde el siglo XIX y hasta nuestros días pertenezcan, las más de las veces, a disciplinas que surgieron y se consolidaron durante los dos últimos siglos: tal es el caso de la psicología, el psicoanálisis, la antropología e incluso la pedagogía y la economía en su forma actual. Nuevas problematizaciones del universo exigían nuevas herramientas conceptuales. El creciente interés hacia el juego que manifiestan diversas disciplinas a partir de finales del siglo XVIII parece estar ligado a dos factores: la influencia del modelo racionalista del juego matemático y la toma de conciencia de una nueva categoría, la "infancia". En efecto, las representaciones sociales del juego se hallan estrechamente ligadas a las sucesivas representaciones sociales de la infancia.

Tal como lo han señalado atinadamente Chombart y Feuerhahn (1989), hasta finales del Siglo de las Luces la infancia solía ser percibida negativamente: no sólo los niños eran siempre tratados en referencia a un modelo adulto sino que, portadora del pecado original, la niñez era a la edad adulta lo que la naturaleza era a la civilización. Ahora bien, con el advenimiento del Romanticismo, la relación entre infancia y naturaleza deja de ser algo degradante; muy por el contrario, sirve para alimentar la utopía de una niñez siempre buena.

Esta inversión radical resulta clave para entender la percepción actual del juego pedagógico, ya que durante las décadas de 1960 y 1970 muchos teóricos en el ámbito de la educación habrían de defender "la utopía del deseo", ampliamente basada en un discurso idealizante de la niñez y, por ende, de las nociones relacionadas con ella, como el juego. Se trata de un

discurso que busca reivindicar el deseo y el placer, en oposición a la moral de una sociedad de consumo regida por tecnócratas. En ese contexto, el juego, visto como una de las principales expresiones del placer infantil, es llamado a ocupar un lugar privilegiado en los ámbitos pedagógico y sociocultural.

LA NOCIÓN DEL JUEGO DESDE LAS ÓPTICAS PSICOLÓGICA Y PSICONALÍTICA

La tríada juego/niño/placer, ampliamente aceptada en nuestros días, ha sido apuntalada por diversos discursos psicológicos y psicoanalíticos que han dejado su impronta en el pensamiento teórico acerca del juego. Por ejemplo, durante la primera mitad del siglo *xx*, los partidarios de la “biología del juego” (Karl Groos y Édouard Claparède, entre otros) afirmaban que, gracias a las actividades lúdicas, los niños y los animales pueden entrenar su instinto con el fin de prepararse a realizar actos indispensables de la vida adulta. Desde esa óptica, en la que el juego es entrenamiento, la niñez constituye un periodo insoslayable de aprendizaje. Por su parte, la teoría de la recapitulación (representada por Granville Stanley Hall, entre otros) postula que el juego permite a los niños transitar de lo primitivo a lo civilizado, asimilando el patrimonio cultural mediante un proceso espontáneo de maduración y recapitulando las experiencias de siglos pasados. Obviamente, dentro de estas concepciones del juego, la experiencia lúdica de los adultos no halla cabida fácilmente: una vez obtenido el dominio de las facultades requeridas para cubrir las necesidades de la especie o una vez alcanzada la etapa de la civilización, el juego pierde toda razón de ser.

Estas teorías psicológicas, que leen el juego a la luz de la biología, tuvieron una influencia primordial sobre uno de los discursos más relevantes que sobre el juego vio surgir el siglo *xx*, a saber, el discurso del suizo Jean Piaget. Las propuestas piagetianas en torno a la clasificación de los juegos resultan fundamentales para entender la mayor parte de los discursos posteriores sobre el juego. En efecto, Piaget va a estudiar las primeras manifestaciones de la inteligencia y proponer una tipología de juegos basada en la contribución de éstos al desarrollo cognitivo del niño.

Según Piaget, es preciso distinguir tres tipos de juegos, cuya aparición se da en un orden preciso, impuesto por las etapas de desarrollo: *a*) el juego de ejercicio, que contribuye al desarrollo sensoriomotor; *b*) el juego simbólico, basado en “hacer como si”, que permite aprender a manejar la distancia entre la realidad y el deseo; y *c*) el juego de reglas, última etapa

del desarrollo, que pone en acción mecanismos de cooperación. Una de las principales críticas que puede hacerse a esta tipología (y a otras similares, como la de Jean Château) es que, pese a su indiscutible utilidad práctica al clasificar juegos y juguetes, brindan una definición poco clara de los criterios para incluir una actividad dentro de la esfera lúdica.

Abordar los avatares de la noción de juego dentro del ámbito del psicoanálisis requeriría un artículo aparte. Nos conformaremos aquí con subrayar los aportes decisivos de Donald W. Winnicott. Este autor es uno de los primeros en interesarse directamente por las actividades consideradas lúdicas por la literatura analítica, sin referirse de manera exclusiva a los juegos de la niñez. En su prefacio a la versión francesa de *Juego y realidad*, Jean-Baptiste Pontalis afirma que ese libro es un “elogio de la capacidad de jugar” (Winnicott, 1974: xiii), subrayando así la novedad del enfoque winnicottiano: no se trata ya de explorar el *game* —es decir, el juego como conjunto de reglas— sino el *playing* —es decir, el jugar en su dimensión activa e interactiva.

Esta visión del juego como jugar habrá de incidir de manera radical en la pedagogía lúdica. Baste para demostrarlo parafrasear la presentación que del pensamiento winnicottiano hace Brougère: “Se trata nada menos que de ver al paciente [o al aprendiz] como un ser libre y no sometido al amo de la interpretación. Es preciso transformar la situación analítica [la situación de aprendizaje] en el encuentro de dos participantes en el juego... El interés se ha desplazado del contenido hacia el acto mismo de jugar” (Brougère, 1995: 125). Desde la perspectiva del analista, el juego se torna experiencia cultural y artística al alcance de todos, y ya no de los niños en exclusiva.

LA NOCIÓN DE JUEGO DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Este veloz recorrido a través de la evolución diacrónica de la noción de juego en Occidente estaría incompleto si no se citara a tres autores clave dentro de las ciencias sociales del siglo xx: Johan Huizinga y Roger Caillois, por supuesto, pero también Gregory Bateson.

A Huizinga debemos uno de los grandes clásicos sobre el juego: *Homo ludens* (1938), en el que el autor identifica al juego como un principio de la cultura humana e, interesándose por la naturaleza del juego mismo, brinda a lo lúdico un rango epistemológico de primer nivel, aun cuando las respuestas que aporta el historiador neerlandés a sus interrogantes puedan ser cuestionadas en la actualidad.

Pocos lustros más tarde, el sociólogo francés Roger Caillois (1958), en otro de los grandes clásicos en torno al juego, *Les Jeux et les hommes*, habría de proponer una definición y una tipología que marcaron un hito en el estudio del fenómeno lúdico. Para Caillois, el juego es una actividad libre, circunscrita en límites espaciotemporales muy precisos, cuyo desarrollo no puede ser determinado y cuyo resultado no puede darse por sentado; es, además, una actividad improductiva, sujeta a reglas y ficticia (Caillois, 1958: 42-43). Los juegos humanos podrían ser estudiados, en su opinión, según cuatro grandes categorías: competencia, azar, imitación y vértigo, estructuradas en torno a dos grandes ejes, que permiten ir de lo menos organizado, el *paidia*, a lo más organizado, el *ludus*. Este modelo se ha convertido en una referencia insoslayable, pero presenta ciertas flaquezas metodológicas, entre ellas, una visión en extremo racional según la cual lo real es un dato indiscutible. Ello conduce a Caillois a buscar una verdad ahistórica e inamovible.

Ahora bien, semejante óptica puede ser enriquecida con los aportes de un tercer autor, a menudo ignorado y no por ello menos fundamental. Resumiendo a ultranza una vez más, podría decirse que la tesis central del antropólogo Gregory Bateson consiste en afirmar que sólo hay juego allí donde hay capacidad de metacomunicación. En otras palabras, el juego depende de la capacidad de los jugadores para intercambiar señales que vehiculen el mensaje “esto es un juego” (Bateson, 1955/1977: 211). Bateson centra su interés en la diferencia entre mensajes metalingüísticos (que tienen que ver con el lenguaje) y mensajes metacomunicativos (que tienen que ver con la relación entre los hablantes). En suma, Bateson⁴ contribuye a subrayar “la especificidad del juego, que no remite a sus contenidos sino a la implementación de un marco específico, que modifica el significado de lo que ocurre en su interior. El juego es una mutación de significado” (Brougère, 1995: 249).

EL JUEGO COMO METÁFORA: LA CONTRIBUCIÓN DE JACQUES HENRIOT

Un panorama completo del juego dentro de las ciencias humanas tendría que detenerse en las contribuciones de Erving Goffman, Jacques Ehrmann, Jean Duvignaud, Michel Crozier y Ehrard Friedberg. En el ámbito de la filosofía, merecerían con creces un espacio aparte Martin Heidegger, Eugen Fink, Kostas Axelos, Georges Bataille, Hans Georg Gadamer, Mihai

⁴Junto con Bateson, Goffman contribuyó al reconocimiento de la especificidad del marco lúdico, sobre todo en *Frame analysis: An essay on the organization of experience* (1974).

Spariosu, Gilles Deleuze y Jacques Derrida. Un viaje a través de las obras de estos autores ilustraría cabalmente en qué medida el pensamiento contemporáneo en torno al juego ha ido reorientándose y reajustándose. Sin embargo, para finalizar este panorama diacrónico, hay un nombre definitivamente insoslayable: el del filósofo francés Jacques Henriot.

Una vez emprendida a partir de la década de 1960 una investigación metódica sobre el juego, Jacques Henriot descubre la confusión recurrente entre las conductas observables etiquetadas como juego, el uso de la palabra y la interpretación de esta última. Se percata así de que, las más de las veces, el juego ha sido utilizado como respuesta para responder a muy diversas interrogantes, y rara vez ha sido auténticamente planteado en sí como pregunta. Decide entonces invertir la perspectiva usual, y postular que “la cosa ‘juego’ se manifiesta primordialmente bajo la apariencia del nombre y del verbo, en el ámbito del lenguaje” (Henriot, 1969: 4). Por ende, considera necesario proceder a una lectura fenomenológica de la conciencia que enuncia el juego o, en sus propias palabras, considerar el juego “no como un hecho de conducta, es decir, de observación o de experiencia, sino [como un hecho que se manifiesta] a nivel de la conciencia, del pensamiento, de la palabra de quien de él habla” (Henriot, 1969: 5). Jacques Henriot propone distinguir tres niveles de una definición provisional: a qué juega quien juega, qué hace al jugar y qué lo hace jugar.

Paulatinamente, el autor va ampliando su indagación en torno al origen de las nociones de juego, desde una perspectiva marcada por la antropología social y cultural. Ya no se trata para él de definir la “actitud lúdica”, sino de entender las variantes diacrónicas y sincrónicas de la metáfora lúdica, es decir, de esbozar la historia de la idea de juego. En 1989, Henriot publica una síntesis de todas sus investigaciones anteriores, y sugiere distinguir tres grandes acepciones de la metáfora lúdica: el material, la estructura y la práctica. Ello lo conduce a afirmar que lo único por definir cuando se habla de juego es “la forma de pensamiento, la actitud mental, la conciencia singular que descubre en ese material y esa estructura oportunidades o medios para jugar” (Henriot, 1989: 23). Tal es el punto de partida de nuestro propio modelo de análisis, basado en cuatro grandes regiones semánticas de referencia, que expondremos a continuación. Para ello, retomaremos aquí, entrelazándolas, dos propuestas elaboradas con poco más de una década de diferencia (Silva, 1999 y 2008).

UNA RED ANALÓGICA CONSTITUIDA POR CUATRO REGIONES SEMÁNTICAS DE REFERENCIA

En una ponencia presentada en 1997, en el marco del *III Coloquio Juego y educación en las ciencias sociales* (véase Silva, 1999), señalamos ya que los estudiosos que recurren a la noción de juego desde las más diversas disciplinas en realidad comparten un solo conjunto reducido de vocablos (juego/jugar/lúdico...) para nombrar realidades muy distintas. Aun cuando ciertos autores parecen ver en el juego una herramienta conceptual que remite a un ilusorio objeto común –y postulan de esa manera, implícitamente, la universalidad y la ahistoricidad del concepto, así como la transparencia del lenguaje–, Ludwig Wittgenstein ha apuntado ya, en sus *Investigaciones filosóficas* (1961) que el sentido de una palabra corresponde al uso que de ella hacen los hablantes. En efecto, el lenguaje no se halla constituido por inalterables relaciones bilaterales entre significante y significado, sino que está sustentado por una red de analogías, por una serie compleja de vínculos. Por ello, estudiar el juego “es ante todo estudiar aquello que en cierto lugar y en cierto momento es considerado como juego, en relación con otros fenómenos que también son considerados lúdicos” (Silva, 1999: 38).

Con ese fin, es preciso distinguir los campos semánticos de referencia que integran la red analógica de la noción de juego, es decir, los tipos de indicadores gracias a los cuales se atribuye significación lúdica a cierto fenómeno. Se trata, por supuesto, de una división destinada a facilitar el análisis, pues rara vez se encuentran indicadores discursivos que pertenezcan de manera definitiva a un solo campo, y cada campo tendrá implicaciones diferentes en función del paradigma simbólico dentro del cual se inscriba su análisis.⁵ Para elaborar este modelo de análisis, retomamos la propuesta de Henriot (1969, 1989), añadiendo sin embargo un cuarto nivel, el del contexto.

EL MATERIAL LÚDICO

Proponemos entender por “material lúdico” todo aquello con lo que se juega, es decir, los objetos o conjuntos de objetos, generalmente concretos,

⁵ Acerca de los dos grandes paradigmas simbólicos del juego propuestos por Mihai Spariosu, véase Silva (1999: 38-42).

usados para jugar. Si bien resulta fácil identificar como lúdicos los juguetes y accesorios de juego, cuyo uso convencional los inscribe plenamente dentro de la esfera de lo lúdico, caben también en esta región semántica de referencia todos aquellos objetos que son sólo potencialmente lúdicos, y que presentan un singular interés en el aula de idiomas: lápices, cuadernos, pizarrones y, por qué no, botones, cojines, baldosas...

En efecto, el aula de idiomas es un espacio privilegiado en el que todo o casi todo puede servir como material de apoyo para el juego.⁶ Para darle cabal aprovechamiento, es importante esmerarse por trabajar con soportes variados, robustos, atractivos y de preferencia polivalentes. Por ejemplo, resulta sumamente útil para el profesor contar con varias series de tarjetas plastificadas que ilustren a colores diferentes campos semánticos, y que podrán ser utilizadas para alcanzar diferentes objetivos con alumnos de distintos niveles, según dinámicas variadas. En nuestra opinión, un material de dichas características permite por lo general combatir los filtros afectivos, suscitar mayor motivación, promover la participación, aprovechar las inteligencias múltiples y favorecer la apropiación de los contenidos.

LAS ESTRUCTURAS LÚDICAS

La pertenencia a la esfera de lo lúdico depende menos de los objetos que del valor que se asigna a tales objetos, es decir, de la relación que cada objeto mantiene con otros dentro un sistema y de la relación que cada individuo mantiene con esos objetos. De ahí que la especificidad de un juego radique menos en el material utilizado que en el uso que se da al material.

Entenderemos aquí por “estructura lúdica” aquello que permite responder a la pregunta “¿a qué jugamos?”, es decir, el sistema de reglas propias a cada juego que remite a mecanismos y principios específicos. Se trata tanto de sistemas abstractos de disposiciones objetivamente formuladas y relativamente fijas preexistentes al jugar, como de aquellas disposiciones más técnicas que, sin ser obligatorias, suelen ser respetadas por la mayoría de los jugadores, así como de la manera en que cada jugador se apropia del juego y de las reglas generales (históricas y culturales) que rigen el conjunto de los juegos (véase Silva, 2008: 16-17).

⁶ E inclusive boñiga de camello, con la que es posible fabricar canicas de excepcional resistencia (Silva, 1998).

Para dar un óptimo aprovechamiento al material lúdico en el aula, resulta fundamental conocer lo más a fondo posible el mayor número de estructuras lúdicas.

Ahora bien, si se acepta el postulado según el cual “el juego es asunto de sentido y no de forma” (Silva, 1999: 43), es preciso aceptar que “no basta un sistema de reglas para confirmar la existencia del juego. La estructura indica el esquema de la acción, mas no el sentido que cabe darle” (Silva, 1999: 43). Para abordar esta problemática, Henriot distingue un tercer nivel, el de la práctica. Por nuestra parte, sugerimos escindir la acción de jugar en dos regiones semánticas complementarias (contexto y actitud), estrechamente relacionadas entre sí pero que no forzosamente aparecen juntas.

EL CONTEXTO LÚDICO

Entenderemos aquí el “contexto lúdico” como las condiciones en que se juega, es decir, “el conjunto de elementos objetivos y/o subjetivos exteriores al juego, los jugadores y los juguetes propiamente dichos pero que los condicionan” (Silva, 1999: 44). El contexto incluye “factores como la determinación histórica (época, sociedad, sistema de valores en curso, imaginario colectivo, medio social, género, pertenencia generacional y nacional, lengua de los jugadores) y la determinación ideológica (condiciones de acceso a la cultura y al saber, acceso real, nexos con la ideología dominante, nexos entre jugadores, nexos con las instituciones). Abarca también las condiciones concretas de realización de la actividad (lugar, tiempo, entorno físico...)” (Silva, 1999: 44).

Con fines de aprovechamiento pedagógico del juego, se trata, en suma, de dar un adecuado manejo a los diferentes factores constitutivos del marco que determina la experiencia lúdica en el aula, que remiten tanto a los elementos ya mencionados en el párrafo anterior como a la manera en que un juego dado se inscribe sincrónica y diacrónicamente dentro de la cultura lúdica individual y colectiva.

Por ende, el docente buscará crear un contexto propicio al juego, recurriendo a rituales lúdicos pertenecientes a la cultura de los alumnos, brindando a los jugadores las herramientas lingüísticas necesarias para expresarse en el marco de una situación de comunicación precisa como la del juego (“te toca”, “empieza el pichón”, “barajo yo”...), tomando en cuenta las preferencias lúdicas de los participantes, permaneciendo atento a las variantes posibles, etcétera.

Un adecuado manejo del contexto lúdico cobra especial relevancia dentro de un enfoque orientado a la acción, en el que el objetivo en el aula debe ser menos el *output* o producto por alcanzar que el proceso concertado para llegar a aquél, así como el desarrollo de competencias generales y lingüísticas que habrán de permitir al alumno responder con pertinencia a los requerimientos de diferentes ámbitos (educativo, profesional, público y personal) en su calidad de actor social (véase Conseil de l'Europe, 2001).

LA ACTITUD LÚDICA

Entendemos aquí por "actitud lúdica" la disposición de ánimo del jugador respecto a su propia acción, la convicción íntima y personal de quien juega. En la actitud lúdica, que se encuentra en perpetuo equilibrio entre la distancia y la implicación, radica la mayor parte de las ventajas atribuidas al juego pedagógico en la actualidad, en la medida en que remite a un proceso de atribución de significados y caracteriza el paso del juego como contenido al jugar como actividad, haciendo de este último "un acto individual de voluntad e inteligencia", según la fórmula utilizada por Saussure para distinguir el habla de la lengua. Resultan obvias las implicaciones de esta última región metafórica de lo lúdico dentro de un enfoque orientado precisamente a la acción.

A este respecto, es fundamental distinguir claramente al sujeto del juego, es decir, aquél cuya convicción hará de la acción una acción propiamente lúdica, del observador lúdico, es decir, de aquel que atribuye a los actores de cierta acción una intención lúdica que puede no existir más que en la mente de quien observa. Según lo señalábamos ya hace algunos años, "este desencuentro entre el supuesto jugador y el espectador resulta particularmente pernicioso en un marco pedagógico: mientras el profesor puede estar convencido en ciertos casos de haber implementado un juego, pues proporcionó al alumno cierto número de herramientas en ese sentido, el alumno puede por su parte percibir la experiencia sin la menor actitud lúdica" (Silva, 1999: 45-46).

Ahora bien, es la actitud lúdica la que permite a los agentes del juego convertirse en actores, volcándose con interés y entusiasmo en la actividad ("¡vamos a jugar!") pero viviendo con ligereza los incidentes que lleguen a surgir ("vaya, es sólo un juego"). El docente que decida recurrir a las herramientas lúdicas debe asumir que la actitud correspondiente es imposible de programar, pero que es posible favorecerla mediante el trabajo con las tres anteriores regiones semánticas de referencia.

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA EL APROVECHAMIENTO DEL JUEGO EN EL AULA DE IDIOMAS

Hemos visto más arriba la evolución diacrónica de la noción de juego desde una óptica multidisciplinaria. Nos detendremos ahora brevemente en la evolución de la noción de juego en las últimas décadas desde la óptica de la didáctica de las lenguas. A reserva de profundizar el análisis, intentaremos aquí distinguir, a grandes rasgos, las nociones de juego manejadas desde cuatro perspectivas metodológicas distintas, a saber, los métodos “convencionales”, ciertos métodos no convencionales, el enfoque comunicativo y la perspectiva accional (o enfoque orientado a la acción). Si bien podría pensarse que se trata de visiones cronológicamente sucesivas, en realidad las cuatro siguen vigentes en mayor o menor grado, por lo que resulta valioso aprender a identificar los elementos que las caracterizan.

EL JUEGO EN EL AULA DE IDIOMAS DESDE CUATRO PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Por lo general, los métodos “convencionales” de enseñanza/aprendizaje de idiomas,⁷ es decir, aquellos que han alcanzado una amplia aceptación institucional y, por ende, grados elevados de práctica y de legitimidad social, han visto en el juego un elemento meramente accesorio, cuando no incómodo o definitivamente inadecuado.

Por expresarlo con una triple metáfora culinaria, las actividades lúdicas en el aula de idiomas han sido y a menudo siguen siendo consideradas desde la pedagogía más convencional como relleno, edulcorante o cereza en el pastel. En otras palabras, desde una perspectiva permeada por una visión aristotélica del juego, las actividades lúdicas sólo tienen sentido en tres circunstancias: *a*) para colmar los huecos dejados por las actividades “serias”, por ejemplo, cuando ya se ha cubierto el programa del curso y es preciso encontrar algo para entretener a los alumnos obligados a seguir asistiendo a clases; *b*) para hacer más llevadero un “necesario” mal rato, por ejemplo, cuando es necesario memorizar largas listas de vocabulario fuera de contexto; o *c*) para otorgar una recompensa a quienes han

⁷Se trata básicamente, en el caso de la didáctica del francés como lengua extranjera, de los métodos directo, gramática-traducción, audio-oral, estructuroglobal audiovisual y funcional, así como de sus equivalentes en la didáctica de otras lenguas extranjeras.

cumplido abnegadamente su labor de educandos, por ejemplo, después de una actividad particularmente fastidiosa que los alumnos han sabido sortear estoicamente.

Por fortuna, desde hace mucho tiempo, ciertos métodos no convencionales han intentado replantear una visión tan reductora, y han explorado otras posibilidades. Tal es el caso de la psicodramaturgia lingüística,⁸ que ha visto en el juego un valioso recurso dramático para desarrollar la expresividad y una herramienta para fomentar la interacción.

Queda por realizar, sin duda, un estudio sistemático del aprovechamiento pedagógico dado al juego tanto por los métodos convencionales como por los métodos no convencionales. Baste aquí con señalar cómo el enfoque comunicativo, al reivindicar el papel central del sujeto del aprendizaje y al promover la diversificación de los materiales y las actividades, además de subrayar la importancia de los documentos auténticos e insistir en la necesidad de tomar en cuenta la situación de comunicación en su globalidad, permitió a mediados de la década de 1970 empezar a hacer del juego una herramienta para explorar las posibilidades de la lengua. En el enfoque comunicativo, lo lúdico parece brindar interesantes oportunidades para poner en práctica la comunicación en tres de sus vertientes: imitada, simulada y auténtica (Weiss, 1984: 48).

Muchos de los libros actualmente disponibles en torno al tema del juego en el aula de idiomas fueron escritos por los pioneros del enfoque comunicativo y datan entonces de finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1980. Tal es el caso, por ejemplo, en el ámbito del francés como lengua extranjera, de los títulos de Caré y Debyser (1978), Augé, Borot y Vielmas (1981) y Weiss (1983). El hito comunicativo tuvo a menudo como efecto la legitimación de ciertas prácticas consideradas poco convencionales, entre ellas, las actividades lúdicas; aunque no siempre se tradujo en modificaciones efectivas y profundas de la praxis docente.

Ahora bien, en los albores del siglo *xxi*, ¿qué sitio ocupa realmente el juego en el aula de idiomas? Cabe recordar que 2001 marca el inicio de una nueva tendencia en la didáctica de idiomas, promovida por el Consejo de Europa, y que se vio materializada ese año en la publicación del *Marco Europeo Común de Referencia*. Se trata de un enfoque explícitamente orientado a la acción, en el cual el juego, en su calidad de tarea auténtica – individual o colectiva –, capaz de favorecer el desarrollo de estrategias diversas y ejemplo claro de una acción social que va más allá del mero

⁸Para más información acerca de la psicodramaturgia lingüística, véase Dufeu (1996, 2010).

desempeño lingüístico, debería ocupar un sitio privilegiado. En efecto, el juego puede, en principio, ser asociado con provecho al desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua, las competencias lingüísticas y generales, la actuación en los diversos ámbitos de la vida social, el trabajo en torno a las estrategias de aprendizaje y de comunicación, la reflexión sobre la competencia plurilingüe y pluricultural, la pedagogía por proyectos, entre otros.

¿Acaso el juego como herramienta pedagógica ha logrado hoy en día alcanzar pleno reconocimiento en el aula de idiomas? Así pueden hacerlo suponer diversos factores, tales como la presencia creciente de las palabras “juego” y “lúdico” (y sus equivalentes en otros idiomas) en la literatura pedagógica y didáctica, la abundancia de actividades que se anuncian como lúdicas en los sitios electrónicos especializados, la aparición de contenidos lúdicos en los libros de texto. Sin embargo, las más de las veces, sigue privando una óptica meramente instrumental, que no cuestiona en absoluto los paradigmas simbólicos subyacentes y que, en su uso de la noción de juego, llega a entrar en contradicción con los valores pedagógicos que dice defender, tales como: la importancia de proponer dispositivos de trabajo variados y dinámicos, y capaces de promover la autonomía; la visión del grupo como lugar privilegiado de la toma de palabra y de la interacción social; y la posibilidad de adaptar los objetivos, los contenidos, los soportes y las actividades a públicos diversos con necesidades específicas en cada uno de los ámbitos de la vida social.

Baste para sustentar nuestras afirmaciones echar un vistazo a la versión francesa del *Marco Europeo Común de Referencia*: allí, el juego apenas merece decena y media de líneas (Conseil de l'Europe, 2001: 46) y unas cuantas alusiones dispersas. Una lectura atenta del breve corpus que así se nos brinda permite comprobar que se recurre a criterios poco claros de clasificación, que se tiende a confundir a ultranza lo lúdico con lo creativo, y que se dejan de lado numerosos aspectos del juego⁹ que podrían haber enriquecido un enfoque orientado a la acción, en la medida en que lo lúdico puede y debe inscribirse dentro de las diversas lógicas de enseñanza y de aprendizaje aplicadas en contextos pedagógicos específicos.

EL DECÁLOGO DEL JUEGO EN EL AULA

En nuestra opinión, mucho camino queda aún por recorrer para alcanzar un óptimo aprovechamiento de las herramientas lúdicas en el aula

de idiomas. Tenemos la plena convicción de que el juego puede constituir una herramienta pedagógica eficaz en la era de la perspectiva accio-nal, siempre y cuando se adopte antes, durante y después de su uso un enfoque serio y riguroso; se establezca una adecuada articulación entre hipótesis metodológicas, herramientas pedagógicas y praxis docente; y se asuma que el juego forma parte de un conjunto más amplio de herramientas. En otras palabras, siempre y cuando docentes y alumnos sean actores y no meros agentes del proceso pedagógico.

En aras de señalar pistas concretas en ese sentido, sugerimos aquí, a manera de decálogo, algunos principios básicos para el aprovechamiento pedagógico del juego:¹⁰

- “Analiza tu situación de enseñanza/aprendizaje”, pues el juego, al igual que cualquier otra herramienta pedagógica, requiere ser calibrado en función de su contexto específico de uso.
- “Elige siempre objetivos claros y coherentes”, pues para evitar hacer del juego un relleno, un edulcorante o una cereza sobre el pastel es menester integrarlo de manera lógica dentro de una secuencia con objetivos debidamente formulados.
- “Preocúpate por articular adecuadamente la teoría y la práctica”, pues es importante evitar la actitud pasiva –y, a final de cuentas, consumista– de quien aplica con los ojos cerrados las propuestas pedagógicas ajenas, sin tratar de explicitar y articular adecuadamente sus hipótesis metodológicas, la elección de sus soportes y sus prácticas.
- “No te duermas en tus laureles”, pues siempre será posible ir más allá en el aprovechamiento de las herramientas lúdicas.
- “Enriquece y comparte al máximo tus herramientas lúdicas”, pues no hay que olvidar que el docente es un actor social que puede sacar gran provecho de la interacción con los alumnos y con sus propios

⁹Varios de esos aspectos han sido mencionados a lo largo de este artículo. Se trata, por ejemplo, de las posibilidades que brinda el juego de combatir los filtros afectivos, suscitar mayor motivación, promover la participación, aprovechar las inteligencias múltiples, favorecer la apropiación de los contenidos, poner verdadero énfasis en el proceso y no sólo en el resultado del proceso, apoyar el desarrollo de competencias generales y lingüísticas dentro de diferentes ámbitos, proponer en el aula tareas auténticas, alentar la diversificación de las estrategias de aprendizaje y comunicación...

¹⁰ Este decálogo constituye, de hecho, la conclusión de *Le jeu en classe de langue* (Silva, 2008: 187-189).

pares; asimismo, puede y debe contribuir a la diversificación razonada de las herramientas pedagógicas y a la difusión de las buenas prácticas.

- “Explora la riqueza sin límites del universo lúdico”, pues sus senderos se bifurcan al infinito.
- “Aprovecha todos los recursos lúdicos a tu disposición”, pues resulta sumamente útil manejar todas las regiones semánticas de referencia (material, estructuras, contexto y actitud) y echar mano de todos los materiales disponibles, de la gran diversidad de las estructuras, de los elementos del contexto y de los factores ligados a la actitud.
- “Juega, no finjas jugar”, pues cuando se recurre al juego como una treta, los alumnos no se dejan engañar fácilmente pero sí pierden motivación y confianza.
- “No trates a tus alumnos como si fueran tus juguetes”, pues un principio básico de la buena relación entre todos los actores del proceso pedagógico es el respeto mutuo.
- “No busques la panacea lúdica universal”, pues, a final de cuentas, el juego no es sino una entre muchas otras herramientas pedagógicas actualmente a nuestra disposición.

REFERENCIAS

- Augé, H., Borot, M.-F., & Vielmas, M. (1981). *Jeux pour parler, jeux pour créer*. París: CLE International.
- Bateson, G. (1955). *Une théorie du jeu et du fantasme. En Vers une écologie de l'esprit 1*. París: Seuil, 1977.
- Bierlaire, F. (1982). Le jeu à l'école latine et au collège (pp. 495-496). En Ariès Ph. y Margolin J.-C., *Les jeux à la Renaissance*. París: Vrin.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. París: Economica.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. París: L'Harmattan.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard.
- Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. París: Hachette FLE.
- Chombart de Lauwe, M.-J., & Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance (pp. 320-340). En D. Jodelet, *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. París: Conseil de l'Europe/Didier.

- Dufeu, B. (2010). Fondements. En *La psychodramaturgie linguistique*. Consultado el 3 de octubre de 2010 en <http://www.psychodramaturgie.de/indexf.html>
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. París: Hachette.
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. París: Presses Universitaires de France.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer*. París: José Corti.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. París: Presses Universitaires de France.
- Huizinga, J. (1938) *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spelelement aer cultuur*. Groningen: Tjeenk-Willink.
- Silva, H. (2009). Juego y metáfora: una lectura desde Ricoeur y Derrida. *Intersticios*, 14 (30), 13-23.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. París: CLE International.
- Silva, H. (2005). Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE? *Dossiers Francparler. Faites vos jeux !* Consultado el 3 de octubre de 2010 en http://www.francparler.org/dossiers/silva_2005.htm
- Silva, H. (1999). Paradigmas y niveles del juego. En J. L. Ramos (coord.), *Juego, educación y cultura* (pp. 35-52). México: ENAH/ Conaculta.
- Silva, H. (1998). Éléments pour une étude historique des billes et des jeux de billes. En G. Brougère (dir.), *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche* (pp. 26-35). Angoulême: Université Paris-Nord / Centre Universitaire de la Charente.
- Weiss, F. (1984). Types de communication et activités communicatives. *Le Français dans le monde*, 183, 47-51.
- Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. París: Hachette.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1974). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. París: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* seguido de *Investigations philosophiques*. París: Gallimard.

Whodunits para mejorar la producción oral en clase de lenguas

Carlos Uldárico Gamboa Serrano
Neil David Rodríguez Berzunza
Angela del Carmen Gamboa Avila
Nelly Cahero Mendoza
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

RESUMEN

Hablar en clase es uno de los retos más grandes para los estudiantes de lengua, por lo tanto, los profesores deben proveerles oportunidades para practicar en el salón de clases, antes de hacerlo fuera de él. Un *whodunit* es una historia de misterio, en la cual un crimen es resuelto al final por el personaje principal, usualmente un detective, que usa pistas dispersas a lo largo de la historia. El objetivo de emplear *whodunits* en el salón de clases es brindar a los estudiantes esas oportunidades para hablar libremente y así alcanzar una *competencia conversacional* aceptable. La técnica de los *whodunits* ha comprobado ser una herramienta exitosa para los alumnos. Policías, ladrones y crímenes sin resolver son una fórmula universal para captar la atención de la gente. Con los *whodunits* se adapta el *lenguaje*, la *cultura* y el *contexto social* a la sofisticación, intereses y niveles de los estudiantes de inglés.

Palabras clave: producción oral, *whodunit*, competencia conversacional, lenguaje, cultura, contexto social

INTRODUCCIÓN

El término *whodunit* fue acuñado en 1930, proviene del inglés “Who done it?” (“¿Quién lo hizo?”), y hace referencia a una variedad de trama compleja impulsada dentro de la novela policiaca en la que una especie de rompecabezas es su principal característica de interés. En este subgénero se proveen los indicios acerca de la identidad del autor del delito para que el participante (lector, actor o espectador) pueda deducirla antes de la solución que se revela al final. Por lo general, la investigación suele ser realizada por un excéntrico detective aficionado o profesional (Braham, 2004).

El *whodunit* floreció durante la llamada Era Dorada de los detectives de ficción en las décadas de 1920, 1930 y 1940, donde fue la manera predominante de escribir historias de crímenes (Argemí, 2004). Muchos de los mejores escritores de *whodunits* de este periodo fueron británicos: Agatha Christie, Nicholas Blake, Christianna Brand, Arthur Conan Doyle y Dorothy L. Sayers, entre muchos otros. Encontramos los primeros testimonios de este tipo de relatos de misterio en algunas traducciones de Edgar Allan Poe fechadas a finales del siglo xx y localizadas en el Cono Sur, región especialmente receptiva a las novedades literarias extranjeras. La decisiva impronta del escritor estadounidense explica la predilección de sus vecinos meridionales por el cuento frente a la novela, y su reproducción del esquema del *whodunit* o novela de enigma, inventado por Poe pero canonizado en Gran Bretaña por autores como Gilbert K. Chesterton, Agatha Christie y Arthur Conan Doyle.

En la década de 1940 se producen rupturas de la fórmula clásica gracias al escritor argentino Jorge Luis Borges. Sus múltiples reflexiones sobre el subgénero se remontan a la década de 1930 —“Leyes de la narración policial” apareció en la revista *Hoy Argentina* en 1933—, y se despliegan a lo largo de la siguiente década. Este hecho le valió ser considerado una mala influencia entre las nuevas generaciones, lo que subraya humorísticamente Pablo Brescia en “Borges, el policial y la teoría del cuento: la verdad sobre el caso del corruptor de menores” (Brescia, 2003). Defensor del modelo del *whodunit* —es conocido su rechazo a la inserción de la realidad en la literatura—, Borges amplió las posibilidades de la fórmula al parodiarla en sus relatos conjuntos y teñirla de cualidades metafísicas en los que publicó en solitario. En efecto, Borges fue responsable de la colección “Séptimo Círculo”, que difundió por América Latina a los

principales autores policiales a través de la editorial Emecé y que explica revisiones argentinas del *whodunit* tan destacadas como *La muerte baja en el ascensor* (1954), de María Angélica Bosco; *Los que aman odian* (1946), de Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares; *El estruendo de las rosas* (1948), de Manuel Peyrou; o *Rosaura a las diez* (1955), de Marco Denevi (Ponce, 2001).

Actualmente son muy populares los *whodunits* en vivo, que se presentan en forma de juego y donde los invitados a una fiesta privada pueden usar cartas, un pizarrón o un video para representar los papeles de los sospechosos y el detective. También encontramos una gran cantidad de café-teatros o cena-teatros donde actores profesionales o aficionados representan una obra de misterio y asesinato, usualmente relacionada con la comida que se sirve. Como norma, los invitados tienen la oportunidad de ayudar a resolver el misterio (Scantlenbory, 2000).

Entre las innumerables variedades de *whodunits* que existen (Merivale & Sweeney, 1998), básicamente encontramos la siguiente morfología:

- Preámbulo: la historia comienza; un ambiente feliz se ve roto repentinamente; aparece la víctima.
- Crimen reportado descubierto: se genera una situación de alarma o se establece el crimen a resolver. Se sientan las primeras pesquisas.
- Presentación del posible investigador: un detective, un policía, un agente, etc., dependiendo de la situación en particular.
- Personajes involucrados: son traídos a cuenta y son interrogados y puestos bajo sospecha.
- Entrevistas sucesivas a los personajes: se establecen motivos y posibles culpables.
- Crimen adicional o intento de crimen: por parte de algunos de los personajes en respuesta a la presión del detective.
- Las pistas llevan hacia el culpable: todavía sin pruebas.
- Captura del culpable: se le desenmascara.
- Conclusiones, consecuencias, resultados, epílogo.

En un curso sobre producción oral del *Diplomado de Formación de Profesores de Inglés* del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Mérida, Yucatán, en el año 2005, discutimos acerca de la necesidad que tienen los estudiantes de hacerse buenos conversadores en la lengua meta. Los

aspectos lingüísticos a cubrir para lograrlo variaban desde el mantenimiento y desarrollo de relaciones sociales e intercambio de información, hasta la habilidad de cooperar en la negociación de significados, usando diversas estrategias (Becco, 2001).

Desde 2006, en la Universidad Tecnológica Metropolitana de Mérida (donde tenemos en promedio 28 alumnos por grupo), hemos aplicado la técnica del *whodunit*. El estudiante es quien inicia y determina qué quiere decir (siguiendo una serie de pasos explicados más adelante en el apartado de *Proceso en clase*). Básicamente, el alumno es conducido a usar el inglés que sabe (Brown & Yule, 1983). La clase hace preguntas y pide repeticiones de líneas para poder encontrar la solución.

El objetivo es proveer a los estudiantes de oportunidades para hablar libremente y así alcanzar una competencia conversacional aceptable, basándonos en que esta presentación es útil debido a que es corta y se aprende fácilmente (o es parcialmente aprendida con improvisación). También favorece el desarrollo de competencias al movilizar los saberes, ya que éstos parten de situaciones significativas y funcionales, y los estudiantes utilizan tanto las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias), como las indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) durante el proceso de creación, desarrollo y presentación de los *sketches*.

Su uso como herramienta en la enseñanza del inglés radica en la práctica activa alcanzada por cada alumno en particular, ya que permite un uso eficiente del tiempo que se le dedica a la producción oral, debido a que un mayor número de estudiantes lo hace a la misma vez, brindando la oportunidad de crear un vocabulario en contexto. Se adapta fácilmente a cualquier nivel (Oh, 2001) y sirve para reforzar puntos gramaticales específicos (Swain, 1995). Aunado a lo anterior, el tiempo que se emplea en esta actividad es estimulante, ya que muchos de los estudiantes quieren participar en historias de detectives y ser los primeros en encontrar la solución.

De aquí surge su relación con el *aprendizaje cooperativo de lenguas* (Trujillo, 2002). El aprendizaje cooperativo de lenguas es un enfoque de enseñanza basado en otro más amplio, que se conoce como *aprendizaje cooperativo*. Una de las premisas fundamentales de este enfoque es la naturaleza interactiva del lenguaje, de la que se desprende que:

- Hablar es una actividad para la cual todo ser humano está programado.
- La mayoría del discurso está organizado en forma de diálogo.
- La conversación se rige por medio de principios reguladores o máximas conversacionales.
- El dominio de estas máximas en otro idioma se logra a través de actividades estructuradas de cooperación.

El aprendizaje cooperativo, como estrategia metodológica en la enseñanza, permite a los educadores darnos cuenta de la importancia de la interacción que se establece entre el alumno y los contenidos o materiales de aprendizaje, y también plantear diversas estrategias cognitivas para orientar dicha interacción eficazmente. No obstante, de igual o mayor importancia son las interacciones que establece el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual no puede dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejerce el docente y los compañeros de clases.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: grupos formales, informales y de base cooperativos (Johnson, 2003). Los *grupos formales* de aprendizaje cooperativo funcionan durante un periodo que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Los *grupos informales* de aprendizaje cooperativo (Johnson, 2003) operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. Los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa: introducción, presentación, práctica guiada y práctica independiente.

Los *grupos de base cooperativos* (Johnson, 2003) tienen un funcionamiento a largo plazo (por lo menos de casi un año); son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el

aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Este es el caso de nuestros estudiantes en la Universidad.

En la actividad cooperativa, como en el caso de los *whodunits*, son muy importantes las actitudes y las cualidades favorables del carácter y de la personalidad, pues el buen éxito de la acción cooperativa se apoya en las manifestaciones positivas que permiten alcanzar, en la mejor forma posible, los objetivos propuestos.

Entre los beneficios del aprendizaje cooperativo (Trujillo, 2002) podemos mencionar que promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje; una mayor satisfacción con la experiencia de aprendizaje y las actividades de clase; y enfatiza actitudes más positivas hacia la materia de estudio. Incrementa el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros; el aprendizaje independiente y auto dirigido; y el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica. Facilita la integración social, que satisface la necesidad de afiliación de muchos estudiantes; el compromiso de los estudiantes con sus compañeros; la preparación de los estudiantes como ciudadanos para el mundo del trabajo actual y desarrolla su capacidad de liderazgo. Permite dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje.

PROCESO EN CLASE

El principal objetivo para el uso de los *whodunits* en el salón de clase es proveer un programa diseñado para permitir a los estudiantes de lengua progresar lo más rápido posible en el dominio del inglés, en sus habilidades interpersonales, en el lenguaje académico necesario en su ambiente escolar, además de elevar su nivel de confianza, de manera que puedan convertirse en aprendientes independientes. Esperamos que el uso de los *whodunits* nos ayude a alcanzar esas metas.

Una manera de motivar a los alumnos para llevar a cabo satisfactoriamente el proceso posterior de elaboración de un *whodunit* es presentada a continuación en una serie de lecciones que varían dependiendo de la naturaleza de los estudiantes y los planes de clase.

Lección 1: Simulación de robo. El caso de la desaparición de la computadora portátil. Objetivos basados en la teoría de la adquisición de L2 (Richards, 1990), que establece que los alumnos aprenden mejor cuando se les presentan actividades reales, de alto interés para ellos y con experiencias de aprendizaje activo. Esta lección de simulación en

el aula se centrará en la capacidad de los estudiantes para activar su vocabulario y en sus habilidades de pensamiento de orden superior para resolver un crimen.

Hay tres objetivos principales en la lección. Los estudiantes: 1) utilizan las cuatro funciones del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) para resolver un crimen; 2) aplican sus habilidades de pensamiento crítico para analizar varias pistas y datos; y 3) practican sus habilidades de comunicación social en situaciones de aprendizaje cooperativo (Trujillo, 2002).

Actividad uno: algunos estudiantes son seleccionados o reclutados por el profesor como agentes de policía o detectives privados. Antes de recoger y analizar las pistas, primero conocen el “robo” y reciben su “misión” como policías. En primer lugar, el profesor muestra a los alumnos la escena del crimen. Explica que ha habido un robo en el aula. Les dice que cuando llegó esa mañana, descubrió que la puerta fue forzada, el escritorio del profesor estaba hecho un lío y la computadora portátil había desaparecido (se muestra la imagen de la computadora portátil).

Se les da una breve reseña de los deberes y responsabilidades de un oficial de policía o un detective privado a los estudiantes previamente escogidos para ese papel. Simulan una ceremonia en la cual los estudiantes leen una “carta compromiso”, en la que se comprometen a cumplir con su deber con lo mejor de sus capacidades, depositando en cada estudiante una insignia de policía. Se permite unos minutos a los estudiantes para “celebrar” su “entrada al departamento de policía” con el fin de generar emoción y entusiasmo por su papel de policías o detectives. La “carta compromiso” y los distintivos tienen que estar preparados con antelación en la lengua meta (Hadley, 1993).

Actividad dos: los estudiantes recopilan pistas y explican los detalles de su misión. A continuación, analizan las pistas de la escena del crimen, investigan las evidencias y entrevistan a posibles testigos del crimen. Se les advierte que, al final de la lección, se espera hayan identificado al ladrón. Se pide a los alumnos reunir pistas y pruebas de la escena del crimen y pensar durante unos minutos.

Actividad tres: los estudiantes analizan los datos y pistas y verbalizan los pasos mientras los realizan para una mayor práctica oral.

Actividad cuatro: los estudiantes muestran sus hallazgos a todo el grupo. Presentan sus conclusiones. Identifican al ladrón y justifican su conclusión. Discuten y convencen a sus otros compañeros, sobre todo si tienen resultados diferentes. Se permite a los estudiantes utilizar su len-

gua materna al comunicar sus opiniones, pero se les anima a utilizar la lengua meta lo más posible. Hay que tener en cuenta los patrones de errores en el discurso de los estudiantes e identificar aquellos estudiantes que aún carecen de la confianza para participar en el debate. Se analizan los errores más tarde para futuras lecciones y se habla personalmente con los estudiantes menos seguros acerca de cómo pueden mejorar.

Evaluación: se prepara una rúbrica que evalúe el desempeño de los estudiantes mientras realizan sus tareas durante la actividad. La rúbrica debe evaluar su capacidad para utilizar las cuatro funciones del lenguaje, cómo aplican sus habilidades de pensamiento crítico para resolver el problema y su comportamiento durante la actividad cooperativa de aprendizaje (Johnson, 2003).

Una vez que los estudiantes son expuestos al género del misterio, ellos querrán escribir los suyos para probarlos con sus compañeros, divertirse y solucionarlos. Cuando escriben un misterio original, los estudiantes generan ideas, investigan y desarrollan elementos específicos que demuestran sus conocimientos en el tema. Una vez que lo anterior es completado, los estudiantes son capaces de llevar a cabo todo el proceso de elaboración y presentación de los *whodunits*. Ya generado el interés de los alumnos hacia las historias de crímenes, se establecen los siguientes parámetros generales para el desarrollo de los *whodunits*, insistiendo en que éstos varían dependiendo de la naturaleza de los estudiantes y los planes de clase.

Primera sesión.

Objetivo: Los estudiantes establecen una historia de misterio con una situación a resolver.

- Se forman en grupos de 5 o 6 alumnos y enlistan posibles historias tomadas de una lluvia de ideas.
- Presentan sus propuestas y deciden su historia.

Segunda sesión.

Objetivo: Los estudiantes crean los personajes y establecen una sucesión de episodios.

- En los mismos grupos, previamente formados, se decide la primera escena y se le da el carácter deseado al *whodunit*: serio, trágico, cómico, mezcla de humor, etcétera.
- Se crean los personajes y se les caracteriza. Aquí es importante mencionarles la importancia de tener un narrador, quien contará la historia y servirá de enlace entre escena y escena.

Tercera sesión.

Objetivo: Los estudiantes revisan la secuencia de escenas que llevarán progresivamente al misterio.

- Revisión de secuencias y corrección de puntos gramaticales, deletreo, sintaxis, etcétera.
- Afinación de detalles en el misterio a resolver.

Cuarta sesión.

Objetivo: Presentación.

- Los estudiantes se dividen los personajes y se aprenden los diálogos. La presentación puede ser tan elaborada o tan sencilla como se desee; lo importante es dejar claro el misterio a resolver.
- El narrador tiene a su cargo motivar a los demás estudiantes a hacer preguntas con el objetivo de aclarar el misterio; incluso se puede pedir que repitan alguna escena o diálogo específico. Es deseable marcar límites de tiempo o número de preguntas.
- Una vez que se resuelve el misterio, se repite el *whodunit* completo para dejar clara la solución.

Durante las sesiones de presentación de los *whodunits*, la retroalimentación es pospuesta ya que se espera muy poca intervención del profesor para que los estudiantes se involucren usando el lenguaje más allá de oraciones aisladas. El profesor actúa como facilitador y puede dirigir o canalizar la discusión o simplemente monitorear a los estudiantes y, al final, resumir ante el grupo los comentarios de los estudiantes o dar otras posibles soluciones.

POSIBLES PROBLEMAS

Aun cuando los estudiantes toman parte y disfrutan de la actividad, pueden aparecer algunas situaciones inesperadas: muchos estudiantes desarrollan una barrera psicológica antes de estar preparados para hablar en público en la lengua meta (Cloutier, 2006). Cuando a un estudiante se le pide que produzca más de una oración simple y predecible, resulta en una falta aparente de interés, falta de participación y, en algunos casos, cierta hostilidad. Se le debe dejar organizarse, tomar notas y encontrar la manera de participar en la actividad.

Algunas veces puede ocurrir que los estudiantes no saben exactamente qué se espera de ellos en la actividad, o cuál es la mejor manera de llevarla a cabo. Se recomienda guiarlos a través de un ejemplo; los estudiantes finalmente sabrán qué hacer por deducción.

En esta clase de actividades, el profesor aparenta no estar haciendo nada, porque lo que hace sale de lo normal; en consecuencia, puede aparecer cierta tensión entre el estudiante y el profesor. Debe dejarse que por sí mismo el estudiante sepa qué hacer sin abandonarlo. El monitoreo de la clase por parte del profesor toma aquí una gran importancia. No se debe dar la impresión que se nos ha olvidado enseñar.

También puede ocurrir que un estudiante, o más de uno, no memoricen sus líneas. En estos casos, se le pedirá que las lea a sabiendas que afectará su nota de acuerdo a los criterios establecidos con anterioridad en la rúbrica.

Algunas veces, el culpable no es descubierto fácilmente, debido a que las pistas no son suficientemente claras. El profesor deberá guiar a la clase hacia las pistas principales para hacerlas fáciles de entender. Durante la presentación, el profesor deberá enfocarse en promover la competencia oral. Esto necesita un adecuado balance entre la sobre corrección y la no corrección (Edge, 1989). De otra manera, el estudiante pensará que no importa que cometa errores. Es importante que las opiniones de los estudiantes sean respetadas y se necesita enfatizar la diferencia entre la opinión y las personas que la expresan.

Si el culpable permanece aún sin ser descubierto, el profesor deberá dar la respuesta o clarificar la situación. Para esto, necesita haber leído la presentación con anticipación.

CONCLUSIONES

Hablar en clase es uno de los retos más grandes para los estudiantes de lengua, por lo tanto, los profesores deben proveerles oportunidades para practicar en el salón de clases, antes de hacerlo fuera de él.

La técnica de los *whodunits* ha comprobado ser una herramienta exitosa para los alumnos (Marlon, 2005). Ofrece situaciones rápidas, soluciones creíbles a problemas y conflictos y un interés activo en la historia que no es posible lograr con otros géneros, debido entre otros factores, al deseo por parte del alumno de interactuar de cualquier manera posible como alguno de los personajes de la historia. Los *whodunits* retan su

pensamiento crítico, les permite emitir juicios y les hace llegar a conclusiones, las cuales ve desarrolladas a lo largo del ejercicio justo frente a sus ojos. Sin embargo, una de las principales razones del éxito de los *whodunits* en el salón de clase es que no hay perdedores al final, solamente culpables. El detective resuelve el misterio, la víctima recibe justicia, el espectador se entretiene, el culpable es castigado, el caso se cierra y todos felices. La vida vuelve a la normalidad.

De acuerdo a la Taxonomía Cognitiva de Bloom (Pohl, 2000), los *whodunits* pueden ser usados para alcanzar niveles elevados de pensamiento. Por ejemplo, en el nivel del conocimiento, los estudiantes organizan los personajes y eventos en el misterio. En el nivel de comprensión, clasifican los eventos, describen los personajes y explican exactamente lo que sucede. En el nivel de aplicación, usan su conocimiento previo en el misterio ilustrando, dramatizando y escribiendo su propia interpretación del mismo. En el nivel de análisis, los estudiantes analizan, categorizan y establecen diferencias entre los personajes y eventos. En el nivel de síntesis, recogen y organizan los hechos para formular hipótesis. Finalmente, en el nivel de evaluación, argumentan, juzgan y evalúan sus opiniones durante el proceso de solución del misterio (Ur, 1981).

Entender y resolver los *whodunits* requiere de imaginación e invención. Su uso va más allá de resolver un enigma en clase. Muestra la infinita variabilidad del ser humano, la importancia de cómo se perciben las cosas y lo más importante, la manera en que se resuelve el misterio lleva a los estudiantes a tomar en cuenta factores como la justicia y las consecuencias de los actos (Maley & Duff, 1996).

Policías, ladrones y crímenes sin resolver son una fórmula universal para captar la atención de la gente. La facilidad o dificultad de su aplicación en clase dependerá de la situación particular del grupo, y de la disposición y empatía que puedan tener con su profesor.

Esperamos que los profesores deseen aplicar esta técnica de la forma que se presenta aquí o después de revisar las sugerencias previas.

REFERENCIAS

- Argemí, R. (2004). *Penúltimo nombre de guerra*. Sevilla: Algaida.
- Braham, P. (2004). *Crimes against the state, crimes against persons. Detective fiction in Cuba and Mexico*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Becco, G. R. (2001). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vygotskyana. Consultado el 11 de octubre de 2011 en www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/9riolugo.html
- Brescia, P. A. (2003). Borges, el policial y la teoría del cuento: la verdad sobre el caso del corruptor de menores, *El cuento en red*, 7. Consultado el 11 de octubre de 2011 en www.cuentoenred.org/cer/numeros/no_7.html
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cloutier, C. (2006). *Situation task cards*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.
- Hadley, O. (1993). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Johnson, D. (2003). *¿Qué es el aprendizaje cooperativo?*. London: Longman.
- Maley, A., & Duff, A. (1996). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marlon, M. (2005). *Connecting dots: Using some of the 20th century's most significant "Whodunits" to teach low English proficient students*. Houston: Fonville Middle School.
- Merivale, P., & Sweeney, S. E. (1998). *Detecting texts: The metaphysical detective story from Poe to postmodernism*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Oh, S.Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly* 35(1), 69-97.
- Pohl, M. (2000). *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.
- Ponce, N. (2001). *Diagonales del género. Estudios sobre el policial argentino*. París: Editions du Temps.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (2002). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scantlenbory, M. (2000). *Paco Ignacio Taibo II: La novela negra es la gran novela social de fin de milenio*, Caras. Consultado el 11 de octubre de 2011 en www.caras.cl/ediciones/paco.html
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practices in the study of language: Studies in honour of H.G. Widdowson*. (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla, n° 32, 147-162, ISSN 1577-4147.
- Ur, P. (1981). *Discussions that work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS. WHODUNITS PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ORAL EN CLASE DE LENGUAS

ANEXO1.

I FORGOT MY KEY

By Fabiola, Marieke, and Juan Carlos

CHARACTERS: Narrator, Mrs. Burgle, Stella, the Burgles' maid, Martha, the Burgles' next door neighbor.

NARRATOR: As crime is on the rise these days, Mrs. Burgle usually keeps the key to her bedroom closet in her purse. Last night, while she was locking the closet, the old red ribbon that the key was on finally broke. She replaced it with a new blue ribbon, then put the key into the drawer in the hall, where she used to keep it, forgetting to return it to her purse.

This morning, on her way to work, she suddenly remembered that the key was home in the drawer, available to anybody. Mrs. Burgle doesn't trust her maid, Stella, not to steal it.

At her lunch break, Mrs. Burgle rushes home only to find that she is too late. The money is gone. She speaks with Stella first.

MRS. BURGLE: Oh, hello, Stella! How are you? Did you finally get the money to pay your mother's hospital bill?

STELLA: Yes, I think I just about have enough now. Thank you.

MRS. BURGLE: That's good. Tell me, Stella, has anyone else been around the house since you arrived this morning?

STELLA: Just Mr. Burgle, Ma'am. He came home about an hour ago and then left again. He seemed to be in a hurry. He barely even said hello... Oh! And Roberta from next door came to help me by cleaning the kitchen while I went to the store.

MRS. BURGLE: Hmm... And I don't suppose you've seen my closet key lying around? It seems I forgot to put it in my purse this morning.

STELLA: The one with the blue ribbon? No, I haven't seen it at all. Are you sure you haven't got it with you?

MRS. BURGLE: Yes, I'm sure. Thank you, Stella. You can continue with your work.

NARRATOR: *Mrs. Burgle is now calling her next door neighbor, whose maid, Roberta, sometimes comes to the Burgles' house to help Stella.*

MRS. BURGLE: Hello Martha! Listen, I'm missing some money that was in my bedroom closet.

MARTHA: You are? Listen! I forgot to tell you! Last week my silver watch disappeared from my dresser, and the truth is, I think Roberta probably took it. I wouldn't be a bit surprised if she took your money too! Oh dear, whatever are you going to do?

MRS. BURGLE (*with a slow smile spreading across her face*): You know... I suddenly have an idea. I know exactly what I'm going to do!

NARRATOR: Mrs. Burgle has just thought of something and now there remains no doubt in her mind who the culprit is. What do you think? Who is guilty and why do you say so?

Answer: Stella stole the key and the money. The key word is when she mentions the blue ribbon instead of the red one.

ANEXO 2.

LA LLAVE OLVIDADA

Por Sergio, Luis, Carlos y César

NARRADOR: Como ha habido muchos robos en estos días, la Sra. Méndez normalmente guarda las llaves de su cuarto en su cartera. Anoche mientras ella cerraba el clóset, el viejo listón rojo de su llave se rompió. Ella lo reemplazó con uno nuevo de color azul. Entonces, puso las llaves en el cajón de la sala donde siempre las guarda olvidándose de ponerlas

en su cartera. Esta mañana, de camino al trabajo, se acordó de repente que las llaves seguían en el cajón de la sala, al alcance de cualquiera. Hay mucho dinero en efectivo en el clóset de la casa y la Sra. Méndez no confía en Estelita.

Después de su hora de almuerzo, la Sra. Méndez va a la casa para encontrarse con que ya es demasiado tarde. El dinero ha desaparecido. Ella habla con Estelita primero.

SRA. MÉNDEZ: Hola, Estelita, ¿cómo está todo? ¿Finalmente conseguiste el dinero para pagar la cuenta de tu mamá en el hospital?

ESTELITA: Sí, señora, creo que ya junté todo el dinero, gracias.

SRA. MÉNDEZ: ¡Qué bien! Dime una cosa, Estelita, ¿ha venido alguien a la casa hoy?

ESTELITA: Sólo el señor, vino hace como una hora y después se fue. Parecía tener mucha prisa. Apenas me saludó... Ah, y Nayelli, la muchacha de su vecina de usted, quien vino a ayudarme a limpiar la cocina mientras yo iba un momentito a la tienda a comprar unos frijoles.

SRA. MÉNDEZ: Mmmm... Y, por casualidad, ¿no has visto la llave de mi clóset por alguna parte? Es que se me olvidó meterla en la cartera esta mañana.

ESTELITA: ¿La que tiene el listón azul? No, no la he visto para nada. ¿Está segura que no se la llevó?

SRA. MÉNDEZ: Sí, estoy segura. Gracias, de todos modos, Estelita. Puedes continuar con tu trabajo.

NARRADOR: La Sra. Méndez llamó a su vecina Doña Marta, la patrona de Nayelli.

SRA. MÉNDEZ: ¿Bueno? ¿Martita? ¿Qué tal cómo estás? Escucha, me robaron un dinerito que tenía en el clóset de mi cuarto esta mañana. Sí, hoy mismo.

DOÑA MARTA: Ay, sí, ¿en serio? ¿Y cómo? Casualmente, olvidé decirte que la semana pasada mi reloj de plata desapareció de mi mesita de noche y la verdad es que creo que Nayelli me lo robó. No me sorprendería que ella haya tomado tu dinero también. Sobre todo hoy que fue un momento a ayudar a Estelita a limpiar tu cocina. Oh, querida, ¿qué vas a hacer?

SRA. MÉNDEZ (*con una sonrisa en su cara*): Ya sabes... De repente he tenido una idea. Ya sé exactamente qué voy a hacer.

NARRADOR: La Sra. Méndez ha pensado en algo y ahora no le queda duda de quién es el culpable del robo de su dinero.

¿Quién es culpable y por qué?

Solución: Estelita robó la llave y el dinero. La clave está en el momento en que ella menciona el color azul del listón en lugar del rojo.

ANEXO 3.

SU DESAYUNO ESTÁ LISTO, SEÑORA

Por Manuela, Karla, Jorge y Mario

SRTA. LÓPEZ (*al teléfono*): ¡Bueno, es la recepción? Bien. ¿Podría traerme una copia del *Diario de Yucatán* al cuarto 321? Ah, y una taza de té. Gracias. (*Tocan a la puerta*).

SRTA. LÓPEZ: Por Dios, qué rápido, tardó sólo un minuto! Voy a abrir la puerta.

BOTONES: ¡Buenos días, señorita! Aquí tiene su desayuno.

SRTA. LÓPEZ: ¿Mi desayuno? ¿Qué quiere decir con eso?

BOTONES: El desayuno que usted ordenó. Cereal, huevos con tocino, pan tostado y café. ¿Lo pongo sobre la mesa?

SRTA. LÓPEZ: Lo siento, pero me temo que ha habido un error. Yo no ordené ningún desayuno, yo sólo pedí una taza de té y el periódico.

BOTONES: ¿En serio? Lo siento, señorita, en recepción deben de haberse equivocado. Parece que me dieron un número de cuarto equivocado. Me dijeron el cuarto 326.

SRTA. LÓPEZ: Pero este es el cuarto 321, no el 326.

BOTONES: ¿321? Oh, no, siento haberla molestado.

SRTA. LÓPEZ: No se preocupe, todos nos equivocamos, especialmente tan temprano en la mañana.

(*Sale el botones y cierra la puerta. Tocan otra vez a la puerta*).

SRTA. LÓPEZ: Ese debe de ser mi té. ¡Adelante!

UN HOMBRE: Oh, ¿qué hace usted aquí?

SRTA. LÓPEZ: ¡¿Perdón?! ¡Cómo se atreve a entrar a mi cuarto de esta manera! ¿Quién es usted? ¿Qué desea?

UN HOMBRE: ¿Qué hace usted en mi cuarto y cómo entró aquí?

SRTA. LÓPEZ: ¡Está loco, este es mi cuarto!

UN HOMBRE: Debe de haber un error. El cuarto 323 es mi cuarto.

SRTA. LÓPEZ: ¡Pero este es el cuarto 321!

UN HOMBRE: ¿321? ¿Está usted segura? (*mirando hacia la puerta*). ¡Dios mío, no sé qué decir! Lo siento mucho, no sé cómo pude haber sido tan torpe. Mil disculpas.

SRTA. LÓPEZ: : Está bien.

(*Sale el hombre y cierra la puerta*).

SRTA. LÓPEZ: ¿Me pregunto dónde estará mi taza de té?

(Tocan a la puerta).

SRTA. LÓPEZ: Ahora sí, esa debe de ser mi taza de té. ¡Adelante, por favor!

CAMARERA: Buenos días, señorita, aquí están su té y su periódico. ¿Me firma?

SRTA. LÓPEZ: Sí, cómo no. Póngalo aquí, por favor. Muchas gracias *(levantando el periódico antes de firmar)*. Espere, este es *el Por esto* y yo pedí el *Diario de Yucatán*.

CAMARERA: Lo siento mucho, señorita, en la recepción deben de haberse equivocado. Iré abajo y le traeré su periódico.

(Sale la camarera y cierra la puerta).

SRTA. LÓPEZ: ¡Ay, Dios, creo que este va a ser uno de esos días!

NARRADOR: Efectivamente, la Srta. López estaba en lo correcto, porque más tarde, ese mismo día, se descubrió que varios cuartos en el hotel habían sido saqueados. Si usted prestó atención, tal vez haya notado algo sospechoso en alguno de los personajes. Si usted fuera detective, ¿a quién interrogaría y por qué?

Solución: Se interrogaría primero al principal sospechoso que es un hombre. Si él fuera el dueño del cuarto, no tendría por qué llamar a su propia puerta.

ANEXO 4.

SUICIDE IN THE SIERRA MOUNTAINS

By Lori, Emma and Daniela

NARRATOR: Good Evening. We are going to present a mystery about a double suicide. The scene is a mountainside. There is a jeep and the detective has just arrived to investigate a double suicide. Please pay attention to the following conversation to help the detectives solve the crime.

PARAMEDIC 1: Excuse me, detective, here are some photographs of the scene showing the bodies from various positions. We've just found some personal items; this is the man's wallet *(detective opens wallet and takes out various identification cards)*.

DETECTIVE: Ah, Mr. Bond! James Bond? What was the time of death?

PARAMEDIC 1: Approximately six hours ago, at 10 PM. They were probably up here making out!

PARAMEDIC 2: What was the cause of death?

PARAMEDIC 1: Carbon monoxide intoxication.

NARRATOR: The jeep is completely sealed with masking tape. A hose pipe is attached from the jeep's exhaust and has been fed through one of the rear windows. So it would seem that this case was a double suicide. The detective finds a note in the ashtray inside the vehicle.

DETECTIVE: Wait a minute... What's that? Pass me that note.
(*Detective reads note aloud*).

Life seems so complicated. I can't live with a person who I can't stand. Judy doesn't want to give me a divorce and I can't bare living another day without Candy. So we have decided to leave this world together. James

DETECTIVE: We need to give the bad news to Judy, unless it's just another one of those wife kills husband murders, I guess.

NARRATOR: Do you think the wife killed the couple? Or, did they commit suicide? Why? How could the wife have done this?

Answer: In this case, the detective has to elaborate a complete crime scene first interrogating Judy, Bond's wife. The solution to the crime will depend on Judy's alibi.

El uso de conectores en la producción escrita de alumnos de inglés de nivel avanzado

Elvia Franco García

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

DEPARTAMENTO DE INGLÉS

RESUMEN

La producción escrita requiere el empleo de conectores discursivos que enlacen el lenguaje de manera lógica. Los conectores discursivos confieren cohesión y coherencia al lenguaje, pues son señalizaciones o indicios superficiales de los lazos semánticos profundos que existen entre las partes del texto.

El uso adecuado de los conectores es un indicador del dominio de una lengua ya que facilitan, por una parte, que el escritor organice y secuencie el texto, y, por la otra, que el lector lo interprete de manera adecuada.

El propósito de este estudio ha sido explorar si los estudiantes de inglés de nivel avanzado del Centro de Enseñanza de Idiomas (Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM) pueden identificar y usar correctamente los conectores discursivos en los textos escritos. Los resultados de la investigación deberán sensibilizarnos sobre la importancia del aprendizaje de los conectores y mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: producción escrita, conectores discursivos, cohesión, coherencia

INTRODUCCIÓN

La producción escrita es una habilidad compleja que, además del conocimiento de vocabulario y el manejo de reglas gramaticales, requiere el empleo de criterios de organización y mecanismos de cohesión y coherencia en el discurso.

En un nivel avanzado de inglés, se esperaría que los estudiantes hubiesen adquirido el conocimiento de los conectores y desarrollado la habilidad de usarlos, a fin de que sean capaces de redactar escritos de manera coherente y eficiente, ya que los conectores discursivos son unidades lingüísticas que confieren cohesión y coherencia al lenguaje (Fraser, 1999; Martín Zorraquino, 1999; Montolío, 2001; Portolés, 2001, *apud* Sánchez, 2005: 196).

La presente investigación corresponde a un estudio exploratorio, de carácter empírico y de tipo descriptivo, cuyo objetivo es analizar si los alumnos de inglés de nivel avanzado del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán han adquirido la capacidad de identificar y usar, de manera correcta, los conectores discursivos en la producción escrita.

El estudio contiene los conceptos teóricos que lo sustentan, la metodología de la investigación, los resultados y su discusión. Se espera que la exploración del discurso escrito de los alumnos de inglés de nivel avanzado contribuya a sensibilizar tanto a los profesores como a los estudiantes sobre la importancia del aprendizaje de los conectores, a fin de optimizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

MARCO CONTEXTUAL

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución pública fundada en 1551 con el nombre de Real Universidad de México. En 1910 adoptó el nombre de Universidad Nacional de México y en 1929 decretó su autonomía.

La UNAM alberga diversos planteles a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado, entre los cuales se encuentra la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. La FES Acatlán se inauguró el 17 de marzo de 1975, y se encuentra ubicada en el noroeste de la Ciudad de México. Por su madurez académica, la FES Acatlán ha sido reconocida a lo largo de sus 35 años, por lo que actualmente cuenta con una matrícula de aproximadamente 20,000 estudiantes de licenciatura y posgrado.

Como parte de esta importante institución, el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) ofrece cursos semanales y sabatinos de diecisiete idiomas con una población anual de 30,000 alumnos, en promedio. Los idiomas que se imparten son alemán, árabe, chino, español, finés, francés, griego clásico, griego moderno, inglés, italiano, japonés, latín, náhuatl, hñahñu, portugués, ruso y sueco. Sin embargo, no todos ellos se imparten en los cursos sabatinos.

El CEI, por su importancia, se ha ganado un lugar especial en nuestra institución. Su objetivo principal ha sido impartir cursos de idiomas extranjeros que apoyen los estudios universitarios de la comunidad interna, así como difundir la lengua y la cultura de las comunidades lingüísticas de los idiomas que se imparten en nuestra institución entre los estudiantes de comunidad externa que acuden a tomar cursos de lenguas extranjeras, entre las que se encuentra el idioma inglés.

Actualmente, el Departamento de Inglés del CEI ofrece dos programas de comprensión de lectura (CL) y nueve del plan global (PG). Los cursos del plan global cubren la enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades del inglés y su integración, del nivel básico al nivel intermedio (Basics, PG-1 al PG-6, Gramática y Gramática Avanzada). Al concluir estos programas, la institución ofrece los siguientes cursos avanzados, los cuales no están seriados:

- Advanced conversation
- Advanced reading and essay writing
- Business English
- Developing listening and speaking strategies
- Listening comprehension
- Preparation for the First Certificate of English
- Preparation for the Test of English as a Foreign Language
- Pronunciation
- Preparation for the Test of English for International Communication

Los programas de PG y CL se ofrecen tanto en los cursos semanales como en los sabatinos. Los niveles avanzados se imparten únicamente en los cursos sabatinos.

En los programas del plan global del CEI, los conectores discursivos se empiezan a estudiar a partir del PG-1 y se practican, por lo general, en alguna de las unidades de la mayoría de los otros cursos.

LA COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y LOS MARCADORES COHESIVOS

La producción escrita es una habilidad con la cual el escritor organiza y estructura sus pensamientos en palabras, organizándolas, estructurándolas y registrándolas de una manera coherente, con el claro propósito de ser comprendido por su lector.

De acuerdo con Verghese (2007: 78-79), en la producción escrita de una lengua extranjera, además de registrar en papel las oraciones que se tienen en la mente, a través de los símbolos convencionales del sistema lingüístico que se está aprendiendo, se deben seleccionar y organizar consciente e intencionalmente las ideas que se pretenden transmitir. Aprender a escribir implica, además, aprender a usar la gramática de la lengua extranjera con facilidad y precisión, así como aprender a secuenciar los hechos que se presentan respetando las convenciones establecidas para cada ocasión o situación.

La producción escrita es entonces una habilidad compleja en la que el uso de mecanismos para la organización y redacción de textos incrementa su importancia. No obstante, algunos estudios sobre la expresión escrita en la lengua materna de estudiantes de nivel universitario muestran que la problemática de la redacción de textos reside en el uso incorrecto de los conectores discursivos (Sánchez, 2005: 170).

LA COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Los criterios que una secuencia de oraciones debe cumplir en la producción escrita a fin de ser considerada como un texto se han postulado a partir del análisis del discurso y la lingüística (Renkema, 1999: 52-53). Dos de los criterios que destacan son la coherencia y la cohesión. Mientras que la coherencia guarda relación con el texto a un nivel subyacente o profundo, la cohesión se entiende como la manifestación superficial o patente de las relaciones discursivas entre los diversos componentes de un texto (Lozano *et al.*, 1999, *apud* Sánchez, 2005: 170). Los mecanismos de cohesión cumplen la misión de proporcionar unidad a un texto, permitiendo que los elementos que lo componen se interpreten en relación unos con otros (Beaugrande y Dressler, 1997: 89, *apud* Sánchez, 2005: 171). Por lo tanto, una tarea de los estudios de cohesión discursiva es, precisamente, el estudio de las conexiones evidentes en el discurso, tales como aquellas frases o palabras que permiten unir una idea tras otra (Renkema, 1999: 59).

Con respecto a los conectores discursivos, Portolés (2001: 25-26, *apud* Sánchez, 2005: 174) señala que los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, cuyo cometido coincidente en el discurso es guiar las inferencias que se llevan a cabo durante la comunicación, de acuerdo con las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que poseen estos conectores.

Por su parte, Sánchez (2005: 174) define los conectores, de acuerdo con su función, como el vínculo lógico-semántico de segmentos de información en el texto, que ayudan a presentar los lazos entre porciones de información, facilitando el procesamiento del discurso.

Con base en las definiciones anteriores, se observa que los conectores tienen una función importante en la cohesión de la producción escrita ya que, a partir de ellos, el lector infiere la secuencia del discurso. Como ya se ha señalado anteriormente, a diferencia de los estudios sobre la coherencia, la cohesión comprende aquellos elementos lingüísticos observables que se caracterizan por cumplir la función de indicadores con los que se facilitan la comprensión y la secuencialidad del discurso (Halliday y Hasan, 1976, *apud* Renkema, 1999: 55).

LOS MARCADORES DISCURSIVOS

El estudio de los elementos lingüísticos que conforman los mecanismos de cohesión ha provocado discusión entre algunos lingüistas en los últimos años. El debate sobre la manera de nombrarlos (marcadores lingüísticos, marcas conjuntivas, deícticos discursivos, conectores conjuntivos, conectores discursivos, marcadores discursivos, entre otros), así como consolidar una definición unánime que incluya su funcionamiento y logre establecer tipologías al respecto, continúa hasta la fecha. Los mecanismos de cohesión textual han resultado ser un fenómeno amplio y complejo. De hecho, Fraser (1999), Martín Zorraquino (1999), Montolío (2001) y Portolés (2001) (*apud* Sánchez, 2005: 196) se refieren a ellos como enlaces extraoracionales, conectores, conectores extraoracionales, conectores pragmáticos, conectores discursivos, conectivos, partículas discursivas, enlaces textuales, operadores discursivos, marcadores del discurso, mecanismos de señalización discursiva, conectivos fácticos, expresiones pragmáticas y conectivos oracionales, y los describen como señalizaciones o indicios superficiales de los lazos semánticos profundos existentes entre porciones del texto.

De hecho, McCarthy resalta la dificultad que representa elaborar una lista que incluya todos los elementos que desempeñan un rol de conector conjuntivo en inglés. McCarthy (1991: 47) menciona que

It is not easy to list all the items that perform the conjunctive role of English. Single-word conjunctions merge into phrasal and clausal ones, and there is often little difference between the linking of two clauses by a single-word conjunction, a phrasal one, or a lexical item somewhere else in the clause.

Con base en Nuttal (1982, *apud* Martínez, 2001), Hatch (1992), Renkema (1999), Fraser (1999) y Sánchez (2005), a continuación se presenta una revisión general de los elementos cohesivos en referencia.

Hatch (1992: 223) y Renkema (1999: 55) presentan una clasificación de cinco tipos de 'mecanismos cohesivos' (*cohesive devices*), tales como la sustitución, la elipsis, la referencia, la conjunción y la cohesión léxica. De este abanico, los mecanismos cohesivos que gozan de una descripción más amplia en la literatura han sido los conectivos o conjuntivos. Con respecto a estos últimos, Nuttal (1982, *apud* Martínez, 2001: 134-135) señala que la conjunción es el elemento que ayuda a enlazar hechos, pero también permite enlazar partes del discurso (introducción, desarrollo, conclusión), así como relacionar la posición que asume el escritor respecto a lo que escribe. A continuación y con base en la autora antes mencionada, la figura 1 resume las funciones y los tipos de marcas conjuntivas.

Figura 1

Funciones y tipos de marcas conjuntivas (Nuttal, 1982, *apud* Martínez, 2001: 135)

FUNCIÓN	MARCAS CONJUNTIVAS
1) Señalar la secuencia de los hechos ocurridos, es decir, de la información de la cual trata el texto, las relaciones de tiempo entre los eventos, las fechas, etcétera.	<i>entonces, después, primero, al otro día, luego, etcétera.</i>

Figura 1Funciones y tipos de marcas conjuntivas (Nuttal, 1982, *apud* Martínez, 2001: 135)

FUNCIÓN	MARCAS CONJUNTIVAS
2) Mostrar la manera en que el escritor organiza su discurso. Tiene que ver con la estructura discursiva, al relacionar una parte del discurso con otras (estas marcas no tienen que ver con el relato o la información).	<i>en conclusión, esto quiere decir, por ejemplo, resumiendo, primero que todo, en este punto, así pues, empezaremos por, volviendo a lo anterior, a este respecto, etcétera.</i>
3) Indicar el punto de vista asumido por el escritor en relación con su escrito y el papel que éste le asigna a su lector. Estas marcas conjuntivas se abocan al proceso de comunicación, por la interacción que se establece entre el escritor y el posible lector.	<i>por otra parte, similarmente, sin embargo, en cualquier caso, con el fin de, así, aunque, y, pero, de igual manera, realmente, en lugar de, por otro lado, al mismo tiempo, en cualquier caso, por esta razón, por el contrario, muy importante, esencialmente, más o menos, interesante, determinante, es decir, así pues, etcétera.</i>

Por su parte, Hatch (1992: 25) resalta la importancia de reconocer el tipo de discurso ya que, a partir de éste, se determina la selección de los conectores que se han de emplear, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2
Conectores conjuntivos

TIPO DE RELACIÓN	EJEMPLO	TIPO DE RELACIÓN	EJEMPLO
Aditivas	<i>and</i>	Secuencia lógica	<i>thus, therefore, then, hence, consequently, so</i>
Causalidad	<i>so</i>	Contraste	<i>however, in fact, conversely</i>
Temporalidad	<i>then</i>	Duda/Certeza	<i>probably, possibly, indubitably</i>
Adversativas	<i>yet</i>	No-contraste	<i>moreover, likewise, similarly</i>
		Expansión	<i>for example, in particular</i>

También con respecto a la lengua inglesa, Fraser (1999: 946-950) clasifica los marcadores discursivos, tal como aparece en la figura 3.

Figura 3
Marcadores Discursivos (Fraser, 1999)

CLASES	SUBCLASE	EJEMPLO
Marcadores discursivos relacionados con el mensaje	Contrastivos	<i>but, however, (al)though, in contrast (with/to this/that), whereas, in comparison (with/to this/that), on the contrary, contrary to this/that, conversely, instead (of (doing) this/that), rather (than (doing) this/that), on the other hand, despite (doing) this/that, in spite of (doing) this/that, nevertheless, nonetheless, y still, entre otros.</i>
Marcadores discursivos relacionados con el mensaje	Elaborativos	<i>and, above all, also, besides, better yet, for another thing, furthermore, in addition, moreover, more to the point, on top of it all, too, to cap it all off, what is more, I mean, in particular, namely, parenthetically, that is (to say), analogously, by the same token, correspondingly, equally, likewise, similarly, be that as it may, or, otherwise, that said, y well, entre otros.</i>
	Inferenciales	<i>so, of course, accordingly, as a consequence, as a logical conclusion, as a result, because of this/that, consequently, for this/that reason, hence, it can be concluded that, therefore, thus, in this/that case, under these/those conditions, then, y all things considered, entre otros.</i> <i>after all, because, for this/that reason, y since.</i>
Marcadores discursivos relacionados con el manejo del tema	Cambio de tema	<i>back to my original point, before I forget, by the way, incidentally, just to update you, on a different note, speaking of X, that reminds me, to change to topic, to return to my point, while I think of it, y with regards to, entre otros.</i>

Portolés (2001: 25-26, *apud* Sánchez, 2005: 174) señala que un aspecto fundamental de los conectores discursivos es su naturaleza, la cual marca el sentido del procesamiento del texto.

Para este estudio, los conectores discursivos son considerados como un conjunto de señalizaciones superficiales de los lazos semánticos profundos que guardan las diferentes partes que conforman un texto escrito, confiriéndole cohesión y coherencia, para guiar las inferencias del lector y facilitar su labor al decodificar e interpretar el texto.

METODOLOGÍA

Con el propósito de realizar un estudio exploratorio, de carácter empírico y de tipo descriptivo, sobre el uso de los conectores en la producción escrita de los alumnos de inglés de nivel avanzado del CEI de la FES Acatlán, se diseñó y aplicó un instrumento a la población que a continuación se describe.

SUJETOS

La muestra de la población que participó en este estudio corresponde a 27 alumnos que se encontraban inscritos durante el periodo 2010-2 en tres cursos sabatinos de nivel avanzado (estudiantes de dos grupos del *First Certificate of English* y del curso *Developing Listening and Speaking Strategies*).

INSTRUMENTO

Como se mencionó anteriormente, el instrumento se diseñó con el propósito de observar la manera en que los estudiantes de inglés de nivel avanzado emplean los conectores discursivos para dar cohesión y coherencia a sus textos escritos.

Diseño

El instrumento (anexo 1) está constituido por variables atributivas y las variables del estudio. Entre las variables atributivas encontramos su edad, ocupación, sexo y número de cursos de nivel avanzado que los estudiantes habían tomado con anterioridad.

Las variables del estudio comprendieron 25 reactivos en los que los estudiantes tenían que emplear conectores para enlazar dos oraciones. Estos reactivos se incluyeron en tres secciones: sección A, 10 reactivos de opción múltiple (cuyos contenidos fueron tomados en su mayoría de <http://www.grammar-quizzes.com/9-10.html>); sección B, 10 reactivos adaptados con espacios en los que tenían que anotar un conector; y sección C, 5 reactivos en los que sólo se anotaron las oraciones que tenían que combinar, sin indicar el lugar en el que tendrían que escribir los conectores.

Aplicación

El instrumento inicial fue revisado por tres profesores de inglés de nivel avanzado para que revisaran la claridad de las instrucciones y la pertinencia de los reactivos. Ya con las modificaciones correspondientes, el instrumento definitivo se administró a tres grupos de nivel avanzado el sábado 5 de junio de 2010. Su aplicación se realizó sin ningún contratiempo.

Resultados

Los datos arrojados por el instrumento se muestran a continuación. Para los fines de este trabajo de investigación, los resultados de las variables atributivas representan el número de alumnos que participaron en la investigación y los resultados de las variables del estudio se presentan en porcentajes.

VARIABLES ATRIBUTIVAS

De acuerdo con la tabla 1, participaron en este estudio 27 sujetos, 15 hombres y 12 mujeres. Sus edades fluctuaban entre los 17 y 48 años; no obstante, la mayoría (24 alumnos) se encontraba entre los 17 y 31 años.

Tabla 1
Edad de los participantes

EDAD	HOMBRES	MUJERES
17	1	2
18	1	1
19	1	1
20	3	—

EDAD	HOMBRES	MUJERES
21	2	1
22	1	1
24	1	—
25	1	—
26	—	1
27	—	1
28	—	2
29	1	—
30	1	—
31	1	—
45	—	1
47	—	1
48	1	—
Total	15	12

Con respecto a la ocupación de los 27 sujetos, la tabla 2 muestra que en su mayoría se trataba de estudiantes (18) y empleados (3).

Tabla 2
Ocupación de los participantes

OCUPACIÓN	HOMBRES	MUJERES
Estudiante	10	8
Empleado	2	1
Finanzas	1	—
Información negocios	1	—
Administración data base	1	—
Comunicación	—	1
Docencia	—	1
Hogar	—	1
Total	15	12

Como se observa en la tabla 3, 19 de los 27 estudiantes ya habían tomado con anterioridad, además del curso avanzado en el que se encontraban inscritos, otros dos cursos avanzados. De los otros 10 alumnos,

7 habían tomado 3 o 4 cursos avanzados y sólo uno de ellos ya había tomado 5 cursos.

Tabla 3
Cursos tomados por los participantes

NO. DE CURSOS AVANZADOS TOMADOS ANTERIORMENTE	HOMBRES	MUJERES
Sólo el actual	4	4
1	4	3
2	2	2
3	2	1
4	3	1
5	—	1
Total	15	12

VARIABLES DEL ESTUDIO

A continuación se presentan los resultados de las tres secciones de las variables del estudio.

Con respecto a la sección A (opción múltiple) de las variables del estudio, la opción correcta se presenta resaltada en negritas; los resultados se muestran a continuación en la tabla 4. Se observa que más de 50% de los estudiantes obtuvo respuestas correctas para únicamente 5 de los 10 reactivos.

Tabla 4
Sección A: Opción múltiple

NO. REACTIVO	OPCIÓN A)	OPCIÓN B)	OPCIÓN C)	OPCIÓN D)	S/R
1	18.5	14.8	33.3	29.6	3.7
2	18.5	44.4	29.6	7.4	—
3	33.3	40.7	22.2	—	3.7
4	14.8	3.7	66.6	14.8	—
5	44.4	3.7	51.9	—	—
6	96.3	3.7	—	—	—
7	48.2	3.7	40.7	7.4	—
8	14.8	7.4	77.8	—	—
9	55.6	44.4	—	—	—
10	3.7	77.8	7.4	11.1	—

En la sección B, (tabla 5), que constó de reactivos con espacios para la anotación de los conectores, se observó que sólo en tres reactivos más de 50% de los estudiantes obtuvo respuestas correctas y, en otros tres reactivos, entre 40.7% y 48.1% obtuvo respuestas correctas. Contrariamente, el porcentaje de las respuestas correctas de los otros cuatro reactivos se mantuvo por debajo de 33.3% e, incluso, el reactivo 9 no tuvo ninguna respuesta correcta.

Tabla 5
Sección B: Reactivos con espacios

NO. REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO	S/R
1	85.2%	14.8%	—
2	11.1%	81.5%	7.4%
3	40.7%	55.6%	3.7%
4	59.3%	37.0%	3.7%
5	44.4%	48.2%	7.4%
6	48.1%	40.8%	11.1%
7	33.3%	59.3%	7.4%
8	59.3%	22.2%	18.5%
9	—	88.9%	11.1%
10	18.5%	55.6%	25.9%

Con respecto a la tercera sección, que presentaba combinación de dos oraciones (tabla 6), los resultados muestran que en únicamente tres de los cinco reactivos, más de 50% de los estudiantes obtuvo respuestas satisfactorias y, en los otros dos reactivos, los porcentajes de respuestas correctas se ubicaron entre 37% y 40.7%.

Tabla 6
Sección C: Conectores con dos oraciones

NO. REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO	S/R
1	81.5%	18.5%	—
2	51.9%	37.0%	11.1%
3	63.0%	18.5%	18.5%
4	40.7%	51.9%	7.4%
5	37.0%	55.6%	7.4%

En el anexo 2 se incluyen todas las respuestas que proporcionaron los 27 estudiantes para las secciones B y C del instrumento.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Al observar los resultados obtenidos en la sección A (opción múltiple) del instrumento, se encontró que, en promedio, sólo 55% de la población que participó en el estudio obtuvo respuestas acertadas aun cuando los reactivos presentaban tanto los espacios como los conectores de los que los estudiantes tendrían que seleccionar su respuesta.

En la sección B (con espacios para anotar el conector), se notó que, en promedio, únicamente 39.9% obtuvo respuestas correctas. Los únicos tres (1, 4 y 8) de los diez reactivos que conforman esta sección que obtuvieron mayor número de aciertos mostraron lo siguiente: en las respuestas correctas del primer reactivo, los estudiantes emplearon los conectores *although* (29.6%), *even though* (22.2%), *however* (3.7%) y *but* (29.6%). Las respuestas correctas del cuarto reactivo incluyeron los conectores *but* (51.9%), *however* (3.7%) y *although* (3.7%). Las respuestas correctas del octavo reactivo comprendieron los conectores *and* (37%) y *but* (22.3%).

Con respecto a los cinco reactivos de la sección C del instrumento (uso de un conector para combinar dos oraciones y cuyos reactivos no incluían ni opciones ni espacios), los estudiantes obtuvieron 54.8% de respuestas correctas. En los tres reactivos (1, 2 y 3) que obtuvieron un número mayor de respuestas correctas se observó que, para el primero, 81.5% de las respuestas correctas incluyó los conectores: *but* (55.6%), *even though* (18.5%) y *although* (7.4%). Para el segundo reactivo, las respuestas de 51.9% de los estudiantes incluyeron los conectores: *because* (44.5%) y *that is why* (7.4%). Con respecto al tercer reactivo, 59.3% anotó el conector *and* y sólo 3.7% (correspondiente a uno de los 27 sujetos) utilizó *on top of that*.

En general, a partir de las respuestas obtenidas en el instrumento que se empleó en este estudio, se podría señalar que un importante porcentaje de los sujetos que participaron en esta investigación tuvieron dificultad para identificar el conector que debían emplear en los reactivos del instrumento, además de observarse una tendencia a emplear, con mayor frecuencia, conectores que constaban de una palabra, tales como *although*, *but* e *even though* para los conectores contrastivos; *because* para los conectores inferenciales; y *and* al usar conectores elaborativos, aun cuando la mayo-

ría de los alumnos de inglés ya había cursado más de un nivel avanzado. Conectores más elaborados, tales como *nevertheless*, *however*, *consequently* y *on top of that*, fueron utilizados pero en porcentajes mínimos.

Con el fin de llegar a mejores conclusiones, se sugiere replicar el presente estudio, con otra población y/o con otro instrumento, a fin de analizar si los resultados confirman los señalados anteriormente.

CONCLUSIONES

El uso adecuado de los conectores discursivos contribuye a dar cohesión y coherencia al lenguaje, uniendo, de manera lógica, el texto, ya que los conectores discursivos son señalizaciones superficiales de los lazos semánticos profundos entre las diferentes partes que conforman un texto. De manera particular, la cohesión comprende elementos lingüísticos observables que cumplen la función de indicadores que contribuyen a facilitar la comprensión y dar secuencia al discurso ya sea escrito o hablado.

Se esperaba que la mayoría de los alumnos de inglés de nivel avanzado sean capaces de identificar y usar los conectores discursivos de manera correcta, ya que los cursos incluyen, por lo general, la práctica de dichos conectores en alguna de las unidades de los programas correspondientes. Por lo tanto, emplearlos adecuadamente sería un importante indicador del nivel de dominio de esa lengua extranjera.

Con los resultados obtenidos con el instrumento empleado, se encontró que un importante porcentaje de los estudiantes que participaron en el estudio tuvo dificultad al reconocer y utilizar las funciones de los conectores discursivos para organizar y dar secuencia al discurso. Además, entre los conectores que emplearon de manera correcta, se observó una acentuada tendencia a usar, de manera frecuente, conjunciones de una palabra que debieron haber aprendido durante sus cursos básicos de la lengua extranjera; son pocos los estudiantes que ponen en práctica conectores discursivos compuestos. Después de analizar los resultados de este estudio, se observó que el promedio de respuestas correctas de las tres secciones del estudio apenas alcanzó 50.06%, lo que sugiere también un probable uso deficiente de los conectores en la lengua materna.

Se considera que la exploración del discurso escrito que se ha realizado con el presente estudio deberá contribuir a sensibilizar a los profesores de lenguas extranjeras sobre la importancia del aprendizaje de los

conectores y a optimizar la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a fin de que los estudiantes sean capaces de identificar las funciones de los conectores para, consecuentemente, organizar y secuenciar sus textos escritos con cohesión y coherencia.

REFERENCIAS

- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*. (31), 931-952.
- Grammar-Quizzes.com. Practices on points of English grammar. Connector review. Consultado Mayo 2, 2010 en <http://www.grammar-quizzes.com/9-10.html>
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Great Britain: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. (3ª ed.). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. España: Gedisa.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística XXXI* (2). Consultado Mayo 3, 2010 en <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/rfl-31-2/rfl-31-2-10.pdf>
- Van Dijk, T.A. (2001). Prefacio. En M. C. Martínez, *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. (3ª ed.), (p. 7). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vergheze, C. Paul. (2007). *Teaching English as a second language*. New Delhi: Sterling Publishers.

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO PARA LA RECOPIACIÓN DE LOS DATOS

Group _____ Age _____ Occupation _____ Sex (F) (M)
 How many advance courses have you taken in Acatlán or in any other institution? _____

Please answer the following exercises.

A. Choose a connector (a-d) to complete the following sentences.

- It was a gray and overcast day. _____ we went sailing.

a) Consequently	b) Since
c) Even though	d) Nevertheless
- We took our wind-breaker jackets _____ the weather was chilly.

a) since	b) due to
c) despite	d) even though
- We like to go sailing _____ the wind is blowing hard enough.

a) although	b) if
c) likewise	d) otherwise
- It's best not to eat much before sailing _____ we may be hungry.

a) despite	b) provided that
c) even though	d) because
- We take lots of bottled water to drink _____ we get thirsty.

a) otherwise	b) consequently
c) because	d) although
- You can bring a lunch on board _____ you get sea sick.

a) unless	b) as long as
c) providing that	d) since

7. _____ there is an emergency, we have a radio and a life raft.
 a) In the event b) Unless
 c) Only if d) On the other hand
8. _____ there are boating rules, not everyone follows them.
 a) In spite of b) Since
 c) Even though d) In the event that
9. _____ the Coast Guard is watching closely, people are behaving and sailing better on the Bay.
 a) Now that b) While
 c) Although d) In case
10. Sail boat owners have to have insurance _____ they want to.
 a) provided that b) whether or not
 c) even if d) only if

B. Combine the following sentences, using a connector, in the blanks provided to join the sentences included in the following text.

TSUNAMI

In the United States, *tsunami* are often called tidal waves, (1) _____ the name tidal waves is incorrect. (2) _____ Tsunami have nothing to do with tides, the approach of *tsunami* on an open coast may look like a rapid rise of the tide.

Almost all *tsunami* have followed tremendous earthquakes, (3) _____ some scientists believe a sudden lift or drop in the ocean floor produces these giant waves. An alternative explanation is that huge submarine landslides produce them, (4) _____ there is no good proof of submarine landslides. Their height in the open ocean is small, (5) _____ they may have no effect on the deep-sea floor, (6) _____ along a coast, they become very destructive.

A major earthquake shook Alaska in 1946; (7) _____ a tremendous *tsunami* hit Hawaii several hours later. The waves took only 4 hours to reach the Hawaiian shores after the earthquake, (8) _____

then the shallow waters of Hawaii slowed them down. The waves slowed very much, (9)_____ the waves moved at a rate of 15 m.p.h. near the coast. (10)_____ their depth was limited in the shallow water, they grew in height to the size of a three-story building.

C. Combine the following sentences using a connecting word or phrase. Add the necessary punctuation.

1. We wanted to go on a picnic. It was raining.

2. Vegetation in the desert is very sparse. The desert ground is often very hard.

3. Mexico City has beautiful places to visit. It isn't so expensive.

4. He didn't get good grades. He couldn't go to college.

5. They planned to go to Europe; they had been saving a lot.

ANEXO 2. RESPUESTAS PROPORCIONADAS POR LOS 27 ALUMNOS PARA LAS SECCIONES B Y C DEL INSTRUMENTO (RESPUESTAS CORRECTAS EN NEGRITAS).

Tabla 7
Sección B

REACTIVO 1	N/R	REACTIVO 2	N/R	REACTIVO 3	N/R
although	8	even though	1	and	6
even though	6	although	2	consequently	1
however	1	even if	2	so	1
but	8	however	2	in fact	3
because of	1	but	2	due to	2
is the name	1	the tsunami	1	even though	1
even if	1	even	3	otherwise	1
despite	1	because	4	although	1
		despite	1	then	1
		in fact	1	eventually	1
		a	2	nevertheless	1
		the	2	that	2
		then	1	because	1
		if	1	un spite of	1
		sin respuesta	2	but	1
				an	1
				now that	1
				sin respuesta	1
Respuestas correctas	85.2%	Respuestas correctas	11.1%	Respuestas correctas	40.7%

REACTIVO 4	N/R	REACTIVO 5	V	REACTIVO 6	N/R
but	14	so	5	but	11
however	1	and	7	although	2
although	1	plus	1	as	2
since	1	while	1	on the other hand	1
because	1	despite	1	and	1
even though	1	then	1	or	2
in spite of	1	nevertheless	2	for	1
which	1	because	2	only	1
due to	1	but	2	like	1
and	1	even if	1	even	2
so	1	that	2	sin respuesta	3
when	1	sin respuesta	2		
if	1				
sin respuesta	1				
Respuestas correctas	59.3%	Respuestas correctas	44.4%	Respuestas correctas	48.1%

REACTIVO 7	N/R	REACTIVO 8	N/R	REACTIVO 9	N/R
consequently	2	and	10	but	6
then	6	but	6	providing	1
after that	1	after	3	so	3
furthermore	1	since	1	although	1
in consequence	1	before	1	and	4
after	2	so	1	consequently	1
and	2	sin respuesta	5	until	1
suddenly	1			despite	2
eventually	1			because	1
it was	2			maybe	1
were	1			even	1
when	1			on	1
so	1			nevertheless	1
unfortunately	1			sin respuesta	3
was	1				
by	1				
sin respuesta	2				
Respuestas correctas	33.3%	Respuestas correctas	59.3%	Respuestas correctas	0.0%

REACTIVO 10	N/R
even though	1
although	2
even if	1
since	2
so	1
and	1
however	1
because	1
after	2
while	1
but	1
if	1
suddenly	1
in	7
sin respuesta	
Respuestas correctas	18.5%

N/R = Número de respuestas de los 27 estudiantes

Tabla 8
Sección C

REACTIVO 1	N/R	REACTIVO 2	N/R	REACTIVO 3	N/R
but	15	that is why	2	and	16
even though	5	because	12	on top of that	1
although	2	despite	1	although	1
unfortunately	2	even though	1	also	1
in spite of	1	due to	1	fortunately	1
because of	1	and	2	although	1
despite	1	however	1	what's more	1
		so	2	sin respuesta	5
		although	1		
		because of	1		
		sin respuesta	3		
Respuestas correctas	81.5%	Respuestas correctas	51.9%	Respuestas correctas	63.0%

REACTIVO 4	N/R	REACTIVO 5	N/R
consequently	2	that's why	2
so	7	as a result	1
because (invertido)	2	therefore	1
because	9	for that reason	2
because of	2	before	1
nevertheless	1	because (invertido)	1
that's why	1	consequently	2
unless	1	providing that	1
sin respuesta	2	although	1
		so that	1
		because	4
		so	3
		nevertheless	1
		in order to	1
		and	2
		while	1
		sin respuesta	2
Respuestas correctas	81.5%	Respuestas correctas	51.9%

N/R = Número de respuestas de los 27 estudiantes

En torno a la producción escrita de artículos científicos en la Facultad de Medicina de la UNAM: qué, quién, y cómo la interpelan

María Guadalupe González Trejo
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

En nuestro país, la política del lenguaje es un concepto de implicaciones importantes a considerar para aquellos que estamos insertos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su importancia radica en el hecho de que lo deseable sería que su entendimiento y aplicación en medidas de planificación lingüística y educativa tiendan a mejorar los servicios educativos, contribuyendo a la satisfacción de las necesidades reales de los usuarios. Por el contrario, el desconocimiento de la política lingüística en su dimensión social y educativa trae como consecuencia la toma de decisiones pobremente sustentadas, que a la larga podrían llegar a ser perniciosas para la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país. En este sucinto artículo, surgido de mi investigación para obtener el grado de maestra en Lingüística Aplicada, intento explicar la problemática de la escritura académica en inglés en el área médica desde la política lingüística para comprender los elementos que la constituyen y cómo, en su desentrañamiento, se sientan las bases para el diseño de estrategias pedagógicas puntuales y absolutamente necesarias.

Palabras clave: política lingüística, planificación lingüística, inglés para propósitos específicos, escritura académica, el inglés y el discurso científico

INTRODUCCIÓN

Desde mis primeros contactos como aprendiente del inglés y desde los primeros momentos como profesora de esta lengua, comprendí la enorme dificultad presente en la producción de textos escritos. Como alumna, no recibí una formación que me pudiera preparar para ello y siempre me pareció una actividad difícil y compleja; además, no tenía ninguna necesidad explícita de dominar dicha habilidad como para que me resultara útil y más interesante. Mi actividad como profesora me exigió poco a poco comprender más el fenómeno de la producción escrita con el fin de guiar a mis alumnos en dicha empresa y además volvió a poner a la luz el asunto de la necesidad: aquellos estudiantes de inglés como lengua extranjera cuyo medio social les exige la escritura del inglés como herramienta fundamental en su quehacer cotidiano son los que muestran mayor interés y voluntad de acción, con el fin de romper esta barrera lingüística; para el resto, sigue siendo un asunto complejo y no muy necesario que, por eso mismo, cae en desuso.

Es así como surge la idea primigenia de mi trabajo de investigación que da origen a la tesis de maestría en Lingüística Aplicada titulada *Resonancias del sujeto en el discurso de los investigadores de la Facultad de Medicina acerca de la producción de artículos científicos en inglés*. En esta indagación me acerqué a la problemática de la escritura de artículos científicos en inglés para el área de Medicina, desde la voz de sus protagonistas (investigadores y editores de revistas), con el fin de comprender cuáles son los lineamientos necesarios para plantear una política lingüística con el fin de apoyar esta realidad académica y de qué forma puede ser planificada la intervención, cualesquiera que sean sus implicaciones.

Por lo tanto, se hace necesario partir de una definición de planificación lingüística que permita comprender las razones por las que esta investigación se inserta en dicho campo. De esta forma, hemos escogido la noción propuesta por Kaplan y Baldauf (1997: 3) en la que se entiende la planificación lingüística como “un cuerpo de ideas, leyes y normas (política del lenguaje), reglas de cambio, creencias y prácticas dirigidas a la consecución de un cambio planeado (o bien, prevenir un cambio) en el uso del lenguaje en una o más comunidades”.

Igualmente importante es el concepto de “comunidad de habla”¹ que implica el hecho de compartir una variedad lingüística. En este caso, dicha variedad será el inglés empleado en la producción de artículos de investigación en el área de Medicina. Nuestra comunidad estará representada por investigadores de la Facultad de Medicina (FM) de la UNAM que tienen como código compartido el inglés en un universo discursivo muy preciso: las revistas de divulgación científica. Al interior de esta comunidad y en este dominio en particular (la producción de artículos en inglés) operan diversas normas, implícitas (las interacciones de las redes académicas) y explícitas (la normatividad en las revistas, el marco institucional), los cuales merecen ser revisadas y cuestionadas para determinar en qué grado este marco de regulaciones responde a las necesidades de los sujetos productores de textos, miembros de un círculo académico enmarcado dentro de la FM de la UNAM y sobre todo, individuos productores de conocimiento que optan por difundir su trabajo investigativo en un código distinto al de su lengua materna.

Por lo anterior, resulta clara la pertinencia de insertar esta investigación dentro de la política y la planificación lingüística pues existe una política lingüística particular al interior de la propia FM que considera la comprensión de textos en inglés como la habilidad que debe ser enfatizada por el Departamento de Inglés. Esta postura merece ser cuestionada en función de los requisitos de una pieza fundamental en esta institución: la comunidad lingüística de estudiantes de posgrado, los investigadores miembros de redes académicas, en las cuales publicar textos en inglés forma parte de los requisitos para el ingreso y permanencia. Hasta el momento, la política de lengua en la FM no ha contemplado este sector de la población, por lo tanto, tampoco se han desarrollado mecanismos de intervención a nivel de rutas de acción, o de la planificación lingüística que den respuesta a la problemática que enfrentan sus académicos en el proceso de producción de sus artículos en inglés. En las siguientes líneas se tratará acerca del fuerte anclaje ideológico que la escritura en inglés tiene al interior de la vida académica.

¹ Como equivalente a comunidad de habla se contempla ampliar el concepto utilizando la noción de *comunidad lingüística*, planteado en Fishman (1988). Por una comunidad lingüística se entiende aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas sociales de uso de ésta. Algunas comunidades y sus repertorios lingüísticos están preservados principalmente por los resortes de comunicación que las separan de otras comunidades y su repertorio. En otros casos, lo están por obra de la integración simbólica, aun careciendo de interrelación personal.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL PAPEL DEL INGLÉS EN EL ÁMBITO DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA ESCRITA

El campo científico expresa en forma aguda una tendencia general de la globalización del inglés. En el caso de las ciencias naturales, su hegemonía parece haber dado ya el paso hacia un monopolio casi completo. La rápida difusión de los grandes avances científicos se ha agilizado enormemente con la existencia de una lengua de comunicación mundial compartida. Por esta razón, muchos científicos y profesionales, tanto en países desarrollados no anglófonos con una larga tradición científica, como también el tercer mundo, apoyan decididamente la adopción del inglés como única lengua de la ciencia (Hamel, 2003: 3), remarcando así el desplazamiento que han sufrido otras lenguas bajo el impacto de la hegemonía del inglés en los ámbitos académicos, tal como lo muestra el estudio sobre los usos de las lenguas en la UNAM conducido por García Landa (2006).

Las comunidades académicas en disciplinas como la medicina han hecho ya una selección con respecto a la lengua para la divulgación científica; en este sentido, es necesario señalar que, según Jernudd y Baldauf (1987: 165), el tipo o selección sociolingüística determina la selección de la lengua dominante en las instituciones, basándose en las condiciones del sistema de comunicación de la sociedad en general. Determina también las lenguas que los individuos adquieren normalmente durante su ciclo vital y la lengua que habitualmente se usa. En el mismo trabajo, los autores señalan que las influencias de los grupos de trabajo están determinadas por qué tan eficiente resulta el flujo de información entre todos los miembros de la red de comunicación.

Uno de los ritos de pertenencia más recurrentes en las redes académicas y de importante repercusión lo constituye la producción de artículos científicos en inglés. Esta selección lingüística indica la necesidad de unificar los códigos de comunicación que permitan el intercambio de la producción intelectual que unos y otros miembros de estas redes sociales² —de manera tanto horizontal (entre pares de su misma profesión) como vertical (entre académicos de otras disciplinas)— deben compartir en un mundo donde la tecnología hace posible y a la vez demanda el constante e inacabable intercambio de información (Ammon & McConnell, 2002).

² La red social de un individuo es el agregado de relaciones contraídas con otros, una ilimitada red de conexiones que se extiende a través del espacio social y geográfico, vinculando a muchos individuos, a veces de manera remota (Milroy, 1980).

Así, poco a poco el inglés se va legitimando como el código que permite dichos intercambios académicos.

En México — y en particular en la FM de la UNAM — las condiciones institucionales colocan a los científicos ante la misma situación descrita en los párrafos anteriores (García Landa, 2006). Según los requerimientos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (CONACYT, 2006), la publicación de artículos en inglés es requisito fundamental para el ingreso y permanencia en esta red académica. Además, los criterios que evalúan la producción científica dan más peso a las publicaciones de carácter internacional realizadas en inglés. Frente a esto, los investigadores pueden decidir si desean o no ser parte de estas redes y aceptar con ello sus ritos de pertenencia. En este caso, la adopción del inglés como lenguaje para la divulgación de su trabajo académico es la puerta de entrada a estos grupos, en la medida que posibilita la comunicación interlingüística.

Para Nahir (1984: 312) este tipo de comunicación tiene como objetivo central facilitar la comunicación lingüística entre miembros de diferentes comunidades discursivas, al promover el uso de un lenguaje auxiliar o “lenguaje de comunicación más amplia”. En esta investigación, consideramos que el espacio discursivo representado por las revistas de divulgación científica en inglés permite a los académicos entrar en contacto con miembros de otras redes sociales, distintas a las suyas, mediante un código específico: el inglés académico. Esta selección lingüística permite la comunicación entre miembros de la misma área de conocimiento (a nivel horizontal) y entre investigadores de diversos campos (a nivel vertical). Aquellos que no puedan hacer uso del código seleccionado, se ven limitados en cuanto a los vínculos académicos que pueden establecer; por lo tanto, el objetivo de una política que contemple la comunicación interlingüística entre los miembros de diversas comunidades discursivas deberá lidiar con el asunto del prestigio profesional. Dentro del espacio institucional que tuvimos a bien analizar, se presentan de manera bastante explícita estas y otras condiciones que ligan estatus y escritura académica en inglés.

EL LUGAR: LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM

La Facultad de Medicina de la UNAM constituye el escenario institucional inmediato de todos los sujetos que fueron entrevistados para esta investigación. Se trata del espacio que los une a todos, pues cada uno de los

entrevistados también ejerce su labor como médico o como investigador en otros contextos, que son muchas de las veces sus contextos principales de acción. Su contacto con la Facultad se ciñe en la mayoría de los casos solamente al que tienen con los estudiantes en su actividad como docentes. Se trata de la esfera que “amarra” así a nuestros sujetos y nos tiende una escena común cuya comprensión nos permitirá ubicar cuáles son los elementos que indican sobre la producción de textos académicos en inglés y que están presentes en este escenario.

Según lo que dejan ver los datos oficiales, en la FM de la UNAM el énfasis en el programa de inglés es la promoción de una sola habilidad —la comprensión de lectura— como requisito para la titulación.³ Específicamente sobre el programa de inglés, la información que se pudo conseguir de manera oficial se encuentra dentro de los Informes de actividades (2006, 2008, 2009) de la Facultad. En el de 2006 y en de 2009 casi no se menciona el programa de inglés, sólo se dice que los cursos se ofrecen en tres niveles para la comprensión de textos médicos.

Así pues, llama la atención la poca atención que se da al programa de inglés en los sitios oficiales —sólo se usaron tres líneas para hablar del programa en el informe de 2008 y no aparece desglosado en el organigrama de la FM— y la vaga explicación de sus acciones. Por otro lado, se trata de servicios claramente dirigidos hacia los estudiantes de la licenciatura de medicina, pues se hace énfasis solamente en la comprensión de lectura. En las pocas referencias oficiales no se menciona si se desarrollan algunos otros cursos alternativos dirigidos a estudiantes del posgrado, ya que sus necesidades llevarían a considerar la inclusión de las demás habilidades —escritura, producción oral y producción escrita—, tal vez poniendo especial atención a la producción de textos en inglés, debido a que es uno de los requisitos para titulación en el posgrado, según lo referido por algunos investigadores.

Además de la atención a los estudiantes del posgrado y la inclusión de las demás habilidades de la lengua inglesa, el programa de esta lengua en la FM tiene como otro pendiente la atención a investigadores miembros de la comunidad que tienen la necesidad de publicar en inglés y requieren de un acompañamiento especializado. Es este caso particular el que nos involucra directamente, pues se trata de la población que vive la problemática que intentamos abordar en esta investigación. La

³ Ver información contenida en el apartado correspondiente al *Informe anual de labores de la Coordinación de Investigación* (2009) en la página de la FM [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=69]. Consulta: 26 septiembre de 2009.

presión institucional que experimentan viene dada a partir de la importancia que en el ámbito académico tiene la publicación de artículos en inglés y la FM no es la excepción. Por lo tanto, nos enfrentamos aquí a una necesidad real que tiene una población determinada —no se trata específicamente del estudiante de licenciatura sino del maestrando, doctorando o investigador que necesita publicar en inglés— que el programa de lengua extranjera de la Facultad no considera en sus lineamientos.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizaron 15 entrevistas⁴ a investigadores de la FM de la UNAM, provenientes de tres áreas distintas dentro la Facultad de Medicina: psiquiatría, investigación bioquímica y medicina experimental; estos departamentos, según el reporte de actividades de 2009,⁵ reportan los índices de publicación más altos en la Facultad. Para que los sujetos fueran considerados candidatos de la muestra, debían cumplir con las siguientes características: ser miembros o candidatos del SNI, contar con publicaciones en inglés (artículos científicos- como primer autor) y ser parte de la comunidad

⁴ Empleamos el concepto de Arfuch (1995: 25), para quien la definición de la entrevista como género aborda, en primer lugar, la situación comunicativa, regida por el intercambio ideológico, sus participantes, su vecindad con la conversación cotidiana, los usos del lenguaje, sus infracciones, lo que de previsible y de imprevisible tiene ese juego intersubjetivo de la verdad. En el mismo trabajo la autora señala que los usos de la entrevista no siempre apuntan a incrementar nuestro conocimiento de los hechos, sino, muy frecuentemente, a relacionar dos universos existenciales, lo público y lo privado, en una variedad de cruces, mezclas y superposiciones.

⁵ En el informe más reciente (Facultad de Medicina, 2009: 52) las actividades de investigación fueron realizadas por 252 académicos de tiempo completo adscritos a los departamentos, unidades de investigación y unidades mixtas de servicio, investigación y docencia de la Facultad de Medicina. Los investigadores realizan sus tareas con el apoyo de técnicos académicos y estudiantes de pre y posgrado, sobre 181 líneas de investigación básica, clínica, epidemiológica, sociomédica, educativa y de desarrollo tecnológico, que incluyen 765 proyectos en desarrollo. De estos proyectos, 50% recibe financiamiento adicional externo para su realización, proveniente de DGAPA-PAPIIT, PAPIIME, CONACYT, agencias internacionales o empresas del sector privado. A lo largo del año se enviaron a todos los académicos que realizan actividades de investigación, un total de 96 convocatorias emitidas por organismos externos a la Facultad de Medicina, para obtener financiamiento para la investigación. Durante 2009, las tareas de investigación y desarrollo tecnológico en la Facultad de Medicina continuaron con un alto nivel de productividad y competitividad. Los académicos publicaron en este periodo 348 artículos científicos, de los cuales 211 aparecieron en revistas internacionales, algunos de ellos con buen factor de impacto, y 137 en revistas nacionales. Por otro lado se obtuvo un total de 110 artículos en revistas de difusión. Estas cifras son mayores que las de 2008.

académica de la FM. Al transcurrir la investigación encontramos que 60% de la muestra ha publicado en revistas de alto índice de impacto como *Nature and Science*. Adicionalmente, observamos que sólo cuatro de los entrevistados refirieron escribir en inglés sin ningún tipo de ayuda.⁶

Para el guión de entrevista (35 preguntas) se incluyeron preguntas acerca de las siguientes categorías:⁷

- Formación recibida por los sujetos en la lengua extranjera (inglés).
- Nivel de dominio del idioma inglés.
- Principales problemáticas en el aprendizaje del inglés.
- Necesidades y contextos de uso de la lengua inglesa.
- Diferentes presiones que inciden en la adquisición de habilidades en la lengua inglesa.
- Implicaciones de la escritura en el ámbito de la investigación experimental.
- El proceso de redacción en inglés: problemática.
- El proceso de edición: la negociación con las revistas y los estándares de publicación.

Posteriormente, las entrevistas se transcribieron en su totalidad para realizar el análisis discursivo de manera cuidada y vigilada. Las transcripciones representan así, la totalidad de la red discursiva en esta investigación. El conjunto de las transcripciones compone lo que llamamos “macrotexto”; para su análisis se aplicaron cuatro herramientas de análisis discursivo. Con el fin de rescatar la experiencia de los médicos en el proceso de aprendizaje de la habilidad escrita, se utilizará el concepto de *resonancia semántica*, cuyo sentido lacaniano nos sugiere ya algunos lineamientos para el proceso de interpretación. Según Lacan (Castillo, 2004), la primera operación es *separar, dividir, cortar*, para lo cual utilizamos la *teoría de la enunciación* (Benveniste, 1977) y la identificación de los *módulos actanciales* (Greimas, 1966). Después, se trata de *articular, producir, deducir*

⁶ Para profundizar en la descripción de la muestra, su selección y características más puntuales, el lector puede recurrir a la tesis de maestría completa titulada “*Resonancias del sujeto en el discurso de los investigadores de la Facultad de Medicina acerca de la producción de artículos científicos en inglés*” (González Trejo, 2011).

⁷ 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), Hamel (2003), Terborg (2006) y otros trabajos provenientes de la sociolingüística.

y *anudar*; para tal efecto se recurrirá a la construcción de *redes isotópicas* (Greimas, 1966) y a la narración del espacio biográfico (Arfuch, 2002).⁸

A continuación se dará cuenta de los resultados acerca de las experiencias vividas por los sujetos de la investigación en cuanto a las implicaciones de la producción de artículos científicos en inglés. Sin duda, nos acercamos al objeto de estudio con algún estado de la cuestión acerca de la realidad a la que nos aproximamos; sin embargo, se trata de mantener una actitud de constante duda metódica, aquella que se abre a la sorpresa y que permite la aparición de categorías y nociones de las que el investigador permanece ajeno hasta el momento en que se ponen a la luz mediante la aplicación de las herramientas de análisis.

SOBRE LOS PRIMEROS RESULTADOS Y SU RELACIÓN CON EL MODELO DE ECOLOGÍA DE PRESIONES

En relación a cada una de las categorías que dieron origen al guión de entrevista y que desde el inicio guiaron la investigación, presentamos las siguientes conclusiones, con base en los testimonios recuperados y analizados:

1. *Formación recibida en lengua extranjera (inglés)*. La formación recibida ha sido insuficiente, no permite a los sujetos de estudio desempeñar todas las funciones del dominio académico. La educación formal falla, la experiencia es mejor fuente de aprendizaje.
2. *Lenguas y estatus*. El prestigio y estatus del inglés en el ámbito científico difícilmente será desbancado por alguna otra lengua. Lo que resulta necesario es reconocer e impulsar una cultura plurilingüe de la publicación que permita a las demás competir en esta escena, enriqueciendo así el espacio discursivo y cultural.
3. *Nivel de dominio de inglés*. Salvo cinco excepciones marcadas, el resto de los entrevistados no se encuentra conforme con su nivel de inglés y estaría dispuesto a mejorarlo siempre y cuando la oferta educativa sea adecuada a sus necesidades.
4. *Necesidades formativas*. Es necesario formular acciones educativas (seminarios, talleres, diplomados, cursos, etc.) que puedan brindar

⁸ En González Trejo (2011), la aplicación de la noción del espacio biográfico dio como resultado la narración titulada *Entre el oficio y las grandes ligas: ¿cuál es la apuesta de la comunidad científica?*, en donde el dato teórico y el dato empírico se van articulando para generar un metatexto sobre el macrotexto inicial.

un acompañamiento especializado en el proceso de producción de artículos académicos, considerando, horarios, contenidos y modalidades que satisfagan las necesidades de la población. Idealmente los estudiantes de licenciatura deberían iniciar la carrera con un mejor nivel de inglés e irlo perfeccionarlo conforme van avanzando en su recorrido escolar.

5. *Necesidades de uso.* Si bien el inglés escrito es la habilidad que la mayoría de los entrevistados desea perfeccionar, también se reconoce que la producción oral es una habilidad que también se necesita perfeccionar, pues es indispensable para otro tipo de contacto y universos de dominio, distintos al universo de las publicaciones.
6. *Presiones.* Los entrevistados no las reconocen abiertamente. Existe un “no” generalizado ante el cuestionamiento de si existen presiones. Sin embargo, se dejan ver los cuatro principales agentes de presión que hemos señalado.
7. *Implicaciones de la escritura en la academia.* Escribir en inglés implica la existencia en un círculo académico privilegiado considerado de alto prestigio.
8. *¿Escribir en inglés o en español?* Se escribe en español con un propósito: hacer llegar conocimiento a una población local. Por lo tanto, lo que se escribe en español no goza del mismo prestigio que aquello que se publica en inglés. Se reconoce la necesidad de impulsar la divulgación científica en español con el fin de fortalecer el ejercicio de la profesión per se y de abrir espacios discursivos para que esta lengua pueda competir en la escena de la divulgación de la ciencia.
9. *Problemas de redacción a nivel de lengua.* Los principales problemas se solucionan primero en solitario, y, cuando son muy complicados, se recurre a gente con más experiencia en la publicación. No se solucionan a partir de algún tipo de instrucción formal.
10. *Problemas de redacción a nivel de texto.* Todas las problemáticas en este rubro se solucionan a partir de la colaboración de otros, con más experiencia en la aventura de la publicación.
11. *El proceso de edición.* No es del todo transparente. Entran en juego aspectos que poco o nada tienen que ver con el valor intrínseco del conocimiento generado.
12. *Los estándares de las revistas.* Varían mucho entre las revistas nacionales y las extranjeras. Los estándares de estas últimas pueden responder no justamente a cuestiones que eleven la calidad de la

- aportación, sino que tienen que ver más con el manejo del inglés y con cierto sentido xenofóbico hacia los académicos no anglo-parlantes.
13. *El impacto de las revistas*. Paradójicamente se mide un aspecto cualitativo, equiparándolo con uno cuantitativo. Esto es, qué tan bueno es un artículo y una revista, según el número de veces que aparece citado. Esta es una práctica naturalizada ampliamente aceptada.
 14. *¿Cómo se aprende a elaborar un artículo en inglés?* La experiencia es la clave de este aprendizaje. En ningún lugar se enseña.
 15. *Las redes sociales*. Operan como claros agentes de presión, en tanto que son los principales órganos encargados de legitimar las prácticas y reproducirlas.

Los resultados iniciales pueden analizarse a la luz de los componentes teóricos que plantea Terborg (2006), que explica la presencia de los siguientes elementos en un modelo que permite comprender la elección lingüística de una comunidad: interés, motivación, necesidad, ideología subyacente, facilidad compartida y presiones que originan la acción. Terborg (2006: 6) nos dice que “cuando hay diferentes lenguas en contacto sus hablantes experimentan diferentes presiones que surgen a raíz de él. Existen ecologías lingüísticas que mantienen un equilibrio de presiones y se pueden considerar ecologías estables, ya que esta situación se ha mantenido sin grandes modificaciones durante algún tiempo, como lo muestran muchas comunidades lingüísticas en el límite con otras. La ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto. Es decir, que antecede una alteración en las presiones, por lo cual también se puede hablar de una ecología de presiones”. Si bien este modelo ha sido utilizado para explicar el desplazamiento y cambio lingüístico que ocurre en ciertas poblaciones hablantes de lenguas originarias como efecto del uso del español, nosotros hemos considerado pertinente recurrir a sus elementos porque igualmente nos permiten abordar nuestra problemática.

Para Terborg (2006), en su Modelo de ecología de presiones, todas las intenciones y acciones se originan en diferentes presiones, por ello es necesario saber: ¿cómo se origina la presión?, ¿quiénes sienten determinada presión? y ¿por qué la sienten? La presión que aquí es de interés tiene que conducir a alguna acción. El origen de la presión es “el interés en algo”. Sin este interés la presión no aparecería. De esta manera el interés es una condición fundamental para que la presión pueda emerger.

Entonces, para que se pueda ejercer alguna presión sobre alguien, siempre hay que basarse en los intereses existentes de esta persona o se deben crear nuevos. Estos intereses son, en su gran mayoría, inconscientes y pueden volverse conscientes con la aparición de la presión.

Si bien hay muchos intereses que no terminan en alguna presión, también existen siempre diferentes presiones específicas para todos los individuos en cada momento. Hay acciones que no pueden parar mientras estamos vivos, como son la respiración, la digestión o el pulso del corazón. También estas acciones, parcialmente involuntarias, dependen de alguna presión. De esta manera, también se puede suponer que existe algún interés en el mantenimiento de determinadas presiones, ya que sin ellas el estado del mundo habría cambiado de manera negativa para todos y provocaría nuevas presiones a raíz de los intereses que anteriormente no entraban en la conciencia de los afectados (Terborg, 2006: 9).

El interés conduce hacia una modificación del estado del mundo. Es decir, se busca un estado favorable para el individuo o para el grupo, y este estado modificado disminuiría considerablemente la presión en los individuos que habrían llevado a cabo dicha acción. Si se considera al estado del mundo como un estado dinámico que engloba todo, necesariamente hay que preguntarse si el interés es o no parte de ese mismo estado. Se puede adelantar aquí mismo que obviamente ese interés también forma parte del mencionado estado (Terborg, 2006: 12-13).

Tanto los intereses inmediatos y permanentes como los intereses personales y comunes causan presiones, las cuales adquieren las mismas características que los intereses causantes. Las presiones, no obstante, son algo más complejas que los intereses, ya que también son determinadas por el estado del mundo. Por esta razón aquí se va a hablar de las presiones. Existen determinadas presiones que necesariamente conducen a otras presiones después de haber alcanzado su objetivo. Tales presiones son consecutivas (Terborg, 2006: 14).

Esta investigación se planteó como un acercamiento a los conflictos y presiones que enfrenta el nativo hablante español ante la necesidad de producir un texto académico en inglés. Como hemos observado, estas dos lenguas conviven en el espacio académico de divulgación de la ciencia en una situación diglósica, pues el uso del español se reserva para ciertos contactos y funciones de menor estatus en el ámbito académico y el inglés ocupa una posición privilegiada en esta ecología lingüística, situación que se ha mantenido estable durante largo tiempo, como lo

muestran las prácticas naturalizadas de las comunidades discursivas pertenecientes a una supuesta “élite” científica. Las presiones para publicar en inglés, aunque no abiertamente reconocidas por nuestros sujetos entrevistados, están ahí, listas para hacer disparar la acción. De esta manera, los elementos del modelo pueden aplicarse también para explicar cómo se ha venido construyendo la situación lingüística — específicamente en el campo de la producción de artículos científicos — de los investigadores que han participado en esta investigación.

Tomando como base el paradigma mencionado, presento a continuación los resultados en torno a las resonancias acerca de la problemática de la producción escrita en inglés al interior de la FM de la UNAM, a la luz de los componentes del Modelo de ecología de presiones.

Figura 1
Análisis de los resultados a la luz de los elementos
del Modelo de ecología de presiones

COMPONENTES DEL MODELO DE ECOLO- GÍA DE PRESIONES	EL CASO DE LOS INVESTIGADORES EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM
Estado del mundo	Los académicos hispanohablantes prefieren publicar en inglés que en español y de esta forma la primera lengua se erige con más prestigio en el ámbito científico que la segunda, les da más puntos en las evaluaciones del desempeño y esto además se traduce en un complemento salarial. Las problemáticas que enfrentan en el momento de la hechura del texto las resuelven generalmente por sí solos sin ningún acompañamiento educativo formal pues ni el CELE ni la Facultad de Medicina proveen algún tipo de servicio en este sentido.
Ideología subyacente	Predomina la preferencia del inglés como lengua para la divulgación científica y como boleto de acceso a círculos académicos privilegiados. El uso del español se relega a otras funciones de menor importancia en el ámbito académico aunque varios investigadores reconocen la necesidad de volver a colocarlo en la escena. Estos aspectos son importantes a considerar para la revisión y reformulación de una política lingüística que los integre. Por otro lado, se considera que sólo la “élite” reproduce esta ideología, el profesionista que no pertenece a ella tiene otro tipo de preocupaciones más del quehacer y del ejercicio diario de la profesión.

COMPONENTES DEL MODELO DE ECOLOGÍA DE PRESIONES	EL CASO DE LOS INVESTIGADORES EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM
Facilidad compartida	<p>Aparentemente se elige el inglés como código de comunicación entre la comunidad científica porque facilita la comunicación entre académicos de distintas partes del mundo que optan por esta lengua como lingua franca para la divulgación de sus investigaciones y se invierte tiempo, dinero y esfuerzo en el afán por aprenderla. De esta manera se establecen redes de trabajo en esta lengua cuyo acceso está determinado por el nivel de posesión y dominio que los investigadores guarden con respecto al inglés. Es por así decirlo el “boleto de entrada” al “pináculo de la pirámide académica”.</p>
Intereses	<p>Principalmente, al investigador le interesaría difundir los conocimientos que genera. El inglés le sirve para dirigir los resultados de su investigación hacia una población muy específica que, legítima, entiende y adopta dicho código.</p>
Motivación	<p>A través de estas publicaciones el académico está también en posibilidad de acceder a círculos académicos con alto estatus entre la comunidad científica. Una segunda fuente de motivación está dada por los efectos de pertenecer a dicha comunidad: prestigio académico y más apoyo económico.</p>
Necesidades	<p>Dados los intereses y las motivaciones, surge la necesidad de producir artículos en inglés para satisfacerlos. Esta necesidad se ancla fuertemente en la ideología acerca del prestigio y el estatus del inglés. Para dar salida a esta necesidad abiertamente expresada, surge también la necesidad de implementar acciones educativas que acompañen el proceso de producción de un texto en inglés.</p>
Presiones	<p>La conjunción de los elementos arriba mencionados da lugar a las presiones que, a su vez, dan lugar a la acción; es decir que llevan a la gente a invertir sus recursos en el aprendizaje del inglés como lengua para la divulgación científica. Los principales agentes que ejercen presión son: las redes académicas, los sistemas de evaluación del desempeño académico, las revistas y sus miembros del comité editorial y las instituciones que reproducen las prácticas legitimadas por los círculos antes mencionados.</p>

LAS ACCIONES A FUTURO A MANERA DE CONCLUSIÓN: EL MODELO DE COOPER

Si bien nuestra investigación para la tesis de la maestría en Lingüística Aplicada no pretende llegar hasta la implementación de la nueva política de lengua, sí intenta trazar las rutas a seguir en la intervención a nivel educativo según las nuevas consideraciones acerca de la enseñanza del inglés —en particular la producción escrita—, que habrán de ser puestas en marcha en la FM de la UNAM. La recuperación de los testimonios de los 15 sujetos entrevistados, todos ellos compartiendo el mismo espacio físico e ideológico, nos permite trazar algunos lineamientos sobre los cuales comenzar a delinear una política lingüística más incluyente y una planificación lingüística sustentada en las necesidades reales de las comunidades lingüísticas que la demandan urgentemente.

Para tal fin se ha escogido el modelo de planificación lingüística de Cooper (1989)⁹ en donde se retoman elementos que hemos considerado importantes para comenzar a delinear las acciones futuras. La figura 2 resume los puntos clave del modelo y sus implicaciones para el caso que nos atañe. De estas consideraciones, surge un esquema con ocho componentes que intentamos explicar y problematizarlos en función de nuestro objeto de estudio.

Figura 2
Componentes del Modelo de planificación lingüística de Cooper
y su problematización para el caso particular

COMPONENTES DEL MODELO DE COOPER	EL CASO DE LOS INVESTIGADORES EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM
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 desea 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.

⁹ Cooper (*apud* Kaplan & Baldauf, 1997: 52) considera que la planificación lingüística es: a) una gestión para la innovación; b) una instancia de *marketing*; c) una herramienta en la adquisición y mantenimiento del poder; y d) una instancia para la toma de decisiones.

COMPONENTES DEL MODELO DE COOPER	EL CASO DE LOS INVESTIGADORES EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM
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 es 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. Incluso podría considerarse la creación de modalidades 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.

Al revisar este esquema, el lector se dará cuenta que a través de esta herramienta brindamos también las conclusiones preliminares a las que nos ha conducido nuestra indagación y que sobre todo giran en torno a tres supuestos:

- a) *Reconocimiento de las necesidades específicas de la población meta.* Es indispensable que se documenten las prácticas naturalizadas, entendidas aquí como el conjunto de acciones que se aceptan y se legitiman vía la repetición y la justificación —ancladas a nivel ideológico— de sus actores, con el fin de desmitificar los ritos de pertenencia a ciertas comunidades lingüísticas y discursivas, hecho para lo cual, esta investigación ha sido diseñada.
- b) *Replanteamiento de la política lingüística actual.* Tras la revisión de los testimonios recabados y su respectivo análisis, se concluye la urgente revisión y reacomodo de la política lingüística actual en la FM de la UNAM con el fin de satisfacer las necesidades que han sido puestas a la luz.
- c) *Implementación de acciones educativas concretas.* Es necesario diversificar la oferta educativa formal y formular mecanismos de intervención pedagógicas innovadores y de amplios alcances.

La posibilidad de ver traducida esta investigación primero en el reconocimiento oficial de las necesidades de las que aquí se han hablado —y que fueron puestas a la luz por los propios individuos afectados— y posteriormente en el planteamiento de una nueva política lingüística, me brindan personalmente la oportunidad de ver actuando juntas a las dos disciplinas que me estructuran como profesionista: la pedagogía y la lingüística aplicada. Este espacio representa una coyuntura no solamente epistemológica sino, sobre todo, de voluntades en torno a un fin común representado por el quehacer social que como educadores asímos y que con desentrañamientos como este deja de lado al idealismo para poder dar soluciones y salidas concretas a problemas formativos pues de eso se trata la real interpelación educativa en cualquier escenario del que se trate.

REFERENCIAS

- Ammon, U., & G. McConnell. (2002). *English as an academic language in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista: una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Baldauf, R., & Kaplan, R. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Castillo, C. (2004). Lo indecible del síntoma [en línea]. *Lo que no anda. El síntoma y los síntomas*. Jornada de Apertura Centro Descartes, Marzo, 2004-03-25 Consultado el 22 de octubre del 2007 en <http://www.descartes.org.ar/jor2004castillo.html>
- Cooper, R. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Criterios Internos de Evaluación del SNI. México: CONACYT, 2006. Consultado el 3 de noviembre de 2007 en <http://www.conacyt.mx/SNI/Reglamentacion/Ficha4-PLAI.pdf>
- Facultad de Medicina, UNAM. (2006). *Informe Anual de Labores de la Coordinación de Investigación México: UNAM, (2006)*. Consultado el 3 de noviembre de 2007 en http://www.facmed.unam.mx/dirije/index.php?dir_ver=20
- Facultad de Medicina, UNAM. (2008). *Informe Anual de Labores de la Coordinación de Investigación. México: UNAM, 2008*. Consultado el 10 de octubre de 2010 en http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=99
- Facultad de Medicina, UNAM. (2009). *Informe Anual de Labores de la coordinación de Investigación. México: UNAM, 2009*. Consultado el 10 de octubre de 2010 en http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=108
- Fishman, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative- English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.
- 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.
- García Landa, L. (2006). *Academic language barriers and language freedom*. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 61-81.

- González Trejo, M. G. (2010). *Resonancias del sujeto en el discurso de los investigadores de la Facultad de Medicina acerca de la producción de artículos científicos en inglés*. Tesis de maestría inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. México: México.
- Greimas, A. J. (1966). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Hamel, R. E. (2003). *El español como lenguaje de las ciencias frente a la globalización del inglés*. México: UAM.
- Jernudd, B., & Baldauf, R. B. (1987). Planning science communication for human resource development. En B. K., Das (Ed.), *Language education in human resource development* (pp. 144-189). Singapore: RELC.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lacan, J. (1984). *Escritos*. México: Siglo XXI.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Nahir, M. (1984). Language planning goals: A classification. En C. Bratt, & R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 423-448). Oxford: Blackwell.
- Patalano, M. (2005). *Las publicaciones del campo científico: las revistas académicas de América Latina*. *Anales de Documentación*, 8, 217 -235.
- Terborg, R. (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4). Consultado el 10 de octubre de 2010 en <http://en.scientificcommons.org/58601431>

Una alternativa en la enseñanza/ aprendizaje del pretérito y del copretérito

Soledad Cecilia González Añorve
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

Las investigaciones en la adquisición de segundas lenguas sostienen que el alumno construye a través del tiempo un sistema de representación de la lengua meta. VanPatten (1996) propone un modelo de enseñanza —la instrucción de procesamiento—, que lleva al alumno a crear ese sistema, es decir, a desarrollar su propia gramática a lo largo del aprendizaje de una segunda lengua. La instrucción de procesamiento tiene como objetivo cambiar las estrategias de procesamiento que el estudiante usa naturalmente en la comprensión por otras estrategias que le permitirán realizar de una mejor manera las conexiones forma-significado de la estructura que aprende.

El modelo de VanPatten se basa en un enfoque cognoscitivista que permite al estudiante desarrollar adecuadamente el conocimiento declarativo, de manera que cuando éste se almacena en la memoria, queda una información confiable sobre el tema en cuestión, al mismo tiempo que el conocimiento procedimental le permite elaborar las estrategias necesarias para la adquisición.

Palabras clave: adquisición de segundas lenguas, estrategias de procesamiento, *input* estructurado, conexiones forma-significado, conocimiento declarativo, conocimiento procedimental

LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Considerando las declaraciones aportadas por las investigaciones en la adquisición de segundas lenguas acerca de que a lo largo del tiempo el alumno construye su propia gramática de la lengua meta, Van Patten ha creado un modelo de procesamiento lingüístico para identificar los procesos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico de una segunda lengua.

En la figura 1, observamos los componentes del modelo.

Para lograr la adquisición, es necesario proporcionar al alumno un *in-*

Figura 1

Dos procesos en la adquisición de segundas lenguas (adaptado de VanPatten, 1996)



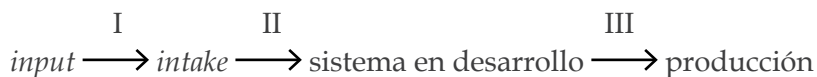
I = procesamiento del *input*

II = acomodación, reestructuración

put que contenga un mensaje al cual debe poner atención (*meaning-bearing input*). El alumno, por medio de la atención, detecta una nueva estructura y la selecciona para establecer la asociación forma-significado. El *input* posee los datos que usará para construir su sistema. Una vez procesado el *input*, queda un grupo de datos llamado *intake*, (es el subgrupo del *input* que proporciona la información que se acomoda y permite reestructurar el sistema en desarrollo). Este *intake* lo utilizará la memoria de largo plazo para crear el sistema lingüístico. Por lo tanto, el alumno debe poner atención a las formas gramaticales y relacionarlas con sus significados, lo que va a formar el *intake* necesario para la adquisición.

Figura 2

Modelo general de adquisición y uso de la lengua (adaptado de VanPatten, 1996)



I = procesamiento del *input*

II = acomodación, reestructuración

III = acceso

Como observamos en la figura 2, en el modelo los procesos involucrados en la adquisición se caracterizan de la siguiente forma:

El *input* contiene los datos lingüísticos necesarios para la adquisición y, pese a las limitaciones de la atención y a que sólo una parte de la información es atendida y comprendida, esta parte constituye el *intake* indispensable para la adquisición.

La transformación del *input* en *intake* constituye el primer proceso (I) en el modelo. Implica relacionar un significado referencial con la forma lingüística en que se expresa ese significado. La adquisición depende, por lo tanto, de que el alumno construya el *intake* correcto ya que en el segundo proceso (II), es este *intake* el que se acomoda en el sistema lingüístico en desarrollo. De esta manera, de acuerdo con el modelo de VanPatten (1996), la adquisición de la lengua implica la creación del *intake* correcto para desarrollar el sistema lingüístico. El procesamiento del *input* o su transformación en *intake* representa el inicio del proceso en el desarrollo del sistema. Nuestro objeto de estudio se centra en este primer proceso.

LOS COMPONENTES DE LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

La instrucción de procesamiento cuenta con tres componentes clave:

1. La explicación acerca de las relaciones entre una forma y significado.
2. La información sobre las estrategias de procesamiento, es decir, cómo poner atención a la forma.
3. Las actividades de *input* estructurado, que presentan la oportunidad de procesar una forma dentro de una situación controlada. Observaremos enseguida la información acerca del *input* estructurado, concepto clave en este modelo.

EL *INPUT* ESTRUCTURADO

Las actividades de *input* estructurado están diseñadas de modo que el alumno dependa de las formas gramaticales para comprender el significado. El propósito es lograr que el estudiante preste atención a los datos gramaticales y sus significados y que los procese con lo que se mejora el *intake*. Una actividad de *input* estructurado enfoca al alumno para atender a la forma gramatical en el *input*, pero no lo obliga a producirla.

Tipos de actividades

En la instrucción de procesamiento, las actividades son de dos tipos: actividades orientadas referencialmente y actividades orientadas afectivamente. Las primeras tienen una única respuesta correcta porque se refieren a algo concreto. Las segundas exigen una respuesta personal del alumno.

Las actividades escritas y orales se intercalan para dar oportunidad a los alumnos de realizar actividades de diferente tipo acordes con su estilo de aprendizaje. Todas las actividades tienen como objetivo llevar al alumno al procesamiento de la asociación entre la forma del pretérito y su significado y la forma del copretérito y su significado.

Características generales de las actividades orientadas al procesamiento lingüístico

El diseño de las actividades permite que el estudiante centre su atención en el mecanismo gramatical en el *input* y su significado, al mismo tiempo que se enfoca en el contenido.

Como ya se señaló, los estudiantes no producen la estructura gramatical durante las actividades, sino que solamente la procesan en el *input*.

En relación con el vocabulario, se presenta un lenguaje limitado con el objeto de mantener la atención en la asociación forma-significado.

LINEAMIENTOS PARA LAS ACTIVIDADES

Las actividades de procesamiento no pueden compararse con cualquier tipo de actividad basada en el *input*, es decir, el hecho de que una actividad no requiera que el estudiante produzca la forma meta, no la convierte automáticamente en actividad de procesamiento. Una actividad de *input* estructurado debe apoyar al estudiante en alguna forma para evitar una estrategia ineficiente (Wong, 2004).

El primer paso para desarrollar las actividades consiste en identificar el problema de procesamiento. En este estudio, para lograr que el alumno ponga atención a los morfemas gramaticales del pasado y sus significados, hay que evitar que se apoye en el léxico, como los adverbios de tiempo.

Los lineamientos que deben seguirse para la realización correcta de las actividades de *input* estructurado son seis:

1. *Enseñar solamente una cosa a la vez.* El *input* estructurado debe proporcionarse al sistema en desarrollo del estudiante en forma eficiente. Esto se logra cuando se enfocan solamente una forma y una función. Cuando hay poco en qué poner atención es más fácil hacerlo. El alumno cuenta con una capacidad limitada para procesar información, por lo que no debemos sobrepasar sus recursos de procesamiento.

En el caso de la enseñanza del pasado en español, tradicionalmente se han presentado al mismo tiempo el pretérito y el copretérito con las diferentes personas, terminaciones, irregularidades y uso, y esto ocasiona muchas veces confusión entre los estudiantes. En la instrucción de procesamiento se presenta cada forma por separado, por ejemplo, el pretérito y sus conjugaciones en la tercera persona del singular, en este estudio.

2. *Mantener el significado en el foco.* La adquisición no se da si falta la exposición a un *input* que contenga alguna clase de significado referencial o intento de comunicación, por lo que el significado debe mantenerse en el foco. El alumno pone atención al mensaje que lee o escucha y observa al mismo tiempo el papel de la gramática.

Presentamos enseguida dos ejemplos, uno enfocado al pretérito y otro al copretérito.

- a) Con base en lo que recuerdas de tu profesor del curso pasado, marca con **X** las oraciones que consideres verdaderas.
 - Le encantó enseñar español.
 - Le agradó preparar los exámenes.
 - Disfrutó corregirlos.
 - No le gustó leer las investigaciones de los alumnos.
 - Faltó a clases todos los viernes.

Para indicar si la oración es verdadera, el estudiante debe saber lo que significa la oración y cómo codifica la gramática el significado en cada caso (Lee & VanPatten, 1995).

- b) Raquel realizaba muchas actividades en su casa y ahora consiguió empleo en una tienda.
 Marca con C las actividades que hacía en casa y con T las que hace en la tienda.

Ordenaba la casa _____

Contestaba el teléfono _____

Atiende a los compradores _____

Preparaba la comida _____

Escucha quejas de los clientes _____

3. *El alumno debe hacer algo con el input.* La enseñanza comunicativa de la lengua postula que las actividades no deberán ser únicamente significativas, sino que también deberán tener un propósito. El alumno debe tener una razón para atender el *input*, por lo que deberá responder de alguna forma a lo que escucha o lee y así impulsar el procesamiento de la gramática. El interés en la actividad se mantiene si se le pide contestar diciendo “sí/no”, manifestando acuerdo o desacuerdo, marcando opciones correctas, ordenando palabras u oraciones. Nunca se le pide que responda produciendo la estructura meta, lo cual es una característica de la instrucción de procesamiento.

En la actividad del lineamiento anterior, el alumno contesta seleccionado oraciones y marcándolas con una X.

4. *Usar input oral y escrito.* Este lineamiento considera las diferencias individuales de aprendizaje y el beneficio que puede recibir el alumno de la manera en que se presente el *input*. El estudiante debe ser expuesto al *input* en sus modalidades oral y escrita, en cualquier orden, para beneficiarlo más en su aprendizaje. De esta manera, ningún estudiante estará en desventaja ante sus compañeros en una situación de aprendizaje.

Ejemplo:

Inés es profesora en una escuela y ahora está con los alumnos en una fiesta de cumpleaños.

Marca con **X** las actividades que ella realizó en la escuela y las que realiza en la fiesta.

	Actividad en la escuela	En la fiesta
Revisó los exámenes.	_____	_____
Juega con una niña.	_____	_____
Come una rebanada de pastel.	_____	_____
Enseñó un nuevo vocabulario.	_____	_____

Escucha a tu profesor y marca con **X** lo que Inés hizo en el pasado y lo que hace actualmente.

El profesor leerá:

	En el pasado	Actualmente
Escribió un mensaje	_____	_____
Apaga las velas del pastel	_____	_____
Resumió una lectura	_____	_____

5. *Moverse de oración a discurso.* Las primeras actividades presentarán el *input* a nivel de oración; el discurso se reservará para más adelante, a fin de proporcionar al alumno el tiempo suficiente de procesamiento cuando las oraciones ocurran una tras otra en el discurso. La razón es que el alumno tiene una capacidad limitada para procesar el *input*, especialmente en el nivel principiante. Es más fácil procesar oraciones que procesar el discurso, pues las primeras dan oportunidad al estudiante de enfocar la atención en ellas y prestar una mayor atención a la forma. Al procesar el discurso, el alumno deja de atender a la forma si las demandas de la tarea sobrepasan su capacidad de atención.
6. *Conservar las estrategias de procesamiento psicolingüístico en mente.* Las actividades deberán considerar las estrategias naturales de procesamiento del alumno y el *input* deberá ser estructurado de manera que las altere. En el caso de la enseñanza del pasado en español,

habrá que tomar en cuenta que, para distinguir el pretérito, el alumno aplicará la estrategia natural de apoyarse en los adverbios de tiempo (ayer, el año pasado, etc.), que codifican la misma información semántica que la forma verbal, por lo que se deberá de enfocar su atención en la forma verbal en sí y en la acentuación propia del pretérito (canté). Lo mismo sucede con el copretérito (cantaba); se le recordará que las terminaciones -aba,/ía pueden señalar continuidad y repetición.

CONCLUSIONES

Hemos visto que el modelo de VanPatten (1996) tiene como finalidad modificar la forma en que el estudiante presta atención a los datos del *input* o información de entrada. Hemos abordado el complejo tema de la enseñanza de las formas del pretérito y copretérito desde un ángulo diferente, ya que la instrucción conduce al alumno a desarrollar estrategias de procesamiento que de otra forma no usaría.

Las actividades orientadas al procesamiento permiten que el alumno logre obtener un *intake* enriquecido que integra a su sistema lingüístico en desarrollo. En otras palabras, se da una incorporación del *input* estructurado que fomenta los cambios cognoscitivos que operan en el proceso de adquisición.

En esta propuesta, la enseñanza de la gramática se ve como una intervención en los procesos y las estrategias que usan los estudiantes durante el procesamiento del *input* y no como la explicación y práctica de las formas gramaticales.

REFERENCIAS

- Buck, M. (2000). *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua. Un estudio de la adquisición de un punto gramatical en inglés por hispanohablantes*. Tesis de Doctorado en Lingüística. Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Cadierno, T. (1992). Formal instruction from a processing perspective: an investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193.
- Ellis, R. (Ed.). (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Malden, MA: University of Michigan Press.
- Lee, J. F. (2004). On the generalizability, limits and potential future directions of processing instruction research. En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction, theory, research and commentary* (pp.311-323). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lee, J. F., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsh (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language acquisition*. London: Edward Arnold.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ, EE.UU. : Ablex.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction, theory, research and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and *input processing*. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.

El problema de las habilidades del inglés en los egresados de la UACJ

Alberto Escalera Narváez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN
CENTRO DE LENGUAS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

RESUMEN

El presente artículo expone, por una parte, la problemática que se da en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en relación con la deficiente habilidad que presentan sus egresados en el manejo del inglés como segunda lengua. Por otra parte, el autor —basado en una investigación en la que participó durante el 2008—, con el objeto de determinar los requerimientos idiomáticos de los programas educativos de la UACJ y basado en su experiencia como docente en el Centro de Lenguas de la misma institución, analiza algunas de las causas que, al menos de manera parcial, dan cuenta de esta problemática. Finalmente, el autor propone posibles soluciones para la resolución gradual de esta problemática.

Palabras clave: requerimientos idiomáticos, segunda lengua, inglés, egresados, UACJ

PROBLEMÁTICA

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), máxima casa de estudios de Ciudad Juárez, es, geográfica, política, social y culturalmente, vecina de una ciudad angloparlante. Además, tecnológicamente y por efecto de la globalización, se encuentra inmersa en un mundo de información cuyo lenguaje dominante es el inglés. Esto significa que los egresados de la UACJ deben contar, entre otras muchas habilidades, conocimientos y valores, con la capacidad de manejarse en otras lenguas, pero de manera imprescindible, por las razones señaladas, en inglés. Esta necesidad de ser competente en una segunda lengua es un hecho que la misma UACJ acepta, reconoce y exige de sus egresados. En efecto, la visión 2020, modelo educativo de la UACJ, en la sección de *Perfil del egresado* habla de 3 componentes: (1) valores, (2) habilidades, (3) conocimientos. En esta sección, parte 3, inciso d, se considera implícitamente la capacidad del egresado de expresarse en otros idiomas como parte de sus conocimientos: “*Cultura local y global. Los integran aquellos [conocimientos] relacionados con el entorno fronterizo y la interculturalidad global*” (UACJ, 2003: 23).

¿Qué mejor manera de obtener un conocimiento sobre el entorno fronterizo y la interculturalidad global que aprender la lengua hablada en ese entorno, es decir, el inglés?

Asimismo, la visión 2020 en la segunda sección, inciso f, correspondiente al perfil del egresado, de manera explícita reconoce la capacidad de aprender otras lenguas como una habilidad que debe formar parte del egresado: “*para la comprensión de lenguas extranjeras. Capacidad de comprender y expresarse en otros idiomas de forma oral y/o escrita*” (UACJ, 2003: 22).

El problema radica en que la visión 2020 de la UACJ espera que los egresados se puedan comunicar de manera oral y/o escrita en una segunda lengua; sin embargo, la realidad es que la gran mayoría de sus egresados no cuentan con este conocimiento-habilidad como parte de su perfil. ¿A qué se debe esto?

Hay varios factores. La presencia de algunos de ellos o su ausencia en el caso de otros dan cuenta, al menos parcialmente, del problema de las habilidades de inglés en los egresados de la UACJ. El propósito de este documento es presentar algunos de estos factores, así como algunas propuestas de posibles soluciones a esta problemática. Hablaré específicamente de tres factores, estrechamente ligados entre sí, pero que por motivos de

exposición presentaré independientemente. El primer factor es la realidad del nivel académico-pedagógico de los docentes del Centro de Lenguas (CELE). El segundo factor es un proyecto que se pretende finalizar en diciembre del presente año 2010. Este proyecto consiste en el diseño y apertura de un programa de licenciatura en pedagogía del inglés. El tercer factor es el reducido número de alumnos de la UACJ que asiste a las clases de inglés impartidas en el CELE. La presentación de cada factor estará seguida por una propuesta de apoyo para su consecución, cambio o innovación, según sea el caso. Al final del documento, presentaré de manera general, a modo de resumen-conclusión, lo que considero serían los efectos positivos o beneficios de implementar las propuestas señaladas.

PRIMER FACTOR: REALIDAD DEL NIVEL ACADÉMICO EN EL CELE

En cuestión de nivel académico de los docentes del Centro de Lenguas, relevante y relacionado con la enseñanza de inglés como segundo idioma (ESL o *English as a Second Language*) se pueden, con base en información estadística proporcionada por la subdirección y la jefatura de asuntos académicos del CELE, apuntar estos dos hechos:

1. De los 75 docentes que imparten inglés en el CELE, 42 tienen título universitario a nivel licenciatura y 10 tiene nivel de maestría, aunque casi ninguno cuenta con entrenamiento profesional ya sea en pedagogía —en particular en pedagogía/metodología de la enseñanza de inglés como segundo idioma— o en lingüística, sea esta general o aplicada. Los restantes 23 no tienen título universitario. Si bien es cierto que 56% de los docentes cuenta con título universitario a nivel licenciatura y 13% con maestría, muy pocos de estos maestros cuentan con títulos enfocados en áreas de enseñanza de lenguaje como segundo idioma (J. L. Ostos, comunicación personal, 5 de julio de 2010).
2. De los mismos 75 maestros de inglés del CELE, 35 fueron certificados en el 2008 por el *Trinity College of London* en habilidades integrales del inglés. (J. L. Ostos, comunicación personal, 5 de julio de 2010). Este organismo certificador evalúa y establece 3 niveles de habilidades lingüísticas del inglés como segunda lengua. Con base en esta certificación se puede afirmar que los maestros que la han re-

cibido cuentan con un nivel de habilidades del inglés que va de *bien* a *excelente*. Esto permite que los docentes del CELE, particularmente los que han recibido la certificación, puedan desempeñarse con relativa facilidad y cubrir los objetivos delineados en los textos utilizados en los 11 niveles que se imparten en el CELE, ya que los niveles se asignan a cada maestro de acuerdo con el nivel obtenido en la certificación. Es decir, a los maestros certificados en nivel 1 se les asignan cursos principiantes (niveles 1 al 4); a los maestros de nivel 2 se les asignan intermedios (5 al 8); y a los de nivel 3 (9 al 11), avanzados y/o cualquiera de los 11 niveles. Este criterio me parece acertado y coherente. Sin embargo, creo que el desempeño profesional de los docentes en general (tanto el de los que están certificados como el de los que no) se vería enriquecido —y, a la par con esto, los resultados obtenidos con y por los estudiantes— si contarán con entrenamiento en áreas directamente relacionadas con la enseñanza de inglés como segundo idioma, tales como pedagogía de la enseñanza del inglés, educación bilingüe o lingüística. Se ha señalado, en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como segundo idioma, que el maestro ideal sería un hablante nativo del idioma que se pretende enseñar (*target language*), entrenado en lingüística y metodología de la enseñanza (Blair, 1982). Dado que el nivel de habilidades de inglés de los maestros del CELE basta y, en muchos casos sobra, para cubrir los objetivos del programa de inglés del CELE (algunos maestros tienen un nivel de habilidades lingüísticas similar al de un nativo del inglés, según los resultados del examen *Trinity* ya mencionado), lo consecuente sería, de acuerdo con la investigación lingüística, proveer al docente de herramientas pedagógicas/lingüísticas para reforzar su desempeño y logros en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Función de la academia del inglés

Una realidad adicional, que por mera exposición metodológica presento por separado aunque está lógicamente unida a la anterior, la representa el binomio Academia de Inglés-Programa de Inglés. He sido miembro de la Academia de Inglés por tres años y conozco, de primera mano, las funciones y proyectos realizados en ésta. Una de las muchas funciones de la Academia de Inglés consiste en revisar, analizar y, de ser necesario,

reformular el programa de inglés del CELE, actualmente conformado por 11 niveles. Sin embargo, aquí interviene el factor arriba mencionado: con excepción de uno o dos de los miembros, no hay integrantes que estén profesionalmente entrenados en pedagogía y/o lingüística del inglés para llevar a cabo esta integración con mayor facilidad y coherencia.

Dos de los temas en que se ha centrado la atención de la Academia, en repetidas sesiones, son los siguientes: 1) Se sigue cuestionando si tal o cual nivel debe conservarse, cambiarse o eliminarse, pero sin presentar una justificación de tipo pedagógico o lingüístico. Me explico con un ejemplo específico: en varias ocasiones se ha cuestionado, durante las sesiones de la Academia, la relevancia o necesidad de tener un nivel 7, el cual está enfocado a la lectura, sobre la base de que no se ve el propósito o la utilidad de este nivel. En este cuestionamiento está implícita la concepción de que el propósito exclusivo del CELE es enseñar a los alumnos a hablar. Esto me parece erróneo por 3 razones: 1) Sabemos que nuestros estudiantes tienen necesidad de dominar diferentes habilidades lingüísticas. Así, los alumnos del programa de psicología requieren de habilidades lecto-escritoras, mientras que los de trabajo social necesitan, sobre todo, desarrollar habilidades audio-verbales. 2) Aquellos alumnos (y cada vez son más) interesados en continuar estudios de posgrado necesitan acreditar mediante el examen TOEFL un cierto nivel-puntaje para continuar con dichos estudios o poder titularse. Este examen TOEFL se enfoca en habilidades auditivas, lectoras y conocimientos de gramática. 3) Si se toma en cuenta que en nuestro programa los niveles 9 y 10 se enfocan a la escritura, la justificación de un nivel 7 es obvia: sabemos que las cuatro habilidades de un idioma, es decir, lectura, escritura, comprensión oral y producción verbal, están íntimamente ligadas (separadas simplemente por cuestiones de método); sabemos que la producción verbal se facilita a través y/o como consecuencia de la comprensión auditiva, y que la escritura se facilita a través de y/o como consecuencia de la lectura; es decir, a mayor comprensión oral, tenemos mayor posibilidades de producción verbal; asimismo, a mayor exposición a la lectura, tendremos mayor posibilidad de producir escritura. En un esquema como el del Centro de Lenguas, eliminar el nivel 7 disminuiría las posibilidades de que los estudiantes pudieran producir escritura en los niveles 9 y 10. Ahora bien, este y otros problemas similares se derivan del segundo tema en que se ha enfocado la academia recientemente: 2) La elaboración de las cartas descriptivas. Puesto que toda carta descriptiva debe especificar, por nivel, los objetivos que pretende conseguir y

debe lógicamente tener una secuencia respecto al nivel anterior, se ha retroalimentado el primer problema, es decir: ¿qué objetivos (o niveles) deben seguir a cuáles?, ¿cuáles deben cambiarse, eliminarse, etc.?

Propuestas para reforzar el nivel académico del CELE

Con base en los hechos apuntados, presento las siguientes propuestas:

1. Continuar con el proceso de certificación *Trinity* para los maestros que aún no han presentado este examen. De esta manera, el CELE podrá contar con una planta de maestros en la que todos sus miembros estén certificados por un organismo internacional, independiente y externo a la UACJ. Esto no sólo elevaría el nivel y el prestigio académico con el que actualmente cuenta el CELE, sino que internamente se convertiría en un factor adicional de cohesión entre los maestros del CELE, pues estarían compartiendo perfiles similares en cuanto a los niveles de habilidades del inglés se refiere.
2. Utilizar el nivel de actual de habilidades de inglés de los maestros del CELE (tanto de certificados y no certificados) y reforzarlo a través de cursos-talleres enfocados a diversos aspectos pedagógicos y lingüísticos. Si bien es cierto que actualmente el CELE ofrece dos diplomados (metodología y traducción) en los que se abordan temas de este carácter, es también cierto que muy pocos docentes del CELE han cursado estos diplomados. Propongo, por lo tanto, que se diseñen cursos-talleres exclusivos para los docentes del CELE, enfocados a identificar, examinar y proponer soluciones a problemas y situaciones reales con que se encuentra el docente del CELE, tanto en su área de trabajo como en su desempeño y participación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos cursos-talleres ofrecerían al docente no sólo la oportunidad de adquirir herramientas de carácter teórico-práctico, sino que tendría la oportunidad de compartir sus experiencias, enriqueciendo así la visión de conjunto del programa del CELE y promoviendo la reflexión grupal en torno a la práctica docente.
3. Reestructurar la Academia de Inglés, procurando que sus integrantes compartan bagajes académicos similares, es decir, pedagogía, lingüística, educación bilingüe, etc. Esto como un factor que ayude a

unificar criterios al momento de tomar decisiones colegiadas de tipo académico en relación con el programa de inglés del CELE, tales como la elaboración de cartas descriptivas, la revisión de los textos y su contenido, así como la innovación de la misma estructura del programa de inglés, entre otros. Posteriormente, de implementarse esta propuesta, la Academia tendría que trabajar con y/o incorporar maestros con perfiles diferentes, por razones que mencionaré más adelante.

SEGUNDO FACTOR: EL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA DEL INGLÉS

Desde hace un año el CELE, a través de un pequeño grupo de docentes, coordinados por DINNOVA, hemos estado trabajando en el diseño de un programa de licenciatura en pedagogía del inglés. Este proyecto, a diferencia de los factores anteriormente mencionados, lo considero como un punto de apoyo que podría ayudar a la solución de nuestra problemática.

Justificación y bases del programa de pedagogía en inglés

El hecho de que la UACJ se constituya como la máxima casa de estudios en una ciudad que es frontera con un país angloparlante bastaría para justificar un programa de pedagogía en inglés. Podemos, sin embargo, agregar lo siguiente:

1. Existe en el país una demanda creciente de maestros de inglés profesionalmente preparados, y esta demanda se observa de manera especial en las zonas fronterizas. Basta revisar las secciones de empleo de los periódicos locales para encontrarnos, una y otra vez, con anuncios que solicitan maestro(a) de inglés para colegios particulares/instituciones de prestigio y/o colegios bilingües, preferentemente con licenciatura en educación.
2. La globalización exige que cada día más y más personas cuenten con el conocimiento del inglés como segundo idioma para efectos de comunicación. Agreguemos a esto que en la zona fronteriza la industria maquiladora requiere cada vez más, trabajadores que hablen inglés. Esto crea un aumento en la necesidad de aprendizaje de inglés como segundo idioma, el cual podrá ser cubierto en la medida en que tengamos más docentes preparados en este campo.

3. Finalmente, la UACJ se ha fijado como uno de sus objetivos, plasmado en su visión 2020, el producir egresados que se desenvuelvan en una segunda lengua (inglés). ¿Qué mejor manera podría tener la UACJ de servir a la comunidad que produciendo, a través de este nuevo programa educativo, el tipo de profesionistas en la enseñanza de idiomas que tanto la comunidad universitaria como la comunidad juarense necesita, y validar, al mismo tiempo, uno de los objetivos que ella misma se ha impuesto en su visión 2020? Además, la realización de este proyecto nos permitiría, en un futuro cercano, dotar al CELE de docentes profesionalmente preparados para la enseñanza de inglés como segunda lengua. De esta manera, estaríamos fortaleciendo la propuesta señalada en el factor anterior, conducente a elevar el nivel académico del CELE.

Como feliz circunstancia, la UACJ no necesita partir de cero para la formación de este programa, ya que muchos de los programas con que actualmente cuenta le aportan elementos para su estructuración. Así, por ejemplo, se pueden tomar materias de los programas de Educación, Sociología, Psicología, Literatura Hispano mexicana y del mismo Centro de Lenguas.

Propuestas de apoyo para la apertura de la licenciatura en pedagogía del inglés

Como propuestas de apoyo para la apertura de la licenciatura en pedagogía del inglés, señalaría las siguientes:

1. Participar en la estructuración del programa de pedagogía en inglés que incorpore tanto materias ya existentes en algunos programas ofrecidos actualmente en la UACJ, así como materias pertenecientes a la lingüística aplicada. De esta manera estaríamos usando parte de la estructura ya existente como base para desarrollar y crear este nuevo programa.
2. Participar en el diseño de los contenidos de materias que actualmente no forman parte de ninguno de los programas educativos de la UACJ y que podrían ser parte de la nueva licenciatura, tales como metodología de la enseñanza del inglés, fonética y fonología o semántica, entre otras.
3. Participar como docente, además de las materias arriba mencionadas, en la enseñanza de otras materias pertenecientes a – y/o rela-

cionadas con— la lingüística, tales como sociolingüística, análisis de textos, lectura y redacción y filosofía del lenguaje.

TERCER FACTOR: EL BAJO PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE ESTUDIAN INGLÉS EN EL CELE

Otro factor que obstaculiza la adquisición del inglés como segunda lengua es el bajo porcentaje de alumnos que toman clases en el CELE. La UACJ está conformada por 4 institutos: Instituto de Ingeniería y Tecnología (IIT), Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA), Instituto de Ciencias Biomédicas (ICB) y el Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (IADA). La mayoría de los estudiantes de la UACJ no toma las clases que se ofrecen en el CELE. Este hecho se desprende del análisis de algunas de las estadísticas que se obtuvieron en el transcurso de la investigación *Diagnóstico de requerimientos idiomáticos en los programas educativos de la UACJ* (2010), realizada por un grupo de maestros del CELE durante el año 2008. De acuerdo con estas estadísticas tenemos lo siguiente:

- a) En IIT sólo 26% de sus estudiantes estudia en el CELE.
- b) En ICSA sólo 20%.
- c) En ICB sólo 20%.
- d) En IADA sólo 14%.

Estas estadísticas nos indican que, en promedio, sólo 20% de los estudiantes de la UACJ estudia inglés. Este porcentaje se ha mantenido constante en los últimos dos años.

De manera adicional, hay que mencionar que del reducido porcentaje de los alumnos de la UACJ que empiezan a estudiar en el CELE, un número significativo no continúa con todos los niveles. Como resultado, existe un número comparativamente menor de alumnos que terminan todos los niveles de inglés. Por lo general, los niveles principiantes tienen en promedio 30-35 alumnos, los niveles intermedios 15-20 y los avanzados 10-15. Esto significa que aproximadamente sólo 30% de los alumnos que empiezan a estudiar en el CELE continúa hasta los niveles avanzados o termina el último nivel. Dicho de manera muy optimista, únicamente 8% o 10% de todos los alumnos de la UACJ termina todos los niveles del CELE. ¿A qué se debe esta situación? Esto se debe, en gran parte, a que en la mayoría de los programas educativos las clases de inglés no tienen valor curricular, ya

que el inglés no aparece como una materia, sea obligatoria u optativa, en los programas educativos de la UACJ. Así pues, como las clases de inglés se pueden dejar sin afectar ni el promedio ni el avance de sus otras materias, de hecho se dejan. Como consecuencia, la mayoría de los alumnos tiene una pobre o nula exposición a una segunda lengua. Esta pobre exposición a una segunda lengua, en el caso de algunos alumnos, y la prácticamente nula exposición, en el caso de la gran mayoría, tiene impactos negativos que se aprecian claramente cuando se intenta medir el nivel de inglés de los alumnos a través de un instrumento como el TOEFL.

Los resultados TOEFL en la licenciatura en turismo

Como consecuencia de los hechos estadísticos arriba mencionados, se desprende aquello que apuntábamos anteriormente y que constituye el corazón de nuestra problemática; es decir, que los estudiantes no se gradúan con el perfil deseado en lo que a habilidades en otro idioma se refiere. Este hecho quedó plenamente confirmado a través de los resultados obtenidos en el examen TOEFL, presentado por los alumnos del Programa Educativo de turismo que se graduaron en diciembre del 2009.

En los meses de septiembre-octubre de 2009 impartí un curso TOEFL a estos alumnos. El primer objetivo de este curso fue familiarizar a los alumnos con la estructura y componentes del TOEFL, ya que, con excepción de dos de los 57 alumnos que lo presentaron y que constituyen la totalidad de la generación a graduarse, ninguno había tomado el TOEFL. El segundo objetivo fue medir el nivel de conocimiento del idioma inglés en los graduandos. Estos estudiantes, al igual que la gran mayoría de los otros estudiantes de la UACJ (véanse los porcentajes arriba presentados), no se prepararon tomando clases de inglés durante sus estudios. Los re-

Tabla 1
Nivel de inglés de alumnos del CELE

Nivel acreditado	Porcentaje
Ninguno/cero	17.55%
Primero	17.55%
Segundo	15.78%

Nivel acreditado	Porcentaje
Tercero	15.78%
Cuarto	15.78%
Quinto	5.27%
Sexto	10.53%
Séptimo	1.75%
Total de alumnos	57 (100%)

sultados (proporcionados por la subdirección del CELE) que estos alumnos obtuvieron al tomar el TOEFL y que recibieron el 13 de octubre del 2009 muestran, de acuerdo al puntaje obtenido, el nivel de inglés que tienen de acuerdo al tabulador del CELE. Son los siguientes:

¿Qué significan estos porcentajes? Significan que más de 80% de los estudiantes que se graduaron de esta generación de Licenciatura en Turismo en diciembre del 2009 no pasa del nivel principiante (niveles 1 al 4). Esto está lejos del perfil del egresado que la UACJ busca conseguir según lo plasmado en la visión 2020.

¿Qué podemos hacer para mejorar estos niveles y acercarnos más al perfil deseado por la UACJ en su visión 2020?

Propuestas para resolver el problema del bajo porcentaje de asistencia a las clases de inglés

Propongo, al igual que lo hice para los programas de Psicología, Literatura y Trabajo Social en la investigación *Diagnóstico de requerimientos idiomáticos en los programas educativos de la UACJ* (2010), lo siguiente:

1. Recomiendo la inclusión del inglés como materia obligatoria en los PE de la UACJ en dos momentos o fases:
 - a) Clases de inglés para propósitos generales, como las que ofrece actualmente el CELE para los niveles principiantes e intermedios de los diferentes PE.

- b) Clases de inglés para propósitos específicos (*English for specific purposes: ESP*) que serían diseñadas por maestros/academia del CELE.
- c) El diseño de estas clases tomaría en cuenta, como su nombre lo indica, las necesidades específicas que los alumnos de cada PE tienen y seguirían la sugerencia de Johns y Price-Machado (2001: 43), en el sentido de que toda buena enseñanza se orienta a un propósito específico.

Cabe hacer notar aquí que las necesidades más importantes para cada PE ya han sido identificadas en la investigación *Diagnóstico de Requerimientos Idiomáticos en los Programas Educativos de la UACJ* (2010). Así, por ejemplo, en los tres programas educativos que se me asignaron para investigar (psicología, trabajo social y literatura) se identificaron las necesidades idiomáticas más importantes. En el caso de psicología, lo más importante es desarrollar habilidades lecto-escritoras; en literatura sucede lo mismo; en trabajo social se requiere, además, desarrollar habilidades de comunicación verbal (visita del 4 de abril del 2010).

Adicionalmente a las propuestas que hice en la investigación arriba mencionada, también propongo lo siguiente:

1. Recomiendo que al menos una de las materias obligatorias de nivel avanzado pertenecientes a cada PE se enseñe en inglés, y/o que por lo menos se usen textos en inglés. De esta manera, el alumno empezaría a adquirir las diferentes habilidades lectoras (comprensión, síntesis y evaluación, entre otras) que se desarrollan a través de la lectura para propósitos académicos (Grabe & Stoller, 2001). De hecho se podría en un primer momento empezar con el uso de textos en inglés para posteriormente usar inglés exclusivamente durante estas clases. Esto exigiría, por supuesto, una preparación y un compromiso por parte de los dos actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje: maestro y alumno. En el caso del alumno, al llegar a los últimos semestres de su PE ya deberá haber cursado y aprobado los cursos de inglés correspondientes a los niveles intermedio-avanzado del CELE. Asimismo, deberá haber cursado o estar cursando las clases de inglés para propósitos específicos propuestas en el punto 1. En cuanto al maestro, hablaré de esto en la siguiente propuesta.

2. Propongo la cooperación de los maestros del CELE que tengan un título universitario y cumplan con otros requisitos (certificación *Trinity*, cursos de pedagogía, etc.) para que desempeñen algunas de estas funciones: *a)* Impartir los cursos de inglés para propósitos específicos para los estudiantes, de acuerdo con el área de estudios universitarios del docente. De este modo, un maestro del CELE que tenga una licenciatura en turismo, daría clases de inglés para propósitos específicos a los alumnos de turismo y PE afines. *b)* Impartir clases de inglés para propósitos específicos a los maestros de los diferentes PE que estuvieran interesados en dar una de sus clases en inglés. *c)* Impartir clases directamente en los PE, específicamente en la clase de nivel avanzado que se fuera a dar en inglés.

Posiblemente algunos pensarán que esta propuesta particular de ofrecer materias en inglés en los PE sea poco viable. Sin embargo, sé que no es sólo viable o posible, sino que en algunas instituciones es un hecho. Soy egresado de un programa de licenciatura en lengua inglesa, en el que todas sus materias, con excepción de literatura hispanoamericana, se imparten desde el primero hasta el último semestre en inglés. Si en una comunidad que no es frontera se hace esto, ¿no podremos hacer lo mismo en nuestra comunidad fronteriza, implementando, al menos, una materia en cada PE? Posiblemente la implementación de esta sola propuesta nos tome varios meses. La preparación de los maestros, de los cambios necesarios que esta propuesta implica en alguna parte de la estructura de los PE y en algunos otros aspectos puede, efectivamente, tomar varios meses; pero creo que valdría la pena invertir este tiempo en beneficio de los estudiantes, de la institución y de nuestra comunidad. Como resultado, desarrollaríamos más habilidades, valores y conocimientos; seríamos más competitivos; más integrales; seríamos mejores.

REFLEXIONES FINALES

Las propuestas presentadas en este documento nos permitirían reforzar el nivel académico-pedagógico de los docentes del CELE; implementar la licenciatura en pedagogía del inglés, lo cual nos proveería de profesionales en la enseñanza del inglés, tanto al CELE como a nuestra comunidad; impactarían directa y positivamente en los niveles del manejo de habilidades de una segunda lengua (inglés) de los graduados de la UACJ,

permitiéndonos así acercarnos más al objetivo planteado por la UACJ en su visión 2020, tema medular de este documento. Pero al mismo tiempo, llevaría más retos y más oportunidades de trabajo y de creatividad a los actuales (y futuros) maestros del CELE, a los maestros de los diferentes PE y, en general, a todos los involucrados en un proyecto de esta naturaleza impactando, finalmente, nuestro entorno.

En ocasiones creemos que nuestras propuestas son demasiado idealistas o que van por delante de nuestro tiempo. Pero creo que una comunidad fronteriza como la nuestra, simplemente por su ubicación geográfica, sus características culturales y los tiempos que vive no sólo está preparada para las propuestas presentadas aquí: está necesitada. En tiempos como los nuestros, en donde las nuevas generaciones, por diversos factores (sin excluir la crisis por la que pasamos), exigen más de su entorno, de su comunidad y de sus instituciones no me sorprendería que exigieran más de lo que aquí propongo.

Si no podemos ofrecer a nuestro egresados más, creo que no podemos, no debemos, ofrecerles menos.

REFERENCIAS

- Blair, R. W. (1982). A search. En R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp.3-14). Cambridge, MA, EE.UU: Newbury House Publishers.
- Grabe, W., & Stoller, F. I. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.187-203). Boston, MA, EE.UU.: Heinle & Heinle.
- Johns, A. M., & Price-Machado, D. (2001). English for specific purposes (ESP): Tailoring courses to students needs—and to the outside world. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 43-54). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2003). Modelo Educativo UACJ: Visión 2020. Ciudad Juárez, Chihuahua: Imprenta Universitaria.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). México. Consultado el 4 de abril del 2010, en <http://www.uacj.mx/DINNOV/Paginas/RequerimientosIdiomaticos.aspx>

Las creencias sobre efectividad de tres profesores de portugués: un estudio etnográfico

Eréndira D. Camarena Ortiz

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio de caso cualitativo de tres profesores y sus grupos de portugués en la Universidad Nacional Autónoma de México, que fueron observados etnográficamente; sus discursos fueron analizados en relación a sus sistemas de creencias, representaciones y saberes respecto a las maneras más efectivas de enseñanza de una lengua extranjera próxima. Se trata de conocer y comprender una parte de cómo las personas construyen en conjunto el conocimiento poniendo énfasis en el análisis de los procesos de enseñanza y descubriendo como éstos contribuyen para alcanzar el aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, portugués, creencias, etnografía, análisis de discurso

INTRODUCCIÓN

La aplicación de nuevos enfoques teóricos interesados por el análisis de la enseñanza, por las creencias involucradas y por el análisis de la actividad discursiva en la educación ha estimulado la investigación de enseñanza-aprendizaje de lenguas en las últimas décadas. Se ha dejado sentir un cambio progresivo en la observación de clases; pero, sobre todo, en el papel del profesor y de los alumnos, y se ha dado mayor importancia a la construcción conjunta del conocimiento.

La etnografía con enfoque cualitativo incorpora la idea de representación no como imagen isomórfica del mundo percibido, sino como proceso de interpretación y reconstitución de la experiencia. Es el marco conceptual que empleamos para la observación y el análisis, que dirige y guía nuestra atención, nuestra percepción y lenguaje. La elección de las herramientas de las que disponemos y empleamos son igualmente constitutivas del saber que logremos alcanzar en un momento determinado (Buendía *et al.*, 1999).

Tenemos que conceder que nuestra posibilidad de avanzar en la comprensión de las prácticas educativas, su potencial transformación y mejoramiento desde esta perspectiva, descansa en ciertas ideas claves. Una de ellas es la representación en palabras, es decir, la construcción de situaciones en un texto comunicable. El lenguaje no resulta así el instrumento de comunicación de la experiencia que se indaga; es parte constitutiva de la experiencia.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general identificar, describir, categorizar e intentar comprender las creencias de los profesores de portugués en lo que se refiere a la mejor manera de desarrollar la enseñanza de una lengua extranjera próxima dentro de un contexto institucional de educación. Para ello respondemos a una pregunta de investigación básica: ¿qué creencias tienen los profesores respecto a las maneras efectivas de enseñanza del portugués como lengua extranjera?

MARCO TEÓRICO

Esta investigación es parte de una tesis doctoral de la Universidad de Barcelona (Camarena, 2009) realizada como estudio de caso con tres profesos-

res de portugués a través de una metodología etnográfica cualitativa y de análisis de discurso, que tuvo como objetivo descubrir y tratar de entender qué creen los profesores que es más efectivo enseñar para aprender la lengua extranjera y cómo estas creencias influyen en el desarrollo de la clase a través de la observación.

Las creencias como representaciones del mundo han sido abordadas por diversas ciencias humanas como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología, la pedagogía, etc. (Melvin y Cooney, 2002: 129-131). Existen términos tan variados como actitudes, valores, juicios, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, etc., que se refieren a creencias (Pajares, 1992). También pueden corresponder a valoraciones y juicios que se expresan con la formación de opiniones. Para Van Dijk (1996) hay creencias de las que no se tiene conciencia, o que fueron adquiridas sin demasiado procesamiento consciente, como consecuencia de observación o imitación. La creencia desde el punto de la enseñanza de Melvin y Cooney (2002: 129-131) es vista generalmente como un constructo que tiene un componente cognitivo, que tiene una condición más débil que el saber, pero que finalmente se esgrime como conocimiento de algo. En enseñanza de lenguas Woods (1996) propone un constructo hipotético integrador de creencias, suposiciones y conocimientos que utilizan los profesores para explicar sus pensamientos y comportamientos llamado por él *modelo etno-cognitivo del proceso de tomas de decisiones* que denomina *beliefs, assumptions and knowledge*. Esta noción denominada BAK, por sus siglas en inglés, se caracteriza por la estrecha interrelación de sus elementos y su evolución a través de las experiencias de los profesores como aprendices y docentes.

A partir de este modelo, Cambra y un equipo de investigadores de la Universidad de Barcelona (Cambra *et al.*, 2000) optan por el concepto de un sistema conformado por esos tres elementos que son *creencias, representaciones y saberes* (CRS). La presente investigación se apega al modelo propuesto por este grupo. Creencias se refiere a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas a nivel personal. Las representaciones son proposiciones cognitivas igualmente no necesariamente estructuradas, pero tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Los saberes son las estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje aceptados a nivel social. Estos conceptos están relacionados entre sí, no se excluyen y constituyen un *continuum*.

Por otro lado, la etnografía corresponde fundamentalmente 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 los integrantes de una comunidad determinada. Pero la etnografía no es solamente un conjunto de procedimientos de investigación, o de simples técnicas; trata principalmente de comprender al grupo humano. Actualmente, significa adoptar una concepción múltiple y holística de observación de la realidad; es interpretativa, implica la comprensión teórica de hechos locales y singulares, una descripción de casos individuales, o sea, universos concretos, y no abstractos, ni típicos, ni representativos y al mismo tiempo es empírica y naturalista. Para comprender la interacción es necesario comprender el contexto al interior del cual se produce y que produce. La focalización sobre el contexto social es una opción crucial y legítima. El etnógrafo debe aprender a escuchar, ver y hacer buenas preguntas donde y cuando sea necesario (Cambra, 2003: 13-18).

La etnografía, cuando se aplica al estudio de la realidad de la enseñanza, se denomina *etnografía educativa*. Esta se justifica en el interés por los procesos educativos, que son a su vez procesos de transmisión de cultura desde una perspectiva holística. Se entiende como la descripción en detalle de las áreas de vida social de la escuela (Woods, 1987: 27). Su objetivo es aportar datos descriptivos significativos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos para describir las diferentes perspectivas y actividades (Goetz & Le Compte, 1988: 41), con el fin de alcanzar explicaciones y revelar patrones de comportamiento. Los etnógrafos son mediadores culturales, informantes que aprenden cómo se enseña y cómo se aprende.

En lo que se refiere al análisis de discurso, seguimos los criterios del trabajo de Palou (2002: 127-138) y Palau y Bosch (2005: 13-30), que a su vez se basa en Deprez (2000), quien trabaja en el campo de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas y que parte de la idea de que es posible aproximarse de manera cualitativa a la expresión singular de una persona. También se han tomado en cuenta algunos elementos que Dabène *et al.* (1990: 58) sugieren para el análisis del discurso de profesor y entrevistador. Se trata de tomar la palabra como fuente esencial de análisis para llegar al significado, y, por eso, es necesario observar lo que se dice y cómo se dice.

La construcción de la referencia, es decir de la entrevista, donde el profesor observado responde a los temas planteados por la entrevistadora, se lleva cabo a partir de varios ejes. El eje semántico o de configuraciones dadas por el campo del significado trata de 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 y de su posición en el tiempo y en el espacio. Y la valoración de la referencia que se manifiesta a través de los juicios y las opiniones personales del sujeto enunciador.

METODOLOGÍA

La perspectiva etnográfica consiste en describir y reconstruir analíticamente los escenarios, las personas y sus formas de actuar que protagonizan y participan de las prácticas educativas, poniéndolas en un registro lingüístico que permita a sus lectores representárselos tal como aparecieron ante la mirada del investigador (Cohen & Manion, 1985). Así, intenté acercar elementos de la etnografía educativa y cualitativa al análisis de las prácticas en el aula.

En cuanto a las creencias de los profesores, en este estudio se entiende que éstas influyen de forma decisiva en la planeación, toma de decisiones y prácticas de enseñanza. Todos los docentes procuran realizar bien su trabajo, pero los criterios respecto a lo que deben hacer, las cualidades y competencias necesarias para que la enseñanza sea exitosa y efectiva varían de persona a persona (Pajares, 1992). La enseñanza es una experiencia propia; por lo que analizaremos individualmente las representaciones de sus prácticas didácticas y expondremos su manera de entender la experiencia de la enseñanza de una lengua extranjera.

En primer lugar, se hizo una aproximación al centro y a la descripción del contexto en el año 2004. Al siguiente año se hicieron las primeras observaciones de clase, así como una primera entrevista semiestructurada individual, basada en un guión de preguntas abiertas que nos permitió obtener un primer corpus, a partir del cual se diseñó la siguiente entrevista individual con el profesor. En 2006 se realizó una segunda entrevista semiestructurada y se realizó una primera videograbación de clase; y, finalmente, en 2008 se grabaron en video dos clases más.

El análisis de discurso de las entrevistas y de la observación de clases (bajo seudónimos) se llevó a cabo de acuerdo a las premisas establecidas por el grupo Plural. El modelo de análisis que propone este grupo tiene por objetivo descubrir la lógica subyacente de lo dicho y sus niveles profundos de significado. Para ello, se tomaron en consideración tres dimensiones: *a)* la interlocutiva, que se refiere al marco de participación y a la organización del discurso; *b)* la temática, que se refiere a las cuestiones que se tratan; y *c)* la enunciativa, que representa la manera como los individuos se sitúan en relación a lo que dicen (Cambra, 2003; Palou, 2002; Palou *et al.*, 2000). Para ello, se establecieron también tres fases de trabajo: en la primera se transcribieron los datos y se llevó a cabo un primer análisis de segmentos temáticos; la segunda consistió en la especificación de categorías analíticas a través de una lectura transversal de los datos; en la tercera se llegó a una síntesis con el fin de reconstruir y producir un modelo explicativo y una interpretación global (Ulichny, 1996: 743).

PROFESOR ARMANDO, ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

En esta síntesis se muestra una visión global de las entrevistas y de las cuestiones expresadas en ellas. Hemos de destacar en primer lugar la importancia que tiene para Armando la narración de experiencias; sus relatos tienen una función actualizadora para revivir historias que ocurrieron en el pasado y proporcionarles un matiz actual. En sus entrevistas establece su interés por el uso reglamentado del portugués con el fin de conseguir unidad y corrección en la lengua, e intenta modificar la conducta de sus alumnos por medio de la concientización y aplicación de reglas. Habla de las cuatro destrezas, pero pone mayor énfasis en la lectura y en la producción escrita en diarios electrónicos. Emplea el español explotando sus posibilidades referenciales, pero en sus afirmaciones no es concluyente entre si la proximidad entre lenguas ayuda o dificulta el aprendizaje. Toma en cuenta las características de cada situación, por lo cual tampoco es determinante para calificar ciertas disposiciones en el aula.

Hay una abundancia de métodos, procedimientos, intenciones y actitudes en su enseñanza. Es correctivo, pero los deja expresarse en una mezcla armónica. Atiende a sus propios procedimientos y recursos retóricos, donde el metalenguaje se usa de manera muy focalizada. Tiene una concepción dinámica del lenguaje y es muy observador.

Resume la manera efectiva de aprender portugués en la segunda entrevista como motivación y participación. Más adelante agrega también conciencia, hábitos de estudio, estrategias de estudio, experiencia en el estudio de lenguas extranjeras. Opina ante todo que el aprendizaje es una responsabilidad compartida.

PROFESOR ARMANDO, SÍNTESIS DE SESIONES DE CLASE

Primera sesión. Es una sesión donde se hace la continuación entre la actividad de días anteriores y nuevas actividades relacionadas con ella. Pero el profesor establece conexiones entre sus partes y la clase se realiza como una construcción congruente y significativa. Se evidencia que en esta articulación se encuentra la noción de función constructiva del conocimiento. El profesor establece la ciudad de San Paulo como objeto de comprensión individual y análisis, subrayando lo que posee de específico a partir de un texto. Mientras que él, por su parte, analiza la producción de los estudiantes. Las observaciones sobre el lenguaje en esta sesión son casi siempre individuales, salvo en la primera parte, la revisión de la tarea, donde las aportaciones son generales y válidas para todos los participantes y donde la corrección y la sujeción a la norma es el hilo conductor.

Segunda sesión. La narración es el tema de esta clase: primero con la intención de contar un suceso y segundo con el propósito de hacer secuencias sintácticamente correctas. Intenta que los estudiantes aprendan a reflejar en palabras aquello que cuentan unas imágenes. No es solamente el recuento de una fiesta o de un episodio de sonambulismo con sus partes trágicas y cómicas. La sesión de narraciones exige una relectura, pues dentro de la sencillez de la historia se encuentra concebir, hilar y construir con los elementos lingüísticos necesarios para toda narración. Pretende que se haga una rememoración sistemática donde intenta que las historias se presenten como un ciclo recordativo, nivelando las etapas trágicas con el contra elemento de situaciones cómicas. Pone de relieve los mecanismos del tiempo y de cómo se debe describir bajo la influencia de la experiencia personal haciendo efecto de realidad, pero a la vez ficticia. Finalmente, aborda temas psicológicos y tramas sentimentales de manera divertida.

Tercera sesión. En esta clase el objetivo es el aprendizaje de léxico; el profesor fija su atención, en primer lugar, en la corrección de las palabras, y, en segundo, en la pronunciación. Armando mayormente facilita la

claridad, el orden y la precisión. Otro de sus recursos en esta sesión son las imágenes que favorecen la interpretación y mejoran la asociación de palabras con sus posibles significados. También emplea la repetición con la intención de consolidar el conocimiento. Ante todo es una cuestión de técnicas de memorización más que de reflexión, pero también proporciona claves a los estudiantes para que puedan construir autónomamente el conocimiento. Todo esto lo realiza escrupulosamente, bajo influencia de su amplia experiencia con lenguas extranjeras, tanto como alumno y como profesor. Armando está consciente de que se encuentra ante una multitud de influencias de la educación tradicional y de las modernas tecnologías de comunicación; en todo caso se siente y se comporta como un profesor multicultural, cuyos estudios y experiencias le brindan la apertura y el apoyo necesario para utilizar una y otra proyección por igual, coherentemente y sin llegar a ser contradictorio.

PROFESOR LUIS, ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Los relatos de Luis con la entrevistadora tienen una función informadora, con pocas experiencias personales, pero con una riqueza en sus argumentos que apoyan sus afirmaciones. En ellos establece su interés por el uso adecuado del lenguaje, tanto en español como en portugués, tema en el cual es muy observador y muy crítico. Destaca también su interés por la cultura y los contextos de los países donde se habla portugués y por la situación de América Latina, en particular. Los temas tratados son un reflejo de una realidad, de unas culturas que se desarrollan lejos, pero al alcance de la mano del estudiante a través de él, por lo que la información y la calidad de la información son esenciales. Habla de las cuatro habilidades, pero pone mayor énfasis en la lectura y en la producción oral. A fin de obtener fluidez y vocabulario, trata los temas polémicos como objetos de discusión, a condición de que sean coherentes. Aunque enseña gramática para obtener corrección, su clase va más allá de la mera enseñanza de modelos gramaticales. Le interesan las experiencias que puedan proporcionar los alumnos. Mira la lengua meta como una conexión para acceder a otro entorno y un medio para alcanzar trabajos y becas. Emplea el español explotando sus posibilidades referenciales y como elemento de reflexión. También valora la planeación y las actividades equilibradas en la clase. La idea de la transparencia en la lengua la ve como un punto problemático que puede afectar el aprendizaje.

PROFESOR LUIS, SÍNTESIS DE SESIONES DE CLASES

Primera sesión. La narración es el tema de esta clase. Se propone relatar experiencias, reforzando el vínculo de la lengua meta con la vida real. El profesor ve la lengua como un objeto cultural que permite aproximaciones muy diversas como son la literatura, la música y la experiencia, además de la gramática y sus reglas. Intenta acercar a los estudiantes no sólo a un sistema lingüístico diferente, sino a un concepto más amplio de lo que significa la lengua, enfrentando así al individuo con la sociedad. La riqueza de la narración, del drama, es una convocatoria abierta al discurso y a la discusión. Explota la capacidad que tienen los estudiantes con la ayuda de una variedad de contextos diversos, pero relacionados entre sí. El profesor cree en la variedad de actividades como un elemento efectivo para el aprendizaje de la lengua y crea situaciones de uso de la lengua que integran las diferentes habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, leer y escribir.

Segunda sesión. En esta ocasión, Luis hace una clase reflexiva donde claramente el protagonista es el tema de la sexualidad. En este contexto, busca la adquisición de la lengua, pero también pretende un enriquecimiento social, pues se expresan libremente ideas y opiniones de diversa índole, lo que enfrenta a los alumnos a una mayor complejidad verbal. Reconoce los hechos concretos como más comprensibles que las formulaciones abstractas; así, se interesa más en las cosas delimitadas, observables y perceptibles que en las reflexiones vagas. Es una clase en que la participación es libre, donde los alumnos que hablan pueden expresar juicios o hablar de las experiencias personales, abriendo así un camino intensamente productivo. El tono personal le interesa más que el neutro, por lo que emplea el relato de experiencias como referencia y fuente de información. Esta modalidad personalizada que es referencial y objetiva hace la información más asequible y también parece sensibilizar a los estudiantes en otros temas, como el respeto, la importancia de la información, etc. Hay un aspecto que no podemos pasar por alto, se refiere al carácter de esta sesión, que es de observación de la cultura propia y de la cultura de la lengua meta.

Tercera sesión. Luis es un profesor muy dinámico, que emplea esta energía para interesar e involucrar a los estudiantes en las actividades de la clase y así hacer el aprendizaje más efectivo. En este caso se trata de una interpretación musical y una poesía. Su manera de involucrarlos son las

preguntas, la descripción y la narración. Respecto a esta última, con sus observaciones del comportamiento humano pretende hacer un nexo de unión que haga una relación significativa entre presente y pasado. El conocimiento de su entorno en sus relatos es profundamente descriptivo; quiere llamar la atención sobre el suceso y sobre el hecho de que no es algo aislado, sino que hay un contexto históricamente dado. Trabaja siguiendo la mecánica de pregunta y respuesta, que es un modelo que aplica de un modo amplio, ya que la emplea no sólo en los textos, sino en las propias vivencias de los estudiantes. El hilo conductor que confiere unidad a la clase es precisamente el diálogo que continuamente va estableciendo nexos y contextos. Finalmente, lo más importante para Luis es la interacción.

PROFESOR MAURICIO, ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Los relatos de Mauricio tienen una función informadora, pero también argumentativa, con una serie de experiencias personales que apoyan sus narraciones. Expresa su preocupación por la falta de materiales didácticos adecuados para la población universitaria y por la ausencia de objetivos. Se advierte su gusto por la enseñanza de portugués europeo y destaca su orgullo por haber logrado que se instituyera en la universidad. Lo que le parece fundamental es la gramática, un elemento del cual parte su enseñanza y sin el cual, dice, no podría explicar nada. Es exigente, pero por otro lado, es flexible, pues somete todo a un meticuloso ejercicio de negociación, donde los tiempos, movimientos y contenidos son susceptibles de cambio. Habla de la efectividad de practicar las cuatro habilidades aunadas y le interesa mucho la corrección. Mira la profundización en los mecanismos gramaticales como vital. El contraste entre portugués y español es sobresaliente en sus clases, así como la traducción como una forma de confirmación de lo que se ha comprendido. Pero lo más importante para él es que los estudiantes sigan una disciplina en el estudio. Por parte de la institución demanda programas y objetivos; y, por su parte, ofrece rigor en los estudios y, ante todo, previsión y planificación. Está muy consciente del entorno donde enseña y requiere que la enseñanza sea acorde al contexto.

PROFESOR MAURICIO, SÍNTESIS DE SESIONES DE CLASES

Primera sesión. En esta clase el profesor Mauricio plantea varias alternativas de lectura, escritura y discusión para alcanzar efectividad en el aprendizaje. En la primera parte está en un plano de ficción y en la segunda enfrenta a los alumnos a la alteridad, a la visión del otro. Pero lo más interesante es, sin duda, la reacción del grupo ante esta posición, que el profesor aprovecha para plantear preguntas de opinión y activar el diálogo. Sin embargo, ninguno de estos componentes altera el objetivo principal, que es aprender a usar los elementos lingüísticos de la discusión. El estereotipo es el tema de esta sesión y sin duda lo será en la clase siguiente. Evidentemente logran discutir con eficacia, adquiriendo incluso un tono de crítica, mientras que en la primera actividad, que es una la carta, involuntariamente lo logran en un tono lúdico. Tanto la ideología como la sorpresa juegan papeles importantes en esta sesión, en una combinación novedosa y divertida. El profesor establece una relación entre dos actividades aparentemente disímiles, pero al fin alcanza con efectividad su objetivo, que es aprender a opinar en la lengua meta.

Segunda sesión. En esta clase el profesor propugna, por una parte, por un modelo tradicional y, por otra, por un modelo más comunicativo, a menudo interpolables, favoreciendo así el desarrollo, tanto de la corrección, como de la comunicación. Sus actividades están articuladas alrededor del eje central, que es la narración y los elementos verbales necesarios para ella. En la primera parte procede de manera ordenada, intentando sistematizar las formas verbales; la segunda parte es una forma de ponerlas en acción con naturalidad, en un contexto real, que es el campo de las propias experiencias. Predominan tres elementos que exponen la práctica del profesor: la gramática, el vocabulario y el uso correcto de la lengua. Pero aparecen también otros elementos de interés, como el influjo que el profesor ejerce sobre los estudiantes en cuanto a la visión de la lengua, la cual miran con detalle, como un sistema de reglas susceptibles de confrontar y como un juego de piezas movibles donde sólo ciertas piezas caben en determinadas situaciones. Podría decirse que esta sesión constituye una conjunción de recursos verbales variada que va desde el trabajo individual al de parejas y al de grupo de manera natural, con más intención de razonar que de sistematizar.

Tercera sesión. El principal rasgo de esta sesión es el contraste de actividades, que, sin embargo, se articulan para conseguir el objetivo, que es el aprendizaje de la argumentación a favor o en contra de una posición. La gramática queda relegada a un lugar suplementario, pero muy eficaz para dar paso a los elementos del argumento en dos ejercicios diferentes, con una unidad de concepto. Observa los principios de viabilidad y adecuación, hace correspondencia entre la lengua meta, la actividad y las estrategias que emplea. Tiene un criterio de calidad como corrección, en cuanto a la producción de sus estudiantes y apela al dominio de ciertos instrumentos estructurales para hacer su enseñanza más efectiva. Los alumnos conocen la dinámica de sus clases y esperan ser corregidos durante el procedimiento a través de planteamientos lingüísticos. El profesor espera hacerlos competentes en la lengua meta a través del conocimiento de la norma, pero también mediante la reflexión. Demanda sobre todo atención a lo que se está expresando, aumentando la conciencia sobre las características únicas del portugués.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación se pudo observar la enseñanza como una composición de prácticas integradas por conocimientos, creencias, representaciones, habilidades y deseos, además del contexto (Hayes, 2006: 49). Los conocimientos de la lengua y de didáctica se conforman como el qué hacer; las creencias, en el por qué hacer; las habilidades, en cómo hacer; y los deseos, en el querer hacer. Además del componente de innovación constante que se observa en cada uno de los profesores, la libertad o poder interno para ejercer diferentes opciones a la hora de decidir proviene de sus conocimientos, de la experiencia y vivencias como profesor, de su imaginación o habilidad de crear en la mente, de su motivación o impulso, de su responsabilidad o compromiso con la enseñanza, de sus conocimientos y juicios, de su conciencia o principios que gobiernan su comportamiento y, sin duda, de una buena dosis de creatividad e inspiración.

REFERENCIAS

- Buendía L., González D., Gutiérrez J., & Pegalajar M. (1999). *Modelos de investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- 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 de doctorado en enseñanza. Universidad de Barcelona, España.
- Cambra, M., Ballesteros C., Palou J., Civera I., Riera M., Perera M., & Llobera M. (2000). *Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral*. *Cultura y Educación*, 17(18), 25-40.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. Kent: Croom Helm.
- Dabène L., Cicurel F., Lauga-Hamid M. C., & Foerster C. (1990). Pour une didactique de la variation. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de Sociolingüística* 1(1), 59-74.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata.
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press Inc.
- Hayes, D. (2006). Effective teaching: an elusive concept. *Teacher Development*, 10(1), 43-54.
- Melvin, W. y T. Cooney. (2002) Mathematics teacher change and development, the role of belief. En G. Leader, Pehleonen y Torner (eds.) *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Cambridge: Kluwer Academic.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palou, J. Riera M., Cambra M., & Civera I. (2000). Els professors de llengua: entre el desig i la realitat. En A. Camps, I. Ríos, & M. Cambra, (Coords.), *Recerca i Formació en Didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.
- 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*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España.
- Ulichny, P. (1996). Performed conversations in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 739-763.

- Van Dijk, T. (ed). (1996). *Handbook of discpuse analysis*. London: Academic Press.
- Woods, D. (1996). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gender Perceptions in the Language Classroom from a Critical, Systemic Functional Linguistics Approach (SFL): A Case Study

Leonor Juárez García

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

ABSTRACT

One feature of the ideal classroom is equal treatment of students by their teacher, whoever the students may be. However, achieving this ideal situation may be more of a dream than a reality. In many parts of the world social classroom rules have been found to discriminate against students on the basis of their gender (Hanks, 2000; Hayes & Flannery, 2000; Kitetu, 1998; Pearson, 2007). The purpose of this study is to extend this gender-based research into to the ESL (*English as a Second Language*) classroom by exploring some postsecondary English teachers' perceptions towards gender. This exploration is carried out in the light of Appraisal Theory (Martin & Rose, 2003; White, 2005) through a critical social approach (Fairclough *et al.*, 2004; Pennycook, 2005).

Key words: gender, identity, equity, education, perceptions

INTRODUCTION

Social interaction has become a key feature at the present time in educational processes. Especially in second language teaching, terms such as: classroom context, identity and negotiation have become a starting point for educational studies (Breen, 2001; Kramsh, 1993; Mercer, 2005). Among the many concepts developed to explain classroom interaction, some attention has also been given to the concept of gender and the differences or discriminations that depending on gender occur in and out of the classroom. The aim of the present paper is to explore how gender differences are perceived by seven *bachillerato* (public post-secondary institution) English teachers in some rural communities in central Mexico.

The general purpose of this study is twofold; on the one hand to explore and provide insights into how teachers perceive and experience gender differences from a critical social view (Fairclough *et al.*, 2004); on the other hand, to analyze and categorize teachers' evaluation lexicogrammatical resources using Appraisal Theory categorizations (Martin & Rose, 2003; White 2005). The present study aims to answer the following research questions: do *bachillerato* teachers in these communities perceive gender differences within their classrooms? If so, what lexicogrammatical resources do they use to evaluate these differences?

THEORETICAL FRAMEWORK

Educational diversity, as well as interactional processes, comprises evidently biological differences; but also not so evident, different social roles. Taking specifically the female/male dyad; the issue captures the following: based on our biological differences, we also acquire different social roles, including rights and obligations. In the educational context, we (teachers) must certainly treat our students under the same standards within the classroom, but do we consider their social roles out of them; and must we?

According to Swann (1992), concerns about gender inequalities in education often focus on educational outcomes. However, as she alleges, interest in language among educationists should be on language as a form of social practice, that includes social values, and the ideas attached to being male or female in a culture, which may promote change or equal opportunities for men and women, gender stereotypes, and what

we teach as well as how. Additionally, Sunderland (1994) claims that the cultural perspectives of teachers and learners differ significantly and that studying the link between culture and language might be a starting point to examine how worldviews affect language and language use.

On the other hand, Hayes and Flannery (2000) affirm that women's learning is shaped by their access to formal education. In their article, they describe three influential aspects of formal education context which strongly interfere with women's access to learning as well as learning itself:

1. Curricula (such as, textbooks, instructional materials, and teachers' lectures, which are certainly sources to learn about gender).
2. Interpersonal interactions (such as, biases in teacher-students interaction, and women and men inequitable power relations).
3. Institutional (basically cultural, such as, provision of services in childcare, scheduling for work, home and duties, and family responsibilities) (Hayes & Flannery, 200: 27- 34).

Taking into account those aspects, they affirm that education is sexist, racist and classist. Even when this claim might seem too radical, all we have to do is look at education in the same country under the same standards; then their view might seem more evident.

When studying the link between language and the classroom, Hanks (2000) states that "the construction of a social identity compatible with both the student's own self-image and belief systems and the composite identity of the group are basic to generate the self" (Hanks, 2000: 5). She further explains that learners need to develop strategies not just for obtaining comprehensible input but also for establishing and maintaining social rapport. Therefore, creating social roles assumes maintaining social bonds and it depends on a social identity constructed for oneself as well as for others. This identity construe intricately accumulate hierarchical power relations.

Concerning power in educational settings, Freire (*apud* Auerbach, 1995: 10) claims that education inevitably either serves to perpetuate existing social relations or to challenge them. Because education is not only the construction of knowledge, but also the relation of learners to positions of social order and power relations within a culture, "authority and power are manifested and perpetuated by the ways language is used and the purposes for which it is used" (Auerbach, 1995: 10). By

insisting that education inevitably supplies power assertions, Tannen (1996) affirms that “the consequences of style differences work to the disadvantage of members of groups that are stigmatized in our society, and to the advantage of those who have the power to enforce their interpretations” (Tannen, 1996: 8). She also argues that dominance must not be the starting point of an analysis of gender differences but the cultural difference as the starting point. In other words, “the cultural difference framework provides a model for explaining how dominance can be created” (Tannen, 1996: 10). It might be said then that social power determines differences that are part of cultural behaviors and vice versa.

A particular purpose of this theoretical framework is to state that our lexico-grammatical choices entail absolutely contextualized views of gender differences. The foregoing rationale marks the contribution of this study, as Fairclough *et al.* (2004: 3) state: “in many fields, researchers have developed more systematic frameworks to analyze research material and data, turning to more developed structures for discourse analysis, including critical discourse analysis, as well as conversation analysis and discursive psychology”. Especially for this research, one of those systematic frameworks will be used, namely *Appraisal Theory* (Martin & Rose, 2003; White, 2005), to explore and classify participants’ judgmental lexico-grammatical resources towards their experiences and perceptions concerning gender issues.

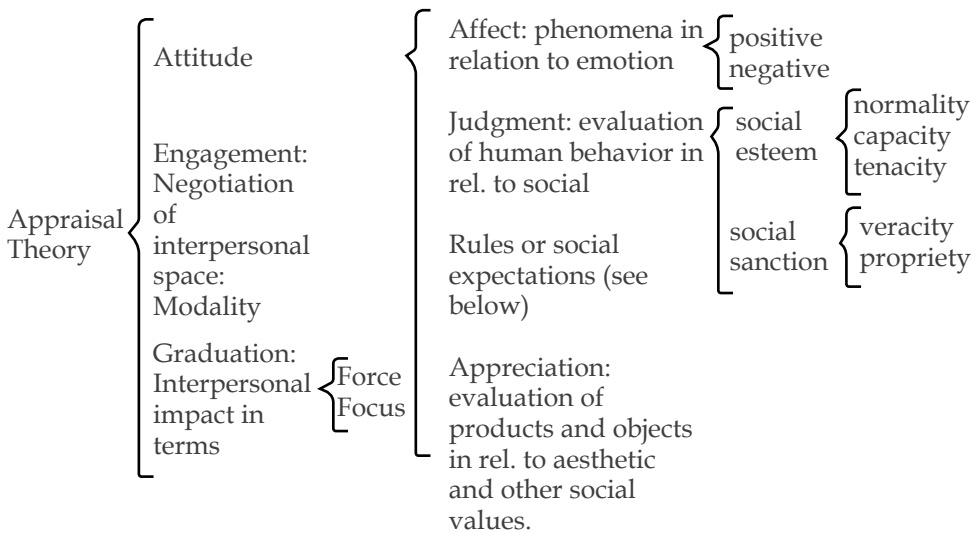
Given the fact that one specific purpose of the present paper is to explore language specific lexico-grammatical resources, Tannen’s view of descriptiveness seems to be the most appropriate to illustrate language use: “contemporary linguistics is descriptive – our charge is to describe the patterns of language we observe – and decidedly not prescriptive. Unlike grammarians, we don’t tell anyone how they *should* speak; rather, we try to account for the ways they *do* speak” (Tannen, 1996: 12). Taking into account the previous quote, speakers evaluation resources will be described on the basis of actualization and then explored by means of Appraisal Theory domains, a theory that emerged from Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994).

Appraisal Theory proposes an interpersonal model in relation with the social context “situational context” (Poynton, 1990, *apud* White, 2005). This model identifies three dimensions to organize social relations: power/status, contact, and affection. Appraisal Theory, conversely, divides evaluation resources in three semantic domains:

- a) Attitude: Values speakers use, emotional/affective markers that participants associate to processes.
- b) Engagement: Positions the speaker's voice towards their proposition/proposal (modality).
- c) Graduation: Values by which speakers graduate the interpersonal impact and focalization of their utterance (White, 2005).

Because a major concern of this paper is to explore gender differences by means of evaluation lexico-grammatical resources, the attitudinal domain of the above was chosen. It evaluates affective and emotional choices. Subsequently, the judgmental subsystem of the attitude domain will be used as the axis to categorize participants' evaluation resources (see figure 1).

Figure 1
Participants' evaluation resources (White, 2005)



The judgmental sub-system of the attitude domain includes meanings to evaluate positively or negatively the human behavior in relation to a set of institutionalized rules (White, 2005). The grammatical resources to actualize judgment may be: adverbs, attributes and epithets, nouns, and/or verbs.

METHODOLOGY

This investigation used a qualitative case-study method. By means of a 25 minute- focus group interview, the collected data was explored using a social critical approach (Fairclough *et al.*, 2004). The salient evaluation lexico-grammatical resources were then analyzed based on Appraisal Theory parameters (White, 2005) (see figure 1). Appraisal Theory was used to categorize the linguistic resources by which the subjects expressed their appraisal towards gender differences.

PARTICIPANTS

The participants for this study were seven *bachillerato* English teachers ranging between 25 and 37 years old. There were three male and four female teachers. Three of them live in the communities they teach, and four of them have to travel for more than an hour to get to work. They all teach English, besides other subjects because they are hired by the SEP (Secretaría de Educación Pública) for certain hours and they have to cover all the hours they are paid for by teaching all possible subjects. They teach school subjects, such as: Mathematics, Art, Literature, Biology, Chemistry, and others. They all teach English Language classes specifically three hours a week during the first, second, third, and fourth semesters. They all teach in different communities in La Sierra Norte, Puebla in central Mexico.

Most of them have a lower intermediate English level. Because they are very committed to their professional development, they get together once a week for extra English courses to improve their language knowledge and use. At the moment of this investigation they were taking an Integrated-Skills course, where I (the researcher) was the group teacher.

Although participants agreed to be videotaped and participate in this study their names have been changed to protect their privacy and they will be referred to as: Carmen, Sofy, Emma, Lolita, Vicente, Jaime, and Omar.

DATA COLLECTION INSTRUMENTS

To gather information for this research, four questions were asked in a focus group interview (Flick, 2006). This focus group interview allowed for a dynamic interaction of teachers to get their personal opinions and perceptions towards the issue desired to be portrayed; it also allowed different answers interchange. The focus group interview was applied at the end of the course, the very last session. All seven teachers were asked to sit in a circle and answer four general questions (Mention the names of your best students in the English classroom; Do you believe there's a certain "natural ability" concerning gender to SLAP; What does behave mean to you?; Do you perceive similar or different opportunities for boys and girls in the communities where you work?). The questions were asked in Spanish, to make teachers feel more comfortable to talk. Their answers were video-recorded and then transcribed. The focus group interview took about 25 minutes. This interview was transcribed into Spanish and then translated into English.

DATA ANALYSIS

The general analysis of the data followed a holistic semantic method (Halliday, 1994). Halliday's systemic functional theory views language as holistic rather than componential; semantic choices emphasize the unity of the language. Meaning, context, situation, and linguistic and non-linguistic forms are viewed as a whole. Language is seen to interact and maintain personal relationships and grammar is just a resource for creating meaning.

Through this data analysis a detailed description of the issue led to an interpretation or assertions about the present case. An exploration of participants' perceptions was followed. This exploration was enlightened by Appraisal Theory categorizations to explain from the lexico-grammatical resources how the participants judged and evaluated gender differences. The following figure (Martin & Rose, 2003; White, 2005) served as the axis to later classify participants' judgmental resources regarding gender differences (see figure 2).

Figure 2
Participants' judgmental resources and gender (White, 2005)

SOCIAL ESTEEM	POSITIVE [ADMIRE]	NEGATIVE [CRITICISE]
normality (custom) "Is the person's behaviour unusual, special, customary?"	standard, everyday, average...; lucky, charmed... fashionable, avant garde...	eccentric, odd, maverick... unlucky, unfortunate... dated, unfashionable...
capacity "Is the person competent, capable?"	skilled, clever, insightful... athletic, strong, powerful... sane, together...	stupid, slow, simple-minded... clumsy, weak, uncoordinated... insane, neurotic...
<i>tenacity</i> (resolve) "Is the person dependable, well disposed?"	plucky, brave, heroic... reliable, dependable... indefatigable, resolute, persevering	cowardly, rash, despondent... unreliable, undependable... distracted, lazy, unfocused...
Social sanction	Positive [praise]	Negative [condemn]
veracity (truth) "Is the person honest?"	honest, truthful, credible... authentic, genuine... frank, direct...	deceitful, dishonest... bogus, fake... deceptive, obfuscatory...
propriety (ethics) "Is the person ethical, beyond reproach?"	good, moral, virtuous... law abiding, fair, just... caring, sensitive, considerate...	bad, immoral, lascivious... corrupt, unjust, unfair... cruel, mean, brutal, oppressive...

FINDINGS

According to the exploration of teachers' perceptions, they do clearly perceive very marked gender differences. Many relevant topics were at issue (some of them not included in this sample because of space and time constraints), such as: female students' not desired pregnancies, low financial situations, social expectations for girls, such as getting married, boys' need to be financially independent, and a very important federal

government program called *Oportunidades*, which because of its importance could not be analyzed in this brief study.

Concerning participants' evaluation towards social behavior, the findings suggests that it is social and cultural practices which seem to take gender stereotypes to expect and almost certainly consent some disadvantages, both for women and men. This is clearly exemplified when we see the following:

Emma (referring to one of her female student's thinking): "como soy mujer pues para que estudio si luego luego me voy a casar" ("since I am a woman why studying if pretty soon I am going to marry"), or, "a mi hermano sí le dan el estudio porque es hombre" ("my brother is given the opportunity to study because he is a man").

Lolita (when expressing one of her female student's concern): "mi novio llegó de Estados Unidos y mi mamá me dijo «pues cástate y ya no vayas a la escuela»" ("my boyfriend arrived from u.s.a. and my mother told me «well marry and don't go to school anymore»"). Women's powerless to decide their future is clearly perceived by these teachers when expressing these disappointing clauses. However, these clauses might also represent certain women's "approval seeking behavior" (Eckert and McConnel-Ginet, 2003); in other words women are supposed to marry and stay at home within these communities' social practices to be considered as such.

Concerning the specific lexico-grammatical resources teachers used to judge social behavior, when they were asked to mention the names of their best students in the English class most of them mentioned female names. Therefore the next question was if they perceived a certain "natural ability" concerning language learning in relation to gender. Most of them agreed that women were more outstanding in the Language classroom. However, their answers were expressed using tenacity epithets and not capacity ones (see figure 2). The difference between capacity and tenacity is that a capacity judgment expresses an actual competence and/or ability towards an issue; whereas tenacity has to do with reliability and/or dependability concerning the issue. Four participants used the epithets "dedicadas" (dedicated) and "responsables" (responsible). Noticeably most of them judged positively (admiring) women's behavior, using a social esteem judgment. This might suggest that women are

perceived to be reliable to accomplish their “responsibilities”; in other words, “things” they are supposed to do; such as being “good students”, doing homework, being at home at a certain time, and others. None of the participants mentioned capacity epithets to refer to women’s competence to being the “good students”.

There were also some other “jobs”, besides being “good students”, that teachers mentioned to judge positively women’s social behavior. These included housework, helping mom cooking, and others, which seem to be taken for granted by the participants to say that women are reliable/dependable to accomplish them; “that’s what women are for”, as one of the participants mentioned (see figure 3). Figure 3 below shows some of the participants actualized discourse and their classification.

Figure 3
Participants’ discourse

SOCIAL ESTEEM	POSITIVE [ADMIRE]	NEGATIVE [CRITICISE]
Normality (custom) “Is the person’s behaviour unusual, special, customary?”	<p>Carmen:...ellas <i>a su casa</i> y que <i>a ayudarle</i> a la mamá y que comen y que después de la comida el quehacer y del quehacer a la mesa a hacer su <i>tarea</i>...</p> <p>(...they go home and help mom and after that meals and housework and after housework at the table to do their homework...).</p> <p>Carmen:...ahí las chicas por lo mismo <i>se dedican</i> a casa...</p> <p>(...there girls dedicate to home...).</p>	<p>Carmen:...hombres hay vamos de <i>parranda</i> y que los <i>amigos las maquinitas el cigarrito y la copita</i>...</p> <p>(...men let’s hang out and friends and videogames and cigar and alcohol...).</p> <p>Omar:...la mujer está para eso... la mujer a esa edad está en casa <i>no tiene que</i>...</p> <p>(...that’s what women are for... woman that age is at home they don’t have to...).</p> <p>Carmen:...en la comunidad donde yo estoy los chicos llegan <i>ve a cortar leña, ve a sembrar ve a</i>...</p> <p>(...in the community where I am boys come home go chop wood, go harvest, go to...).</p>
Capacity “Is the person competent, capable?”		

SOCIAL ES-TEEM	POSITIVE [ADMIRE]	NEGATIVE [CRITICISE]
<p>Tenacity (resolve) "Is the person dependable, well disposed?"</p>	<p>Carmen: Las mujeres somos <i>más dedicadas</i> que ellos... (We women are more dedicated than them (men)).</p> <p>Emma: Las chicas son <i>más dedicadas</i> que los chicos. (Girls are more dedicated than boys).</p> <p>Jaime:...mis Margaritas son <i>muy responsables...</i> <i>muy responsables y muy dedicadas.</i> (...my Margaritas are very responsible... very responsible and very dedicated).</p>	<p>Carmen:...y todo eso entonces pues <i>se les va la honda</i> (...and all that and well they miss the point (referring to men)).</p>
<p>Social sanction</p>	<p>positive [praise]</p>	<p>negative [condemn]</p>
<p>Veracity (truth) "Is the person honest?"</p>		
<p>Propriety (ethics) "Is the person ethical, beyond reproach?"</p>	<p>Omar: Los hombres lo que les <i>interesa</i> es tener cien pesos en la bolsa... como el hombre que <i>tiene que.</i> (Men what they're interested in is having a hundred pesos in their pocket... like men who have to...).</p>	<p>Carmen: <i>No por ofender a los hombres pero...</i> (No offense for men but...).</p> <p>Jaime:...de <i>irse con los cuates</i> y ¿no? de que <i>salgan y no pidan permiso</i>, de que les dicen a una hora y llegan después <i>no llegues borracho y llega borracho no tomes, si fuman, no digas groserías.</i> (...going out with friends no? Go out without asking for permission, they have to arrive at a certain time and they arrive later, they smoke, don't say curse words).</p> <p>Emma: Ella me dice "...mis papás, como <i>soy mujer, pues para qué estudio si luego luego me voy a casar, y a mi hermano si le dan el estudio porque es hombre</i>". (She tells me "...my parents, since I am a woman, why keep on studying if I'm going to marry pretty son; and my brother has the opportunity to study because he is a man").</p>

SOCIAL ESTEEM	POSITIVE [ADMIRE]	NEGATIVE [CRITICISE]
		<p>Lolita: Es muy decepcionante la conducta de los papás... la motivaron mucho a que se casara... la chica me dijo "mi mamá me dijo «pues cástate y ya no vayas a la escuela»".</p> <p>(Parents behavior is very disappointing... they motivated her to get marry... The girl told me "my mother told me «well get marry and don't go to school anymore»".</p>

Some other findings which can also be observed in the figure above, concern some teachers' evaluation resources used to justify men's lack of dependability to outstand in class, such as: "los chicos llegan ve a cortar leña... ve a de sembrar ve a... no sé, cualquier cosa" ("boys arrive go chop wood..., go harvest go... I don't know anything"), or "la mujer a esa edad está en casa no tiene que... como el hombre que tiene que salir a trabajar y o buscar una actividad donde... él se recupere económicamente" ("woman that age is at home she doesn't have to... like man who have to go out to work and or look for an activity to... recover financially"). In these examples participants seem to illustrate why male students are not mentioned as their "best students".

DISCUSSION AND CONCLUSION

In general, findings in this study might seem a contradiction. Concerning teachers' perceptions towards gender; their answers suggest that even when most of them recognize women to be more responsible, dedicated and committed to school concerns; it is also women who are less likely to succeed when studying higher education. Their answers clearly illustrate a contradiction, in the sense that they say they perceive something but in "real life", something else is exposed. Teachers' perceptions suggest also that a much deeper and more detailed study towards gender differential opportunities is required.

Gender differences have been found to be general ones. Teachers' perceptions, experiences and attitudes are likely to be affected by the time they have known students, the activities they are engaged in, and others. As we can see in figure 3 above, some participants expressed more than others. Therefore claims presented here guarantee variation in percep-

tions. The relevance of this study resides in the form teachers perceive gender differences with respect to the social and cultural expectations; as speakers of a language, but most importantly as language teachers. We perceive and experience different social practices, in and out of schools, and interactions with others reinforce our behavior according to particular social contexts. However, “nothing is more human than to go against nature, and cultural patterns are extremely resistant to change. What is required to affect change is an understanding of the patterns of human behavior as they exist today, an appreciation of the complexity of these patterns, and a human respect for other human beings” (Tannen, 1993: 13). This is in fact what we all need to get real gender equity in and out of our classrooms to allow for a more effective and affective formal education.

REFERENCES

- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in education* (pp.10-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. P. (2001). Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In C. N. Candlin, & N. Mercer (Eds), *English language teaching in its social context* (pp. 106-322). London: Routledge.
- Eckert, P. McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. U.K: Cambridge.
- Fairclough, N., Graham, P., Lemke, J., & Wodak, R. (2004). Critical discourse studies. *TESOL Quarterly*, 1(1), 1-7.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Great Britain: Edward Arnold.
- Hanks, J. (2000). “I knew and I didn’t say nothing”: The importance of social relations and motivation in the classroom. *University of Lancaster Journal*, 2 (5). Consultado el 8 de Julio de 2009 en <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>
- Hayes, E., & Flannery, D. (2000). *Women as learners*. San Francisco: Tossey-Bass Publishers.
- Kitetu, C. (1998). *Gender in education: An overview of developing trends in Africa*. Ph. D. Unpublished Thesis. Department of Languages and Linguistics: Egerton University, Kenya.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford

University Press.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse*. Great Britain: Continuum.
- Mercer, N. (2005). Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 4-26.
- Pearson, F. (2007). *The new welfare trap*. Case managers, collage education and TANF Policy. En *Gender and Society*. Consultado el 10 de octubre de 2008 en <http://gas.sagepub.com/cgi/abstract/21/5/>
- Pennycook, A. (2005). Critical pedagogical approaches to research. En A. Cumming, *Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientations*. *TESOL Quarterly*, 28(4), 690-693.
- Sunderland, J. (Ed.). (1994). *Exploring gender. Questions and implications for English language education*. Hemel, Hempstead: Prentice Hall.
- Sunderland, Jane. (1998). *New dimensions in the study of language education and learner gender*. Consultado el 8 de mayo de 2009 en <http://ejw.sagepub.com/cgi/reprint/14/2/171?rss=1>
- Swann, J. (1992). *Girls, boys, and language*. Oxford: Blackwell.
- Tannen, D. (1993). *Gender and discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1996). Researching gender-related patterns in classroom discourse *TESOL Quarterly*, 30(2), 341-344.
- White, P. R. R. (2005). *The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. Consultado el 3 de agosto de 2009 en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>

La motivación en el estudiante de un idioma extranjero y la deserción

Yolanda Del Castillo Negrete

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE IDIOMAS

RESUMEN

Este trabajo de investigación analiza características personales, sociales, familiares y afectivas que influyen en el estudiante de idiomas para perseverar en el estudio de un segundo idioma. Como docente del Centro de idiomas durante 10 años y a través de una investigación anterior (Del Castillo, 2009), se hizo evidente que los grupos de 4º, 5º y 6º habían reducido su número entre 50% y 70%. Ello nos lleva a cuestionar qué sucede con los estudiantes en los niveles anteriores, es decir, 1º, 2º y 3º, que explique el alto grado de deserción. ¿Qué tipo de motivación tienen para estudiar un segundo idioma y qué aspectos influyen para abandonar los estudios? Para ello se planteó un estudio longitudinal que le ha dado seguimiento a tres grupos de primer semestre de idioma inglés durante tres semestres, elegidos al azar, para contestar parcialmente este cuestionamiento, con la intención de reducir la deserción.

Palabras clave: idioma extranjero, deserción, motivación, estudiantes, UABC

ANTECEDENTES

Los cursos de inglés de primer nivel empiezan con un promedio de 20 a 25 estudiantes y ese número va disminuyendo semestre a semestre hasta alcanzar un mínimo de 2 a 6 estudiantes en el 6° nivel. El Centro de Idiomas tiene como uno de sus objetivos proveer cursos de idiomas extranjeros a estudiantes no universitarios pertenecientes a la comunidad en general y a estudiantes universitarios. Los requisitos para ingresar a dichos cursos son haber finalizado la educación secundaria y hacer un examen de ubicación. El examen los coloca, de acuerdo al puntaje obtenido, en uno de los seis niveles que se imparten. Hasta 2006 la población de estudiantes universitarios tenían como requisito para graduarse de cualquier carrera universitaria haber cursado y aprobado un mínimo de tres semestres de un idioma extranjero. Dicho requisito ha variado en las diversas facultades, algunas han cambiado el requisito y otras lo han promovido a niveles más altos.

En un estudio anterior (Del Castillo, 2009) se investigaron qué características tenían los estudiantes de 4°, 5° y 6° que habían perseverado en sus estudios del idioma inglés, y se encontró que en 95% de los estudiantes encuestados, el valor de estudiar un idioma extranjero estaba integrado como un elemento indispensable en su vida, donde la influencia familiar había jugado un papel importante. En esta ocasión nuestra atención se vuelve hacia los estudiantes del primer nivel. Queremos comprender qué impulsa a estos estudiantes a continuar o desertar de los estudios del idioma inglés y en qué se basa su motivación.

El concepto de motivación ha sido analizado por varias teorías psicológicas que se concentran en el estudio del comportamiento humano y que los psicólogos educativos han adaptado para explicar el aprendizaje y las conductas de los estudiantes. La motivación es el estado interno que dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, 2006), tiene durabilidad y por medio de ésta se llevan a cabo incontables actividades para lograr un objetivo (Fernández-Abascal *et al.*, 2002). Las teorías conductistas, empezando con Skinner (2001), explican el aprendizaje de una conducta a través de estímulos positivos y negativos (recompensas), de tal manera que el individuo se esfuerza en alcanzar la meta. No podemos negar que la mayoría de los seres humanos (adultos y jóvenes) seguimos persiguien-

do las recompensas, ya sean materiales, sociales o afectivas. Tenemos al estudiante que ansía el 10, al maestro que busca el beneficio material por su desempeño, al empleado que visualiza el ascenso, etc. Todas ellas, recompensas y grandes motivadores.

Gardner y Lambert (1972) introdujeron los conceptos de motivación integrativa y motivación instrumental. En el primero, el estudiante persigue integrarse al grupo etno-lingüista cuyo idioma está estudiando. De acuerdo a estos teóricos, la motivación integrativa es más efectiva en promover en el estudiante la determinación que requiere para continuar con el estudio del idioma, al igual que la perseverancia para lograr metas a largo plazo, y, aunado a esto, aparentemente tiene una mayor duración. Por otro lado, el estudiante que persigue las calificaciones, el requisito, un ascenso en su trabajo o prestigio social, está haciendo uso de la motivación instrumental, y una vez lograda la meta, cesa la motivación.

Se ha intentado explicar la motivación utilizando la noción del auto-concepto "*self*" y éste se ha definido como el auto-conocimiento del individuo y como éste se visualiza en el presente. Carver *et al.* (1994) enfatizan los "posibles auto-conceptos", presentándose en ellos las ideas que los individuos tienen acerca de: en lo que "pudieran" convertirse, en lo que les "gustaría" convertirse y el "temor" que sienten en lo que pudieran convertirse. De acuerdo con los mismos autores, todos tenemos estos posibles auto-conceptos a lo largo de las metas que nos proponemos. El estudiante de idiomas posiblemente piensa que al aprender un idioma extranjero será capaz de comunicarse con nativos del idioma que estudia; se abrirá puertas actualmente cerradas para él; obtendrá un mayor estatus social e inevitablemente experimentará temor hacia el fracaso en el logro de sus metas.

Markus y Nurius (1986) refieren que más que auto-conceptos actuales, el auto-concepto abarca estados futuros y se ve influenciado por las esperanzas, los deseos y las fantasías de los individuos con el propósito de conseguir el potencial aún no logrado. De tal manera que los *posibles auto-conceptos* actúan como guías de un futuro auto-concepto, *future self guides*, que son dinámicas, cambiantes y se mueven del presente hacia el futuro. Estos autores clasifican el auto-concepto en tres tipos: el auto-concepto ideal, que es aquel que nos gustaría conseguir, el auto-concepto

en el que nos podríamos convertir y el auto-concepto que tenemos temor en convertirnos. En el centro de este movimiento, para explicar la motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero, aparecen los conceptos de auto identidad actual, la imaginaria y su impacto en el comportamiento propositivo (Yowell, 2002).

Higgins (1998) propone que existen dos tipos de auto-conceptos: el ideal (*ideal self*) y el que debiera ser (*ought self*). El auto-concepto ideal se refiere a los atributos que a uno le gustaría poseer (esperanzas, aspiraciones y deseos), mientras que el auto-concepto que debiera ser (*ought self*) se refiere a los atributos que otro(s) creen que debiera poseer, (obligaciones o responsabilidades morales). Así, tenemos al estudiante cuya motivación principal para estudiar un idioma extranjero es del tipo “que debiera”, estudia porque los padres esperan eso de él o ella, y es posible que ello tenga poco que ver con los deseos del individuo. Dependiendo de cuán fuerte sea ese sentido de obligación, el estudiante será o no exitoso en la tarea.

Dörnyei (2005) describe las bases para una nueva conceptualización de los aspectos motivacionales en el aprendizaje de un segundo idioma usando como criterio “el auto concepto” (*self*). Dörnyei llamó a su teoría “*L2 Motivational Self System*”. Aun cuando toma en cuenta aspectos de la Teoría de Motivación Integrativa (Gardner & Lambert, 1972), considera que ésta es insuficiente para explicar la motivación en el estudiante de idiomas. Dörnyei (2005) incluye el L2 auto-concepto ideal, el L2 auto-concepto que debiera ser y agrega la L2 experiencia de aprendizaje. En esta última se toma en cuenta el impacto que tiene el maestro, el currículo, el grupo de compañeros y la experiencia de éxito. A través de este planteamiento Dörnyei intenta compensar los aspectos sociales y afectivos no incluidos en las propuestas anteriores, que explican la motivación en el aprendizaje del idioma extranjero.

METODOLOGÍA

Este estudio de caso es de tipo cualitativo. Se solicitó a los docentes de dos grupos de primer nivel su colaboración para participar en la investigación, la cual fue longitudinal. Los docentes que participaron tienen varios años de experiencia impartiendo clases y se mostraron entusias-

mados por participar en el estudio. El seguimiento de los estudiantes en semestres posteriores (tres) sería a través de llamadas telefónicas con preguntas abiertas sobre: integración en el grupo; sensación de bienestar o no dentro del grupo; valoración del propio aprendizaje y sus planes a futuro. Seguido de ello, se haría una correlación entre lo que dicen ser sus planes, las respuestas de sus cuestionarios y los resultados hasta el final del segundo semestre y principios del tercero. Las llamadas de seguimiento se llevarían al inicio y al final del semestre. El seguimiento de los participantes sería durante dos semestres y el principio del tercero (2009-2 al 2010-2). Se tuvo una entrevista grupal donde se explicó el propósito de la investigación, haciendo referencia al alto grado de deserción para cuando el estudiante llega a los niveles del 4º al 6º y el interés de la institución por analizar las posibles causas de ello. Los estudiantes de ambos grupos se mostraron interesados.

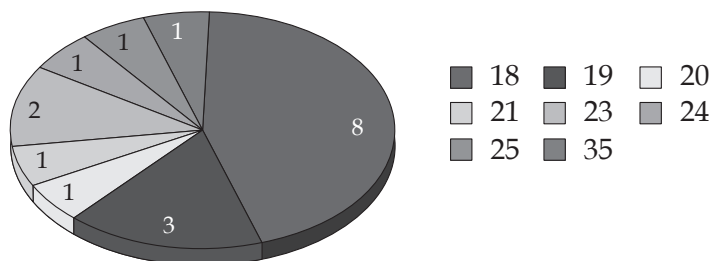
Como siguiente paso, se adaptó un instrumento ya utilizado en un proyecto de investigación anterior (Del Castillo, 2009), el cual consta de preguntas de identificación importantes para darle seguimiento a los sujetos; once preguntas cerradas pero con solicitud de explicaciones a sus respuestas y preguntas que pretenden organizar la información en orden de importancia. Se invitó a los miembros de ambos grupos a participar en una entrevista individual de aproximadamente 20 minutos. Estas se llevaron a cabo dentro del horario de clases o media hora antes de su hora de clase. Las entrevistas estuvieron dirigidas a profundizar en las respuestas del instrumento, específicamente sobre: aspectos que han influido en la elección de estudiar un idioma extranjero; su experiencia previa con el idioma; la respuesta familiar hacia el estudio; su visión hacia el futuro y su motivación antes de entrar a estudiar.

Para contrarrestar el efecto que pudiese tener mi participación sobre el estudiante y su probabilidad de permanencia, se utilizó el listado de un tercer grupo de primer nivel al cual sólo se le dio seguimiento a través del sistema de registro utilizando su número de matrícula. Si el estudiante ya no estaba registrado, había sido una deserción sin incluirse el motivo.

LA POBLACIÓN

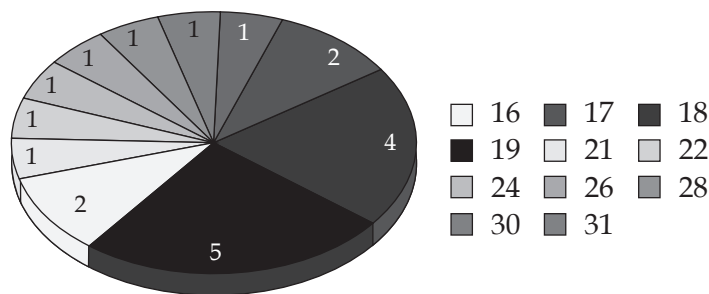
En este estudio se incluyeron 18 sujetos del grupo matutino y 20 del sabatino. La moda del primer grupo es de 18 años, con ocho estudiantes, 3 de

Tabla 1
Edades de alumnos del grupo matutino



19, 1 de 20, 1 de 21, 2 de 23; 1 de 24, 1 de 25 y 1 de 35 años (ver tabla 1). En el grupo sabatino la moda fue de 19 años con cinco estudiantes; 2 de 16; 2 de 17; 4 de 18; 1 de 21; 1 de 22, 1 de 24, 1 de 26; 1 de 28; 1 de 30 y 1 de 31 (ver tabla 2).

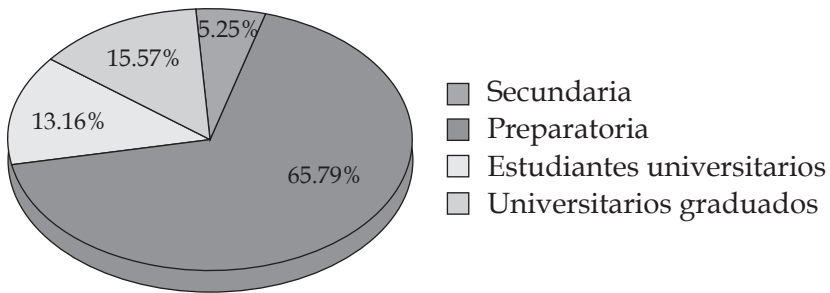
Tabla 2
Edades de alumnos del grupo sabatino



Esta información es interesante con respecto a los grupos sabatinos, ya que el Centro de Idiomas abrió los grupos sabatinos debido, en parte, a la demanda de la población que forma parte de la fuerza laboral. Interesantemente, 14 sujetos de este grupo tienen entre 16 y 19 años, y únicamente cinco miembros del grupo trabajan. En el grupo matutino, con un horario regular de clases, dos horas, tres veces por semana, 13 miembros del grupo trabajan. Entre las actividades laborales ejercidas en ambos grupos, se encuentran ocho empleados de tienda, dos comerciantes, tres profesores, un músico, un auxiliar contable, una enfermera, un soldador y una ama de casa.

En la población encuestada (38 estudiantes), el nivel educativo fue el siguiente: 2 alumnos con estudios de secundaria; 25 con preparatoria terminada; 5 universitarios y 6 con estudios universitarios terminados (ver tabla 3). Un número importante de los estudiantes de 18 y 19 años afirmó no haber sido aceptado en la universidad hasta el próximo semestre, motivo por el cual entró a estudiar idiomas (en lo que comienza la universidad). Todos refirieron estar muy interesados en estudiar inglés ya que les puede ser útil para su futura carrera.

Tabla 3
Nivel de educación de los alumnos

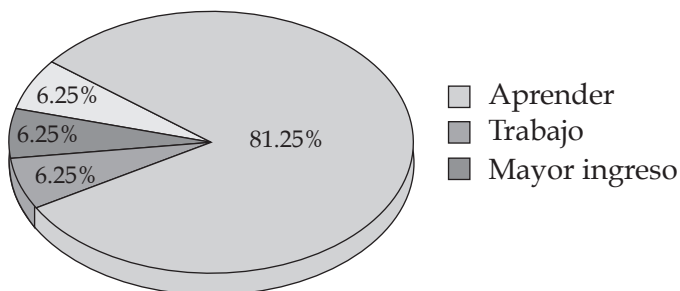


ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De los 38 estudiantes a quienes se les dio seguimiento, 16 (42%), concluyeron el segundo semestre. A finales del 2010-1, 15 de ellos planeaban continuar los estudios, y únicamente una estudiante cuestiona si seguirá estudiando. Cabe mencionar que para esta estudiante, el motivador principal para estudiar inglés inicialmente, fue “el trabajo”, lo cual nos pudiera indicar que su motivación es instrumental y es posible que en su auto-concepto ideal no se perciba ella como poseedora de ese conocimiento a futuro.

En este grupo de 16 estudiantes, 13 de ellos consideran que aprender es lo más importante, los otros 3 desean mejorar económicamente, estudian por motivos de trabajo, o bien, debido a que la familia los apoya. Aquellos que desean mejorar económicamente, confían que ello está ligado al aprendizaje de inglés (ver tabla 4).

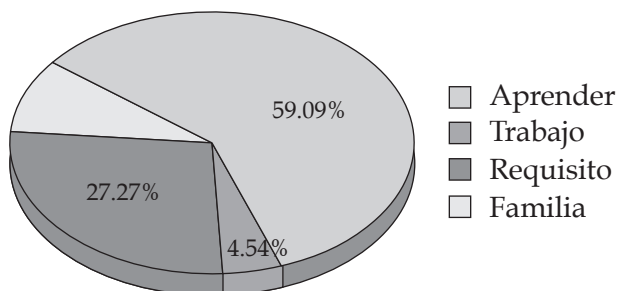
Tabla 4
Motivación de los alumnos para continuar sus estudios



Considerando que para 13 de los estudiantes encuestados el motivador más importante es aprender, se hace notar un convencimiento más fuerte sobre los beneficios a futuro del aprendizaje del inglés. De este grupo que continuará con sus estudios en 2010-2, únicamente cinco de ellos pertenecen al área laboral y su trabajo no ha influido en una adecuada distribución del tiempo. En este grupo, el compromiso hacia la familia para lograr las metas (*ought self*) podría estar jugando un papel importante para motivarlos a continuar. Esta información refleja que aun cuando los estudiantes continúan siendo dependientes de los padres, para la gran mayoría la familia no es un motivador importante para continuar con los estudios.

Respecto a los alumnos que no continuarán con sus estudios de inglés, 13 de ellos consideran que aprender es lo más importante, seis estudian debido a que con ello pueden cumplir con el requisito de la UABC, dos, por el apoyo de la familia, y uno, por motivos de trabajo (ver tabla 5).

Tabla 5
Motivación de los alumnos para no seguir sus estudios



Los estudiantes encuestados (38) describieron su experiencia anterior con el idioma, tanto en secundaria como en preparatoria. Para 36 de ellos, su experiencia es descrita como “regular”, y como “buena” para los otros dos. Asimismo, dos estudiantes habían cursado el idioma en instituciones particulares, y uno de ellos estudió tres meses en Colorado, Estados Unidos, en un *community college*, lo cual llama a atención, ya que todos los estudiantes fueron asignados a un primer nivel después de aplicárseles un examen de ubicación. Considerando lo anterior, podemos inferir que la calidad de la enseñanza de inglés a nivel secundaria y preparatoria ha tenido avances, ya que ningún estudiante calificó su experiencia anterior con el idioma como mala.

Es importante mencionar que de los 38 estudiantes encuestados, 26 de ellos, que equivale a 68%, mencionaron que “aprender” es su motivador principal. Esta información es de llamar la atención, ya que únicamente 42% de los alumnos finalizó el segundo semestre; es decir, 58% de los alumnos desertó para el segundo semestre de estudio.

Como segundo motivador más importante está el “requisito del idioma”, con 13 sujetos. Esto muestra una motivación instrumental donde cumplir con el requisito pasa a ser un motivador de alta intensidad. Considerando que la moda de la población es de 18 años en el grupo matutino y de 19 en el grupo sabatino, la preocupación hacia el requisito es real, ya que la UABC exige a sus futuros egresados, como requisito de titulación, haber aprobado un examen de conocimientos de un segundo idioma y, facultades, como la Facultad de Idiomas, exige la competencia de un tercer idioma de acuerdo al Marco Común Europeo, Nivel A2+/B1.

Como tercer lugar de importancia, diez de los estudiantes afirmaron que su trabajo y la posibilidad de percibir un ingreso mayor influye en su motivación en el aprendizaje de un segundo idioma, específicamente, el inglés. Ya que 13 de los encuestados trabajan, pudiera inferirse que los estudiantes empiezan a tener una imagen del ideal self (Dörnyei, 2005), ya que se ven en un futuro beneficiados por la adquisición de un segundo idioma, es decir, su auto imagen incluye el ser bilingüe. Asimismo, el cuarto motivador más importante, de acuerdo con los estudiantes encuestados, también es el trabajo.

Llama la atención que tanto la familia, como los amigos, aparezcan como quinto motivador más importante para estudiar un idioma, lo cual es considerablemente bajo, tomando en cuenta que eligieron estas opciones como penúltimas. Al respecto, es interesante la ubicación de la familia

como sexto motivador, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes aún depende de ella, ya que vive en el seno familiar. Esta información pareciera indicar que estos estudiantes ya tienen integrado en su bagaje de valores estudiar un segundo idioma y, aunque la familia ha sido facilitadora del proceso, pareciera que la motivación del estudiante estuviera basada en intereses propios como lo es aprender, el cumplimiento de un requisito o mejorar económicamente en un futuro. Otra explicación pudiera ser que el estudiante tenga cierta dificultad en aceptar la importancia que sigue teniendo la familia en su motivación, *ought self* (Dörnyei, 2005) por ser un grupo de referencia donde las expectativas que se tienen del individuo son importantes y el estudiante ya es un adulto desde el punto de vista legal.

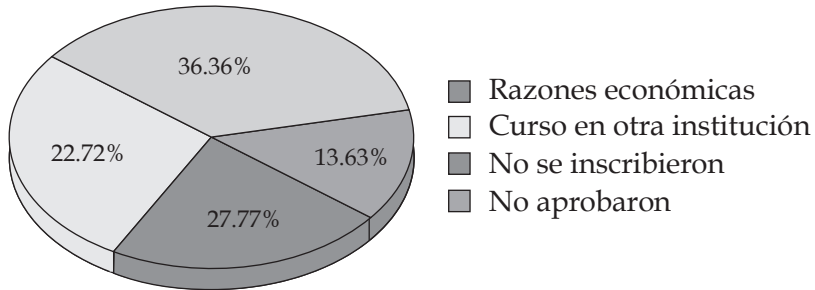
Respecto a los principales problemas que los estudiantes refieren en su aprendizaje del idioma, mencionan la falta de organización de su tiempo, timidez, integración en el grupo, temor a equivocarse y no saber la pronunciación correcta. La mayoría de estos problemas son de tipo afectivo y es lo que Dörnyei (2005) define como *L2 Experiencia de aprendizaje* que incluye: el maestro, el currículo, el grupo y la experiencia de éxito.

De los estudiantes encuestados, 27 indicaron que su motivación para aprender inglés había aumentado y 11 mencionaron que no había habido cambio alguno. Ningún estudiante refirió que su motivación hubiese disminuido. A mediados del semestre 2009-2, las respuestas de los estudiantes en cuanto a este tema sugieren un “auto-concepto ideal” en formación y que está siendo confirmado por su capacidad de aprender. Sin embargo, el número de deserciones para el segundo semestre nos hace cuestionar la fuerza de esa motivación.

De la población constituida por 38 estudiantes, 22 desertaron: 19 lo hicieron en primer semestre y tres al finalizar el segundo semestre, lo cual equivale a 50% en el primer semestre y 7.8% en el segundo. Las deserciones se pueden clasificar en cuatro tipos: abandono de los estudios para estudiar otro curso (6); falta de interés (3); razones económicas (5); no aprobaron (8) (ver tabla 6).

El hecho de que la mayor deserción se da en el primer semestre o al finalizar éste nos hace cuestionar si la motivación original para estudiar inglés, es decir “aprender”, está basada en expectativas reales tanto de aprendizaje como afectivas.

Tabla 6
Principales motivos de deserción



Pareciera que un número importante de estudiantes inició sus estudios de inglés por “hacer algo” y otro tanto “en lo que los aceptaban en la universidad”, o simplemente no tuvieron la motivación instrumental suficiente para dar seguimiento a su proceso de reinscripción. A través del seguimiento de la población, todos los estudiantes reprobados, ya sea en primer o segundo semestre, indicaron que se reintegrarían el siguiente semestre (2010-2). Una vez terminado el ciclo de reinscripciones 2010-2 y revisado el registro, se encontró que sólo dos de los estudiantes que desertaron en el primer semestre, se reinscribieron.

Considerando el número de deserciones que se dieron por razones económicas y, comparándolo con la totalidad de deserciones, podemos inferir que a pesar de la crisis económica a nivel mundial, tanto los individuos como los padres de familia siguen haciendo los esfuerzos necesarios para que los hijos estudien un idioma extranjero. En el grupo de aprobados, 11 de los estudiantes tienen entre 16 y 19 años y dos de ellos trabajan medio tiempo.

En cuanto al tercer grupo, al cual únicamente se le dio seguimiento a través del registro administrativo, se encontró que para finales del semestre 2009-2, de un total de 24 estudiantes, se habían dado de baja 12, es decir, 50%; de ellos, tres reprobados y nueve aprobados; de estos últimos, cuatro pasaron a tercer semestre en 2010-1, cuando debieran haber cursado segundo semestre. Existen dos posibles explicaciones para ello:

podiera ser que lo hayan solicitado o que el maestro lo sugiriera, debido a que los considerara más avanzados que la mayor parte del grupo. Si tomamos en cuenta el porcentaje de deserciones de este grupo (50%), no es significativamente diferente de los integrantes de los otros dos grupos (matutino y vespertino), es decir, 58% de deserciones a fines del primer semestre. Lo anterior nos indica que mi participación como investigador no influyó en los resultados de permanencia en el Centro de Idiomas.

A inicios del ciclo escolar 2010-2 se localizó telefónicamente y a través del registro, cuando el contacto telefónico no se logró, a los 16 estudiantes que concluyeron el segundo semestre y se encontró la siguiente información: nueve estudiantes se reinscribieron en tercer semestre y siete desercionaron. Las explicaciones que se lograron obtener respecto a las deserciones fueron: uno por falta de tiempo; uno por razones económicas y haber reprobado; dos por cambio de localidad; uno por tener clases de baile; uno por haber reprobado; y a otro no se le localizó.

CONCLUSIONES

En este estudio se intentó obtener algunas respuestas que nos permitieran comprender las razones de la deserción, para así planear la disminución de ese problema.

Los 16 estudiantes que sí continuaron con sus estudios a lo largo del segundo semestre parecieran tener una idea clara de lo que persiguen (*ideal self*); a pesar de las dificultades que han tenido (cambio de maestros, cambio de compañeros y, en contadas ocasiones, inconformidad con el horario), no han cesado en su intento. Durante las entrevistas telefónicas se hizo evidente un gusto y deseo de continuar los estudios al igual que determinación para lograrlo. Dada la edad de los estudiantes que sí continúan con sus estudios (11 estudiantes entre 16 y 19 años de edad), pareciera que la familia sí apoya a estos estudiantes en su permanencia y perseverancia en el estudio del idioma inglés, aun cuando éstos no lo reconocen. Los estudiantes que continuaron sus estudios en segundo semestre muestran un alto porcentaje (81.25%) en su deseo de aprender. Este porcentaje es menor (59.9%) en el grupo que no continuó con sus estudios, lo cual nos podría estar indicando que, desde un inicio, esos estudiantes carecían de un alto grado de motivación y que ello influyó en su deserción.

A pesar de la situación económica crítica, el factor económico pareciera no ser decisivo en las deserciones. Debido a que este es un tema un tanto delicado y personal (capacidad monetaria), es necesario ahondar en ello, ya que pudiera ser que los estudiantes estuvieran renuentes a aceptar esa limitación como propia.

Los resultados, tanto de los instrumentos como de las entrevistas, nos muestran que, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes dice tener como mayor motivador aprender, esa aseveración no refleja la realidad. Pareciera que los aspectos principales que afectan estas deserciones son: haber iniciado estudios de inglés una vez que son rechazados por la universidad; hacer tiempo en lo que se hace algo más, como tomar cursos preparatorios para entrar a la universidad; buscar una cuota menor una vez que se percatan de ello, ya que los estudiantes universitarios pagan una tercera parte de la cuota; o simplemente existe un desconocimiento sobre el compromiso de tiempo y esfuerzo que implica estudiar un idioma y la carga afectiva que puede provocar.

Las repercusiones del alto porcentaje de deserciones (77%) después de tres semestres recaen sobre los estudiantes, maestros e institución. Los jóvenes están utilizando mal la oportunidad de aprender un idioma extranjero, lo cual los prepararía en un mundo cada vez más competitivo. El decremento en número de estudiantes por grupo seguramente ya está resultando en menos trabajo para los maestros; la institución está utilizando recursos importantes para facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero tanto para la población en general como a la universitaria y éstos no se están aprovechando al máximo.

Dados los resultados obtenidos en este estudio, sugiero que los docentes de idiomas, prioritariamente de 1er , 2º y 3er nivel, inicien una labor de ayuda para fomentar la creación de una imagen que contribuya a la formación del "ideal self", presentando las posibilidades a futuro para cada individuo, en especial para el futuro estudiante universitario; faciliten una discusión y aplicación de estrategias de aprendizaje afectivas, específicamente relacionadas a sobrevivir como estudiante de idiomas; y concienticen al estudiante sobre el compromiso que requiere tener como estudiante de idiomas.

Ya que en general los estudiantes no expresaron inconformidad hacia la calidad de los maestros, podemos inferir que ello no es una posible

explicación para la deserción y que las recomendaciones aquí expresadas nos ofrecen posibles soluciones. Para concluir, es importante que se haga del conocimiento de los maestros los altos porcentajes de deserciones que tienen lugar cada semestre. Esto sería con el propósito de escuchar sugerencias de su parte para enfrentar el problema.

REFERENCIAS

- Carver, C.C., Reynolds, S.L., & Scheier, M.F. (1994). The possible selves of optimists & pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28, 133-141.
- Del Castillo, Y. (2009). *La Motivación en el estudiante no universitario en el aprendizaje de inglés*. Memorias en extenso. Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas. Universidad Autónoma de Baja California: Ensenada, Baja California.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fernández, A. E., Palmero, F., Martínez, F., & Chóliz, M. (2002). *Psicología de la emoción y la motivación*. Madrid: McGraw Hill.
- Gardner, R., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes & motivation in second language learning*. Canada: Newbury House.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion & prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1062- 1083.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Maslow, A. (1970). *Motivation & personality*. New York: Harper & Row.
- Skinner, B. F. (2001). Skinner y el punto de vista de los conductistas. Consultado 22 de junio 2010 en www.arrakis.es/~afr1992/horizonte2001/skinner.htm
- Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología educativa*. New York: Pearson.
- Yowell, C.M. (2002). Dreams of the Future: The pursuit of education & career possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental Science*, 6, 62-72.

Evaluación

Repensar la evaluación del aprendizaje en el contexto de la Educación Superior

Tiburcio Moreno Olivos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA CUAJIMALPA

RESUMEN

En la actualidad, enseñar es más complejo que antes, y aprender se ha convertido en una experiencia cada vez más desafiante para los alumnos. De la capacidad para adquirir y almacenar conocimientos en la memoria, se ha transitado al desarrollo de competencias y habilidades intelectuales de orden superior. Este giro significa un cambio profundo en la concepción tanto del aprendizaje como de la enseñanza, lo que, a su vez, obliga a replantear el papel de la evaluación en el aula, de modo que ésta se convierta en un mecanismo efectivo para valorar tanto los procesos como los productos del aprendizaje. En este artículo se destaca la función formativa y retroalimentadora del proceso de evaluación, así como la necesidad de proveer al profesorado con herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan implementar una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. También se alude a la evaluación sostenible y a las condiciones que ésta requiere para asegurar el aprendizaje presente y a largo plazo.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación sostenible, evaluación y motivación, aprendizaje a largo plazo, educación superior

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva integradora, se reconoce que aprender, enseñar y evaluar son procesos estrechamente relacionados y mutuamente influyentes. Es habitual que los profesores evalúen mientras enseñan y, en ocasiones, los alumnos aprenden mientras son evaluados. Por otra parte los mecanismos previstos para evaluar determinan de manera decisiva la forma en que los alumnos aprenden y el modo en que los profesores enseñan (Monereo & Castelló, 2009: 15). Esto significa que la evaluación puede llegar a tener un alcance y poder excesivos que le permitan condicionar intensamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el discurso educativo actual se insiste en la necesidad de que los alumnos aprendan de forma significativa y relevante, pero sabemos que lograr esta meta no es una tarea sencilla; depende de muchos factores que interactúan de forma compleja. En la educación formal la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. En otras palabras, los alumnos estudian para aprobar exámenes, y, en el mejor de los casos, aprenden para la evaluación (Moreno, 2009), lo que genera un aprendizaje superficial que permanece en la memoria a corto plazo y al poco tiempo se olvida.

Según Monereo y Castelló (2009), cuando la evaluación supone repetir mecánicamente la información recibida (por ejemplo, aplicando fórmulas matemáticas para resolver ejercicios artificiales), aprender para la evaluación, sin duda, se convierte en un esfuerzo estéril, en un ardid que se evapora tan pronto como se supera dicha evaluación. Sin embargo, cuando una evaluación exige al individuo dar solución a problemas y conflictos de la vida cotidiana, debiendo argumentar convenientemente las razones de determinada respuesta o solución, y porque una es mejor que otra, entonces aprender para esa evaluación no se diferencia mucho de aprender para la vida. En este último caso el aprendizaje es *sostenible*. El alumno habrá adquirido unas competencias que con bastante frecuencia deberá emplear para afrontar las demandas del entorno social en el que vive y se desarrolla. En coherencia con este tipo de aprendizaje, Boud (2000) propone una *evaluación sostenible*.

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE A LARGO PLAZO

CONVERTIRSE EN UN ASESOR

Preparar a los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de la vida necesariamente implica habilitarlos para formular juicios complejos acerca de su propio trabajo y el de otros, y para tomar decisiones en circunstancias impredecibles e inciertas con las que se encontrarán en el futuro. Un rasgo central de esta perspectiva es que los estudiantes son imaginados como jugadores mucho más activos en el proceso de evaluación.

Tradicionalmente los estudiantes no han tenido una participación activa en el proceso de evaluación, más bien se han limitado a responder pruebas y a recibir retroalimentación en materias que los profesores juzgan importantes. Ellos se convierten en recipientes de las acciones de otros, no son agentes activos en el proceso de evaluación. Tales concepciones de la evaluación son inapropiadas para el aprendizaje a largo plazo y también limitan el aprendizaje actual. Ni los profesores ni un currículum provocan el aprendizaje después de la graduación; es el deseo de los aprendices, las iniciativas que ellos tomen y el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar los que ejercen una influencia determinante. Las tradicionales prácticas de evaluación pueden minar la capacidad de los estudiantes para juzgar su propio aprendizaje y, por ende, limitar la agenda del aprendizaje para toda la vida.

En los contextos del mundo real, los estudiantes deben ser capaces de juzgar o evaluar lo adecuado, lo completo o lo apropiado de su propio aprendizaje; así que cualquier práctica de evaluación empleada debe ser comprensible para ellos, de modo que pueda ser internalizada como criterio para la autoevaluación crítica. En otras palabras, si los estudiantes están siempre atendiendo los juicios de otros, podrían no adquirir un conjunto más amplio de habilidades que les permitan hacer esto para sí mismos. Además, las tareas de evaluación a menudo enfatizan la solución de problemas antes que la formulación de problemas y comúnmente utilizan ejemplos no reales y descontextualizados para evaluar el aprendizaje.

En muchas prácticas de evaluación se omite la participación del estudiante en el diseño de la evaluación y, así, son invisibles las etapas clave para juzgar el aprendizaje, tales como el establecimiento de criterios apropiados para la terminación de tareas. Además, en los cursos a menudo se insinúa —y los profesores usualmente asumen— que la colaboración es

una trampa y, por tanto, los estudiantes son desalentados para trabajar cooperativamente. En relación con el tema de la cooperación en el aula, se plantea que: “históricamente, el propósito de las pruebas de rendimiento ha sido medir la competencia individual de los estudiantes. El supuesto tradicional es que la competencia individual es mejor medida sólo por el trabajo individual sin la asistencia de otros. Desde esta perspectiva, la colaboración es vista como ‘trampa’ y las puntuaciones no son consideradas válidas porque no reflejan el trabajo ‘propio’ del estudiante” (Webb, 1997: 205).

Es frecuente que los estudiantes no tengan la oportunidad de ver cómo funciona realmente el proceso de evaluación. Esto es algo que ellos experimentan como un procedimiento al que se someten, en lugar de que sea algo que poseen. Los sistemas y prácticas de evaluación ejercen considerables limitaciones sobre la conducta de aprendizaje de los estudiantes. El conjunto altamente individualizado de supuestos sobre la evaluación de los estudiantes manifiesto en grados y certificación individual es una de tales limitaciones. Otra es la fragmentación de las tareas de evaluación – y, en efecto, del currículum – propuestas por la modularización que inhibe algunos enfoques holísticos para evaluar. La más dominante de todas las limitaciones es el tratamiento de la evaluación cuando clasifica, porque conduce a los estudiantes a centrarse en las calificaciones antes que en el aprendizaje que éstas pretenden representar.

Estas preocupaciones acerca de la influencia negativa de las prácticas de evaluación no sólo aplican para los enfoques tradicionales. Ahora hay nuevas trampas de evaluación. Las estrategias que tienen un efecto positivo en el aprendizaje actual (por ejemplo, proveer a los estudiantes con criterios para la evaluación), podrían tener consecuencias no deseadas a largo plazo que aun tienen que ser identificadas. Por ejemplo, mientras que el uso de los resultados de evaluación y la especificación de los criterios podrían ser deseables, una consecuencia no prevista es representar en los estudiantes la idea de que la especificación de los criterios y resultados está determinada de antemano y que el aprendizaje sólo se logra siguiendo tales especificaciones dadas por otros.

Antes de que el aprendizaje pueda iniciar, los estudiantes tienen la necesidad de identificar por sí mismos lo que requieren aprender, tomando en cuenta un conjunto de factores contextuales. Además, tienen que juzgar lo que cuenta como un ‘buen trabajo’. Por supuesto, la apreciación de los criterios apropiados podría necesitar apoyarse en la retroalimentación de los profesores. Sin embargo, la meta siempre debe ser que los estudiantes

aprendan a juzgar por sí mismos lo que constituye un buen trabajo y darles oportunidades para practicar esta habilidad. Pero, sin el desarrollo de los estudiantes como asesores, como una meta clara traducida en prácticas específicas, podemos terminar inadvertidamente minando lo que estamos tratando de lograr.

EVALUACIÓN SOSTENIBLE

Las prácticas de evaluación deben ser juzgadas desde la perspectiva de si efectivamente equipan a los estudiantes para una evaluación de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Para esto se propone la adopción del concepto de *evaluación sostenible*. La visión de que la evaluación puede ser sostenible significa que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los estudiantes para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje” (Boud, 2000: 151). Es decir, las actividades de evaluación no deben dirigirse sólo a las necesidades inmediatas de certificación o retroalimentación de los estudiantes en su aprendizaje actual, sino también contribuir en alguna forma a su aprendizaje futuro.

Fue Boud (2000) quien identificó la importancia de considerar la evaluación para el aprendizaje a lo largo de la vida; pero ha habido poca discusión acerca de dónde instalar la evaluación sostenible en el panorama más amplio. Sin embargo, para la evaluación sostenible no es la preparación de los estudiantes lo que realmente importa, sino el uso de la evaluación sostenible como parte de la disposición de los estudiantes para su futuro aprendizaje y experiencias de evaluación (Ecclestone & Pryor, 2003). La evaluación sostenible no es un nuevo tipo de práctica de evaluación, sino una forma de construir sobre la evaluación formativa y sumativa para fomentar metas de aprendizaje a largo plazo.

Es claro que todos los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación tienen un importante papel que jugar en el aprendizaje a largo plazo. Pero hay un número de razones importantes para centrarse en la evaluación como tal. Como ya se ha mencionado al inicio de este artículo, la evaluación tiene un poderoso efecto sobre los alumnos, los profesores y los programas educativos. La evaluación comunica la intención de los estudiantes y es un indicador para ellos de lo que se considera más importante (Moreno, 2004). Si las prioridades del aprendizaje no están contempladas en las prácticas de evaluación, particularmente en las prácticas de evaluación sumativa, pueden no ser tomadas en serio. La evaluación

influye las percepciones que los estudiantes tienen del currículum y las formas en que ellas podrían emplear el proceso para fomentar las habilidades del aprendizaje (Moreno, 2010).

Boud (2000) utilizó el análisis de Black y Wiliam (1998) de una investigación sobre evaluación formativa como punto de partida para identificar los temas a ser incorporados en un programa de reforma de la evaluación. Los puntos considerados en la revisión de la práctica de evaluación para hacerla más sostenible fueron:

1. La importancia de un marco basado en referentes o criterios claros que permita a los estudiantes ver su propio trabajo a la luz de una práctica aceptable.
2. La creencia de los profesores de que todos los estudiantes pueden tener éxito.
3. La necesidad de fomentar en los estudiantes la confianza acerca de su capacidad para aprender porque sus creencias al respecto afectan su rendimiento.
4. La necesidad de separar los comentarios de las calificaciones porque éstas distraen a los estudiantes de los comentarios de retroalimentación.
5. La necesidad de centrar la evaluación en el aprendizaje en lugar del desempeño.
6. El papel vital del desarrollo de habilidades de autoevaluación.
7. El fomento de una evaluación reflexiva con pares.
8. Asegurarse que los comentarios sobre las tareas de evaluación en realidad se utilizan efectivamente para influir el aprendizaje posterior.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PARA EL APRENDIZAJE

Hay otra forma en que la evaluación puede contribuir al desarrollo de escuelas efectivas que ha sido en gran parte ignorada en la evolución de los estándares, la evaluación y el movimiento de la rendición de cuentas. Nosotros también podemos usar la evaluación *para aprender*. De acuerdo con Black *et al.* (2004: 10), la *evaluación para el aprendizaje* es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad, en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir

a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación o acreditación de competencias. Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje, si proporciona información que los profesores y los estudiantes pueden usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en que participan. Dicha evaluación se convierte en *evaluación formativa* cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda a necesidades de aprendizaje.

Si las *evaluaciones del aprendizaje* proveen evidencia del logro para informes públicos, *las evaluaciones para el aprendizaje* sirven para ayudar a los estudiantes a aprender más. La distinción crucial está entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor. Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes. Aunque actualmente se tienen muchas evaluaciones del aprendizaje disponibles, si se quiere balancear las dos, hay que hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación para el aprendizaje. Se pueden obtener beneficios sin precedentes en el rendimiento académico, si se logra convertir el actual proceso diario de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje. Para ello, es necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que requieren para hacer mejor su trabajo.

Lo anterior es intentar equiparar la idea de evaluación para el aprendizaje con un término común entre nosotros: *evaluación formativa*. Pero no son lo mismo. La evaluación para el aprendizaje es algo que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores con evidencia de modo que ellos puedan revisar la enseñanza, aunque esos pasos son parte de esto. Además, la evaluación para el aprendizaje debe incluir a los estudiantes en el proceso. Cuando los profesores evalúan para el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del logro del alumno que esto provee, a fin de obtener beneficios, no sólo de verificar el aprendizaje adquirido.

En resumen, el efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo productivamente. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en la desesperanza. Si se quiere conectar a la evaluación con la mejora de la escuela en formas significativas, debemos ver la evaluación a través de nuevos ojos. Los actuales sistemas de evaluación son nocivos para un gran número de alumnos y ese daño

surge, entre otras causas, de nuestro fracaso para balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula al servicio de la mejora escolar.

EVALUACIÓN Y MOTIVACIÓN

LA EVALUACIÓN COMO FUENTE DE MOTIVACIÓN PARA APRENDER

Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los participantes. La investigación más reciente ha revelado que lo que hace más efectivo al aprendizaje es que los alumnos se involucren activamente en el proceso de evaluación (Stiggins, 2002). Las formas en las cuales la evaluación puede afectar la motivación y la autoestima de los alumnos, así como los beneficios que implica comprometerlos en la autoevaluación, sugieren que ambos merecen una cuidadosa atención.

Los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas de aprendizaje que se pretenden conseguir. Y muchos alumnos carecen de tal imagen. Si a los educandos se les da solamente notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación de su trabajo. En este tenor se menciona que “cuando a los estudiantes se les da una nota final en una tarea junto con comentarios formativos, es altamente probable que ellos atiendan sólo la nota y no tomen en serio los comentarios formativos” (Butler, 1988, *apud* Moreno, 2007: 63).

La mayoría de nosotros hemos crecido en aulas en las cuales nuestros profesores creían que la forma de potenciar el aprendizaje era maximizar la ansiedad, y la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande. A causa de sus propias experiencias exitosas en ascender a posiciones de liderazgo y autoridad, la mayoría de los políticos y líderes escolares aprendieron que el camino para el éxito —cuando se enfrentan con un fuerte desafío— es redoblar sus esfuerzos. Es decir, ellos consideran que la forma de provocar que los alumnos aprendan más es enfrentarlos a un reto más difícil. Esto provocará que dupliquen sus esfuerzos, con lo que aprenderán más, sus puntuaciones en las pruebas subirán y las escuelas serán más efectivas.

Según esta óptica, se piensa que se puede motivar a los alumnos para que realicen un esfuerzo mayor, estableciendo criterios académicos más altos, subiendo la barra e implementando más pruebas estandarizadas. Este es el fundamento de la creencia en el poder de tales pruebas, orientadas

hacia la rendición de cuentas para la mejora de la escuela. De hecho, cuando algunos alumnos son enfrentados con un desafío más difícil, lo que ellos hacen es doblar sus esfuerzos, y aprenden más de lo que podrían haber aprendido sin el incentivo adicional. Pero hay que hacer notar, sin embargo, que esto es cierto sólo para algunos alumnos.

Otro amplio segmento de la población escolar, cuando es enfrentado con un reto todavía más difícil que el primero en el que ya ha fracasado, no redoblará sus esfuerzos —un punto que la mayoría de la gente olvida. Estos alumnos percibirán las demandas por puntuaciones más altas como inalcanzables, y caerán en la desesperanza. Por lo tanto, es irracional construir nuestros ambientes de evaluación sobre el supuesto de que las pruebas estandarizadas tendrán el mismo efecto en todos los alumnos. Esto no sucederá. Algunos alumnos afrontan las pruebas con un historial personal académico fuerte y una expectativa de éxito. “Algunos alumnos vienen a dar muerte al dragón, mientras que otros esperan ser devorados por él” (Stiggins, 2002: 761). Como resultado, la evaluación mediante pruebas estandarizadas fortalecerá el aprendizaje de algunos mientras desmotivará a otros y causará en ellos desaliento.

Conviene aclarar que, aunque las pruebas estandarizadas suelen emplearse para la selección de candidatos a ingresar a la educación media superior y superior, o bien, con fines de certificación una vez que egresan de una determinada carrera, lo cierto es que en determinados momentos de su trayectoria escolar la mayor parte de los alumnos inevitablemente tiene que afrontar este tipo de instrumentos de evaluación (por ejemplo, para certificar el dominio de un idioma, habilidades matemáticas, habilidades de lecto escritura, etc.), cuyos resultados pretenden dar cuenta de sus logros de aprendizaje durante un periodo de tiempo determinado. Estas experiencias marcan de forma significativa la vida de muchos individuos, llegando en algunos casos a predisponerles negativamente hacia los estudios y otras experiencias de evaluación.

EVALUACIÓN Y CONFIANZA EN EL ALUMNO

Los estudiantes tienen éxito académicamente sólo si ellos quieren tener éxito y se sienten capaces de hacerlo. Si ellos carecen de deseo o confianza, no serán exitosos. Por lo tanto, la pregunta esencial es doble: ¿cómo ayudamos a nuestros estudiantes para que quieran aprender y se sientan capaces de aprender?

Históricamente, hemos construido nuestra respuesta a estas pre-

guntas sobre algunos supuestos. Asumimos que podemos estimular al máximo el esfuerzo del profesor y el aprendizaje del estudiante mediante amenazas públicas que avergüenzan tanto a los estudiantes como a los profesores, si los estudiantes no tienen éxito académico. Un ejemplo es el uso que se hace de los resultados de las pruebas estandarizadas que en nuestro país el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) aplica en las universidades públicas estatales, cuyas puntuaciones son consideradas para valorar la calidad (o su ausencia) de los programas educativos, y, por extensión, el mérito de los alumnos, los profesores y la institución misma. Si los resultados no son los esperados, esto tendrá consecuencias negativas en términos no sólo de imagen pública o prestigio en la comunidad, sino que posiblemente represente una merma en el presupuesto económico asignado a la institución. Se sanciona públicamente a los usuarios, ni una sola palabra en cuanto a la calidad de las pruebas suministradas.

Se asume que la razón por la que los estudiantes no aprenden es porque ellos y sus profesores no están haciendo el suficiente esfuerzo requerido para tener éxito. Y la sabiduría convencional ha sido que la forma para estimular un mayor esfuerzo es mediante la intimidación por medio de la amenaza de consecuencias negativas por las bajas puntuaciones de las pruebas.

MOTIVACIÓN E IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN

El aprendizaje no es sólo un ejercicio cognitivo: implica a la persona en su totalidad. La necesidad de motivar a los alumnos es evidente, pero a menudo se asume que la prestación de recompensas extrínsecas, como calificaciones, estrellitas y premios, es la mejor manera de hacerlo. Sin embargo, hay amplia evidencia para cuestionar este supuesto. Los estudiantes invertirán esfuerzos en una tarea sólo si creen que pueden lograr algo. Si un ejercicio de aprendizaje es visto como una competencia, entonces todo el mundo es consciente de que habrá ganadores y perdedores, y los que tienen un historial como perdedores verán que tiene poco sentido intentarlo. Así, el problema es motivar a todos, aunque algunos están limitados a conseguir menos que otros. Al abordar este problema, el tipo de retroalimentación dado es muy importante. Muchas investigaciones apoyan esta afirmación (Black *et al.*, 2004). A continuación se presentan

algunos ejemplos:

- Los estudiantes a los que se les dice que la retroalimentación *les ayudará a aprender* aprenden más que aquellos a quienes se dice: “como tú dices que eres listo ya sabes que calificaciones obtendrás”. La diferencia es mayor para los alumnos de bajo rendimiento.
- Los estudiantes a quienes se retroalimenta con calificaciones es probable que lo vean como una manera de compararse con los demás (la intervención del ego); en cambio, aquellos a quienes sólo se les hacen comentarios los verán como una ayuda para mejorar (implicación en la tarea). Este último grupo, supera al anterior.
- En un sistema competitivo, los estudiantes de bajo rendimiento atribuyen sus resultados a la falta de capacidad; los estudiantes de alto rendimiento, a su esfuerzo. En un sistema orientado a la tarea, todos los resultados se atribuyen al esfuerzo, y el aprendizaje es mejor, sobre todo entre alumnos de bajo rendimiento.
- Una revisión exhaustiva de la investigación encontró que la retroalimentación mejora el rendimiento en 60% de los estudios. En los casos donde la retroalimentación no fue útil, esta resultó ser sólo un juicio o calificación sin ninguna indicación de cómo mejorar. En general, la retroalimentación dada en forma de recompensas o calificaciones aumenta la implicación del ego en lugar de la participación en la tarea. Se puede centrar la atención de los estudiantes en su capacidad y no en la importancia del esfuerzo, dañando así la autoestima de los alumnos de bajo rendimiento y conduciendo a problemas de indefensión aprendida. La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer puede alentar a todos a pensar que pueden mejorar. Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivarse, e indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo.

REFLEXIONES FINALES

Hoy en día sabemos cómo construir sanos ambientes de evaluación que puedan satisfacer las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, ayudar a los alumnos a que quieran aprender y se sientan capaces de aprender y así apoyar un incremento significati-

vo en sus logros de aprendizaje. Pero para alcanzar esta meta se deben establecer mecanismos que hagan posible una evaluación sana, lo cual requerirá que empecemos por ver la evaluación de un modo distinto. El bienestar de nuestros alumnos depende de nuestra buena voluntad para hacerlo así. Si deseamos maximizar el logro de los educandos, debemos poner una mayor atención a la mejora de la evaluación de aula.

REFERENCIAS

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan, 96(1), 9-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Ecclestone, K., & Pryor, J. (2003). Learning careers or assessment careers? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal*, 29(4), 471-488.
- Monereo, C., & Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En Monereo, C. (Coord.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.
- Moreno, T. (2010). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(2), 77-90.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(41), 563-591.
- Moreno, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior: El caso de la carrera de Derecho. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 48, 61-67.
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 93-110.
- Stiggins, R. (2002). *Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning*. Phi Delta Kappan, 83(10), 758-765.
- Webb, N. M. (1997). Assessing students in small collaborative groups. *Theory into Practice*, 36(4), 205-213.

Exámenes de dominio del CELE y el MCRE: análisis comparativo

Alma Ortiz Provenzal

Elsa María Esther López del Hierro

María Teresa Mallén Estebaranz

Karen Beth Lusnia

María Aurora Marrón Orozco

Barbara Byer Clark

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

El impacto que el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) ha tenido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional es evidente. Aunque dicho documento no fue creado especialmente para la evaluación, ha tenido también mucha influencia en este ámbito. El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), centro certificador de conocimientos de idiomas, no se abstrae de las tendencias internacionales actuales, y cuestiona la pertinencia y el impacto real o construido de diversos parámetros internacionales para tomar decisiones, en este caso concreto, en relación a la certificación de idiomas, pero sin dejar de tomar en cuenta a la vez las variables del entorno educativo propio. Este trabajo muestra avances del equipo que está involucrado en el proyecto correspondiente adscrito al Departamento de Lingüística Aplicada del CELE-UNAM. Se presenta el acercamiento a los documentos del MCRE, especialmente al manual, *Relating Language Examinations to the CEF for Languages: Learning, Teaching and Assessment, 2003*, y a los Anexos publicados en el documento del MCRE, con la finalidad de confrontarlos con los criterios para la elaboración de los exámenes de dominio de la Coordinación de Evaluación y Certificación del CELE-UNAM.

Palabras clave: certificación, evaluación, dominio, MCRE, exámenes

INTRODUCCIÓN

El presente artículo hace un recuento del avance del proyecto “Los exámenes de certificación de Dominio de francés e inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Un análisis comparativo con el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) y una propuesta de lineamientos para la actualización de exámenes”. En este proyecto participamos un equipo de profesoras de tiempo completo del Departamento de Lingüística Aplicada (DLA).

El objetivo propuesto, como su título lo indica, consiste en llevar a cabo un análisis comparativo de los exámenes hasta ahora utilizados en la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) del CELE. Dichos exámenes llamados de ‘dominio’ o de ‘posesión’ del idioma certifican los conocimientos de lengua extranjera de los alumnos de ciertas carreras del campus Ciudad Universitaria (comunicación, relaciones internacionales y actuaría, por ejemplo) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de los profesores de nivel medio-superior y superior del Sistema Incorporado a la UNAM, así como también de los aspirantes a obtener la acreditación como guías de turistas por la Secretaría de Turismo. La comparación se planteó en relación a los parámetros que el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) ha propuesto, por considerarlo uno de los estándares internacionales más difundidos y conocidos durante los últimos años. La inquietud de realizar esta comparación emana, no de una justificación en el diseño de los exámenes ni de su conceptualización, sino de la necesidad de ampliar sus alcances al establecer equivalencias con estándares internacionales y de la conveniencia de que el universitario sepa qué nivel de dominio de lengua extranjera maneja y lo que significa en dichos términos comparativos.

Las funciones de certificación del CELE han sido una de las tareas primordiales del Centro desde su fundación. En ese transcurrir, el reto del diseño de instrumentos de evaluación se ha realizado de manera seria e incluyente en cuanto a modalidades de evaluación, integrando estilos, conocimientos, técnicas y autenticidad en la selección tanto de textos escritos como auditivos y evaluando el desempeño de tareas reales de estos conocimientos de lenguas. El CELE no se abstrae de las tendencias educativas internacionales actuales y plantea cuestionamientos académicos sobre

la pertinencia y el impacto real o construido de parámetros de evaluación internacionales para poder tomar decisiones, considerando las variables del entorno educativo propio, en este caso las necesidades de certificación de los universitarios de la UNAM.

Quienes trabajamos en el campo de la enseñanza de lenguas, estamos conscientes del gran impacto que el MCRE ha tenido en nuestra profesión y reconocemos sus aportaciones. Sin embargo, en el presente artículo destacamos la necesidad de acercarse a él de manera crítica, para rescatar lo que pueda ser aplicado a nuestro propio contexto y necesidades, y descartar, o quizás adaptar, lo que esté alejado de nuestra realidad.

OBJETIVO

El objetivo del proyecto de trabajo que aquí presentamos es analizar qué tanto se relacionan los exámenes que existen actualmente en la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) con el MCRE y cómo se pueden establecer lineamientos para el diseño de exámenes a futuro que tomen en cuenta tanto estos estándares internacionales como las particularidades de nuestra institución y de sus estudiantes.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

En el seno de las discusiones del proyecto, se plantearon varias etapas para el logro del objetivo antes mencionado. En este artículo describiremos las primeras tres etapas: *a)* el análisis de los exámenes de dominio de la CEC de inglés y francés. *b)* El estudio, traducción y adaptación del manual *Relating language examinations to the common European framework of reference for languages: Learning, teaching, and assessment* (CEF) (primera versión, septiembre 2003), a las necesidades de nuestro proyecto y de la CEC. *c)* Estudio y análisis del MCRE y de las escalas y parámetros de la Association of Language Testers in Europe (ALTE) y del proyecto DIALANG, creado por la Unión Europea para diagnosticar el nivel de dominio de lengua (14 lenguas europeas) de los hablantes de lenguas extranjeras. Dicho análisis se hizo para determinar su posible adaptación y uso al contexto de la CEC del CELE y de la UNAM.

PRIMERA ETAPA

En la primera etapa se realizó la descripción de los exámenes de dominio y posesión de la CEC de inglés y francés. Estos fueron analizados en cuanto a estructuras gramaticales, funciones, vocabulario, estrategias y grado de dificultad de los reactivos, de las secciones y de cada examen en su conjunto.

Figura 1
Exámenes de dominio y posesión de la CEC de inglés y francés

EXAMEN	POBLACIÓN
Examen de dominio de inglés.	Estudiantes de licenciatura: Ciencias Políticas y Sociales, FES-Aragón (licenciatura en Matemáticas, Ciencias Genómicas, Ciencias Ambientales).
Examen de dominio de inglés (guía de turistas).	Aspirantes a ser guía de turistas, certificados por la Secretaría de Turismo.
Examen de dominio de inglés (profesores de nivel medio superior, escuelas incorporadas a la UNAM-DGIRE).	Profesores en servicio en el bachillerato de escuelas del sistema incorporado a la UNAM.
Examen de dominio de francés.	Estudiantes de licenciatura (Ciencias Políticas y Sociales).

Al iniciar el análisis, las descripciones fueron realizadas de manera independiente y cada profesora comentó lo que, a su juicio, parecía interesante o causaba alguna inquietud. Cada miembro del equipo contó con una copia del examen asignado (incluidos videos), y no se predeterminaron criterios para el análisis; es decir, se partió de una descripción 'impresionista' de cada examen, con base en los conocimientos que cada académica aporta a este proyecto por su trayectoria en el diseño de exámenes y en el área de evaluación.

SEGUNDA ETAPA

Una vez concluidas estas descripciones y comentados los hallazgos, se decidió trabajar con un solo referente para lograr una descripción que pudiera servir a futuro, no únicamente para el proyecto, sino también para compartirlo con otros colegas. Se utilizó la adaptación del manual *Relating language examinations to the common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment* (CEF) (primera versión, septiembre 2003), el cual se pensó que podría brindar un buen parámetro referencial.

Este primer acercamiento arrojó datos y/o carencias de información en algunos rubros marcados por el manual. Se constató que los exámenes analizados cubren muchos de los aspectos contemplados en dicho documento; sin embargo hay otros que convendría revisar y de los cuales se debería ponderar su importancia. Algunos de estos aspectos son de fondo, mientras que algunos otros son sólo de forma.

La lectura del manual sugiere dos fases en el proceso de especificación de cualquier examen. La primera es una descripción general del instrumento y la segunda consiste en una descripción detallada de éste. Para la primera fase se proporcionan las formas de la A1 a la A7 (CEF, 2003: 35-40) que sirven para describir los diferentes aspectos que aparecen a continuación:

- A1: Descripción general del examen.
- A2: Desarrollo del examen.
- A3: La corrección del examen.
- A4: La calificación del examen.
- A5: Reporte de resultados.
- A6: Análisis de datos.
- A7: Fundamentos para toma de decisiones.

Por último, la forma A8 permite registrar, con base en los aspectos anteriores, una impresión general del nivel del examen analizado.

El hecho de utilizar los formatos contenidos en este manual para referenciar exámenes nos permitió utilizar una base común para analizar los diferentes instrumentos, ver las coincidencias y las diferencias que había entre ellos, así como tener un desglose de elementos a analizar en las diferentes etapas del examen (diseño, presentación, aplicación, calificación y

reporte de resultados). Este manual sólo está disponible en inglés y, dado que nos pareció muy útil al proporcionarnos una forma consistente y sistemática de analizar y de establecer concordancias y diferencias entre los exámenes, el grupo de trabajo decidió traducirlo para que pueda servir como un referente para cualquier idioma, y, en un futuro, adecuarlo a la propuesta de este proyecto al tomarlo como punto de partida.

A manera de ejemplos, incluimos nuestra traducción de la forma A3: La corrección del examen y de la forma A5: Reporte de los resultados.

Figura 2
Forma A3: La corrección del examen

CORRECCIÓN DEL EXAMEN: SECCIÓN _____	COMPLETE UNA COPIA DE ESTA FORMA PARA CADA SECCIÓN DEL EXAMEN. DESCRIPCIÓN CORTA Y/O REFERENCIA
¿Cómo se corrige cada actividad de la prueba?	<input type="checkbox"/> Para actividades receptoras: <input type="checkbox"/> Lector óptico <input type="checkbox"/> Corrección por expertos locales/profesores <input type="checkbox"/> Para actividades productivas o integradas: <input type="checkbox"/> Examinadores entrenados <input type="checkbox"/> Profesores
¿Dónde se corrigen las actividades de la prueba?	<input type="checkbox"/> En el organismo que maneja el examen <input type="checkbox"/> En la institución que aplica el examen <input type="checkbox"/> Por equipos locales <input type="checkbox"/> Por examinadores individuales
¿Qué criterios se usan para seleccionar al personal que corrige?	
¿Cómo se asegura la exactitud al corregir?	<input type="checkbox"/> Revisiones periódicas del coordinador <input type="checkbox"/> Entrenamiento para el personal que corrige y/o evalúa <input type="checkbox"/> Sesiones de discusión para estandarizar criterios <input type="checkbox"/> Uso de ejemplos estandarizados de actividades de la prueba <input type="checkbox"/> Calibrados en relación al MCRE <input type="checkbox"/> Calibrados a otra escala de descripción <input type="checkbox"/> No calibrados

CORRECCIÓN DEL EXAMEN: SECCIÓN _____	COMPLETE UNA COPIA DE ESTA FORMA PARA CADA SECCIÓN DEL EXAMEN. DESCRIPCIÓN CORTA Y/O REFERENCIA
<p>Describa las especificaciones de los criterios de evaluación de las actividades productivas y/o integrativas de la prueba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un resultado holístico para cada actividad <input type="checkbox"/> Calificaciones para diferentes aspectos de cada actividad <input type="checkbox"/> Una escala de calificación para el desempeño general en el examen <input type="checkbox"/> Una tabla de calificaciones para aspectos del desempeño en el examen <input type="checkbox"/> Una escala de calificaciones para cada actividad <input type="checkbox"/> Una tabla de calificaciones para aspectos de cada actividad <input type="checkbox"/> Se definen bandas en una escala de calificaciones. No de acuerdo al MCRE <input type="checkbox"/> Se definen bandas en una escala de calificaciones en relación al MCRE
<p>¿Las actividades productivas o integrativas de la prueba se califican por uno o dos evaluadores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un solo evaluador <input type="checkbox"/> Dos evaluadores simultáneamente <input type="checkbox"/> Doble corrección de escritos o de grabaciones <input type="checkbox"/> Otro: (especifique) _____
<p>¿Si intervienen dos evaluadores, qué procedimientos se usan cuando existen diferencias entre evaluadores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se usa un tercer evaluador y la calificación que este otorga es la que se sostiene <input type="checkbox"/> Se solicita una tercera calificación y se utilizan las dos calificaciones más cercanas <input type="checkbox"/> Se promedian las dos calificaciones <input type="checkbox"/> Los dos evaluadores discuten y llegan a un acuerdo <input type="checkbox"/> Otro: (especifique) _____
<p>¿Se calcula la confiabilidad entre evaluadores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

Figura 3
Forma A5: Reporte de los resultados

RESULTADOS	DESCRIPCIÓN CORTA Y/O REFERENCIA
¿Qué resultados se reportan a los candidatos?	<input type="checkbox"/> Una calificación global o aprobado/no aprobado <input type="checkbox"/> Calificación o aprobado/no aprobado por cada sección de la prueba <input type="checkbox"/> Calificación global más un perfil por cada sección de la prueba <input type="checkbox"/> Perfil de aspectos de su desempeño por cada sección de la prueba
¿En qué forma se reportan los resultados?	<input type="checkbox"/> Puntaje <input type="checkbox"/> Calificaciones no definidas <input type="checkbox"/> Un nivel en una escala definida <input type="checkbox"/> Un diagnóstico personalizado
¿En qué documento se reportan los resultados?	<input type="checkbox"/> Carta o correo electrónico <input type="checkbox"/> Boleta de calificaciones <input type="checkbox"/> Certificado/diploma
¿Se da información para ayudar a los candidatos a interpretar sus resultados? Dar detalles.	
¿Tienen los candidatos el derecho de ver sus exámenes corregidos y calificados?	
¿Tienen los candidatos el derecho de pedir que su examen vuelva a corregirse/calificarse?	

TERCERA ETAPA

El hecho de plantear una comparación con base en un parámetro establecido y utilizado mundialmente implica conocerlo lo más a fondo posible, saberlo analizar y tener claros sus propósitos, para, en su caso, adaptarlo al contexto propio. Este equipo de investigación se abocó por tanto a la lectura y análisis del *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001) para lograr la meta comparativa. Aunque parezca extraño, en esta fase inicial nos concentra-

mos en los Anexos del MCRE, pues en ellos se encuentra información relevante sobre los orígenes de este documento, así como sobre los criterios que fueron tomados en cuenta para su elaboración, lo cual revela mucho de su fundamentación y de sus metas en el espacio y tiempo en el que fue desarrollado. Aunque en el MCRE en sí estos anexos aparecen en un orden diferente, para la presentación en este artículo decidimos seguir un orden más bien cronológico, considerando que da mayor claridad a la evolución y a las aportaciones del documento en sus distintas fases. A continuación presentaremos un resumen de los contenidos del anexo, así como una reflexión sobre las implicaciones que puede (o no) tener para nuestro propio contexto.

Las escalas ilustrativas de los descriptores

Empezaremos por el anexo que describe los orígenes del MCRE y detalla el proceso de su creación. Éste aparece como *Appendix B: The illustrative scales of descriptors en el documento original*.

El uso de los descriptores del MCRE parece ahora muy común y se consideran de utilidad ya que describen con cierto detalle lo que los alumnos pueden hacer en la lengua meta. Sin embargo, en algunas ocasiones los profesores sentimos que lo que plantean algunos de esos descriptores, especialmente en los niveles de B2 a C2, es difícil de lograr por muchos de nuestros alumnos. Entre los profesores hemos comentado en ocasiones que algunos de nuestros estudiantes no alcanzan esos niveles ni siquiera en su lengua materna (por ejemplo, el dominio de la redacción). Esto nos lleva a cuestionar qué tan factible es que un alumno de lengua extranjera en nuestro contexto logre alcanzar un nivel C2, que describe más bien el perfil de un hablante nativo educado.

El apéndice B da cuenta de la historia de los descriptores, lo cual es de utilidad para entenderlos mejor y ubicarlos en su propio contexto. Estos descriptores son el producto de un proyecto de investigación suizo que se llevó a cabo entre 1993 y 1996, y cuyo propósito fue desarrollar descriptores transparentes sobre habilidades o competencias descritos en diferentes aspectos del esquema del MCRE y que pudieran contribuir al desarrollo del Portafolio Europeo.

Los descriptores se hicieron con base en encuestas y evaluaciones realizadas por profesores de lengua extranjera (primero de dominio de inglés, luego de francés y alemán). A las evaluaciones de los profesores

se agregaron autoevaluaciones e información de exámenes de la Universidad de Cambridge, del Instituto Goethe y del Ministerio de Educación Francés. Participaron casi 300 profesores y 2800 aprendientes de unos 500 grupos de niveles secundaria, bachillerato, vocacional y educación de adultos, de las regiones en Suiza de habla alemana, francesa, italiana y romansch (los dialectos utilizados en Grisons, Suiza).

Para esta investigación se tomaron algunas escalas ya existentes, por ejemplo, las del American Council of the Teaching of Foreign Languages (ACTFL *Proficiency Guidelines*), algunas holísticas, otras de cuatro habilidades, otras de evaluación oral, de actividades comunicativas y algunos marcos de evaluación de sílabos. Estas escalas fueron analizadas y de-construidas para ubicarlas en categorías. Se hicieron grabaciones de profesores para corroborar que el metalenguaje usado por ellos estuviera representado. Posteriormente, se organizaron talleres con profesores donde clasificaron los descriptores en las diferentes categorías, juzgaron su claridad, relevancia y precisión, y los colocaron en bandas o rangos.

En 1994 los profesores evaluaron a alumnos de distintos niveles (como mínimo 80 horas de inglés hasta avanzados) utilizando siete cuestionarios con 50 descriptores. En 1995 se repitió el estudio pero con cinco cuestionarios diferentes. En ambas situaciones se utilizó el mismo material para analizar la interacción oral.

Los resultados se analizaron con el modelo Rasch para establecer de manera matemática un valor de dificultad por descriptor e identificar la variación estadísticamente significativa en la interpretación de descriptores. Durante este proceso se descartaron ciertas categorías. Se encontró que los descriptores expresados en términos negativos funcionaban mejor con una redacción afirmativa. Es interesante destacar que la escala de lectura se hizo posteriormente de forma independiente y después se relacionó con los demás descriptores. Los descriptores de producción escrita fueron desarrollados a partir de la producción oral. Finalmente produjeron las escalas de seis niveles que conocemos actualmente (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

Entender un poco la historia de la elaboración de los descriptores nos ayuda a tener otra perspectiva del MCRE en México. No enseñamos a alumnos suizos. Ni somos profesores suizos. Nuestro contexto es muy diferente. Por mencionar sólo un aspecto, en nuestro país no hay tanta movilidad de alumnos a los países donde se habla la lengua meta, como la hay en Europa. Justamente así como los participantes en el proyecto

suizo se apoyaron en una variedad de escalas anteriores para luego crear las propias, nosotros debemos conocer lo que el MCRE ofrece, analizar otras opciones y crear lo que mejor sirva, acorde con nuestra propia realidad educativa.

Elaboración de los descriptores de dominio de la lengua (competencia)

El segundo anexo al que haremos referencia, llamado *Appendix A: Developing proficiency descriptors* en el MCRE, se centra en la formulación de los descriptores y en las metodologías que se siguieron para el desarrollo de las escalas en términos: intuitivo, cualitativo y cuantitativo.

En esta sección se describen diversas características importantes tomadas en cuenta para la redacción de los descriptores. A continuación mencionamos algunas de ellas.

- *Formulación positiva.* Cuando se requiere describir niveles de dominio bajo o insuficiente, es común utilizar formulaciones negativas o restrictivas, ya que resulta más fácil referirse a lo que no se sabe o no se puede hacer que a lo que sí se es capaz de hacer en esos niveles iniciales. Por tanto, si se quiere que las escalas de competencias sean útiles no sólo para definir objetivos, sino además para seleccionar a los examinados, es necesario formular las competencias de manera positiva. En ciertos casos se puede formular el mismo enunciado de manera positiva y negativa.

Ejemplo:

- a) Formulación positiva: “Expresa y reconoce un conjunto de palabras y expresiones breves aprendidas de memoria” (Trim 1978, nivel 1, *apud* Saville, 2005).
- b) Formulación negativa: “Únicamente es capaz de expresarse por medio de enumeraciones de enunciados convencionales” (Principiante ACTFL).

Otra de las dificultades que existen al redactar formulaciones negativas es que algunas características del dominio lingüístico no son acumulativas; por ejemplo, el grado en que el alumno depende de algo o alguien para comunicarse es difícil de expresar en términos negativos: “Interactúa con razonable facilidad en situaciones

estructuradas y conversaciones breves siempre que el interlocutor ayude, si es necesario”.

- *Precisión.* Otro de los factores tomados en cuenta al redactar en el MCRE fue la descripción de las características concretas de la actuación, de las tareas y/o niveles precisos de destreza al realizar tareas (*performance*). Por ello se evitaron las vaguedades; por ejemplo en “Puede utilizar una gama de *estrategias adecuadas*” las partes en cursivas no serían acertadas, ya que se considerarían ambiguas. Asimismo, este anexo sugiere que para distinguir los grados entre las escalas no se debe sustituir únicamente el uso de un cuantificador por otro. Ejemplos: *unos pocos-muchos, algún-la mayoría, bastante amplio-muy amplio-moderado*. Se señala que las distinciones deben ser “reales” no sólo verbales; sin embargo se reconoce que las diferencias concretas y significativas no siempre se pueden enunciar con facilidad.
- *Claridad.* Una característica importante es que los descriptores deben ser transparentes y no estar dominados por la “jerga”. La sintaxis debe ser sencilla y la estructura lógica y explícita.
- *Brevedad.* En cuanto a este aspecto particular de la redacción de los descriptores se hace referencia a dos escuelas o tendencias. Por un lado, la holística, que sugiere escribir un párrafo extenso que trate de cubrir de manera exhaustiva los aspectos que se consideran esenciales. Esto tendría como objetivo hacer un “retrato detallado del alumno tipo para un nivel X”. En relación a esta propuesta se mencionan dos inconvenientes: 1) ningún individuo es realmente típico y 2) los profesores, en general, prefieren manejar descriptores cortos.

Por otro lado, la otra tendencia propone la independencia entre los descriptores. Los descriptores cortos presentan dos ventajas: 1) es más probable que describan un comportamiento específico y fundamental: si la persona es o no capaz de hacer algo; y 2) son independientes unos de otros, por lo que pueden servir para formular cuestionarios de evaluación continua, de autoevaluación y de objetivos.

Además de describir las características particulares de los descriptores, en ese anexo se mencionan las metodologías que se siguieron para el desarrollo de las escalas.

Para determinar qué descriptores se pueden poner en un nivel y no en otro y cuáles descripciones, con cierto grado concreto de destreza, pertenecen a un nivel y no a otro, lo más recomendable, según este anexo, es combinar tres enfoques: el intuitivo, el cualitativo y el cuantitativo en un proceso complementario y acumulativo.

En algunas ocasiones sentimos que en ciertos contextos el MCRE se trata de imponer como una camisa de fuerza, cuando en sus orígenes no fue concebido así, sino, como su nombre lo dice, como un marco de referencia, cuyo carácter es más bien descriptivo que prescriptivo. Este anexo del MCRE nos pareció de utilidad, pues nos da pautas de los aspectos que fueron considerados al redactar los descriptores para poder ubicarlos en las distintas escalas, y nos ayudará a formular descriptores particulares de acuerdo a nuestro propio contexto y necesidades, sin olvidar tomar en cuenta las diferentes características mencionadas en este anexo para la redacción de los descriptores y para hacerlo de forma más fundamentada y consistente.

El proyecto DIALANG

En este apartado nos referiremos al proyecto DIALANG (*Appendix C: The DIALANG Project*), el cual es una aplicación del MCRE para fines de diagnóstico. DIALANG fue iniciado en 1996 explícitamente para desarrollar pruebas en 14 lenguas europeas y está pensado para alumnos de idiomas que se interesan en diagnosticar el dominio de la lengua que estudian. Es decir, se dirige a los adultos que quieren conocer su nivel de dominio de una lengua y obtener retroalimentación sobre las cualidades y las insuficiencias de dicho dominio. El proyecto se llevó a cabo con la ayuda financiera de la Unión Europea, entre otros organismos.

El sistema DIALANG se compone de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación que están disponibles en cada una de las lenguas europeas que ofrece. Se puede acceder a este sistema a través de Internet de forma gratuita. No concede certificados. El marco de evaluación y las escalas descriptivas utilizadas para informar de los resultados a los usuarios se basan directamente en el MCRE. La mayoría de las especificaciones de autoevaluación empleadas también se ha extraído del MCRE y se ha adaptado para satisfacer las necesidades específicas del sistema.

DIALANG tiene pruebas en cinco aspectos del lenguaje y de su uso: lectura, comprensión auditiva (indirecta), escritura, gramática y vocabulario.

Los resultados en los seis niveles del MCRE se reportan en cada una de estas pruebas de manera separada y no se suman para dar un resultado que abarque todas las secciones. Individualmente cada reactivo está diseñado para evaluar aspectos particulares de cada habilidad. Los resultados de estas sub-habilidades se reportan de manera separada para que los usuarios puedan ver sus respuestas a cada reactivo.

Además de los resultados de sus pruebas se les da retroalimentación de dos tipos: el primer tipo de retroalimentación es sobre la diferencia entre su autoevaluación y los resultados de sus pruebas, y se les invita a explorar si hay discrepancias en los resultados y las posibles razones. Esto se hace con el fin de aumentar su “conciencia lingüística” (*language awareness*) y ayudarlos a diagnosticar mejor sus fortalezas y debilidades. El segundo tipo es lo que DIALANG llama “*advisory feedback*” que son consejos que pueden ayudar al aprendiente a progresar del nivel en el que está al siguiente rango señalado en el MCRE.

Se dice que es un sistema de diagnóstico a diferentes niveles. A nivel macro porque en las diferentes habilidades puede ayudar a los usuarios a decidir si están listos para tomar algún examen comercial o público de determinado nivel o si aún necesitan más trabajo o tomar un examen de nivel más bajo en el MCRE. A nivel micro porque el usuario podrá conocer sus áreas débiles y concentrarse en trabajar en ellas.

Este anexo nos parece de gran utilidad pues, a pesar de que el MCRE ha sido ampliamente difundido en nuestro campo de trabajo y es conocido por gran cantidad de profesores, no ocurre lo mismo con DIALANG. Lo que muchos docentes conocemos son las tablas que contienen las escalas y los descriptores del MCRE. Saber que DIALANG es una aplicación práctica del Marco con fines de diagnóstico puede ser de gran utilidad al permitirnos conocer ejemplos concretos y específicos de exámenes que están cuidadosamente calibrados con respecto al MCRE, así como a los alumnos quienes no requieren de un conocimiento teórico del MCRE pero a quienes este instrumento de diagnóstico y de autoevaluación puede darles mucha orientación en términos sencillos y prácticos.

Los niveles ALTE y los enunciados “*can do*”

El último anexo del MCRE está dedicado a las escalas realizadas por la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa (ALTE) y más particularmente a los *can do statements*. Por cierto, vale la pena recordar que el traba-

jo de esta asociación en cuanto a la descripción de los distintos niveles de lenguas extranjeras puede ser considerado como precursor del MCRE, pues empezaron a definir los “niveles claves” desde hace ya muchos años como parte de un proyecto de investigación a largo plazo que incluía 12 lenguas representadas en la asociación. La finalidad principal en cuanto a una clara definición de los niveles, y de una descripción de lo que los hablantes pueden hacer en cada uno de éstos, estaba orientada principalmente a los usuarios de los distintos exámenes (empleadores, personal de la universidad, por ejemplo), quienes no sabían cómo interpretar los resultados de exámenes de certificación, y a los mismos examinados, al darles una idea clara de lo que ya pueden hacer y lo que aún les falta por lograr en la lengua extranjera.

Es importante destacar que los descriptores de los niveles dentro de ALTE son parámetros para medir el nivel de idioma en tres áreas: *a)* social y turismo, *b)* trabajo y *c)* estudio. Incluye además descriptores por habilidades generales en el idioma.

Estas habilidades están redactadas en cuanto a tareas específicas y prácticas que el hablante puede realizar en las tres áreas antes mencionadas en: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Actualmente existen alrededor de 400 enunciados (*can do statements*), lo cual da una buena idea de su especificidad.

Los organismos que administran exámenes han tratado de homologar o alinear sus exámenes con el MCRE para tener un punto de referencia para la comparación de exámenes buscando demostrar una equivalencia que les pueda dar una validez ante el público que toma estos exámenes y los necesitan para trabajos, escuelas, etc. Por lo tanto, también los niveles ALTE tienen sus equivalencias con los niveles del Consejo de Europa. Esta equivalencia, si bien no es exacta, ni tiene por qué serlo (por ejemplo, en el ALTE sólo existen cinco niveles pues no hay una equivalencia explícita con el nivel A1 del MCRE), da al usuario y a la institución aplicadora un punto de referencia en cuanto a dónde están ubicados sus exámenes en este contexto de evaluación y certificación internacional.

Ahora bien, para la tarea práctica de certificar a los alumnos, por ejemplo, en nuestro caso en el CELE, las escalas ALTE nos servirían de esta misma forma. Los descriptores de nivel en estas tres áreas: social y turismo, trabajo y estudio se podrían comparar de una forma práctica con los niveles que alcanzan los alumnos y profesionistas que se presentan en nuestro centro para los diferentes propósitos para los cuáles necesitan la certifi-

cación. Si bien la certificación en el CELE solamente sirve para propósitos nacionales y locales, comparar los descriptores de cada nivel y los rangos de reactivos correctos con los niveles ALTE y MCRE haría más explícita la correlación que existe entre los exámenes del CELE y aquellos que se aplican en un contexto internacional.

Otra reflexión importante es que los descriptores de ALTE son prácticos y concretos para contextos específicos, lo que los hace útiles para la elaboración de unos niveles o estándares para contextos con necesidades similares en las tres áreas ya mencionadas. Tener un punto de comparación con el ALTE, MCRE u otros exámenes internacionales serviría para que los alumnos supieran dónde están ubicados en un mundo globalizado en cuanto a su dominio de la lengua extranjera, por si viajan a otros países por su trabajo o planean estudiar en el extranjero.

Tener descriptores accesibles y fáciles de entender sobre tareas prácticas similares a las representadas en el ALTE nos asegura que estos descriptores serán tomados en cuenta en la elaboración de los exámenes y que los resultados de estos exámenes nos darán información sobre el nivel de dominio de los usuarios que los presenten.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo hemos presentado y comentado los diversos anexos que se encuentran en el MCRE, resaltando algunos aspectos que nos parecen útiles y cuestionando algunos otros que no se adecuan del todo a nuestra realidad y necesidades. Asimismo, hemos apuntado, aunque de manera breve, que existen otras escalas (como las de ALTE) que también es necesario considerar. El estudio de estos anexos nos ha permitido tener un panorama más amplio del MCRE en sí, conocer sus orígenes, sus propósitos, sus aportaciones y aplicaciones. Sin embargo, recalamos la necesidad de tener un acercamiento crítico hacia él, al reconocer también sus limitaciones, debido a las diferencias entre el contexto europeo y el nuestro, entre otras.

Las siguientes etapas del proyecto deberán contemplar el análisis profundo de las tablas de niveles de referencia común: *Table 2. Common reference levels: Self-assessment grid*, (CEF, 2003: 26-27) que son las que comúnmente se revisan o consultan sin mayor documentación. De igual manera el capítulo cuatro es clave para una futura adaptación o comparación de lo que ofrece el trabajo del MCRE al trabajo planteado en este proyecto.

Con base en la información ya mencionada, elaboraremos nuestro propio constructo de dominio del idioma (de acuerdo con las necesidades particulares de los alumnos de la UNAM), propondremos nuevos lineamientos para los exámenes y diseñaremos formatos de resultados que ayuden a los alumnos a entender lo que significa su resultado no sólo a nivel local sino también en relación con otros estándares internacionales. Vemos pues el MCRE no como una camisa de fuerza sino como un documento que nos ayuda a ubicarnos en el contexto internacional, pero al que hay que acercarse de forma crítica y selectiva, con base en nuestras propias necesidades y realidades.

REFERENCIAS

- Alderson, J. C. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*. En J. C. Alderson (Ed.). Council of Europe Publishing.
- Alderson, J. C. (2005). *The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework*, *Language Testing*, 22(3), 301-320.
- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research, *The Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project, *Language Assessment Quarterly* 3(1), 3-30 . Consultado el 5 de agosto del 2008 en <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653669~db=all~tab=issueslist~branches=3-v3>
- Association of Language Testers in Europe - ALTE. Consultado el 7 de agosto de 2008 en <http://www.alte.org/>

University Teachers' Beliefs about Purposes of Assessment

Elizabeth Ruiz-Esparza Barajas
UNIVERSIDAD DE SONORA

ABSTRACT

This mixed mode study sought to investigate teachers' beliefs about purposes of assessment in a Bachelor of Arts program in English language teaching in Mexico. The study focuses on Brown's (2004a) four purposes of assessment. Using Brown's multidimensional inventory, the teachers were surveyed on the following four major beliefs: *a*) assessment improves teacher instruction and student learning by providing quality information for decision-making; *b*) assessment makes students accountable for their learning; *c*) teachers or schools are made accountable through assessment; and *d*) assessment is irrelevant to the work of teachers and the students' lives. Interviews were conducted to find answers that would explain the survey results. Among these results were that teachers agreed that assessment is for improving teaching and learning. However, they stated that they do not make much use of assessment results, but at the same time, they believe that assessment has an impact on teaching.

Key words: teachers' beliefs, assessment, purposes of assessment, mixed-mode approach

INTRODUCTION

The areas of teacher's beliefs and assessment are crucial in the field of education because of the tremendous impact these areas have on students' lives (Brookhart, 2003; Woods, 1996). According to Woods, beliefs are interwoven with knowledge and assumptions which provide special lenses through which teachers carry out every aspect of their work whether it be planning, deciding, implementing or assessing students' learning. Measures of student achievement are crucial in the learners' lives because: "most of the information that students have about their learning –and what that means about the subject, about themselves, and about their future– comes from classroom assessment" (Brookhart, 2003: 5).

Since these measures are determined by teachers' assessment practices which in turn are influenced by the teachers' beliefs about assessment, there is a need to conduct research which combines teacher beliefs and assessment. At the national level, the few studies that have been carried out in the Mexican context which combine these two aspects concern other disciplines that belong to the hard sciences. Carvajal and Gómez (2002) focus on Chemistry and Biology. They found that summative assessment was a common practice due to teachers' uncertainty and lack of familiarity with methods of formative assessment. In Spain, there is a small body of research about beliefs about assessment in relation to Mathematics. For example, Remesal's (2007) study compares mathematics and elementary teachers. She found that 60% of 30 elementary teachers hold a pedagogical view of assessment (i.e., formative assessment for improving teaching and learning), while 75% of 20 secondary teachers held an *accounting* view about assessment (summative and measurement-based). She explains the accounting view as being when assessment is "merely seen as an instrument of social control, a means to certify the students' final results, and thus, it is seen as a way of exposing to the public the teachers' professional activity" (Remesal, 2007: 31). However, these studies are focused more on elementary and secondary school settings and not on higher education.

THE BROWN'S STUDY

Brown's research was carried out in New Zealand also in elementary schools. In this context, schools are self-governed and self-managed through single school boards, but they are required to meet mandated

educational goals and administrative principles. School-based assessment for improving teaching and learning is encouraged by the Ministry of Education. Brown adds that a large number of schools voluntarily apply standardized achievement and diagnostic assessment tests which are mainly used as feedback to evaluate the teaching programs and achievement in relation to the course objectives. However, he argues that at the same time, schools are held accountable because they have to report student achievement against curriculum goals to parents, and to provide evidence to central agencies that they are meeting required standards.

Brown sampled 491 voluntary teachers from 290 elementary schools of the 800 schools invited to participate, that is, 33% of the maximum possible number of participants. He states that participants' demographic characteristics made a relatively homogeneous and representative sample of the teaching population of New Zealand. His study was based on a self-report attitude inventory *Conceptions of Assessment III* (COA-III) aimed at investigating teachers' beliefs about assessment. This survey was developed from information from the *Conceptions of Assessment I* (COA-I), and COA-II questionnaires employed in his previous studies (Brown, 2002; Brown, 2004b). Brown (2004a: 307) measured the teacher responses using a "6-point positively-packed agreement-rating scale consisting of two negative and four positive points". He pointed out that COA-III was piloted and subjected to a series of statistical analyses in order to validate it. His multidimensional inventory consisted of four beliefs: *a*) assessment improves teacher instruction and student learning by providing quality information for decision-making; *b*) assessment makes students accountable for their learning; *c*) teachers or schools are made accountable through assessment; and *d*) assessment is irrelevant to the work of teachers and the students' lives. The survey contained subscales to measure the first and the last belief. Therefore, the improvement of teacher instruction and student learning belief contained four subscales:

- Assessment provides valid information.
- Assessment describes student learning.
- Assessment improves the quality of teaching.
- Assessment improves student learning (see table 1).

The belief that "assessment is irrelevant" had three subscales which were the following:

- Assessment is inaccurate.
- Assessment is bad for students and teachers.
- Assessment is used but ignored (see table 1).

Table 1
Item correlation: Substantial relationships

CODE	ITEM	CODE	CORRELATION	INDEX
1	Assessment is an accurate indicator of a department's quality.	3	Assessment establishes what students have learned.	.722**
1	Assessment is a good way to evaluate a department.	2	Assessment determines if students have met objectives.	.611**
2	Assessment is assigning a grade or level to student work such as at the end of the semester.	3	Assessment results are consistent.	.672**
2	Assessment determines if students have met the course objectives.	3	Assessment helps students improve their own learning.	.639**
3	Assessment results are trustworthy.	3	Assessment establishes what students have learned.	.643**
3	Assessment establishes what students have learned.	3	Assessment feeds back to students their learning needs.	.631**
3	Assessment establishes what students have learned.	2	Assessment determines if students have met the objective.	.728**
3	Assessment provides feedback to students about their performance.	3	Assessment helps students improve their own learning.	.659**

CODE	ITEM	CODE	CORRELATION	INDEX
3	Assessment provides feedback to students about their performance.	3	Assessment measures student higher order thinking skills.	.672**
3	Assessment feeds back to students their learning needs.	2	Assessment determines if students have met objectives.	.674**
4	Assessment forces teachers to teach in a way against their beliefs.	4	Assessment results should be treated cautiously because human performance cannot be measured accurately.	.606**
4	Teachers conduct assessment but make little use of the results.	4	Assessment results are filed and ignored.	.759**

Correlations: Code 1 = School accountability items; Code 2 = Student accountability items; Code 3 = Improving teaching and learning items; Code 4 = Irrelevance items.

Brown (2004a) states that he conducted factor analysis and *Structural Equation Modeling* (SEM) on the questionnaire responses. He claims that most of the responses for each of the beliefs grouped together onto four factors; each corresponding to the four beliefs. For example, responses of the four subscales of the "improvement of teacher instruction and student learning" belief grouped together in one factor, and responses for the questions of "assessment makes students accountable for their learning" also clustered onto another factor. He also reports that from the 65 statements in COA-III questionnaire, 50 showed good fit ($\chi^2=3217.68$; $df=1162$; $RMSEA=.058$; $TLI=.967$) to a measurement model that contained four correlated major factors. He named these factors: *irrelevance*, *improvement*, *school accountability*, and *student accountability*. Therefore, the four beliefs corresponded to the four factors.

Brown (2004a) states that the results of the survey suggested that teachers held a positive attitude towards assessment since they agreed with *improvement* and *school accountability* purposes and disagreed with *irrelevance* and *student accountability* purposes of assessment. He explains that in order to establish whether there were differences in response patterns according to teacher or school characteristics, a series of multiple

analysis of variance (MANOVA) studies were conducted. He points out that the only significant difference found was for the “improve student learning” subscale where school leaders agreed more than teachers that improving student learning defined assessment. Finally, he suggests that conceptions of assessment are not affected by factors such as teaching experience, training or role.

Therefore, building on Brown’s research, this study aimed to investigate the Mexican context, focusing on the beliefs about purposes of assessment of university teachers in a Bachelor of Arts in English Language Teaching. Moreover, as the study will research higher education, knowledge about this new context will add to the existing body of literature to provide a fuller view of teachers’ purposes of assessment than is available now since there are no studies in this area and context. Therefore, comparisons now can be made between different contexts and groups to see whether there are more differences than similarities.

DESCRIPTION OF THE STUDY

RESEARCH QUESTIONS

Following questions were made in order to guide our research:

1. What beliefs about purposes of assessment are held by teachers in a Bachelor of Arts program in English language teaching in Mexico?
2. What differences and similarities do the Mexican and teachers from Brown’s study present?
3. What might be the reasons for these differences and similarities?

PARTICIPANTS

The subjects of the study were a combination of the entire cohort of teachers working during the second half of 2007 in a public university at a Bachelor in English Language Teaching program in the Northwestern part of Mexico plus eight teachers who were on leave of absence or had worked previously in the same program. The total number of teachers was 30. Of these, ten teachers held Bachelor’s degrees, 17 teachers had Master’s degrees and three teachers had Doctoral degrees. From these 30

teachers, eight also possessed a Language teaching diploma: five teachers held the *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE) and two teachers were certified in testing. These certifications are awarded after teachers take special training to implement European language proficiency examinations such as the *Preliminary English Test* (PET) and *First Certificate in English* (FCE) from the University of Cambridge.

METHODOLOGY

The need for researchers to blend qualitative and quantitative research methods has long been argued in the literature. For example, Chaudron (1986: 710) conceives both types of research as “interactive”, “inseparable”, and “interdependent” while Cumming (2004) argues that researchers need to broaden their methods of inquiry and also include qualitatively-oriented methods. In line with these authors, a mixed mode approach to research was chosen. The instruments were a survey followed by an interview. The survey had the purpose of detecting whether patterns of responses and factor solutions could be found while the semi-open ended interview consisted of questions aimed to expand, clarify and find reasons for the teachers’ responses to the first instrument. The survey was adapted from Brown’s (2004a) *Conceptions of Assessment* (COA-III) concerning statements dealing with the four major beliefs about assessment. As the survey had been extensively piloted and validated using a variety of statistical procedures, the statements were minimally altered for use in the new context. Brown’s 6-point rating scale of agreement was used, containing two negative and four positive points where 1 corresponded to “strongly disagree”, 2 to “mostly disagree”, 3 to “slightly agree”, 4 to “moderately agree”, 5 to “mostly agree”, and 6 to “strongly agree”.

DATA ANALYSIS

Brown’s (2004a) survey consisted of three items representing each of the nine first order factors of which seven represented the “improving teaching and learning” belief and three other factors tapped the “irrelevance” perception. As the survey consisted of nine data sets that represented four constructs (which corresponded to the four beliefs), a correlation analysis was run to investigate the strength and direction of the relationship between variables using SPSS, version 15 for Windows (SPSS, 2006). As the

data was measured using an ordinal scale, the sample was small, and the assumptions of independent observations and random samples were met, Spearman rank-order (ρ) correlations were calculated. In this regard, J. D. Brown (1988: 150) states “typically, ρ is applied to small samples (of less than 30) to test the same hypotheses as the Pearson r ”, and “the only assumption that must be met is that both sets of data be ordinal”. Exploratory analyses were conducted secondly to see whether Brown’s four factor structure emerged. And finally to explore the Mexican teachers’ responses further and to investigate the extent of these teachers’ agreement with each item in the instrument, frequency analyses were conducted. The qualitative part of the research followed with the interviews to the teachers. Results of these analyses are reported below.

RESULTS

The correlation results indicated that many of the items from the three constructs of “improving teaching and learning” and “school” and “student accountability” were strongly correlated. All of the correlations indices were above $\rho = .4$ and furthermore, 12 relationships were substantial (between $\rho = .6$, and $\rho = .8$). Best and Kahn’s (1998) specifications for judging the magnitude of the relationships were used. All of the relationships were statistically significant at the .01 level (2-tailed). These results can be observed in table 1 (see above). Then, the exploratory analyses followed to find whether an underlying structure of these relationships could be found.

Results of Principal Components Analysis using Varimax rotation and Principal Axis Factoring using Direct Oblimin rotation were conducted extracting four factors since it was hypothesized based on Brown’s (2004a) study, that four factors would be found. However, the items did not load onto their corresponding factors. Then, several exploratory analyses were carried out to see whether other factor solutions would explain the teachers’ responses. In sum, a two-factor solution appeared to explain the data best because it clustered items for three of the four constructs in factor 1 while leaving the irrelevance construct in factor 2. The two components were labeled *positive view about assessment purposes* and *negative view about assessment*, respectively. The first factor

included school accountability, student accountability, and improving learning and teaching, whereas the second factor grouped together all of the sublevels of the irrelevance beliefs. These results do not conform to Brown's (2004a) findings because his factor structure did not emerge. However, the results are consistent with Peterson and Irving's (2008) study who also found a two-factor solution in which the factors were *improvement* and *irrelevance*. In this research, the authors were trying to establish whether Brown's purposes of assessment could be found in New Zealand secondary students' perceptions about assessment and feedback.

A frequency analysis was conducted to provide a clearer understanding of each of the sublevels in the teacher responses. Results also supported the two-factor solution. Complete results from the frequency analysis can be observed in table 2 (see below). As evidenced, teachers believe most that assessments can improve teaching and learning because the teachers agreed strongly with each statement of the four subscales of this construct (table 2, number 3). The sublevels were assessment describes student learning, provides feedback to students, improves teaching and provides valid information. Teachers believe that assessments are a good measure of *school accountability* and *student accountability* since the teachers agreed to the three statements of each of the constructs (table 2, numbers 1 and 2). However for the statement of *assessment is assigning a grade or level to student work such as at the end of the semester* which belonged to the *student accountability* construct, the rating was low (53.3%). This result is interesting because it suggests that teachers might not have a positive view of summative assessment. This is an example of the need to clarify responses using mixed mode methodology that can complement quantitative studies. In relation to the negative view of assessment, the teachers disagreed entirely with one of the subscales of this construct that of assessment is bad because it interfered with teaching and was unfair to students (table 2, number 4, subscale A). They agreed with two out of the three statements that assessment is ignored but only 50% of respondents agreed with the statement that assessment results are filed and ignored (table 2, number 4, subscale B). In relation to the three items for assessment is inaccurate, the respondents showed a high rate of agreement with two of the three statements (table 2, number 4, subscale C). They believed that assessment should be treated carefully due to the error of measurement and the difficulty of measuring human performance accurately.

Table 2
Frequency analysis responses

1. SCHOOL ACCOUNTABILITY ITEMS	DISAGREE	AGREE
1) Assessment provides information on how well departments or programs are doing	13.3 (4)	86.7 (26)
10) Assessment is an accurate indicator of a department's quality.	26 (8)	73.3 (22)
19) Assessment is a good way to evaluate a department.	26.7 (8)	73.3 (22)

Parenthesis = Number of teachers. Statement number = The one on the survey.

2. STUDENT ACCOUNTABILITY ITEMS	DISAGREE	AGREE
2) Assessment places students into categories.	26.7 (8)	73 (22)
11) Assessment is assigning a grade or level to student work such as at the end of the semester.	46.7 (14)	53.3 (16)
20) Assessment determines if students have met the course objectives.	10 (3)	90.1 (27)

3. IMPROVING TEACHING AND LEARNING SCALES

A. SUBSCALE FOR DESCRIBING LEARNING ITEMS	DISAGREE	AGREE
3) Assessment is a way to determine how much students have learned from teaching.	0 (0)	100 (30)
12) Assessment establishes what students have learned.	23.3 (7)	76.7 (23)
21) Assessment measures student higher order thinking skills.	16.6 (5)	83.3 (25)

B. SUBSCALE FOR PROVIDING FEEDBACK TO STUDENTS ITEMS	NR	DISAGREE	AGREE
4) Assessment provides feedback to students about their performance.	—	3.3 (1)	96.7 (29)
13) Assessment feeds back to students their learning needs.	3.3(1)	6.7 (2)	90 (27)
22) Assessment helps students improve their own learning.	v	0 (0)	100 (30)

C. SUBSCALE FOR IMPROVING TEACHING ITEMS	NR	DISAGREE	AGREE
5) Assessment is integrated with teaching practice.	—	0 (0)	100 (30)
14) Assessment information modifies on going teaching of students.	—	3.3 (1)	96.6 (29)
23) Assessment allows different students to get different instruction.	3.3 (1)	13.3 (4)	83.3 (25)

D. SUBSCALE FOR PROVIDING VALID INFORMATION ITEMS	NR	DISAGREE	AGREE
6) Assessment results are trustworthy.	—	6.6 (2)	93.3 (28)
15) Assessment results are consistent.	3.3(1)	13.4 (4)	83.3 (25)
24) Assessment results can be depended on.	—	6.6 (2)	93.4 (28)

4. ASSESSMENT IS IRRELEVANT SCALE

A. SUBSCALE FOR ASSESSMENT IS BAD ITEMS	DISAGREE	AGREE
7) Assessment forces teachers to teach in a way against their beliefs.	66.7 (20)	33.3 (10)
16) Assessment is unfair to students.	63.3 (19)	36.6 (11)
25) Assessment interferes with teaching.	80 (24)	19.9 (6) 19.9 (6)

B. SUBSCALE FOR ASSESSMENT IS IGNORED ITEMS		DISAGREE	AGREE
8) Teachers conduct assessment but make little use of the results.	—	20 (6)	80 (24)
17) Assessment results are filed and ignored.	3.3(1)	46.7 (14)	50 (15)
26) Assessment has little impact on teaching.	—	70 (21)	30 (9)

C. SUBSCALE FOR ASSESSMENT IS INACCURATE ITEMS	DISAGREE	AGREE
9) Assessment results should be treated cautiously because human performance cannot be measured accurately.	13.3 (4)	86.6 (26)
18) Teachers should take into account the error and imprecision in all assessment.	3.3 (1)	96.7 (29)
27) Assessment is an imprecise process.	56.6 (17)	43.3 (13)

The interviews clarified some of the reasons for the teachers' responses. The important findings were the following. The teachers strongly believe that assessment improves teaching and learning because both should be interrelated. This belief is in line with the commonly held view that assessment is integrated with teaching practice (Black & Wiliam, 1998; Inbar-Lourie, 2008; McMillan, 2001). This result also clarifies the low rating given by the teachers for the summative assessment practice of *assessment is assigning a grade or level to student work such as at the end of the semester* discussed above. Another result was that the teachers in this study agree with the student accountability construct while the New Zealand teachers disagree with this belief. One of the reasons for this agreement could have its roots in the efforts the teachers are making in this program to make students autonomous and responsible for their own learning. Examples of these efforts are having students conduct peer assessment; making them research and present course contents; and deciding or negotiating with the teacher ways in which the course is going to be evaluated. Another reason for the disagreement in respect to *student accountability*

could be the different contexts in regards to students' age and educational background. Another finding in relation to the category of assessment is ignored was that although teachers disagree that *assessment has little impact on teaching* (i.e., they believe that assessment does have an effect), at the same time they agree that they *conduct assessment and make little use of the results*. And although they are aware of the importance of assessment in learning and teaching and believe that results should be used, teachers' opinions were divided on this issue. The teachers who make little use of the results explained that frequently results are ignored because of lack of time or lack of knowledge of how to use these results. When it is used, this information is left for improving future courses. There is a clear implication for teacher development in the area of assessment to help teachers make an efficient use of assessment results.

CONCLUSION

The mixed mode approach to research combined quantitative and qualitative methods of data collection and analysis proved effective to collect different types of information such as teachers' responses and reasons for those responses. As Creswell and Plano (2007: 18) point out, the purpose of using a mixed methods approach is that it "provides a better understanding of research problems". In sum, the quantitative study found that the Mexican teachers hold a positive view of three of the four constructs – *improvement of teaching and learning, school accountability, and student accountability* –. In contrast, the New Zealand teachers hold a positive attitude towards two of the four constructs – *improving teaching and learning and school accountability for purposes of assessment* –. The qualitative study explored the reason for this difference which was that the teachers in this program are aiming to make students more autonomous and responsible of their own learning and thus, view student accountability as positive. Therefore, the context made a difference. Borg (2003) after reviewing 64 studies on teacher cognition from 1970 to 2002, points out the need for research in other contexts where teachers are not native speakers of English and in countries where English is not a first language. In this regard, this study tried to address this need in the research literature. However, the question also arises of whether university New Zealand teachers would view *student accountability* differently in the context of higher education since most of the research in this area has been conducted in elementary

settings. And finally, the implication for a professional course aimed at helping the teachers of the present study use results efficiently for current instruction was made.

REFERENCES

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (1998). *Research in education* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers, think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(3), 81-109.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 22(4), 5-12.
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Brown, G. T. L. (2004a). Measuring attitude with a positively packed self-report agreement rating scale. *Psychological Reports*, 94, 1015-1024.
- Brown, G. T. L. (2004b). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carvajal, C. E., & Gómez V. M. R. (2002). Beliefs and representations of secondary and preparatory school teachers with regards to the nature, learning and teaching of science [Electronic version]. *Mexican Journal of Educational Research*, 7(16), 577-602.
- Chaudron, C. (1986). The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: A view of the second language classroom. *TESOL Quarterly*, 20(4), 709-717.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Cumming, A. (2004). Broadening, deepening, and consolidating. *Language Assessment Quarterly*, 1(1), 5-18.

- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32.
- Petersen, E. R, & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.
- Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and Wiliam (2005). *The Curriculum Journal*, 18(1), 27-38.
- SPSS Inc. (2006). SPSS Graduate Pack for Windows (Version 15.0) [Computer software]. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Evaluating a Constructivist Methodology in Thesis Writing: A Diary Study

Rebeca Elena Tapia Carlín
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

ABSTRACT

Institutional authorities at college level usually do course evaluation. Evaluation allows institutions to measure the impact and effectiveness of actions (BUAP, 2009). However, teachers tend not to evaluate their courses due to various reasons, missing the opportunity to reflect on their teaching performance and to learn from their experience. This paper presents a case study in which electronic learner diaries were used to identify students' beliefs about thesis writing and professional development in a teacher education program, and to evaluate a constructivist teaching methodology used in two consecutive courses where students wrote their BA thesis (Tapia, 2008). Even though the study analyses the constructivist teaching methodology used in thesis writing courses, this methodology could also be applied to other language courses adapting it to the learner age and level of proficiency.

Key words: course evaluation, constructivism, learner diaries, reflection, thesis writing, beliefs

INTRODUCTION

Teacher education programs have the responsibility to educate pre-service teachers. Trainees enter teacher education programs already having a set of beliefs.

Pre-service teachers are those engaged in initial teacher education programs at undergraduate or postgraduate level (Borg, 2006a: 51). *Pre-service teacher beliefs* are the beliefs that these subjects hold. Borg (2006a: 46) notes that the specific concerns that have been explored in this area are four: *a)* Trainees' prior learning experience and cognitions; *b)* trainees' beliefs about language teaching; *c)* trainees' decision-making, beliefs and knowledge during the practicum; and *d)* change in trainees' cognition during teacher education. This work is related to the last area, that is, change in trainees cognition during teacher education.

REFLECTION IN LANGUAGE CLASSROOMS

Richards and Lockhart (1996) highlight the importance of reflection to improve teaching practices in language classrooms. They mention that most teachers are unaware of what happens in their classrooms. Following these ideas, these research questions were generated:

1. How often do we evaluate our teaching methodology?
2. Do we get immediate feedback from our learners?
3. Do we reflect on our teaching practice?
4. Are we aware of the way we teach our lessons?

Most teachers do not like to evaluate their teaching methodology and are not fully aware of the advantages and disadvantages of their teaching method. As classrooms are asymmetrical environments, most students do not inform their teachers about the strengths and weaknesses of their teaching method. Thus, most language teachers do not reflect systematically on their teaching performance, as suggested by Richards and Lockhart (1996). This study describes how two theses writing courses were taught using a constructivist methodology and incorporating interactive dialog diaries to have effective communication between students and teacher, to get immediate feedback from learners to evaluate the teaching methodology and to identify their beliefs about thesis writing and professional development.

CONSTRUCTIVIST METHODOLOGY

Thesis writing courses could be a place to educate and inform the attitudes, knowledge and learner's skills. That is, these courses can be used to help learners grow and become better learners. This goal can be best achieved in a constructivist environment. This section presents theoretical and practical aspects of constructivism.

Constructivism is a theory of learning which states that students learn by actively constructing their own knowledge (Scholnik *et al.*, 2006). This means that learners participate in their learning process and take responsibility for acquiring and producing knowledge. Von Glasersfeld (1995, *apud* Scholnik *et al.*, 2006: 12) states that "concepts cannot simply be transferred from teachers to students – they have to be conceived –". Thus, constructivism supports the idea that knowledge must be constructed or reconstructed by individuals through a process of interpreting new information in terms of prior knowledge and experience (Noel, 2000: 183-184). Driver (1986, *apud* Gunstone, 2000: 263) describes various aspects related to a constructivist view of learning by highlighting that learning outcomes depend both on the learning environment and on the knowledge of the learner; learning involves the construction of meaning and this is a continuous and active process where patterns appear; meaning is created by the student when s(he) interacts with the language in context; meanings once constructed are evaluated and can be accepted or rejected, thus, learners have the final responsibility for their learning. Thus, constructivism is learner centered. The role of the learners using this methodology is active, creating knowledge on their projects in a cooperative environment. The role of the teachers is supportive, promoting learner autonomy. The teacher is responsible of creating learning activities to scaffold learners' growth and knowledge construction (Díaz-Barriaga and Hernández, 2002; Tobón, 2010).

TEACHING METHODOLOGY FOR THESIS WRITING

Thesis writing is a challenging task. It requires learners to develop knowledge, skills and attitudes (Tapia, 2008). Taking the opinion of scholars, the teacher of the course made it learner centered (Goodman, 1986); using process and product writing and promoting ownership (Hyland, 2000); addressing real problems (Goodman, 1986; Kenny, 1993), and linking learning to professional development using reflection (Shin, 2003).

Using Jaatinen's (2007) model to describe research, I will use the autobiographical reflective approach to describe the rationale behind this study. The autobiographical approach uses first person singular to narrate the process followed to conduct their research as well as the reasons for researching in that way. First, I reflected on the problems that I had faced to motivate students and to make them write their thesis. So, I decided to use a constructivist methodology to teach the research seminars. Constructivism allows the learner to take responsibility of their learning, requires them to reflect, to make decisions, and to actively participate to generate meaning and learning. In order to achieve these goals, I used various authors' ideas and experiences to incorporate in my teaching practice. These are explained next. Similar to what Sarwar (2001) did, I tried to individualize and empower learners to write their thesis by applying a constructivist methodology with elements of the learner-centered approach. I also tried to be a facilitator and I invited learners to be active agents in their learning process. Thus, I encouraged learners to be in charge of their own learning. Regarding relevance, I respected students' decisions on the research topics so they could develop a sense of ownership and foster meaningful learning. Again similar to what Sarwar (2001) did (individualization and value fostering), I tried to teach values, such as responsibility, self-confidence, collaboration, friendship, and tolerance. So, I used an approach that had strong links with experiential learning, humanistic psychology, and task-based language teaching incorporating reflection to foster values as mentioned by Nunan and Lamb (2001: 28). Also, I combined the *process approach* to teach writing, which sees drafting as an important element in the writing process with the *product approach*, due to the fact that I asked learners to have a full draft of their thesis at the end of the process. Learners were encouraged to construct their own knowledge and this happened often through their interaction with peers, experts (authors), and the teacher. In constructivist learning, meaning varies across learners (Schcolnik *et al.*, 2006: 15). Watters and Diezman (1998: 75) note that constructivist teachers need to explicate prior knowledge linking ideas and to scaffold learning. Metaphors are an effective way to link previous knowledge with the new one. As explained by Cole (1990, *apud* Jaatinen, 2007: 27) "metaphors provide a way of carrying ideas and understandings from one context to the other...". When learners understand the meaning of metaphors they feel motivated. An important condition

to have successful teacher research is to have motivated teachers, knowledge and skills (Borg, 2006b: 23-24). This was also true for the participants. But also time organization is crucial when writing a thesis (Muñoz, 1998: 139-140). The research seminars were especially designed to meet these learner needs.

Furthermore, the methodology used and the course content aimed to generate academic, professional and personal growth. This was done through quotations, humanistic activities, movies and reflection about them in groups and individually through their electronic dialog diaries. As Molinar and Vázquez (2001: 70) mention, education should strive to generate learners' growth in academic, professional and personal aspects.

Borg (2006b: 24) points out that "teacher research, at least initially, will often need to be scaffolded by a more experienced and skilled individual". Donato (1994: 37) argues that "the experienced individual is often observed to guide, support and shape actions of the novice who, in turn, internalizes the expert's strategic process". Learners need to be guided gently, so they feel that their guide is a full person, a person who knows about the subject and shows maturity in his/her actions; in this way, they would be encouraged to learn. In other words, teachers need to "care about students and share their wisdom" (Moskowitz, 1978).

Throughout my teaching career I have used films for various purposes. Similar to what Viñas (2008: 20) mentions, I have used them to enhance communication in the EFL classroom and to foster reflection about values. I used two movies in the Research Seminars, *Finding Forrester*, on the first, and *Pay it forward*, on the second. Both of them are recommended to teach values by Sottit and Domene (2001: 341, 271).

Borg (2006b: 26) mentions that it is advisable to have opportunities to collaborate with other teacher researchers and to discuss the research with others. Revision of their own writing is not an easy task for learners; this can be facilitated by "giving students opportunities to exchange papers with peers and provide feedback" (González & Roux, 2007: 55). Participants were novice researchers; they had to learn how to do their thesis. As I used a constructivist approach in my lessons, I tried to reduce my participation and encouraged them to speak in small group work and in oral presentations.

METHODOLOGY

SUBJECTS

The participants of this study were eight pre-service teachers taking two consecutive courses entitled *Research Seminars* in a public university in central Mexico. They volunteered and gave their consent to allow the researcher to analyze their dialog diaries written for the course, and, in this way, to participate in the study.

INSTRUMENT

The instrument used to conduct this research was electronic dialog diaries. "A diary... is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal" (Bailey, 1990: 215). Diaries are used as instruments to collect data and conduct research in diary studies. Bailey and Oschner (1983: 189) define diary studies as follows:

A diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or a language learner, but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: The diarist studies his own teaching or learning. Thus he can report on affective factors, language learning strategies, and his own perceptions-facets of the language learning experience, which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer. Thus, a diary study would typically include a language learning or teaching history (Bailey *et al.*, 2001: 49). Diary writing in an educational context has become a popular technique with different types of application. It has now been used quite widely in both language teaching and teacher training (Watson *et al.*, 2001: 354). There are various studies that report experiences on learner diaries. Studies conducted by Bailey (1980, *apud* Larsen-Freeman and Long, 1991: 16), Peck (1996), Watson *et al.* (2001), and Woodfield and Lazarus (1998) are examples of studies with learner diaries. It is through diaries that the researchers report having obtained interesting insights from individual perspectives on their language learning experiences (Tarone & Yule, 1989: 137). This use of diaries with learners is known as pedagogical where lan-

guage learners are asked by their class teacher to keep a diary to record their experiences in it (McDonough, 1994: 58). Diaries can be very useful for language teachers and for language learners. They provide immediate feedback to teachers and they allow the learners to reflect and be more responsible of their learning. These advantages are described in the next paragraphs.

PROCEDURE

The diaries were written on a weekly basis and they were sent to the teacher via e-mail. They were dialog diaries, that is, the teacher answered them via e-mail (Watson *et al.*, 2001). This required an extra effort from the teacher due to the time needed to provide a weekly answer, but the effort made was worth. Following a qualitative methodology to analyze the narratives of the learners adapted from Burns *et al.* (1999), participants' beliefs were identified and classified in eight categories. These are: 1) Thesis, 2) Professional, 3) Person, 4) Thesis + Professional, 5) Thesis + Person, 6) Professional + Person, 7) Thesis + Professional + Person, and 8) Teaching Methodology.

This paper just discusses the beliefs about teaching methodologies, which were identified in the learner diaries, and through this discussion the teaching methodology is evaluated.

There were ten activities performed in the classroom and they were evaluated by the participants (Tapia, 2008). These were: oral presentations, peer feedback, movies, humanistic activities, metaphors, group work, role of the teacher, electronic dialog diaries, quotes, and music. Participants' beliefs about each are presented below.

Advantages of using diaries in the language classroom

Brock *et al* (1992, *apud* Wallace, 1998: 63) presents six advantages for using diaries in the language classroom. They are discussed next.

1. Diaries provide effective means of identifying variables that are important to individual teachers and learners. Diaries can help both learners and teachers to identify what is personally significant to the learner (Jarvis, 1992: 138). In this case study, the learners had

the chance to express what aspects of the lesson they liked or did not like. This was useful for the teacher because it provided useful feedback to improve her teaching.

2. They serve as means of generating questions and hypotheses about teaching and learning process. Also, journals may enable the teacher to perform an ongoing needs assessment of the learners and identify issues that need to be discussed in class (Shin, 2003: 8). This is a very important advantage of reading the diaries of the students. Besides, if they are kept on a weekly basis, they can really help the teacher to improve his/her teaching due to the fact that feedback is received every week.
3. They enhance awareness about the way teachers and students learn. Besides, they are a very useful tool to help the teachers to respond more effectively to learners' needs (Gray, 1998: 30). As the teacher receives feedback fast, (s)he can identify and respond fast to learners' needs.
4. They are an excellent tool for reflection. They help both learners and teacher to reflect on practice (Jarvis, 1992: 142). They can raise awareness about the teaching learning processes. Both learners and teachers reflect when writing dialogue journals.
5. They are simple to conduct. Diaries can be sent via e-mail and in this way the teacher can receive them, read and respond easily, as suggested by Shin (2003: 6); she explains that email was a useful tool for communicating ideas and for giving and receiving feedback. Technology can save time and reduce distance. Besides, students feel more confident emailing the teacher their thoughts and feelings than expressing them face to face (Warschauer, 1995:33).
6. Finally, they provide a first hand account of teaching and learning experiences. These diaries are a record of the lessons, and student's and teacher's perceptions, beliefs and interpretation of what happened in the classroom, providing the teacher important information to reflect upon as suggested by Richards and Lockhart (1996).

FINDINGS

ORAL PRESENTATIONS

Participants reported that they learned from their classmates' presentations. Students were active participants of their learning.

In the words of one of the participants: "I could learn from my classmates' presentations. I think they could also learn from mine..."

PEER FEEDBACK

Participants mentioned they learned from their classmates' work. They said it was good to receive polite and balanced feedback from their peers. Even though not all participants were able to give this type of feedback, participants found peer feedback to be useful. They also learned from their classmates when they reviewed their work.

Participants mentioned that: "When we read each other's papers I could see what my classmates had done...I learn from reading their works..."

MOVIES

Participants reported that movies could be used to relax students, to foster learning, and to motivate them. They also said that the movies that were shown in the course had messages for the subject matter, their theses and their lives, and that they made them reflect and change.

Participants said: "The movie *Finding Forrester* made me think. I also learned that it is useful to brainstorm and to get a guide, a teacher..."

HUMANISTIC ACTIVITIES

Participants mentioned that this type of activity helped them to relax and to be patient; they made them feel confident about writing their theses; they encouraged learners and made them feel capable of reaching goals in life.

Participants stated that: "The humanistic activity made me think. I felt more confident after doing this activity".

METAPHORS

Participants said metaphors were useful techniques to help students learn and remember information over time.

In words of one of the participants: "The teacher used a lot of metaphors. They helped me understand and learn. She provided good examples".

GROUP WORK

Participants reported that group work allowed them to become aware of the needs and feelings of other learners. Students learned from each other.

One of the participants mentioned: "When I reviewed my classmate's work, I could see that my classmates had also similar problems to mine. I learned when I read my classmate's work".

ROLE OF THE TEACHER

Participants noted that the teacher organization, attitude, guidance and feedback were useful to produce and evaluate their work. They also mentioned that the teacher helped them to grow as persons and professionals.

In words of the participants: "The teacher guidance helped me learn. I liked the way she gave us feedback. This helped me become aware of my errors...".

ELECTRONIC DIALOG DIARIES

Participants found the use of diaries useful. They said that the teacher could help them via e-mail by answering questions and checking students' progress. Diaries were useful to provide immediate feedback to the teacher of the course about the course organization and methodology. Although they required the teacher to devote them a considerable amount of time every week, they were considered an important element of the constructivist methodology.

One of the participants said: "Writing my diary was a good way to be in touch with my teacher. She gave us feedback and sent information".

QUOTES

Participants reported that quotes were used to promote reflection and to teach course content. They motivated them, made them change, and helped them. They taught learners to have a positive attitude.

In words of the participants: "I liked the quotes. They made me think and see things I had not seen before".

MUSIC

Participants mentioned that music facilitated learning and thesis writing, especially baroque music.

One of the participants stated that: "I liked the use of music in class. It made me relax, especially baroque music".

CONCLUSIONS

The conclusions of the study are discussed in this section. As the findings show, participants found the methodology useful. But these findings were obtained due to the fact that the teacher/researcher used diaries to collect the data.

After conducting this study. The teacher of the course learned various lessons from the findings (Tapia, 2008). The most important aspects are mentioned and discussed next.

1. The teaching methodology used facilitated thesis writing. This pattern was found in most of the diary entries. Although sometimes participants expressed that a certain activity was not useful for them, generally speaking, the teaching methodology used was appropriate and useful for thesis writing.
2. It created a supporting environment that relaxed learners and encouraged them. Participants' entries reported that the activities used helped learners to get relax and to encourage them to write their theses.

3. It promoted learner autonomy and allowed them to make adequate decisions. It fostered reflection, personal and professional growth.
4. This methodology can be used in language classrooms to enhance language learning and personal growth. The activities described in this study can be used to teach language courses and therefore the benefits described here can be obtained when applying it to teach language. Tapia and Gutiérrez (2010) report a case study where some of the activities described here proved beneficial to teach English. Further research in this field needs to be done to confirm the findings of this study.

The key elements of the methodology were the involvement of the students and the scaffolding of the teacher. The use of music, quotes, movies, diaries, and group work allowed the learners to generate meaningful learning. The evaluation of the methodology was not done in a traditional way. That is, most institutions use questionnaires to evaluate courses. In this study it was the teacher who encouraged the learners to provide feedback through their diaries and this information helped the teacher to evaluate the course. The teaching methodology used in this study proved useful for thesis writers. It can also be adapted to be used in language courses to motivate the learners and to scaffold their learning. Further research can be conducted in those classrooms to test the effectiveness of this methodology in language courses.

REFERENCES

- Bailey, K.M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. (2001). *What my students taught me*. The PAC Journal, 1(1), 7-31.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009). *Modelo Universitario Mi-nerva: Documento de integración*. Puebla, México: BUAP.
- Borg, S. (2006a). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 4(44), 22-27.
- Borg, S. (2006b). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

- Burns, R., Lamm, R., & Lewis, R. (1999). Orientations to higher degree supervision: A study of supervisors and students in education. In A. Holbrook, and S. Johnston (Eds.), *Supervision of postgraduate research in education* (pp. 55-77). Victoria, Australia: Australian Association for Research in Education (AARE).
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2a ed.). México: Mc Graw Hill.
- González, E. F. & Roux, R. (2007). *The use of peer feedback in the English as a foreign language classroom: A case study*. *Sintagma*, 5, 54-68.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gunstone, R. F. (2000). Constructivism and learning research in science edition. In D.C Philips (Ed.), *Constructivism in education: Options and second options on controversial issues*. Part I (pp. 254-280). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gray, J. (1998). The language learner as teacher: The use of interactive diaries in teacher training. *ELT Journal*, 52(1): 29-37.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills: Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York, NY: Springer.
- Jarvis, J. (1992). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, 46(2), 133-143.
- Kenny, B. (1993). Investigative research: How it changes learner status. *TESOL Quarterly*, 27(2), 217-231.
- Larsen-Freeman, D. (1983). Training teachers or educating a teacher. In E. Alatis, H.H. Stern & P. Strevens (Eds). Georgetown University Round Table on Logistic & Linguistics: Applied Linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rationale (pp. 264-274). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Molinar, M. C. & Vázquez, L. M. (2001). *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Noel, K. (2000). Experiencing the theory: Constructivism in a pre-service teacher preparation program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 183-196.

- Nunan, D. & Lamb, C. (2001). Managing the learning process. In D.R. Hall & A. Hewings (Eds.) *Innovation in English language teaching: A reader* (pp. 27-45). London: Routledge in association with Macquarie University and the Open University.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarwar, Z. (2001). Adapting individualization techniques for large classes. In D. R. Hall & A. Hewings (Eds.) *Innovation in English language teaching: A reader* (pp. 127-136). London: Routledge in association with Macquarie University and the Open University.
- Scholnik, M., Kol, S., & Abarbanel, J. (2006). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum*, 44(4), 12-21.
- Sottit, D., & Domene, R. (2001). *El programa práctico de las virtudes*. México: Ruz.
- Shin, S. (2003). The reflective L2 writing teacher. *ELT Journal*, 57(1), 3-9.
- Tapia, R.E. (2008). *Identifying trainee beliefs about thesis writing and professional development in a constructivist thesis writing experience*. Doctoral thesis in Applied Linguistics . Sydney, Australia: Macquarie University.
- Tapia, R. E., & Gutiérrez, B. (2010). Evaluación de un curso e identificación de creencias: Un estudio de caso en inglés. *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009)*, 571-585. Chetumal, Q Roo.
- Viñas, M.C. L. (2008). Promoting speaking ability development and values awareness from films through project based learning: An action research study at CELE- BUAP. MA thesis to obtain the degree of Maestría en la Enseñanza del Inglés, Puebla, México: BUAP.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1995). *E-mail for English teaching: Bringing the internet and computer learning networks into the language classroom*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Watson Todd, R.W., Mills, N, Palard, C., & Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *ELT Journal*, 55(4), 354-359.
- Watters, J.J. & Diezmann, C.M. (1998). This is nothing like school: The constructivist learning environment for early childhood science. *Early Childhood Development and Care*, 140(1), 73-84.

La enseñanza de lenguas y formación docente en escenarios virtuales

Uso de los medios interactivos para el aprendizaje del español

Rosa Esther Delgadillo Macías
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Sylviane Levy Amselle
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL DE CÓMPUTO Y DE TECNOLOGÍAS
DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

RESUMEN

En esta comunicación presentamos un modelo de medio interactivo que utiliza principios narrativos e integra elementos lúdicos utilizados en los videojuegos. El modelo fue aplicado en la realización de un material multimedia interactivo de apoyo a la enseñanza del español y la cultura mexicana, en el cual se vincularon contenidos culturales y lingüísticos con un relato que puede resultar atractivo al estudiante extranjero. Se presentan algunos avances de este novedoso medio de comunicación para la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, medios interactivos, narrativa, videojuegos, metodología de desarrollo

INTRODUCCIÓN

La lengua es indisociable de la cultura. Sin embargo, se ha constatado que algunos de los estudiantes extranjeros que asisten al Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM (CEPE), en muchos de los casos, no demuestran el mismo interés en los cursos de cultura (historia, literatura o arte) que se imparten como materias complementarias, como en los de español. En efecto, la mayoría de las veces, los alumnos que vienen a México requieren hablar español para sus estudios o trabajo, por lo que las materias de español se convierten en una prioridad que les permitirá, debido a su aplicación inmediata, resolver problemas de subsistencia, mientras que las materias de cultura no tienen una aplicación inmediata y no son percibidas con la misma utilidad.

Por otro lado, a diferencia de los profesores de español, los maestros que imparten las materias de cultura, por lo general, no tienen la formación metodológica necesaria para dirigirse a alumnos extranjeros. En consecuencia, no tienen la precaución de adaptarse al nivel de español de sus alumnos y, en muchas ocasiones, la presentación de su materia no es adecuada para estudiantes que no tienen un interés especial en los temas.

De esta forma, consideramos que la falta de interés de los alumnos hacia la cultura de México se debe más a problemas de motivación y de enseñanza que a una real falta de interés, razón por la cual se han buscado estrategias que permitan motivar e interesar a los estudiantes a lo largo de todo un curso.

Con la finalidad de establecer un puente entre los cursos de lengua y los de cultura, se pensó en la creación de materiales didácticos que favorecieran la integración de contenidos lingüísticos y de cultura. Para el diseño de este material multimedia se sometió el proyecto “Lengua y cultura en movimiento: investigación y diseño de materiales multimedia para la enseñanza del español como lengua extranjera” al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). En el proyecto se presenta una investigación para el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura y producción oral en la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de textos culturales (historia, literatura, arte, folclor y geografía). La finalidad de esta investigación es desarrollar un programa educativo que incluye el diseño de materiales impresos (manuales) y para multimedia. El propósito de estos materiales es dar continuidad a la elaboración de los materiales propuestos en la primera

etapa del Nuevo Plan de Estudios del Español y Cultura Mexicana del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), a partir de los objetivos establecidos en los programas de las asignaturas que conforman dicho plan.

Los objetivos del proyecto son: *a)* Diseñar, a partir de una investigación cualitativa y dentro de los parámetros establecidos por estándares internacionales, materiales didácticos que favorezcan el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua (L2) y/o lengua extranjera (LE), y la cultura mexicana de alumnos extranjeros o no nativohablantes del español. *b)* Crear una base de datos a partir de los contenidos de las asignaturas de historia, arte, literatura, folclor y geografía, así como de las estrategias de comprensión y producción de la lengua. *c)* Elaborar actividades de aprendizaje a partir de textos culturales. *d)* Desarrollar un software. *e)* Crear un manual para ser empleado en el salón de clases.

Con la aprobación del proyecto por parte de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), se iniciaron los trabajos con un equipo de trabajo de diez académicos tanto de español como de las áreas de cultura. Al mismo tiempo se solicitó apoyo a la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGAPA) para la integración de los textos, imágenes y demás materiales recopilados en una plataforma electrónica.

Los materiales se integrarían en tres etapas correspondientes a tres momentos históricos fundamentales: la Conquista, la Colonia y la época actual. Actualmente se está piloteando el software de la primera etapa del proyecto, que comprende la época de la Conquista.

De ahí que, en este trabajo, presentemos un recurso didáctico que conjuga contenidos lingüísticos y culturales a través de la utilización de un medio interactivo que tiene como finalidad interesar a los alumnos extranjeros en la cultura de nuestro país y apoyar a los profesores en su labor docente.

CONCEPCIÓN

Realizar un trabajo multidisciplinario en el que participan personas con distintas profesiones, visiones del mundo e intereses no es tarea fácil, así que fue necesario crear una sinergia entre todos los participantes en el proyecto. Los académicos del CEPE hemos estado trabajando la investigación relativa a los temas lingüísticos y culturales propuestos, dentro del esquema de seminario. Nuestra visión cerrada de materiales nos llevó,

primero, a la elaboración de una antología en la que ya aparecen los textos y ejercicios que los colegas de la DGTIC tuvieron que diseñar y programar para tener el producto final.

De esta manera, desde un principio, la idea clara para todos era la necesidad de realizar un recurso didáctico para apoyar a los profesores en su labor. Por las características que presentan los cursos de cultura y español, se pensó en un recurso audiovisual y en la posibilidad de utilizar las potencialidades del cómputo.

La metodología que se siguió para concebir el recurso didáctico se basó en Friedmann (2006) y se siguieron los diferentes pasos que sugiere para elaborar un *medio visual*:

- Plantear el problema comunicacional.
- Definir los objetivos.
- Definir el público.
- Escoger el medio.
- Proponer una estrategia que logre alcanzar los objetivos y resolver el problema para el público meta.
- Establecer el contenido.
- Proponer un concepto.

PROBLEMA COMUNICACIONAL

El problema comunicacional se resumió en los siguientes tres puntos:

- Necesidad de impartir cursos de cultura a los alumnos extranjeros del CEPE con el fin de facilitar su integración y comprensión del mexicano.
- Falta de motivación de los alumnos por conocer la cultura de México.
- Dificultad para los profesores de cultura para adecuarse al nivel de idioma y de interés de los alumnos extranjeros.

PÚBLICO

Este recurso se dirige, por un lado, a los estudiantes y, por el otro, a los profesores responsables de impartir los cursos de español e historia. Los alumnos pueden ser originarios de cualquier continente, aunque se ha

detectado que los alumnos que asisten al CEPE provienen generalmente de Europa y Asia, y su edad promedio se encuentra entre los 18 y 35 años. Algunos radican en México desde hace poco tiempo y su interés por el estudio del español es por cuestiones de trabajo o estudios, por lo que su necesidad principal es comunicarse en la vida cotidiana. En cuanto a los profesores, los que imparten los cursos de cultura provienen generalmente de carreras de historia y geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, mientras que los de español son profesores de español del CEPE, también procedentes de las carreras de letras o de la maestría en lingüística aplicada, pero con la característica de tener un conocimiento metodológico más adecuado para dirigirse a alumnos extranjeros.

OBJETIVOS

Los principales objetivos que se establecieron fueron los siguientes:

- Motivar y sensibilizar el alumno con el fin de acercarlo a la cultura de México.
- Facilitar la integración de los estudiantes extranjeros en México, ofreciendo algunos elementos claves que les permitan entender la idiosincrasia del mexicano.
- Ayudar al alumno a desarrollar estrategias de comprensión lectora así como auditiva, desde un nivel básico hasta un nivel más avanzado.
- Apoyar a los profesores de español y cultura en la impartición de sus cursos.

ESTRATEGIA Y MEDIO

Después de analizar la problemática y comprender el interés diferenciado de los alumnos entre las clases de español y de cultura, se decidió desarrollar un recurso didáctico que tuviera la flexibilidad de utilizarse tanto en los cursos de historia de México como en los de español, sirviendo así de puente entre la cultura y el idioma. También, con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes extranjeros y apoyar a los profesores en su exposición, resultaba natural que en dicho recurso se utilizaran medios audiovisuales.

Así, entre las diferentes estrategias posibles y con base a experiencias exitosas anteriores, se tomó la decisión de realizar un medio interactivo, el cual tiene la propiedad de conjugar diferentes medios audiovisuales con la interactividad de la computadora, así como la posibilidad del uso de Internet.

Con base en lo anterior, como el fin del recurso era coadyuvar a despertar el interés de los alumnos, se tomó igualmente la decisión de basar el medio sobre principios narrativos y lúdicos, los cuales se utilizan comúnmente en la educación. Los primeros tienen como finalidad interesar a los alumnos a partir de una historia, y los segundos, mantener este interés a lo largo de todo el curso.

Una vez establecidos tanto el medio como el lenguaje que se iban a utilizar, se identificaron diferentes requisitos con los cuales debía cumplir el recurso:

- Manejar diferentes niveles de dificultad tanto en el idioma hablado (lenguaje cotidiano y más erudito) como en el escrito (desde la escritura de un apunte hasta la utilizada en documentos originales).
- Permitir a los alumnos escuchar, leer, escribir y hablar.
- Adaptarse a diferentes estilos de enseñanza de los profesores.
- Tener la flexibilidad de utilizarse en clase y en casa, así como de forma individual como grupal.

CONTENIDO

El tema propuesto por los profesores del CEPE fue la cultura mexicana por ser ésta el origen de la mexicanidad (en particular los aspectos relacionados con la fundación de México-Tenochtitlán que puedan extenderse hasta nuestros días). Con base en esta propuesta, se escogió como hilo conductor del programa y tema principal la historia de la Coatlicue, madre de los dioses, así como del monolito que la representa, hallado en 1790 a varios centenares de metros del Templo Mayor, el cual fue situado en diversas locaciones antes de ser colocado en la Sala mexicana del Museo Nacional de Antropología. Así, las peregrinaciones de la Coatlicue nos llevan de la época prehispánica hasta nuestros días, pasando por los momentos principales de la historia de México: la Conquista, la Colonia, la guerra de Independencia y la Revolución.

El contenido correspondiente al español es el que se enseña generalmente a alumnos de niveles Básico 4 e Intermedio 1 de los cursos que ofrece el CEPE. Los requerimientos solicitados por los profesores fueron: 1) tener acceso a diferentes textos, con el fin de trabajar la comprensión de lectura con ejercicios interactivos; 2) un glosario de términos; y 3) una serie de temas gramaticales con sus ejercicios correspondientes.

CONCEPTO

El concepto escogido fue relatar una historia utilizando principios narrativos extraídos de la escritura de guiones cinematográficos. El protagonista de la historia es un joven extranjero con familia en México, en la búsqueda de sus raíces. Al pasear por el Distrito Federal, encuentra algún misterio que resolver alrededor del monolito de la Coatlicue. La investigación que sigue lo lleva por un viaje en la historia de nuestro país, recorriendo diferentes locaciones de la Ciudad de México.

Para ayudarlo en su investigación, el joven cuenta con una serie de recursos que le permiten desplazarse, informarse, tomar notas, comunicarse con personajes que manejan un nivel diferente de español, leer textos y aprender gramática.

DISEÑO DE LA APLICACIÓN

Una vez creado el concepto, es necesario desarrollar la historia con todo detalle, estructurar la aplicación, establecer sus diferentes funcionalidades, proponer un estilo gráfico y establecer su contenido.

ELEMENTOS NARRATIVOS

Con el fin de desarrollar la historia, nos basamos en los conceptos utilizados en la escritura de guiones cinematográficos. La gran mayoría de las películas utiliza una estructura lineal que se puede descomponer en tres actos (Guardiola, 2000: 53-59).

Primer acto:

- Exposición del protagonista y de su universo.
- Elemento incitador: evento que lanza la acción e implica al protagonista en un conflicto. En nuestro caso, permite involucrar al público en la historia y plantear una intriga o un problema que solucionar.

Segundo acto:

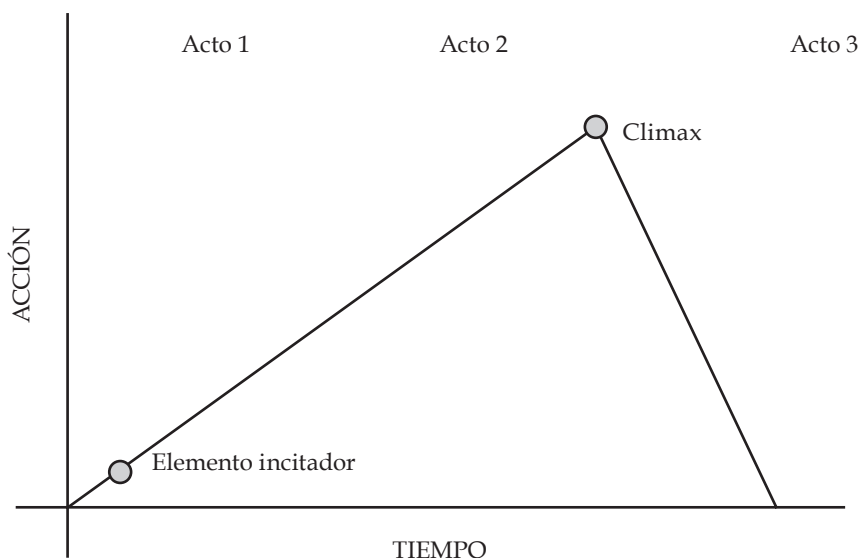
- Desarrollo: crecimiento del conflicto e intentos del protagonista para resolverlo. En nuestro caso, intentos del protagonista por resolver el problema.
- Clímax: enfrentamiento final y paroxismo del conflicto o solución del problema.

Tercer acto:

- Resolución: consecuencias del clímax.

Este modelo se ilustra en la siguiente figura:

Figura 1
Estructura clásica de una película (Guardiola, 2000)



La curva mostrada es claramente un promedio. Idealmente, la intensidad de la acción no crece linealmente sino como dientes de sierra correspondientes a las cargas emocionales del público.

Con el fin de desarrollar nuestra historia, se buscó, en primer lugar, un elemento incitador que motivara a los estudiantes; este elemento incitador plantea un problema al protagonista, quien tendrá que solucionarlo conforme avanza la historia. La curva de las acciones se fue construyendo, planteando preguntas y respuestas que fueran llevando al protagonista a la solución final.

ELEMENTOS LÚDICOS

Una de las características principales del medio interactivo es permitir al usuario viajar libremente a través de una estructura que no es lineal. Este hecho resulta contradictorio con la narración de una historia que se cuenta en forma lineal, como observa Lavigne: “Se le pide a la escritura multimedia responder a objetivos contradictorios: ofrecer una rica interactividad y, al mismo tiempo, regresar a la narración para una invitación al viaje. Habría que permitir al visitante experimentar la libertad, ofreciéndole al mismo tiempo objetivos que lo motiven” (Lavigne, 2005). Para lograrlo, se emplearon algunos elementos utilizados en los videojuegos, que permiten al usuario seguir un recorrido lineal en una estructura no-lineal.

“Todo los juegos, sin excepciones, comprenden una *búsqueda mayor*. Esta búsqueda se compone de la fórmula siguiente: objetivo-obstáculo-exploración-solución” (Guardiola, 2000). En nuestro caso, la búsqueda mayor consiste en solucionar el problema principal planteado al inicio, en el elemento incitador. Para solucionarlo y avanzar a lo largo de la historia, el usuario tendrá que ir superando obstáculos que consisten en responder las preguntas intermediarias propuestas. Para responder estas preguntas, necesita explorar el universo que se le ofrece y utilizar los recursos que tiene a su disposición.

RECURSOS

Se construyó una serie de recursos con el objetivo de cumplir con los requerimientos de los profesores y ayudar a los estudiantes a resolver las diferentes problemáticas que se les fueron planteando:

- Un teléfono celular para escuchar diálogos entre el protagonista y diferentes expertos del tema, así como con otros personajes con los cuales sostenga conversaciones con un lenguaje más cotidiano.
- Una cámara fotográfica para registrar los índices importantes de la trama.
- Un GPS para desplazarse en la ciudad y visualizar el mapa del Distrito Federal.
- Un reproductor de música para escuchar música mexicana relacionada con el tema.
- Un diario de campo para que el protagonista rescate los elementos principales de la historia en un lenguaje sencillo.
- Un libro de historia ilustrado con el contenido que se requiere transmitir y la posibilidad de acceder a documentos originales.
- Un libro de español con textos históricos acompañados de ejercicios interactivos y cursos de temas gramaticales con sus ejercicios correspondientes.

ESTILO GRÁFICO

McKee, importante guionista de Hollywood, plantea dos principios fundamentales para lograr involucrar a su audiencia: “Hay dos principios que controlan la implicación emocional de un público. Primero, la empatía: la identificación con el protagonista que nos hace introducirnos en la historia y buscar, a través de él, nuestros propios deseos en la vida. Segundo, la autenticidad...” (McKee, 2008: 229). Así, la mejor historia no logrará interesar al público si no logra establecerse una conexión de autenticidad entre el usuario y el protagonista.

Para lograr lo anterior, se tomó la decisión de establecer un estilo realista. Se buscaron escenarios importantes de nuestra ciudad, manteniendo un estilo fotográfico para aumentar la credibilidad de la historia.

A diferencia de los escenarios, se decidió crear un protagonista con el cual los estudiantes extranjeros se pudieran identificar. Así, se optó por dibujar un personaje animado con pocos rasgos, cuya nacionalidad fuera difícil identificar. Los interlocutores que aparecen en los escenarios son igualmente personajes animados, a diferencia de los expertos que aparecen en video a través del teléfono celular.

Finalmente, para aumentar el estilo realista de las interfaces, todos los elementos interactivos fueron dibujados, utilizando diferentes metáforas.

PROTOTIPO Y EVALUACIÓN

Con el fin de evaluar con los estudiantes y los profesores la aplicación, se construyó un prototipo con la primera etapa de la historia. En este primer esbozo de programa, se incluyeron todos los elementos que contendría la versión final con un diseño gráfico muy acabado.

Se ofreció un curso de “Lengua y cultura en movimiento” en el CEPE durante tres semanas con ocho estudiantes provenientes de igual número de países en tres continentes. En este curso, se evaluó el impacto del medio interactivo entre los estudiantes y se analizaron sus fortalezas y debilidades. Ello permitió determinar los cambios necesarios y planear la producción de la versión definitiva.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Sabemos que en el proceso de apropiación de los conocimientos es importante conducir a los alumnos a la exploración, al descubrimiento y a la estructuración de la información que reciben, y esto es posible gracias a los materiales y a los recursos didácticos que se emplean. De esta manera podemos constatar que ya el simple hecho de emplear la computadora, al alumno le resulta más liberador en tanto que puede ir y regresar de los textos a los ejercicios, hacer búsqueda de los significados que desconoce, buscar imágenes, escuchar historias y crear sus propias hipótesis sobre lo que lee, ve o escucha.

El pilotaje del prototipo nos ha permitido confirmar nuestras suposiciones sobre la bondad de este tipo de materiales multimedia, acordes a las necesidades de comunicación que tienen los alumnos, amén de incluir en sus saberes no sólo aspectos lingüísticos sino también culturales que los conducen al desarrollo de una competencia simbólica que va más allá de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS

- Friedmann, A. (2006). *Writing for visual media* (2nd. ed.). Burlington, USA: Focal Press.
- Friedland, G. (2007). *Educational Multimedia Systems: The Past, the Present, and a Glimpse into the Future*, EMME'07, Augsburg, Bavaria, Germany.
- Guardiola E. (2000). *Ecrire pour le jeu*. Paris, Francia : Dixit.
- Lavigne, M. (2005). Regard rétrospectif sur les CD-ROM culturels. *Entrelacs*. Consultado el 7 de mayo de 2010 en <http://mi.lavigne.free.fr/>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid : Anaya, 2003.
- McKee, R. (2008). *El guión: Sustancia, estructura, escritura, estilo y principios de la escritura de guiones* (7ª. Ed.). Barcelona, España: Alba.
- Plan curricular del Instituto Cervantes: *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, 2006.
- Sharda, N. (2007). Authoring educational multimedia content using learning styles and story telling principles (pp. 93-102). *EMME'07*, Augsburg, Bavaria, Germany.

Actividades complementarias en ambiente web: la transición hacia la interactividad

Emma Yolanda Jiménez Llamas

Gonzalo Lara Pacheco

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

RESUMEN

A fin de ofrecer a los estudiantes de español del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México materiales que complementen las actividades del curso de manera más autónoma y flexible, hemos desarrollado una unidad didáctica interactiva en ambiente web dividida en nueve secciones, para cada una de las cuales proponemos una tarea determinada.

Mostramos aquí parte de estos materiales y explicamos cómo integramos en ellos las dimensiones cognitiva, interaccionista y afectiva del aprendizaje, y cómo vamos construyendo para los estudiantes una comunidad en la cual interactuar en la lengua meta, mediante la participación en una revista electrónica (www.floresdenieve.cepe.unam.mx) y un blog derivado de la misma (<http://www.floresdenieve.cepe.unam.mx/blog>). Se establece así interacción entre los estudiantes y las actividades en formato electrónico, entre los estudiantes mismos y entre estudiantes y profesores.

Palabras clave: tecnología y enseñanza de lenguas, interactividad, recursos electrónicos

ANTECEDENTES

En nuestra experiencia profesional es frecuente que nos falte tiempo en el curso presencial para practicar elementos lingüísticos y temas sociolingüísticos que los alumnos solicitan o requieren para tener un mejor desempeño en la lengua-cultura. Al mismo tiempo, encontramos que hay estudiantes que se sienten más cómodos trabajando algunos aspectos del sistema de la lengua de manera autónoma, mientras que otros, por supuesto, prefieren la presencia del docente. Estas necesidades nos han llevado a poner al alcance de los estudiantes materiales didácticos que satisfagan diferentes necesidades. Para ello, hemos recurrido a una guía de contenidos que nos permite sistematizar los conocimientos que los alumnos ya poseen y aquellos que nosotros les presentamos.

Otra necesidad que hemos detectado es la de contar con una mayor variedad de formatos de actividades y ejercicios que resulten a la vez atractivos y familiares a los estudiantes, para quienes, en general, el uso de herramientas tecnológicas de telecomunicación es una práctica cotidiana. Por eso buscamos aprovechar la tecnología como un apoyo didáctico que estimule la autonomía e independencia en el proceso de aprendizaje. El uso de estas herramientas tecnológicas es propicio para comenzar a conformar, en los ambientes virtuales, comunidades de estudiantes, nativo hablantes y tutores con quienes los alumnos puedan establecer comunicación, a partir de sus propias necesidades y de acuerdo con sus propios ritmos.

Ante este panorama, decidimos elaborar materiales complementarios que apoyen el curso del nivel Intermedio 1 de Español, lengua extranjera, del CEPE-UNAM (equivalente al nivel B2 del MCRE), en formato digital, accesibles en línea y que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos sociolingüísticos y funcionales de ese nivel. Con estos materiales buscamos tanto fomentar mayor autonomía y flexibilidad en el aprendizaje/apropiación como ofrecerles la oportunidad de conocer la cultura meta de manera interactiva.¹ Hasta el momento hemos desarrollado una unidad didáctica interactiva en ambiente web dividida en nueve secciones, para cada una de las cuales proponemos una tarea determinada.

Como los alumnos necesitan apropiarse de la gramática para lograr sus propios objetivos de comunicación, decidimos diseñar materiales que,

¹ En la elaboración de estos materiales han participado, en el área de Pronunciación, las profesoras Marianne Akerberg (CELE-UNAM), y Aída Espinosa (CEPE-UNAM).

a la vez aborden los objetivos gramaticales y funcionales del nivel, cumplan propósitos prácticos y traten temas sobre los cuales se interesen o los cuales necesiten. En este sentido, en el desarrollo de esta unidad hemos seguido un enfoque *comunicativo* en la enseñanza de la lengua-cultura (Bourguignon, 2006).

OBJETIVOS

Para dar entonces respuesta al deseo expreso y reiterado de los estudiantes de más ejercicios o de sitios electrónicos con ejercicios para practicar la gramática, hemos diseñado actividades interactivas de acceso en línea. Estas actividades se enmarcan en situaciones que permiten entrar en contacto con aspectos socioculturales de la lengua.

Puesto que hay estudiantes que prefieren trabajar en entornos más independientes de la dinámica de la clase presencial, las actividades que planteamos facilitan que desarrollen cierta autonomía en su proceso de conocimiento de la lengua-cultura.

Asimismo, ante la necesidad de ampliar la oferta de formatos en los que se presentan contenidos didácticos, ofrecemos el uso de herramientas y formatos digitales, con los que integramos elementos gramaticales, pragmáticos, (inter)culturales y sociolingüísticos.

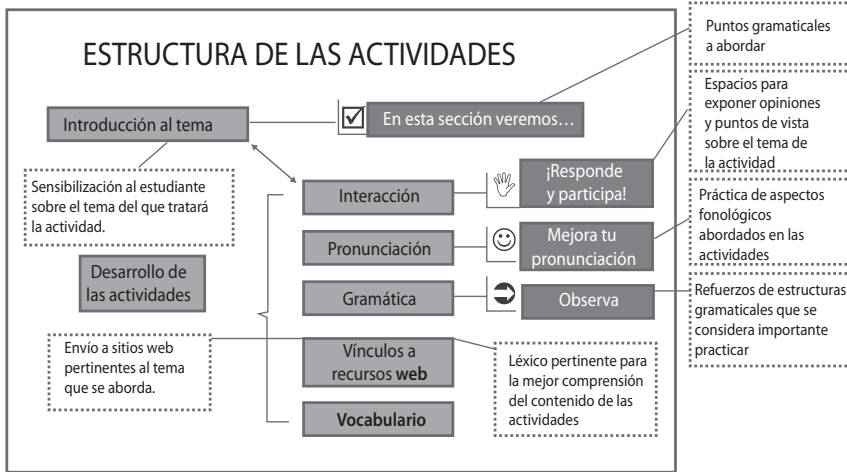
Aprovechando los formatos digitales, nos hemos trazado el objetivo de incrementar y consolidar una comunidad virtual de usuarios de la lengua. Para construirla ya hay una base activa en la revista digital *Flores de Nieve* (www.floresdenieve.cepe.unam.mx) y su blog (www.floresdenieve.cepe.unam.mx/blog). En las actividades que proponemos utilizamos material de estos dos medios digitales para adaptarlo a ejercicios, actividades, lecturas y tareas. La intención es reforzar este vínculo y que los estudiantes conformen una comunidad de aprendizaje/comunicación junto con otros usuarios de la lengua.

ESTRUCTURA Y CONTENIDO

Para organizar los contenidos, partimos de que el aprendizaje resulta más eficaz cuando tiene un sentido personal y cuando la información se presenta a través de distintas modalidades sensoriales (Krashen, 1981). Siguiendo esta postura, las actividades están contextualizadas en situaciones que pueden cubrir necesidades reales de los estudiantes y en ellas

integramos material visual y auditivo. Con ello buscamos contribuir a que logren “nuevas ‘metas vitales’, no sólo... ‘metas lingüísticas concretas’” (Stevick, 1998). Las actividades constan de los siguientes elementos (véase figura 1).

Figura 1
Estructura y elementos que conforman las actividades



Estos elementos permiten acercarse a la lengua-cultura de manera autónoma, afectiva y activa, sin dejar de lado los contenidos gramaticales, los cuales han sido explícitamente solicitados por los estudiantes. Presentamos un ejemplo del tipo de actividades que proponemos (véase figura 2).

Figura 2
Ejemplo de actividades propuesta

Sección 5: Viajes, paseos y trámites

¿Y tú, qué sitio no has visitado y te gustaría conocer?

Lee lo que escribió Fei Sim, estudiante del CEPE

Japón es un país que me encanta y quiero ir para viajar. La montaña Fuji parece muy tranquila. Hasta ahora yo nunca he ido a un volcán, por eso me interesa ir al Popo en México, y al monte Fuji. Creo que es una muy buena selección para relajarse y descansar.

Contesta una de las siguientes preguntas.

- ¿Qué lugar de tu país has visitado hasta ahora?
- ¿Desde hace cuánto tiempo has vivido fuera de tu país?
- ¿En dónde has vivido?

ENVIAR

Conoce algunos lugares del mundo de los que nos han hablado en la revista Flores de Nieve

También conoce Nuestros países, en el blog de la revista

DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES


Las actividades están diseñadas para usarse en línea, aunque muchas de ellas pueden funcionar también en modalidad presencial. Hemos considerado elementos que lleven a los estudiantes a la adquisición a través de la interacción con los materiales, los tutores y los lectores de la revista *Flores de Nieve*, así como a través de la participación en el blog de la revista y, mediante esta participación, la interacción con otros estudiantes y hablantes nativos. Por ejemplo, en la actividad que aparece en la figura 2, los estudiantes, además de tener acceso a lo que otros estudiantes han escrito, pueden enviarnos sus propias experiencias y ponerse así en contacto con los tutores y con la comunidad del blog de la revista *Flores de Nieve*. La gramática les sirve para expresar sus experiencias personales.

Las actividades que presentamos están diseñadas a partir de los contenidos del curso Intermedio 1 del CEPE,² y las dividimos en nueve secciones (véase figura 3).

Figura 3
Unidad dividida en nueve secciones

Sección 5: Viajes, paseos y trámites

¿Y tú, qué sitio no has visitado y te gustaría conocer?

 **Lee lo que escribió Fei Sim, estudiante del CEPE**

Japón es un un país que me encanta y quiero ir para viajar. La montaña Fuji parece muy tranquila. Hasta ahora yo nunca he ido a un volcán, por eso me interesa ir al Popo en México, y al monte Fuji. Creo que es una muy buena selección para relajarse y descansar.

Contesta una de las siguientes preguntas.

- ¿Qué lugar de tu país has visitado hasta ahora?
- ¿Desde hace cuánto tiempo has vivido fuera de tu país?
- ¿En dónde has vivido?

ENVIAR

Conoce algunos lugares del mundo de los que nos han hablado en la revista *Flores de Nieve*

También conoce *Nuestros países*, en el blog de la revista

Algunos temas de las secciones guardan, por tanto, relación con los temas abordados en las unidades del libro *Así hablamos Intermedio 1*; sin embargo, en otros casos decidimos proponer a los estudiantes temas socioculturales distintos a los del libro para dar cabida a tópicos que ellos

² En la elaboración de estos materiales han participado, en el área de Pronunciación, las profesoras Marianne Akerberg (CELE-UNAM), y Aída Espinosa (CEPE-UNAM).

mismos han sugerido y a otros de interés general que les permitan acercarse a aspectos socioculturales de las sociedades latinoamericanas de habla hispana.

Como mencionamos anteriormente, las actividades están diseñadas bajo un enfoque orientado hacia la acción. Desde esta perspectiva, consideramos a los estudiantes como agentes sociales, por lo que les presentamos tareas y actividades que les permitan participar en la vida de una comunidad distinta a la propia e interactuar con los integrantes de la cultura meta. A partir de una dimensión afectiva, promovemos la autoestima del estudiante: que valore y tenga confianza en sus habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

Hay tres factores que consideramos esenciales en las actividades propuestas:

- a) la autonomía en el aprendizaje a distancia desde una dimensión cognitivo-afectiva;
- b) la presencia de elementos culturales, interculturales y situacionales que den significado práctico a los temas de cada actividad; y
- c) la interacción mediante la construcción de una comunidad de estudiantes-enseñantes y otros usuarios de la lengua.

A continuación presentamos algunos ejemplos de cómo abordamos en las actividades estos elementos junto con otros que contribuyen a reforzarlos.

AUTONOMÍA

Presentamos los materiales en línea de tal forma que puedan ser resueltos de manera independiente, sin que esto quiera decir que los estudiantes estarán aislados en el proceso de aprendizaje; por el contrario, les ofrecemos las herramientas necesarias para que, a su propio ritmo, logren asimilar los elementos lingüísticos y culturales que les permitan desarrollarse en la lengua-cultura meta.

Necesariamente, la autonomía va de la mano de la motivación y de la capacidad de asimilar y poner en uso la lengua. Al respecto, Oxford y Shearin (1994) sugieren que los profesores fomenten la autoeficacia, ofreciendo tareas que tengan sentido, que los alumnos puedan realizar con éxito y sobre las cuales puedan tener un sentimiento de control al tener los alumnos la posibilidad de elección en las actividades del aula.

Se espera que los estudiantes que accedan a estas actividades lo hagan de manera autónoma. Pueden llegar a ellas por recomendación de su profesor(a) o accediendo al sitio en el que estarán hospedadas, a fin de desarrollar por sí mismos su dominio de la lengua-cultura meta. Para alentar el acercamiento afectivo, facilitamos actividades en las que puedan compartir con la comunidad en línea rasgos de la cultura de su país. En el caso de la actividad que aparece en la figura 4, deben leer previamente un texto que puede servirles de modelo y que apareció publicado en el blog de la revista *Flores de Nieve*.

Figura 4
Actividad del blog de *Flores de Nieve*

Sección : [Las noticias](#)

TAREA

Según tú, la gente o las encuestas, ¿cuáles son las/los 10 mejores de tu país?

- ▶▶▶ **Realiza una breve investigación y elabora una lista sobre las 10 mejores novelas, libros, películas, canciones, grupos musicales o lo que prefieras de tu país. También puedes hacer la lista según tus gustos o preferencias. Puedes tomar el texto anterior como modelo.**
- ▶▶▶ **Comparte tus resultados con nosotros. Utiliza el formato de abajo o escribe a floresdenieve@cepe.unam.mx**

ENVIAR

DIMENSIÓN AFECTIVO-COGNITIVA

Como hemos señalado, lo afectivo y lo cognitivo están estrechamente ligados, por lo que consideramos necesario estructurar las actividades según pautas que comiencen en las zonas cómodas de los estudiantes y se extiendan paulatinamente fuera de esas zonas (Arnold, 2000). Hay que recordar que la participación en el proceso de toma de decisiones proporciona a los alumnos la posibilidad de aprender a responsabilizarse de su aprendizaje, a poner en práctica las destrezas de negociación y autoevaluación, lo que los lleva a desarrollar una mayor autoestima y un mejor

conocimiento de sí mismos (Krashen, 1981). Asimismo, aprenden a desarrollar un sentido “crítico”, es decir, a volverse conscientes de la manera en que participan en la construcción de textos en los nuevos medios de comunicación (Snyder, 2010).

Cuando les proponemos a los estudiantes que compartan experiencias personales, mantenemos en las actividades, explícita o implícitamente, elementos que llevan a la comprensión del sistema de la lengua; al mismo tiempo, apelamos a que se establezca una relación significativa entre el conocimiento ya existente y las nuevas estructuras con las que el estudiante entra en contacto (Mikhaylova, 2010).

En las figuras 5 y 6 mostramos la manera como relacionamos las experiencias personales de los estudiantes con el aprendizaje de las formas gramaticales necesarias para expresar esas experiencias (dimensión cognitiva).

Los invitamos entonces a compartirlas e iniciar un diálogo en un entorno de comunidad virtual. Al mismo tiempo, les ofrecemos elementos lúdicos y reflexivos con los que puedan identificarse (véanse figuras 5 y 6).

Figura 5
Elementos afectivo-cognitivos

Sección 7: Vida entre amigos

¿Con quién vives?

▶▶▶▶ **Une con una línea el enunciado con la opción que corresponda.**

1. Antes de empezar a estudiar español, vivía con mi familia.	<i>Es la primera vez que vivía solo.</i>
2. Antes de empezar a estudiar español, ya había vivido solo en mi país.	<i>Aquí también vivo solo.</i>
3. Antes de empezar a estudiar español, vivía con unos amigos.	<i>Ahora vivo con unos amigos.</i>

¿Y tú, te identificas con alguna de las tres situaciones?

▶▶▶▶ **Cuéntanos sobre tus experiencias de vivir solo o con alguien en floresdenieve@cepe.unam.mx**

ENVIAR

Figura 6
Elementos afectivo-cognitivos 2

Sección 6: Cosas que todavía no hacemos	
<p>¿Todavía no?</p> <p>¿Eres una persona diurna o nocturna?</p> <p>☑ En esta sección veremos...</p> <p>▶▶▶▶▶ Responde el siguiente cuestionario pulsando sobre la casilla de tu elección. Encuentra si eres una persona que prefiere el día o la noche?</p> <p>¿Diurno o nocturno?</p>	
¿Te despiertas temprano sin dificultad?	¿Te cuesta trabajo levantarte por las mañanas?
¿Desayunas con apetito?	¿Es mediodía y todavía no has desayunado?
¿Antes de las 8 pm ya hiciste tu tarea o leíste?	¿Estudias, lees o navegas mejor por las noches?
¿Te acuestas temprano los viernes por la noche?	¿Desde media semana ya tienes planes para la noche del sábado?
¿Regresas de una fiesta a casa antes de las 11 pm?	¿Acostumbras salir a divertirse después de las 10 pm?
<p>Si eliges más de tres opciones de la columna de la izquierda, eres una persona mañanera</p> <p>Si eliges más de tres opciones de la columna de la derecha, definitivamente eres amante de la noche</p>	

DIMENSIÓN INTERCULTURAL

Isabel Iglesias (Iglesias, 2010) propone cuatro etapas para entender el contacto con otra cultura:

1. Encuentro intercultural: *yo ante el (lo) otro*

- Está en un mar de datos y tratará de interpretar dichos datos proyectando sobre ellos sus propias experiencias.

2. Choque cultural: *yo contra el (lo) otro*

- Nos faltan elementos de información que nos permitirían interpretar la situación de manera distinta a como se haría con ellos.

3. Aprendizaje cultural: *yo y el (lo) otro*

- Al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, puede llegar a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen.

4. La comunicación intercultural: *yo con y desde el (lo) otro*

- Relativizar la cultura propia facilita la comprensión de valores alternativos y su aceptación.

Hofstede (1991) se refiere a la cultura como “el software de la mente”, una especie de programación mental de los miembros de un grupo social que condiciona su conducta. Esta definición arroja luz sobre lo complejo e interesante que puede ser una cultura en los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras. De aquí se desprende el reto que significa acercar a los alumnos a un conjunto de convenciones, supuestos, prácticas y acuerdos propios de un grupo humano. La interculturalidad en las actividades propuestas es un elemento fundamental, pues si bien nos interesa exponer al estudiante a un diálogo con las culturas mexicana y latinoamericana, estamos conscientes de la necesidad de dar cabida a sus propias voces, permitirles, como lo señala Iglesias (2010), ir del yo al otro transitando por las etapas de asimilación familiaridad, comprensión y diálogo.

Para ello, proponemos a los estudiantes reflexionar sobre las costumbres propias y ajenas, sobre lo que perciben, sienten y valoran de su cultura y de la cultura con la que están entrando en contacto. La intención es contribuir a que comprendan mejor su cultura de origen y la cultura huésped (véase figura 7).

Figura 7
Elementos para entrar en contacto con la cultura huésped

En esta sección veremos...

Cambios en las familias modernas
¿Será cierto que el concepto de familia está cambiando?

En algunas culturas los lazos familiares tienen mucha importancia, mientras que en otras no hay tanta relación entre las personas que integran un núcleo familiar. Pero, finalmente, todos tenemos una familia... ¿o no?

▶ Especialistas de Latinoamérica hablan sobre el futuro de la familia...

▶▶▶ **Envíanos tus comentarios sobre la familia en tu sociedad o en la que vives actualmente. Utiliza el formato de abajo y escribe a floresdenieve@cepe.unam.mx**

ENVIAR

La convivencia familiar o la individualidad son temas en los que el estudiante tiene la oportunidad de expresar posiciones, opiniones y pareceres. Cuenta así con la oportunidad de exponer elementos de su entorno sociocultural y compararlos con otros distintos o similares. Mediante la actividad que aparece en las figuras 8 y 9, le proponemos textos sobre estos temas, adaptados de la prensa latinoamericana, para practicar estructuras que le permitan asociar hechos ocurridos en el pasado. Promovemos así un acercamiento a las culturas de habla hispana a partir de muestras de lengua reales y adaptadas.

Figura 8
Lectura para contrastar aspectos culturales

Cuando se deja el nido: ¿vivir solo o acompañado?

Thalía S. Morales

Ya sea por estudios o por trabajo, uno de los momentos más difíciles para un padre o madre es el ver a sus hijos irse de la casa. En Panamá esto es ahora más común entre los jóvenes del interior del país: los padres trabajan para mantener a sus hijos que estudian en la capital.

Ahora independizarse de los padres y buscarse un apartamento de solteros ya no pasa sólo en el extranjero. Cada día son más los muchachos que “emigran” de sus hogares, al tener con que sostenerse.

HABLAN LOS ESTUDIANTES

Ana, Gina y Raúl (todos de Azuero) prácticamente se criaron juntos. Estudiaron en la misma escuela y fueron al baile de graduación juntos. Como la mayoría de los jóvenes del interior del país decidieron estudiar en la ciudad de Panamá y sus padres los enviaron con la esperanza de que tuvieran un mejor futuro.

Adaptado de: <http://www.prensa.com/Actualidad/Hogar/2005/09/22/index.htm>

Figura 9
Actividad de reflexión sobre la propia cultura y la cultura meta

Sección 7 : Vida entre amigos	
<input checked="" type="checkbox"/> En esta sección veremos...	
<p>¿Con quién vives? ¿Solo, con amigos, con la familia, con una mascota?</p> <p>En algunos países es muy común que la gente viva sola desde joven, mientras que en otros no es tan frecuente. ¿A qué se deberá?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Conoce las opiniones de algunos jóvenes de Panamá sobre cómo, dónde y con quién vivir.</i></p> <p>CUANDO SE DEJA EL NIDO: ¿VIVIR SOLO O ACOMPAÑADO?</p> </div>	
Sección 7 : Vida entre amigos	
<p>Cuando se deja el nido: ¿vivir solo o acompañado?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Thalía S. Morales</p> <p>Ya sea por estudios o por trabajo, uno de los momentos más difíciles para un padre o madre es el ver a sus hijos irse de la casa. En Panamá esto es ahora más común entre los jóvenes del interior del país: los padres trabajan para mantener a sus hijos que estudian en la capital. Ahora independizarse de los padres y buscarse un apartamento de solteros ya no pasa sólo en el extranjero. Cada día son más los muchachos que "emigran" de sus hogares, al tener que sostenerse.</p> <p>HABLAN LOS ESTUDIANTES</p> <p>Ana, Gina y Raúl (todos de Azuero) prácticamente se criaron juntos. Estudiaron en la misma escuela y fueron al baile de graduación juntos. Como la mayoría de los jóvenes del interior del país decidieron estudiar en la ciudad de Panamá y sus padres los enviaron con la esperanza de que tuvieran un mejor futuro.</p> <p>Los chicos encontraron un apartamento grande en El Cangrejo (Bella Vista), gracias a una página de clasificados en Internet. Es un apartamento amplio, de tres recaámaras, dos baños, dos balcones. Está perfecto.</p> <p>Adaptado de: http://www.prensa.com/Actualidad/Hogar/2005/09/22/index.htm</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Ya es más frecuente que chicos y chicas se salgan de sus casas y vivan solos.</p> <p><input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Antes de irse a Panamá, Ana, Gina y Raúl ya habían vivido juntos en Azuero.</p> <p><input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F</p> </div>	

INTERACCIÓN

En las actividades didácticas planteamos la interacción como la oportunidad de que los estudiantes de lengua establezcan comunicación con los tutores, con otros compañeros de estudio y con otros hablantes de la lengua. A través de algunas herramientas web, propiciamos que esta comunicación sea multidireccional y en un entorno de comunidad, es decir, que las preguntas, observaciones, anécdotas, inquietudes, etc., se expresen en espacios como la revista *Flores de Nieve* y su blog, en donde diferentes estudiantes y profesores puedan integrarse constructivamente a un diálogo propuesto. Por supuesto, también está disponible la oportunidad de comunicarse con los tutores de forma individual a través del correo electrónico.

Procuramos equilibrar autonomía e interacción, facilitando así que cada estudiante pueda trabajar en las actividades por separado, a su ritmo y según sus necesidades.

Lograr enseñar “el sistema” lingüístico en su contexto social requiere tomar en cuenta no sólo la información del uso de la lengua en contextos de interacción social, sino también el proceso de interacción a partir del cual el estudiante va a aprender. Es en este sentido que la interacción no se limita a comunicarse vía Internet con una o más personas, sino que en la misma comunicación debe haber elementos que propicien la reflexión sobre qué, cómo y para qué se adquieren los elementos lingüísticos y culturales con los que funciona la lengua.

Tomando esto en cuenta, al inicio de cada sección invitamos a los estudiantes a enviar una opinión, postura o punto de vista sobre un tópico relacionado con el tema principal que se abordará en las actividades didácticas. Con esta estrategia buscamos sensibilizar al estudiante en el o los temas con los que trabajará (véase figura 10).

Figura 10
Elementos interactivos

Elementos interactivos

Sección : **A la mexicana**

En esta sección veremos...

A la mexicana

La cocina de algunos países es deliciosa, aunque muchas veces lo delicioso está relacionado con lo complicado de las recetas.

• ¿Quieres escribir sobre cocina internacional?

Recomienda platillos o envía una receta de tu país para Flores de Nieve

ENVIAR

Priyanka Sharman recomienda deliciosos platillos indios. ¡Anímate a hacer uno!
 Placeres de la vida: [platillos de la India](#).


Aki Fujikura comparte una receta para preparar el delicioso **Bibimbap**. Conócelo [aquí](#).

En la siguiente ilustración (véase figura 11) ofrecemos un ejemplo de cómo propiciamos que compartan experiencias y opiniones en un entorno de comunidad virtual.

Figura 11
Los estudiantes comparten sus experiencias y opiniones

Sección 5: **Viajes, paseos y trámites**

¿Y tú qué sitio no has visitado y te gustaría conocer?

 **Lee lo que escribió Fei Sim, estudiante del CEPE**

Japón es un país que me encanta y quiero ir para viajar. La montaña Fuji parece muy tranquila. Hasta ahora yo nunca he ido a un volcán, por eso me interesa ir al Popo en México, y al monte Fuji. Creo que es una muy buena selección para relajarse y descansar.

Contesta una de las siguientes preguntas.

- ¿Qué lugar de tu país has visitado hasta ahora?
- ¿Desde hace cuánto tiempo has vivido fuera de tu país?
- ¿En dónde has vivido?

ENVIAR

Conoce algunos lugares del mundo de los que nos han hablado en la revista Flores de Nieve

[Flores de Nieve](#)

También conoce Nuestros países, en el blog de la revista

ELABORACIÓN DE TAREAS

Las tareas que proponemos son productos orales o escritos que reflejan rasgos socioculturales de las culturas hispanoparlantes, útiles o de interés para los estudiantes. Consideramos que es una oportunidad para que los alumnos integren los contenidos lingüísticos, sociolingüísticos, textuales y temáticos de cada sección.

A partir de las actividades se van construyendo las tareas que proponemos al final de cada sección. Como en otras actividades, aprovechamos los textos aportados por los estudiantes en *Flores de Nieve* y su blog (véanse figuras 12 y 13).

Figura 12
Actividad base para la realización de una tarea

Sección : Las noticias
<p>Según ellos...</p> <p>A continuación te presentamos tres notas tomadas del blog de la revista <i>Flores de Nieve</i>.</p> <p> ► Completa escribiendo según, con o mediante en los espacios correspondientes.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>100 mejores novelas Publicado por Flores en Julio 3, 2009</p> <p>Si te interesa conocer la literatura contemporánea en lengua española, tal vez te sirva este dato: 81 especialistas de América Latina y España han seleccionado las 100 mejores novelas en español de los últimos veinticinco años. Aquí están las primeras 10. El listado completo aquí!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El amor en los tiempos de cólera</i> (Gabriel García Márquez) (colombiano) 2. <i>La fiesta del chivo</i>, Mario Vargas Llosa (peruano) 3. <i>Los detectives salvajes</i>, Roberto Bolaño (chileno) 4. <i>2666</i>, Roberto Bolaño (chileno) 5. <i>Noticias del imperio</i>, Fernando del Paso (mexicano) 6. <i>Corazón tan blanco</i>, Javier María (español) 7. <i>Bartleby y compañía</i>, Enrique Vila-Mata (español) 8. <i>Santa Evita</i>, Tomás Eloy Martínez (argentino) 9. <i>Mañana en la batalla piensa en mí</i>, Javier Marías (español) 10. <i>El desbarrancadero</i>, Fernando Vallejo (colombiano nacionalizado mexicano) </div> <p style="text-align: center;"> ◀ Atrás Siguiente ▶ </p>

Figura 13
Tarea final de sección

Sección : Las noticias

TAREA

Según tú, la gente o las encuestas, ¿Cuáles son las/los 10 mejores de tu país?

- ▶▶▶ **Realiza una breve investigación y elabora una lista sobre las 10 mejores novelas, libros, películas, canciones, grupos musicales o lo que prefieras de tu país. También puedes hacer la lista según tus gustos o preferencias. Puedes tomar el texto anterior como modelo.**
- ▶▶▶ **Comparte tus resultados con nosotros. Utiliza el formato de abajo o escribe a floresdenieve@cepe.unam.mx**

ENVIAR

CONCLUSIONES

Las actividades que estamos diseñando, de las cuales mostramos aquí un avance, se desarrollan bajo un enfoque orientado a la acción, es decir, los estudiantes son agentes sociales que usan la lengua para distintos propósitos en contextos socioculturales diversos. Las tareas y las actividades que les proponemos buscan acercarlos al sistema de la lengua tomando en cuenta las dimensiones afectivas, cognitivas y emocionales, en las que también entran en juego, de manera relevante, aspectos interculturales que les permiten interactuar con tutores, compañeros y otros usuarios de la lengua en un ambiente de comunidad de aprendizaje.

Las actividades están elaboradas para usarse en línea, por lo que factores como la autonomía en el aprendizaje y la interacción son cruciales para alcanzar el objetivo de desenvolverse satisfactoriamente en la lengua-cultura meta. Sin embargo, también es posible adaptar algunas actividades para la modalidad presencial en el aula.

Con el apoyo de tareas y la práctica de estructuras de la lengua en situaciones significativas a las que potencialmente puede enfrentarse el estudiante, proponemos complementar su aprendizaje del español como LE/L2. Para que este aprendizaje tenga tareas concretas con destinatarios específicos, en el desempeño de las actividades invitamos a los alumnos a poner en uso la lengua en espacios virtuales como la revista *Flores de Nieve*.

Para reforzar el concepto de lengua-cultura con el que trabajamos, en el diseño de la actividades nos apoyamos, principalmente, en medios (texto y multimedia) nacionales y latinoamericanos, en general. Asimismo, para el diseño de actividades y tareas aprovechamos las participaciones de alumnos y profesores que escriben en la revista y comentan artículos de la misma a través del blog de la revista. Esto enriquece el sentido de identidad y comunidad que deseamos ofrecer a los estudiantes de español del CEPE.

REFERENCIAS

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Les Langues Modernes*. Consultado el 10 de julio de 2010 en <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/Bourguignon.html>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. Maidenhead. United Kingdom: Mc Graw-Hill.
- Iglesias, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes. *Memorias del 1er Congreso Internacional en la Red sobre interculturalidad y educación*. Consultado el 12 de Julio de 2010 en <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Elsevier.
- Malderez, A., & Bodszky, C. (1999). *Mentor courses*. London: Cambridge University Press.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78(1), 12-25.
- Mikhaylova, E. (2010). Tabla de second language theories. Consultado el 10 de julio de 2010 en <http://ows.edb.utexas.edu/site/teaching-russian-e-portfolio/second-language-theories>
- Snyder, I. (2010). Estudios sobre e-learning, alfabetización en medios, aprendizaje y tecnología: desafíos y oportunidades. *Tendencias pedagógicas*. 16, 5-30. Consultado el 10 de julio de 2010 en www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=16
- Stevick, E. (1998). *Working with teaching methods. What's at stake?* Boston: Heinle & Heinle.

El uso de portafolios para mejorar la producción escrita

DIANA HIRSCHFELD

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

RESUMEN

Con base en los principios de una evaluación formativa, se emplearon portafolios para la producción escrita, integrando diferentes tareas escritas con sus respectivas correcciones, reflexiones de los alumnos, hojas de observación del asesor e instrumentos de evaluación. Se reporta la experiencia con este tipo de evaluación y se presentan los primeros resultados.

Palabras clave: portafolios electrónicos, evaluación formativa, evaluación de procesos, producción escrita, integración de diferentes saberes, proceso de enseñanza-aprendizaje

ANTECEDENTES

En marzo del año 2007 se creó el macro-proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”, con el objetivo de acordar lineamientos teóricos y metodológicos que guíen los procesos de evaluación en los diversos departamentos de lenguas extranjeras. En un principio, se trató de definir cuáles fueron las prácticas evaluativas establecidas mediante entrevistas con los jefes de Departamento de alemán, francés, inglés e italiano. Como el resultado mostró que no había un sistema establecido o una política conjunta, se prosiguió al diseño de una plataforma teórica mediante lecturas especializadas. También se organizaron dos cursos sobre evaluación cualitativa y sobre investigación en educación. Después de la participación en dicho macroproyecto, surgió la necesidad de poner en práctica los siguientes principios de una evaluación formativa, establecidos por el grupo de trabajo:

LOS CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN: ¿CÓMO SE EVALÚA?

Una evaluación formativa se basa en una evaluación criterial, es decir, referente a una descripción detallada de lo que se espera como desempeño del alumno, no a una calificación como resultado de una comparación entre los alumnos. Se concreta en juicios descriptivos y transparentes, no sólo en números o letras.

LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN: ¿CON QUÉ SE EVALÚA?

Para que una evaluación sea completa se necesitan integrar tanto recursos cuantitativos como cualitativos. Los tests estandarizados no ofrecen una retroalimentación suficiente para apreciar los avances del alumno y detectar problemas en el proceso del aprendizaje.

LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN: ¿PARA QUÉ SE EVALÚA?

En el contexto de los cursos de lenguas extranjeras, el propósito de la evaluación es obtener evidencias que permitan una retroalimentación adecuada con la finalidad de mejorar, en beneficio tanto del alumno como del asesor, y que permita al mismo tiempo una reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje si eso se considera apropiado.

LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA EVALUACIÓN: ¿QUIÉN EVALÚA A QUIÉN?

Con el propósito de una evaluación justa y transparente, se considera necesario tomar en cuenta los puntos de vista de todos los involucrados. Por eso se recomienda emplear diferentes modalidades como lo son la heteroevaluación (asesor-alumno/alumno-asesor), la co-evaluación (alumno-alumno) y la auto-evaluación (alumno/asesor). Además se debería evaluar el material empleado.

EL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN: ¿CUÁNDO SE EVALÚA?

La evaluación con un propósito formativo debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera permanente, como elemento curricular inherente. Examinar al final del curso no provee al alumno ni al maestro de puntos de referencia para rectificar problemas de aprendizaje a tiempo.

LOS ASPECTOS EVALUADOS: ¿QUÉ SE EVALÚA?

Si el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita solamente a un sistema lingüístico sino se entiende como un aprendizaje sociocultural, la integración de distintos saberes (saber hacer, saber ser y saber conocer) es un punto muy importante. Las actividades en clase —incluida entre ellas la evaluación— han de ser significativas, respetando la diversidad cognitiva y sociocultural de los alumnos.¹

OBJETIVOS GENERALES

Estos seis principios establecidos en el contexto del macroproyecto formaron la base para diseñar un programa de evaluación adecuado para nuestro centro. El reto fue encontrar una técnica de evaluación apropiada que permitiera observar no sólo los productos sino el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (LE), tomando en cuenta los seis puntos mencionados en lo anterior. Con base en la bibliografía especializada (Alonso, 2003; Barberà, 2005; Barragán, 2005; Villalobos, 2002), se tomó la decisión de emplear portafolios electrónicos y limitar los alcances del proyecto piloto a la producción escrita. Sin embargo, durante las lecturas se notaron grandes

¹ <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com>

diferencias en algunos términos, así que en lo siguiente se pretende definir lo que el autor entiende bajo estos conceptos y cuáles son los aspectos más importantes que influyeron en la decisión de adoptar este tipo de evaluación.

DEFINICIONES Y ASPECTOS IMPORTANTES

PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS

La idea de los portafolios proviene de las artes y la arquitectura, donde se emplean para recoger evidencias de las mejores obras y de la documentación correspondiente (Barragán 2005: 122). Dependiendo del contexto en el cual se emplean, contienen diversos documentos. Shores (2004: 57) define un portafolio como “una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño o niña a lo largo de un periodo de tiempo”. Aunque Shores habla en su texto de niños, esa definición es igual de válida para aprendices adultos de lenguas extranjeras, como es el caso en el presente trabajo. Por su parte, Alonso (2003: 64) define las carpetas de evaluación como un instrumento para “estimular la participación de todos los actores de la educación”, con el objetivo de “recolectar una muestra representativa de lo que el alumno ha realizado”.

El contenido de las carpetas puede variar según los objetivos perseguidos. Antes de empezar a recopilar materiales se debe aclarar qué se espera del portafolio y qué elementos deberá contener y cuáles no, ya que resulta muy fácil sobrecargar el contenido y imposibilitar así una evaluación objetiva. Importante es que las evidencias sean representativas y se involucren diferentes puntos de vista sobre los avances y el desempeño del alumno. Para lograr eso, se recomienda que se integren trabajos en sus diferentes fases de elaboración, por ejemplo desde la planeación de un texto a la ejecución y a la corrección del mismo. Dado que se trata de observar los avances durante el curso, se propone integrar varios trabajos a lo largo del semestre. Junto con las producciones del alumno, un portafolios debería integrar las reflexiones de éste y las observaciones por parte del asesor. Con el propósito de usar este portafolios como base para una evaluación criterial, se necesita ofrecer también materiales que establezcan lo que se considera un buen trabajo. Para eso se recomienda usar rúbricas y ponerlas a disposición del alumno antes de iniciar el trabajo.

Los portafolios electrónicos tienen la ventaja de no ocupar un espacio físico, una gran ventaja cuando un grupo no dispone de un salón propio. Además permiten tanto al alumno como al asesor acceder a todos los materiales a cualquier hora y desde cualquier sitio que cuente con Internet. Como desventaja debo agregar que a veces hay alumnos en el grupo que tienen problemas con la tecnología y necesitan, al principio, un apoyo especial del asesor o de un compañero. Además existen casos aislados de alumnos que no quieren que otras personas vean sus materiales. A esto se suma el trabajo inicial de construir una página que cumpla con los requerimientos del grupo, para lo cual se necesita un espacio en un servidor, un programa para administrar la página y un buen asesor técnico. Una vez que funciona la página hay que darle mantenimiento constante.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN DE PROCESOS

Una evaluación sumativa se centra principalmente en juzgar el valor o el mérito de los productos del alumno para así comprobar que el alumno haya alcanzado —o no— los objetivos educativos. Generalmente se asignan puntos o calificaciones y el alumno debe alcanzar cierto porcentaje o más para poder pasar al siguiente curso. Cuando el alumno alcanza buenos resultados se supone que entendió el material correspondiente y que será capaz de trabajar en el siguiente nivel sin mayores dificultades. Sin embargo existen casos en los que el alumno al final del semestre aprueba el curso aunque su rendimiento no fue el deseado, pero ni él ni el asesor se preocupan por lo que le faltó aprender.

La evaluación formativa procura observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en el alumno, localizando los problemas y ayudando a subsanarlos durante el transcurso del semestre. Ahumada la llama *evaluación auténtica* y la describe así: “Se trata de una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal” (Ahumada 2005: 41).

Esto significa que tanto el alumno como el asesor deben reflexionar sobre los errores detectados y tratar de encontrar una forma para corregirlos, especialmente si se trata de errores recurrentes. Al mismo tiempo, eso significa que el alumno deberá cambiar de mentalidad, mostrando sus

deficiencias y preguntando abiertamente en caso de dudas, tomar conciencia sobre su propio aprendizaje, ponerse metas razonables, tratar activamente de alcanzarlos así como auto-evaluar su desempeño. Por su parte, el asesor deberá ajustar su material a los problemas actuales detectados en los trabajos presentados por los alumnos y ajustar el programa según el avance observable. Alonso lo lleva todavía un paso más adelante, con las siguientes palabras: “A los docentes, nos corresponde considerar a la evaluación de manera más sistemática, como objeto de investigación que nos lleva a emitir supuestos de trabajo que nos permitan, cuando así lo amerite, modificar nuestra práctica de acuerdo a las necesidades de nuestros estudiantes” (Alonso 2003: 73).

El hecho de que el alumno cuente de antemano con reglas claras sobre la evaluación (por ejemplo, una rúbrica que indica la calidad requerida para considerarlo un buen trabajo), así como con la posibilidad de corregir sus trabajos después de la primera revisión, ayuda a mejorar los escritos de los alumnos. Generalmente, esto lleva — durante el proceso de planeación, ejecución y corrección — a un mejor desempeño y a un aprendizaje mucho más consciente y duradero.

Sin embargo, el simple hecho de usar reglas claras e instrumentos de medición como las rúbricas no garantiza que la evaluación sea de proceso; aun empleando portafolios, la evaluación puede enfocarse en los productos. Una forma de distinguir la evaluación del proceso de E-A y de la de productos la ofrece Barberà. Según esta autora, la evaluación de proceso debe “proporcionar datos de la evolución del aprendizaje del alumno/a y de la enseñanza del profesor de manera natural e integrada”. Los alumnos necesitan “comentarios claros sobre sus errores y sus dificultades; y orientaciones sobre la manera de superarlos”. Así se entiende que “el aprendizaje tiene niveles progresivos y es mejorable”. (Barberà 1999: 132). Si la evaluación se enfoca en el proceso de la composición escrita, se deberán observar varias fases: empezando con la planificación del texto, luego la ejecución mediante borradores, y finalmente la revisión del texto, primero el contenido y después la forma (Albarrán 2005: 546).

PRODUCCIÓN ESCRITA

Como el presente proyecto piloto se enfoca en la producción escrita, este término se deberá definir antes de presentar los resultados. Hay quienes

consideran como producción escrita cualquier texto que el alumno produzca sobre un papel, incluyendo dictados o las notas en clases. En el contexto de este trabajo, se considera que las producciones escritas son medios de comunicación personales, así que se trata de textos auténticos, en los cuales los alumnos se presentan y se perfilan, discuten sobre publicaciones reales localizadas en el Internet y expresan su opinión personal sobre un tema de su interés. En su libro *Construir la escritura*, Cassany define los objetivos de escribir de esta manera: “Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del currículum y más allá del centro educativo” (Cassany 1999: 16). Este principio es igual de válido en un idioma extranjero que en el materno.

EL CONCEPTO DEL ERROR

La llamada “pedagogía del éxito” (pedagogía por objetivos) se basa en el principio de la prevención del error, con lo cual se pretende garantizar que el alumno alcance los objetivos predeterminados mediante una progresión graduada, en etapas breves para así evitar la ocurrencia de un error. Se basa en cuatro principios generales: la seguridad, la facilidad, la solidez y la rapidez. Sin embargo, confrontada con la realidad de las tareas de comunicación, según De la Torre, esta pedagogía del éxito lleva a lo contrario: “nos conduce al fracaso, al inmovilismo, a la reproducción. No favorece el cambio”. Según el autor, “no es posible no equivocarse en el proceso de aprender” (De la Torre 2004: 81). Por eso recomienda un ambiente que estimule el diálogo y ayude al alumno a expresar sus pensamientos y a perder el temor a cometer errores. En vez de una “pedagogía del éxito”, se requiere una “pedagogía del error” que “valorará lo que ya se tiene conseguido y analizará, a través del error, lo que falta mejorar”. De esta manera, el error se entiende como un desajuste entre lo esperado y lo obtenido, considerándolo un elemento constructivo e innovador así como un síntoma del proceso de aprendizaje (De la Torre 2004: 80-81).

INTEGRACIÓN DE DIFERENTES SABERES

Justamente esta toma de conciencia a través de la reflexión es lo que estimula al alumno a esforzarse para poder expresarse. En el momento de valorar

sus textos como medio de comunicación de sus propias ideas, sabiendo que tanto el asesor como muchos compañeros leerán el texto, el alumno se comprende como individuo y el asesor acepta la diversidad entre sus alumnos, fomentando la importancia del “saber ser”. Esto incrementa su seguridad a la hora de hablar, en el caso de que después se discutan las opiniones al tema en la clase de LE, con la ventaja de que algunos alumnos pueden participar mejor ya que la preparación de la producción escrita les permitió ordenar sus ideas, buscar el vocabulario necesario y estructurar las frases con antelación.

Por el otro lado, el material adecuado, las rúbricas y la posibilidad de leer algunos trabajos de los compañeros ayudan a la integración del “saber hacer”. No cualquiera sabe escribir un texto bien estructurado en su lengua materna; hacerlo en una lengua extranjera no facilita la tarea. Muchos alumnos necesitan apoyo en los primeros textos hasta entender la mecánica de una planeación adecuada y una ejecución apropiada, apoyándose, por ejemplo, en listas de cotejo puestas a disposición junto con la tarea, las cuales proporcionan los puntos importantes para la planeación de textos y los pasos a seguir para una ejecución exitosa.

A la hora de la corrección del texto, se debe fomentar el “saber conocer”. Seguramente, el alumno comete errores al momento de escribir un texto. Sin embargo, existen faltas que él mismo puede corregir sin ayuda; otros errores se repiten en el texto y muestran un problema en el aprendizaje, así que conviene un comentario para corregir este error. Mientras tanto, existen desviaciones de las reglas que a este nivel de adquisición de la lengua no se pueden considerar errores. No obstante, ofrecen la oportunidad de explicar este fenómeno al alumno o simplemente indicar la forma correcta si esto conviene más por el momento.

CONTENIDO DEL MÓDULO

Como he mencionado al principio del presente trabajo, se tomó la decisión de emplear portafolios electrónicos para fomentar las producciones escritas. En una página de Internet dedicada al proyecto se ofreció para cada grupo y para cada uno de los temas una selección de varias tareas

posibles según los intereses del alumno. Con la finalidad de promover una evaluación transparente y justa se publicaron desde el principio tanto listas de cotejo para cada tipo de texto con los puntos importantes que se deberían observar a la hora de construir un texto como los instrumentos de evaluación en forma de rúbricas.

En los portafolios individuales se integraron dos tareas al semestre en la versión original, su respectiva primera revisión del asesor, la corrección hecha por el alumno y la revisión final comentada por el asesor. En algunos casos, los alumnos optaron por agregar otra corrección para tener una versión “perfecta” de su texto. Asimismo se incluyeron las tres reflexiones de los alumnos: una al principio del semestre con un análisis de problemas anteriores y una definición de metas; una segunda a mediados del semestre, con un análisis de avances respecto a las metas formulados y con comentarios sobre los problemas ya resueltos y otras dificultades que el alumno haya encontrado de manera reciente; finalmente, una tercera reflexión sobre los logros en el semestre incluyendo una auto-evaluación sobre varios aspectos de su proceso de aprendizaje. Para este propósito se elaboraron cuestionarios con respuestas abiertas con la finalidad de guiar la reflexión del alumno. Además se agregaron hojas de observación del asesor a cada portafolios de alumno.

En la figura 1 se pretende ejemplificar una manera en la que el módulo de producción escrita puede ir de la mano con las clases presenciales. En esta forma combinada o híbrida, las clases apoyan al módulo —por ejemplo, con la comprensión de los textos necesarios para poder ejecutar la tarea así como con el vocabulario nuevo y la gramática necesaria. Al mismo tiempo, el módulo prepara al alumno para las actividades en clase, como las discusiones y las presentaciones individuales, ya que la producción escrita genera ideas y prepara argumentos para la discusión.

Cabe mencionar que en el contexto del presente proyecto, los alumnos eran estudiantes de diferentes carreras de la UNAM que aprendían alemán como lengua extranjera entre el sexto y el octavo semestre (entre B1 y B2/C1). Así que las tareas ya estaban encaminadas a un nivel académico, de manera semejante a lo que se esperaría en un contexto universitario, como por ejemplo presentaciones, resúmenes de textos científicos de divulgación, opiniones personales respecto a un tema así como ensayos críticos.

Figura 1
Actividades por semana

SEMANA	ACTIVIDADES EN EL MÓDULO DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES PRINCIPALES EN CLASE
1	Dar a conocer el sistema de portafolios y funcionamiento de la página de Internet, inscripciones.	Establecer contacto con alumnos, "conocerse", presentar temas y forma de trabajo.
2	Primera reflexión sobre metas.	Introducción al primer tema.
3	Primeras tareas a escoger en Internet.	Enfoque a la comprensión de lectura.
4	Entrega de la primera tarea por parte de los alumnos.	Vocabulario (con diagnóstico).
5	Revisión de la primera tarea por el asesor, agregando consejos sobre la corrección efectiva de ciertos errores detectados.	Gramática (con diagnóstico).
6	Corrección de la primera tarea por el alumno.	Otras actividades, como comprensión auditiva, etcétera.
7	Segunda revisión de la primera tarea por el asesor.	Discusión tipo "mesa redonda" en el salón sobre el mismo tema de la tarea.
8	Segunda reflexión del alumno sobre avances.	Ejercicios para la corrección de errores comunes en el grupo.
9	Observaciones del asesor sobre los alcances del alumno.	Integración de diferentes aspectos del tema, por ejemplo mediante juegos.
10	Segundas tareas a escoger en Internet.	Introducción al segundo tema.
11	Entrega de la segunda tarea por alumnos.	Enfoque a comprensión de lectura.
12	Revisión de la segunda tarea por el asesor, detectando si el alumno ha corregido los errores de la tarea anterior o los comete otra vez.	Vocabulario y gramática.

SEMANA	ACTIVIDADES EN EL MÓDULO DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES PRINCIPALES EN CLASE
13	Corrección de la segunda tarea por el alumno.	Otras actividades, como comprensión auditiva, etcétera.
14	Segunda revisión de la segunda tarea por el asesor, con una retroalimentación enfocada a los logros del semestre.	Presentaciones orales individuales de los alumnos.
15	Tercera reflexión del alumno sobre avances y auto-evaluación.	Ejercicios para la corrección de errores comunes en el grupo.
16	Observaciones del asesor sobre los alcances del alumno.	Integración de diferentes aspectos del tema, recopilación de los temas de todo el semestre.

PRIMEROS RESULTADOS

OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL TEXTO

El primer resultado observable fue el hecho de que algunos alumnos tienen notables dificultades en la organización de sus ideas y, por ende, en la organización de sus textos. No escriben textos sino “tareas”, partiendo de la idea de que el lector, reducido a su profesor, obviamente conoce el texto propuesto para la tarea así que se “ahorran” cualquier referencia. La coherencia de un texto clásico para una tarea exige que cuente con una introducción, la parte principal del texto donde se discute la idea, y en seguida un final donde se resume la opinión personal, se compara el texto con otra realidad cultural o se da un pronóstico. En algunos casos, esto se plasmaba más bien como una lista de diferentes puntos sin ninguna conexión entre ellos. Asimismo, en algunos textos falta la cohesión entre las ideas y cierta variación en la construcción de las oraciones. Esto llevó a la conclusión de que no se puede suponer que todos los alumnos conocen los tipos de texto que se esperan de ellos según el nivel en el que se encuentran. Revisando el material de enseñanza, se detectó la falta de ejemplos apropiados. Afortunadamente, este problema de coherencia se resolvió en la mayoría de los casos después de algunas observaciones y por medio de una lista de cotejo, indicando los puntos a observar a la hora

de planear un texto. También los textos de algunos compañeros fueron de gran ayuda, ya que sirvieron como modelo a los más inexpertos.

En la corrección de errores se presentó un reto parecido. Algunos alumnos presentan tantos errores diferentes que no pueden corregirlos todos al mismo tiempo. A ellos se les propusieron en cada tarea dos metas relacionadas con la importancia de los errores cometidos y el efecto que éstos producen en el lector. En alemán, tanto los errores en la cortesía como las confusiones en los pronombres personales formales pueden provocar “rechazo” por parte del lector, errores en la posición del verbo “cansan” al momento de leer, mientras tanto los tiempos verbales llevan a confusiones. En estos casos se estableció un plan para resolver estos problemas poco a poco, según su importancia. Pero no solamente los alumnos más débiles aprovecharon este sistema individualizado, también los alumnos avanzados sacaron provecho a las explicaciones individuales y alcanzaron niveles más allá de los esperados.

Sin embargo, existe cierta persistencia en algunos de los errores detectados en diferentes grupos y a todos los niveles, a pesar de formar parte, a veces, de las primeras lecciones —por ejemplo faltas ortográficas como en las palabras “lessen”, “dannach”, “geherte”, etc., o las faltas de puntuación agregando una coma después de la palabra “dass”, en vez de antes. Probablemente se trata de fosilizaciones de algunos errores que no se corrigieron a tiempo o de interferencias del español. Estos puntos se analizan todavía y se busca una forma de corrección adecuada. La problemática no reside en el error, sino en el hecho de que no hubo corrección en el transcurso de los seis semestres anteriores.

OBSERVACIONES RESPECTO A LA RELACIÓN ALUMNO-ASESOR

Pedir a un alumno que muestre abiertamente sus problemas con el idioma extranjero a su asesor para que éste le pueda ayudar a resolverlos no es tan fácil. Muchos alumnos aprendieron a lo largo de su vida que los errores son algo malo y que provocan desaprobación y a veces hasta burla. Por esas razones aprendieron a evadir tareas, a copiar de otras fuentes, como páginas de Internet, o a pedir ayuda a externos. El sistema de evaluación formativa enfocado en los procesos se basa principalmente en la confianza entre el alumno y su asesor, a través de una retroalimentación adecuada y apoyada en la transparencia por medio de una evaluación criterial, por ejemplo, mediante rúbricas. El fomento de la “mejora pla-

neada” permite al alumno alcanzar el mejor resultado posible. Antes que nada, un alumno es un ser humano que necesita respeto y apoyo constructivo. Parece obvio, pero en la práctica, lamentablemente, eso se llega por corrección y presión.

OBSERVACIONES RESPECTO A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Después de tres semestres de trabajar con los portafolios, se observan ciertos cambios en los alumnos, de los cuales destacan el hecho de que haya más auto-corrección y más autonomía, así como una mejor organización del tiempo.

Asimismo, se recolectó mucha información para el asesor, principalmente como retroalimentación sobre el progreso del grupo. A veces fue necesario repetir algunos temas en una forma muy diferente; otros temas se tuvieron que incluir en el semestre a pesar de que no estaban planeados, mientras que otros, que antes consumían mucho tiempo, parecían ser comprendidos sin gran esfuerzo.

Por lo que respecta al material, se detectaron muchas deficiencias: la ya mencionada carencia de ejemplos para ciertos tipos de texto, la progresión de la gramática a veces no es adecuada y el vocabulario no es suficiente para el nivel, especialmente si se consideran alumnos universitarios. En general, se necesita una adecuación de los materiales a las necesidades de los alumnos.

CONCLUSIONES

Como primeros resultados del proyecto piloto con los portafolios electrónicos surgieron diferentes puntos interesantes que a continuación se mencionan. Existe una gran variedad de problemas y de tipos de errores cometidos en producciones escritas. Al principio esta forma de trabajo significa una inversión de mucho tiempo en la corrección de las tareas y en la elaboración de las rúbricas. A parte de eso, se debe fomentar la auto-corrección por parte de los alumnos. En general existe una falta de material adecuado para LE. El alumno tiene la necesidad de conocer mejor diferentes tipos de texto, no basta solamente leerlos, sino que es necesario analizarlos para poderlos construir después, con el fin de aprender a organizar el trabajo y el texto. El trabajo intenso con la producción escrita mostró grandes ventajas para su uso en la vida diaria; escribir textos en

alemán se ha convertido en algo “normal”: Si las primeras comunicaciones de algunos alumnos vía e-mail fueron en español para evitar los posibles errores, esta forma de comunicación cambió al alemán como lengua de trabajo, presentándose de una manera fluida, sin restricciones, a pesar de las faltas de ortografía ocasionales. Como efecto secundario quisiera mencionar que la parte de la producción escrita de la certificación oficial del idioma alemán (ÖSD) aplicada en el CELE también se basa en textos comunes, así que el trabajo con los portafolios ayuda al alumno también en la preparación de este tipo de examen.

Por la forma de trabajar (parcialmente a distancia), se pudo observar que las necesidades de los alumnos de la UNAM, con respecto a cursos, niveles y horarios, han rebasado las posibilidades del CELE, ya que no hay suficientes salones ni horarios disponibles. Además, se observó que la mayoría de los alumnos hace sus tareas de alemán en la noche o el fin de semana. Reducir las horas de cursos presenciales y ofrecer módulos en Internet podría incrementar las posibilidades de aprender un idioma hasta un nivel avanzado, adecuado para un universitario. Sin embargo, existe un problema ya bien conocido: se necesitan horas pagadas para la asesoría en línea. Se considera conveniente trabajar en equipos por departamentos para elaborar materiales adecuados. Y como último punto, aunque no menos importante, se recomendarían cursos de actualización docente con respecto a la corrección de errores y para una retroalimentación adecuada. La meta no debe ser “corregir al alumno”, sino ofrecerle herramientas para que pueda auto-corregir sus errores de manera permanente.

REFERENCIAS

- Albarrán, S. M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *EDUCERE*, 9(31), 545 - 551.
- Alonso Palacios, C. (2003). La carpeta de evaluación, una posibilidad para la evaluación de los aprendizajes de lenguas extranjeras. En G. Cortés Sánchez, y G. Novoa Gamas (Eds.), *Memorias del tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Ahumada Acevedo, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 45, primer semestre 2005.
- Barberà Gregori, E. (1999). Procedimientos evaluativos renovados (II): ¿Cómo evaluar el proceso? *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (pp.131-189). Barcelona: Edebé.
- Barberà Gregori, E. (2005) "La evolución de competencias complejas: la práctica del portafolio" *EDUCERE*. 9(31): (497-504).
- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, una 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.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Shores, E. F. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *EDUCERE*, Año 5, (16).

Analysing Online Tutors' Feedback: Types and Characteristics

María del Carmen Contijoch Escontria
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ABSTRACT

This study analyses the feedback that two online tutors provided to their students in the online course entitled "Evaluative Processes in Language Teaching" within the online diploma course "Actualización en Lingüística Aplicada para Profesores de Lenguas" (ALAD) that the Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) at UNAM offers. Online feedback has been acknowledged in the literature and considered as an essential element in any online course. However, it has hardly been researched. Hence, this study contributes to a better understanding of the process of online feedback. The outcomes of the study suggest that online tutors not only organize the feedback they provide but they also use certain language functions for specific purposes.

Key words: online tutors, online feedback, genre analysis, socio-cultural discourse analysis

INTRODUCTION

The study here presented is the second of a series of three that integrate a doctoral thesis in the area of applied linguistics (Contijoch, 2009). The research work deals with the field of online learning with particular reference to the feedback that the online tutors provide to their learners. The study was carried out at the Universidad Nacional Autónoma de México at the Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). This second study involves the qualitative analysis of the feedback that two online tutors provided to their learners during an 11 week online course.

CONTEXT OF THE STUDY

In 2000, an online Diploma course was conceived at CELE. The diploma is entitled “Actualización en Lingüística Aplicada para Profesores de Lenguas” (ALAD, 2010). Its main objective is to offer language teachers an In Service Training (INSET) option in the area of applied linguistics. It is integrated by three main components: *a)* the online component, *b)* the language teaching development component, and *c)* the action research component. Courses such as “How do I learn applied linguistics online?” “Evaluative processes in language teaching”, “Reading comprehension methodology”, “Language acquisition principles” “Task-based learning”, “Language learning autonomy”, “Digital tools”, “Introduction to action research”, are offered to language teachers who pursue professional development. Most of the courses are offered in Spanish. Therefore, teachers from different languages have the opportunity to update themselves.

BACKGROUND AND RESEARCH QUESTIONS

A previous exploratory study (Contijoch, 2009) revealed that online feedback is a complex process where a series of psychological and pedagogical factors take place. The study showed that motivation and affective factors are of utmost importance in the delivery of feedback. The study also showed that online tutors believe that there is a strong relationship between feedback and assessment, and that online tutors’ feedback (OLTF) is closely related to pedagogical aspects such as the tutor’s roles, his/her methodology, and the way he/she assesses the learner. The study also

showed that some OLTS have a sociocultural perspective about learning, others a more traditional view, and some others, a constructivist one.

These outcomes opened the possibility to go into further examination about the ways in which online tutors provide feedback to their learners and verify if the beliefs exposed in the first study came into action when tutoring a course. For this purpose, the following research questions were posed:

- What are the characteristics of tutors' feedback on the course "Evaluative processes in language teaching?"
- What kinds of feedback do tutors provide in this course?
- What organizational patterns, if any are present in the OLTF provided?
- Are sociocultural views of learning present in the feedback provided?

It was decided to carry out an analysis of OLTS' feedback to the on-line learners (OLLS) from a sociocultural discourse analysis perspective in combination with genre analysis using a qualitative methodology. The purpose of this second study was to focus on the written messages produced by the OLT during the online course "Evaluative processes in language teaching" where OLTF was delivered. Furthermore, the study aimed to identify the characteristics and the types of feedback that online tutors provide in an online course of the nature of ALAD.

COURSE CHARACTERISTICS

It is a common practice in ALAD to have two tutors teaching one course so as to avoid large groups. In this case, each of the tutors – one male (Victor) and one female (Pat) – was in charge of eight participants. The selection of the course to be chosen was decided upon its availability. This is to say, that at the time that this study took place, the course "Evaluative processes in language teaching" was about to commence, and the tutors had already been appointed by the course coordinator. Therefore, the researcher had no intervention in the selection of the module or of the tutors. In this module, participants need to identify an evaluation problem within their professional context and find ways to solve it as the course progresses. Participants work from the beginning of the course with their own project sharing their concerns and reflections with the rest of their colleagues. The work involves doing some bibliographic research which leads them to

integrate a final proposal which they can pilot in their particular setting and determine its usefulness and validity in solving their “evaluation” problem.

The course consists of four units; the first two focus on evaluation within the foreign language teaching field and the differences between process and product oriented evaluations, helping participants to identify a problem, to be aware of their teaching context, and to be able to set evaluation objectives. The last two units guide the online learner step by step in organizing the proposal. As part of the online diploma they must use the course site and its correspondent tools which include, e-mail, the discussion room, the gallery, and the OLLS’ personal electronic note-pad and personal electronic notebook. The pedagogical tasks include the reading of different articles (posted on the site with links to specialized references) and case studies, making summaries, tables and grids, designing evaluation activities, describing their institutional and teaching context, and discussing their ideas, opinions and proposals with the other OLLS. The Diploma web site is at <http://alad.cele.unam.mx> and the module’s unit page looks like figure 1.

Figure 1

Initial web page of the course “Evaluative processes in language teaching”



In figure 1 the main web page of the course is displayed. At the top of the page, there are six different options the learner can access: tutors, units, personal electronic file, tools, discussion room, personal electronic notebook and log out. At the centre of the page the name of the module is displayed (*Evaluation processes in language teaching*), and on the left side, access to the different units is shown. In the following section the way feedback is expected to be delivered by tutors in this course is explained.

OLTS' FEEDBACK IN THE MODULE "EVALUATION PROCESSES IN LANGUAGE TEACHING"

OLTS provide feedback in the written form asynchronously, although a chat or video session is also proposed. OLLS receive feedback from the beginning of the course as tasks develop. OLTS provide basically two kinds of feedback: individual and group feedback. When tasks require learners to prepare a specific table, produce a summary or design an activity for their personal context individual feedback is provided through their electronic notebooks or their personal e-mail, and only the learner can see this feedback. When tasks involve providing personal opinions or comments about a specific subject, group feedback is provided and it can be posted in the discussion forum or through the group e-mail list. Peer feedback is also promoted to enhance discussion and critical thinking. There are times when OLLS act as moderators leading and monitoring the discussions. This study will deal only with the OLTS' group feedback leaving individual feedback for a future publication.

GROUP FEEDBACK

The OLTS' group feedback was delivered in a group-based way by each tutor via the discussion room and via e-mail. Table 1 shows a summary of the feedback messages delivered during the course.

Table 1
Feedback messages delivered in "Evaluative processes in language teaching"

OLTS	PAT	VICTOR	TOTAL
Group feedback messages	28	18	46
Individual feedback messages	200	177	377
Total # of feedback messages	226	197	423

THEORETICAL FRAMEWORK

ALAD'S SOCIAL-CONSTRUCTIVIST TEACHING VIEWS AND OLT

According to their authors, ALAD'S teaching philosophies are based on a social-constructivist perspective. Within constructivists views, the concept of scaffolding (which has been closely related to Vygotsky's concept of the *Zone of Proximal Development*) (Vygotsky, 1978) plays an important role, particularly in an online environment, since the OLT acts as a learning support for the participant and has to interact with him/her in order to help him/her reach the course objectives. Scaffolding is a term that was defined by Wood, Bruner and Ross (1976) as the control that a knowledgeable or better skilled person exercises upon certain issues that are beyond the learner's capability in order to help him/her understand them and be able to achieve his/her learning goals. This expert not only encourages the learner to complete the activity/task but provides sufficient support so that he/she is able to reflect and become more critical. In an interesting review of the construct of scaffolding, Puntambekar and Hübscher (2005) mention that the most important characteristics of scaffolding such as ongoing diagnosis (learner's level of understanding), calibrated support (graded level of assistance), and fading (the moment that the learner takes control of his/her learning) have been neglected, and for this reason, there has been a lack of emphasis on the whole process of scaffolding, particularly in the new online classroom environments.

In a quite similar but not equal view of Vygotsky's ZPD, Mercer (2000) suggests that for a teacher to teach and for a learner to learn, both of them must use "talk and joint activity to create a shared communicative space, an "intermental development zone" (IZD) on their contextual foundations

of their common knowledge and aims" (Mercer, 2000: 141). What Mercer means by the concept of the *IZD* is that both teacher and learner participate in a continuous learning event in which joint activity takes place and where both are equally responsible for the outcomes. Thus, one would expect that within a sociocultural perspective the *OLF* that the tutor provides to the *OLL* should include elements of guided assistance that would help the *OLL* to achieve significant progress resulting in a product of a joint effort.

SOCIOCULTURAL DISCOURSE ANALYSIS

One of the salient features of the sociocultural theory is that it contributes to understand how knowledge is constructed and co-constructed in the classroom by means of the various interactions that take place. In this study, a sociocultural perspective to discourse analysis was chosen as a method to understand how the *OLT* provides feedback. According to Paltridge (2006), one of the perspectives that discourse can take is discourse viewed as "social construction of reality", as it sees texts as "communicative units which are embedded in social and cultural practices" (Paltridge, 2006: 9). Paltridge acknowledges that discourse is shaped by the medium where it takes place, shaping also the potential for that medium.

GENRE ANALYSIS

Genre analysis has been an area of interest and research for a long time. The outcomes of the vast research on genre have enriched different areas of knowledge from the business world to the academic one. According to Bhatia (2002), one of the objectives of genre analysis is to understand and to represent the reality of the world of texts. In this sense genres can be also seen as ways of interaction between speakers and/or readers and writers and the social relations that flow among them. Fairclough (2003) recognizes that nowadays social practices have become more complex due to the advent of new technologies, particularly the information technologies such as the Internet. In the case of this study, the community of practice under study is integrated by a group of *OLTS* and *OLLS* who meet in an online course. One of the consequences of this social situation is that participants interact with each other bringing with them formats from other sources (printed material, electronic and digital material, etc.), and producing other genres.

METHODOLOGY

For Mercer (2004) sociocultural discourse analysis is different from linguistic discourse analysis as the focus of sociocultural discourse analysis is “the content, function and the way in which shared understandings are developed in social context, over time” (Mercer, 2004: 203). The focus of linguistic discourse analysis is the formal aspects of the language such as grammar and lexical issues. Sociocultural theory applied to the educational field contributes to the understanding of how the learning process develops in the classroom. In the case of this study the analysis of the way the OLT delivers feedback may provide insights about how this process develops at different moments in an online course. In this article the analysis focuses on group feedback. The data collected for this study are based on the postings placed by OLTs and OLLs during the “Evaluation processes in language teaching” course. The postings selected, analysed and interpreted are those related to the group feedback delivered by the two OLTs who taught this course.

In this study, it was decided to analyse the online messages using a combination of genre analysis and the methodological proposal by Mercer, which is within the sociocultural perspective. As Mercer (2004) points out, sociocultural methodology is used to refer to the analysis of talk in a social context. The usual way to exemplify the analysis is to select extracts of transcribed talk. In this case, a corpus of texts from the feedback that the tutors sent to different participants in the course “Evaluative processes in language teaching” constitutes the data for the study. In this case, I focused on the identification of the generic structure of the feedback messages and on the language functions that appeared at the different moves or stages.

DATA

Extracts from tutors’ feedback from the discussion room and participants’ personal electronic files were collected and analysed. The course discussion room shows the topic, the type of activity and the number of postings and threads of the different discussions along the four units. The following figure shows how the discussion room appears on the screen.

Figure 2
 "Evaluation processes in language teaching" module: Discussion room page

Foro	Descripción	Hilos	Mensajes
1.2. Propósitos sobre la evaluación	Lee dos resúmenes de tus compañeros sobre artículos que no leíste. Comenta sobre aquello que estás de acuerdo o en aquello que no lo estás.	24	78
1.3.a. Evaluación en tu contexto docente	En no más de 150 palabras, describe en base a qué otorgas una calificación a un alumno en tu clase de idioma. Ponemos a tu consideración algunas palabras clave que te podrían servir: evaluación objetiva, evaluación subjetiva, exámenes, proyectos, tareas, retroalimentación, corrección, evaluación de manera informal, formal, de manera intuitiva, de manera documentada, auto-evaluación, etc.	16	71
1.3.b. Evaluación en tu contexto docente	Coloca una descripción de acuerdo a tu experiencia y a la información de los extractos del video sobre las características principales de 1) la evaluación formal y 2) evaluación informal en un máximo de 150 palabras. Responde a dos compañeros en el foro precisando la importancia que tiene cada tipo de evaluación.	17	88
1.4. Necesidades en tu contexto docente	Lee el artículo "Una polémica en relación al examen" de Ángel Díaz Barriga y ubica tu posición como maestro de lengua en el contexto donde trabajas. Contrasta cómo se ha hecho la evaluación según Díaz Barriga con lo que sucede en tu contexto. Describe qué cuestionamientos surgen a partir de este contraste. Explica por escrito por qué.	16	80
2.3. Describe tu problema de evaluación	En esta actividad, te invitamos a describir un problema de evaluación que hayas experimentado. Es decir, ubica en tu práctica docente un problema o una situación dentro de tu salón que te gustaría abordar para mejorar la forma de evaluar a tus alumnos. En otras palabras, un enfoque que mejorará tu práctica en la enseñanza, las formas de aprender de los alumnos y las formas en que obtienes información sobre su desempeño en el curso. ¿Cómo lo consideras conveniente abordar? (Por proceso o producto? ¿Por qué? Manda un resumen de tu problema al foro (250 palabras máximo).	16	117
3.1. Contexto Educativo	Escribe una reflexión en el foro sobre la correspondencia entre el problema de evaluación que planteas y el plan de estudios. ¿En qué consisten? ¿Qué tendrías que hacer para que hubiera una estrecha relación entre el plan de estudios y el problema que quieres abordar para mejorar tu práctica en la enseñanza, las formas de aprender de los alumnos y las formas en que obtienes información sobre su desempeño en el curso? (Temática de la actividad 2.3). ¿Qué orientación específica les puedes pedir a tus colegas? Tu contribución no debe exceder de 150 palabras.	16	100
3.4. Evaluación	Describe la forma que tomará tu evaluación. ¿Será por proceso, por producto o una combinación de las dos? ¿Será una evaluación formal o informal? ¿Por qué es lo más		

ANALYSIS OF DATA

OLTS sent a total of 46 group feedback messages. The female tutor, Pat, sent 28 messages, and the male tutor, Víctor, sent 18 messages. This represents 10.8% of the total of feedback messages which means that OLTS provided individual feedback most of the time (89.2%). The two OLTS provided group feedback for different purposes, informing, motivating, guiding, saving time, directing, providing input, anticipating possible problems, and providing positive feedback. Group feedback involved a generic structure that consisted of three major moves: opening, feedback and closing. From this pattern, sub-structures (greeting, introduction to feedback, pre-closing) were identified. Also a functional pattern which includes the realization of the generic structure was identified. This functional pattern is essential since it reflects the realization of the language functions produced by the olt when providing feedback in specific contexts and situations.

Samples of postings were taken at different points of the course (Units 1, 2, 3 and 4). It should be noted that group feedback was not always delivered by the OLTS at the same time after each one of the activities. Each OLT decided when and how to send feedback at different moments in the course. Therefore, the messages represent examples where OLTS sent group feed-

back to their groups at these specific points and for these specific activities. Figure 3 shows the activities that were analysed, their purpose, the type of task involved, the time frame in the module when the task took place and the number of postings and threads that the activity produced.

Figure 3
Activities analysed in the course "Evaluation processes in language teaching"

ACTIVITY	Example 1 Unit 1. Activity 1.1. "Evaluation scenarios"
PURPOSE OF THE ACTIVITY	To reflect upon their personal experience in relation to the way they evaluate their students.
TYPE OF TASK	OLLS were presented with four scenarios that served as models for them to participate in the discussion room.
TIME FRAME IN THE MODULE	Week 1
NUMBER OF POSTINGS AND THREADS	103 postings, 16 threads
ACTIVITY	Example 2 Unit 1 Activity 1.3. "How do you evaluate your students' oral production?"
PURPOSE OF THE ACTIVITY	To describe their own criteria for evaluating their students' language performance. To explain the characteristics of formal and informal evaluation.
TYPE OF TASK	OLLS were asked to watch excerpts of a DVD that showed teachers describing their personal criteria for evaluating their students. Then, they participated in the discussion room.
TIME FRAME IN THE MODULE	Week 2
NUMBER OF POSTINGS AND THREADS	71 postings, 16 threads

ACTIVITY	Example 3 Unit 2. Activity 2.3. "Describing your evaluation problem"
PURPOSE OF THE ACTIVITY	To describe an evaluation problem taking into consideration the individual teaching context of the participant and whether he/she considers evaluation by product or by process.
TYPE OF TASK	OLLS were presented with four descriptions of different evaluation problems. Then, they did the task and presented it in the discussion room.
TIME FRAME IN THE MODULE	Week 4
NUMBER OF POSTINGS AND THREADS	83 postings, 18 threads

ACTIVITY	Example 4 Unit 3. Activities 3.1. and 3.2. "Defining your educational and evaluation contexts"
PURPOSE OF THE ACTIVITY	To write a reflection about the relationship between the evaluation problem described in activity 2.3. and the program. To write a description of their teaching context and their evaluation context.
TYPE OF TASK	OLLS were given some guidelines in relation to the content of a program and how it relates to the institutional context. Then, they participated in the discussion room.
TIME FRAME IN THE MODULE	Week 7
NUMBER OF POSTINGS AND THREADS	100 postings, 20 threads

ACTIVITY	Example 5 Unit 4. Activity 4.1. "What type of activities can you propose in order to reach your objectives?"
PURPOSE OF THE ACTIVITY	To describe the participants' evaluation activities.
TYPE OF TASK	OLLS were asked to check two examples of final proposals prepared by other teachers in order to help them with their own one.
TIME FRAME IN THE MODULE	Week 10
NUMBER OF POSTINGS AND THREADS	No postings nor threads

OUTCOMES OF THE STUDY

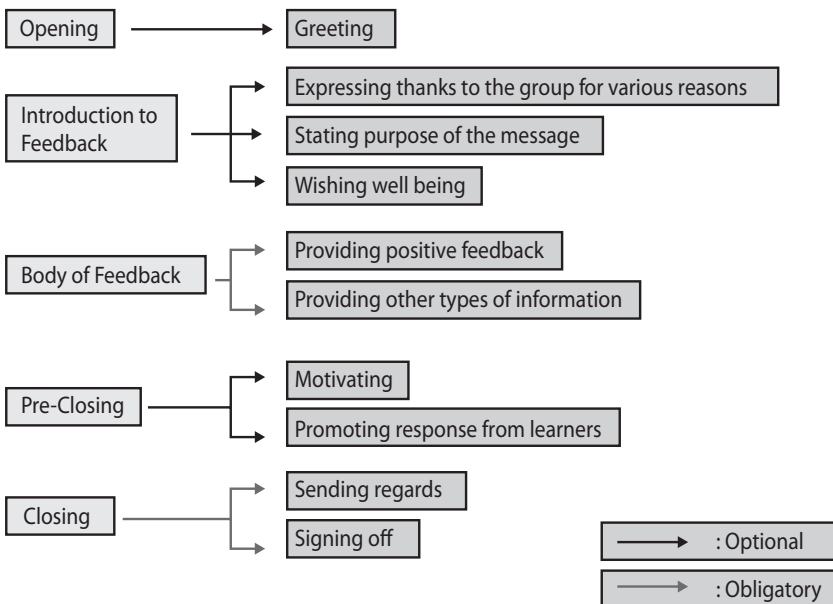
THE ORGANIZATIONAL AND FUNCTIONAL STRUCTURES OF GROUP FEEDBACK

The analysis suggests that genre analysis in combination with the socio-cultural approach to discourse analysis resulted an adequate methodology to understand the development of feedback messages in the virtual classroom since specific generic structures and sequences were identified. Also, as Mercer (2004) points out focusing on the language functions helps the researcher to look at the cognitive activities that are developed through dialogue. The generic and functional structures show that OLTs do organize their messages according to a coherent main pattern (opening, body of feedback, and closing). In order to summarize the organizational and functional structures identified in group feedback messages, the following figure shows its main features.

As it can be seen in figure 4, the generic structure of group feedback messages is integrated by five stages. These include: opening, introduction to feedback, body of feedback, pre-closing, and closing. All openings include a greeting to the whole group. All of them address OLLs in an informal way. Two greetings contained the @ symbol (Hi @ll). This was interpreted in the analysis as the “virtual greeting” which could be understood as an acknowledgement on the part of the OLT that he and the OLLs are participating in a virtual environment. In any case, one would think that the greeting is considered part of the basic rules of netiquette. However, Crystal (2001) mentions that in asynchronous groups where the aim is to get information to all its members it is not common to have greetings apart from the standard ones like: “Hi all”, “Hello everyone”, “Dear all”, as was the case of the greetings in the messages presented. This idea is also confirmed by Murray (2000), who suggests that openings and closings are quite optional. However, in this case greetings were always present in the opening stage. The introductions to feedback can be considered direct, that is, their content is very specific, brief, and fulfill the OLTs’ objective of informing. OLTs use this stage to express their thanks to OLLs for various reasons such as: thanking for offering contributions, posing questions or for moderating a discussion. OLTs also employ this stage to state the purpose of feedback or to wish the group well. Basically, all introductions to feedback are short, written in a friendly tone, and act as a preamble for the body of feedback. They act as a positive start

especially those that contain an encouraging statement: "I think that in general, you did it very well and you have understood..." (Pat) or "I read with interest your descriptions in the discussion room. I even made copies so as to follow your projects in more detail" (V́ctor), as they set a good atmosphere in the virtual classroom. There is no literature related to this stage in feedback messages but a brief introduction to feedback such as was found in this analysis may be due to the non-linear nature of the interaction. This is to say, communication is not synchronous and therefore an *OLL* may not read the message immediately so, the introduction to the feedback may have the intention to provide a sense of closeness between the sender and the receiver and prepare the learner for the positive or negative information that follows (particularly if it is of a negative nature). However, at times, *OLTS* did not include any introductory statement and started the message directly in the body of it, where the *OLTS* address the subject matter in a very direct way. The lack of the introductory stage in these messages does not make a drastic gap between the greeting and the subsequent information. This means that the introduction to feedback is not an obligatory stage (see figure 4).

Figure 4
Organizational and functional structure of *OLTS'* group feedback



The OLTS use language functions basically to do two things: providing positive feedback, and providing other types of information to the learners. It can be said that positive feedback was axiomatic and it was delivered by making positive comments about OLLS' work as these examples show: "I think you did it very well and you have understood" (Pat) or "Congratulations to all of you, the feedback that you provided to your peers is very good, some of you made very pertinent questions that caused you to re-define what you had previously mentioned..." (Víctor).

In this respect the way OLTS delivered positive feedback has to do with the behaviourist perspective of feedback which is concerned with the reinforcement of correct answers (Kulhavy & Stock, 1989; Mory, 1992). This aspect is also related to the motivational side of feedback (Dörnyei, 2001). The three language functions mostly used by OLTS were: suggesting/recommending, informing, and instructing. They have a direct relationship with the different purposes of the feedback messages. OLTS use the suggesting function to indicate to OLLS what to do. For example: "I'd recommend that if some of you feel that there's something that it's not clear in relation to the way you evaluate i.e. the way you assign a grade, do read the others in the group so as to clarify..." (Pat).

In a similar tone, in the following example she says: "I think that if you have a little bit of time to see the final proposals of past courses, you'll see how other teachers defined their problems..." (Pat).

Here, the OLT is not directly instructing but promoting the idea of learning from others. This is also a way of providing OLLS with extra resources that may help them to build their project. OLTS provided information in the body of feedback by telling OLLS about the development of their activities. For example, Pat informs the group that she received their activities: "This message is to let you know that I have received all your activities...", and Víctor informs the group what actions need to be considered next: "From this moment onwards, you'll have to start thinking, organizing and formulating your final project".

OLTS inform learners when they gave specific and direct commands to the group as in the case of Víctor when he wants OLLS to identify their evaluation problem: "Identify an evaluation problem that you really like, feel very inclined to solve or you haven't been able to solve before", or when Pat wants the group to check an activity: "Have a look at activity 4.2. It's for Friday".

Overall, it can be said that the use of these three functions may be due to the efforts of the OLTS to guide, provide information, and re-direct OLLS

towards the achievement of the activity at hand. This means that OLTs are not only aware of the support OLLs need but also that the course objectives are present and need to be reached. In terms of politeness, the way the OLTs made requests and instruct the OLLs do not threaten the OLLs negative face (Brown & Levinson, 1987). Other functions like clarifying, giving advice, questioning, anticipating, and exemplifying are used in less extent but are also present in the body of feedback.

In the analysis no negative feedback is explicitly stated by the OLTs but there are specific judgements where Pat, for example, states that the work is not completely accurate. For example, comments such as: "You've touched most of the issues related to formal and informal evaluation with certain accuracy", or: "In general, I see that you have more or less located the problems you face in relation to teaching and evaluating", show that Pat is not completely satisfied with the outcomes shown by OLLs but the comments are generalised as the OLT does not point out concrete issues.

In study 1 when OLTs were asked about the areas they tend to focus on when providing feedback, they mentioned that they check if the task is complete ($n = 3$), if the learner relates theory and practice ($n = 4$), if the learner understands the content of the readings ($n = 3$), if the learner is able to make himself/herself understood ($n = 2$). The content of the feedback messages analysed reveals that yes OLTs focus on aspects such as if the task is complete (as they provide positive feedback), if the learner has understood the content of the readings, but also they concentrate more on guiding the learner towards the achievement of objectives by suggesting, advising, instructing, informing, clarifying, anticipating, and exemplifying. Therefore the aim of most of the messages is to help, to guide, to provide input, to re-direct OLLs, and not to judge incorrect answers. It may be the case that, OLTs consider that explicit negative feedback is not considered appropriate when delivering group feedback. This issue requires further research. Two types of functions were identified in the pre-closing stage: one involved encouraging and the other was where the OLTs left the possibility for the OLLs to respond. There were encouraging phrases such as: "I am very happy to see that you have started with so much motivation and excitement, Keep on like this" (Pat), and even one that added a humorous phrase like: "You're doing great, do continue like this and don't feel overwhelmed. As they say here "These are not enchiladas" (Pat).

For Dörnyei (2001) as in the data here a pleasant and supportive classroom atmosphere is an essential motivational condition that should prevail in the classroom. The closing stage does not have any particular fea-

tures as most closings included the standard regards, or goodbyes or just the name of the OLT after the pre-closing statement. This stage was always present.

The organizational and functional structures of OLTIF can be clearly identified in the OLTs' postings. They reflect coherent messages and their structure follows the organization of a letter (opening, body, and closing) rather than more open-ended oral discourse. At times the OLTs omitted the introduction to feedback or pre-closing stages. This lack of optional stages did not affect the meaning or the intention of the messages. This last statement confirms what Fairclough (2003) mentions about the variability of a genre structure. In the following section the OLTIF characteristics and types of OLTIF will be discussed.

CHARACTERISTICS, TYPES OF GROUP FEEDBACK AND THE LEARNING PROCESS

In general, the examples analysed and compared in the study, show that OLTs provide positive feedback, inform, suggest and provide information to the learners. In this sense, the type of feedback is formative as it aims to modify the OLLs' thinking (Puccinin, 2003); and it is also constructive as it helps the OLL to organize his/her thoughts.

Two of the features of scaffolding appear systematically in the postings. These are ongoing diagnosis and calibrated support (Puntambekar & Hübscher, 2005).

In the messages the OLTs are authentic, respectful supportive and emphatic which according to Brinko (1993) are important features of good feedback. In addition, these may not only be features of good feedback but characteristics of the OLT's personality as mentioned by OLTs in a previous study. By providing group feedback the OLT saves time as it was evident in the messages analysed. For example, Víctor informs learners about the reason why he is sending group feedback by saying: "I started providing personal feedback but I think that I can't go on because activity 1.4. is ready, and so I prefer to send you a mail with some of the issues I noticed and that I consider relevant in this case".

In a previous study (Contijoch, 2009), the OLTs also pointed to the relationship between feedback and assessment. This relationship can be clearly seen again in the analysis of the data in this study as OLTs

make judgements about the OLLS' work by evaluating their participations and most postings contain a judgemental element. The data reveal that as Ur (1996) indicates it is not possible to provide a judgement about something being right or wrong without evaluating it. On more than one occasion the two OLTS make reference to the benefits of peer feedback. This seems an interesting point since OLTS realise that when providing group feedback OLLS gain knowledge. These extracts show how OLTS confer a certain degree of value in this activity: "This procedure of giving comments and feedback to each other is an integral part of your learning. These exchanges help us to see that "two heads are better than one" (Pat); or "It seems to me that the most important thing was the feedback that you provided to each other. Thanks to it, some of you realized that you hadn't considered the magnitude that the task of evaluation implies" (V́ctor).

Therefore, peer feedback seems to be conceived as enriching and promoting a joint cognitive activity in the same way that according to Mercer (2000) it helps to co-construct knowledge. In the messages analysed, it is possible to identify two approaches for guiding the learner: the first can be called *constructivist* and a second one *directive*. The constructivist approach can be defined as the way the OLT questions the OLL and promotes in-depth thinking and reflection. The directive approach is the one that is controlled by the OLT and is prescriptive.

The presence of motivational and encouraging messages is not overwhelming but is clearly present. Phrases like: "Let me tell you that you're doing fine,.. you did it very well and you have understood", "I'm very happy to see that you have started with so much motivation and excitement..." (Pat), or "Congratulations to all of you" (V́ctor), help to convey a good atmosphere in the virtual classroom and some of them contain an evaluative element which tells the OLLS about their general progress. This last comment coincides with what Pintrich and Schunk (1996) in Dörnyei (2001: 27) call "goal orientation theory of motivation" in which positive comments like these help the learner to complete the task/course successfully. The use of these phrases also confirms that OLTS are aware of the importance of motivational aspects and the possibility that they may stimulate OLLS' intrinsic motivation.

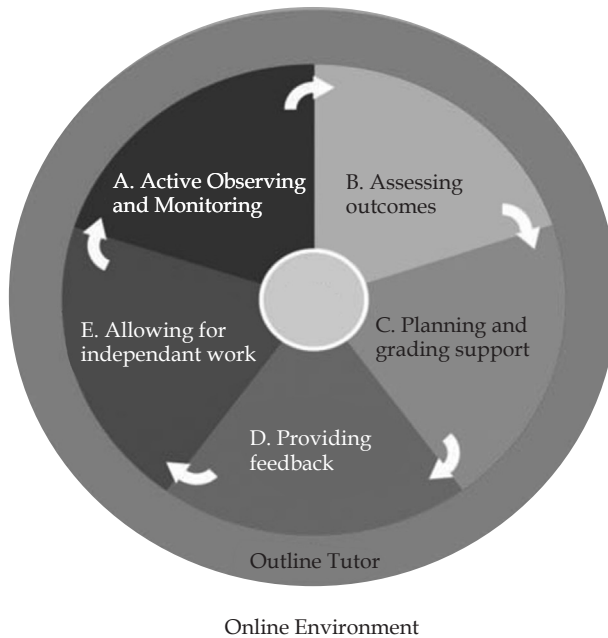
The reference to texts within other texts is constantly present. As mentioned in the interpretation of example 1 from Víctor this intertextuality is understood by both groups of participants (OLTS and OLLS) because they are aware of the context, the content and the continuity of topics in the course. Therefore in instances such as: “Sara, Pat and Yola’s commentaries helped us to focus exactly on the problem” (Pat) or: The assignment that you’re developing is a...” (Víctor), it can be perceived that in the first example the trace of past texts is there, and in the second example, the presence of a present text which is being developed is mentioned and in both cases, both OLLS and OLTS know exactly the content of these texts. Most of the intertextual examples in the feedback postings can be recognized as what Fairclough (1992) calls “manifest intertextuality” where “specific texts are overtly drawn upon within a text” (p. 85). It should be noted that in order to analyse the role of intertextuality in these messages a combination of micro and macro analysis of the discursive practices of OLTS and OLLS would be required. There is certainly an opportunity for further research in the area. The concept of interdiscursivity (Fairclough, 1992) is also present in the OLTS messages. It may even appear more interesting than the analysis of intertextuality, to study the reasons why the OLT takes the OLLS’ voices to say something and with what purpose.

THE OLTS’ GROUP FEEDBACK WHEEL

As a way to conclude this paper, I will introduce “The OLTS’ group feedback wheel” which provides energy and force to the learning process as it is shown in figure 5.

The “The group feedback wheel” can be explained as follows. Once the OLTS start the course, they *a)* begin observing and monitoring everything that takes place in the discussion forum and in the electronic notebooks of the OLLS. Next, *b)* they make judgements about the outcomes that little by little are produced (ongoing diagnosis). Then, the OLTS may *c)* talk to each other and then plan and grade the necessary and adequate support and decide about the moment to *d)* deliver feedback to the group (calibrated support). Once feedback is given, *e)* the OLTS fade away leaving the OLLS to work, reflect and continue making headway in the course. Then, the OLTS re-enter the wheel by observing and monitoring the next task.

Figure 5
The OLTs' group feedback wheel



Thus, more research on the discursive practices of other OLTs when delivering group feedback is needed in order to obtain more data, and be able to compare their performance.

REFERENCES

- ALAD (Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia) Available at: <http://www.alad.cele.unam.mx>. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México. Accessed August 10th, 2010.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? *Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Contijoch, M. C. (2009). Beliefs, discourses and perceptions: A study of online tutors' feedback and learners' perception from an online diploma course in Mexico. Unpublished Doctoral dissertation in applied linguistics. Macquarie University: Sydney, Australia.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mory, E. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *Educational Training Research and Development*, 40(3), 5-20.
- Muirhead, B. (2002). Training new online teachers. *USDLA Journal*, 16(10). Retrieved September 19, 2006 from http://www.usdla.org/html/journal/OCT02_Issue/article06.html
- Murray, D. E. (2000). Protean communication: The language of computer-Mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34(3), 397-421.
- Paltridge, B. (2006). *Discourse analysis: An introduction*. London, UK: Continuum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Puccinin, S. (2003). *Feedback: Key to learning*. Halifax, NS: Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.

Formación docente

Percepción valorativa de las experiencias vividas por los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas en el programa de movilidad

Hiroe Minami

María Guadalupe Garza Pulido

Jesús Mariano de la Cruz García

Cathy Larsen Bolen

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

RESUMEN

Este trabajo se deriva de un estudio realizado por un grupo de profesores pertenecientes a la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), el cual intenta explorar las experiencias de los estudiantes que participaron en el programa de movilidad estudiantil en 2008. Los datos cualitativos provienen de las narrativas de los trece participantes, quienes cursaron un semestre en una institución de destino. De acuerdo con los resultados, los estudiantes lograron adaptarse a una cultura académica demandante en la universidad receptora, asumiendo los retos que ésta les imponía. A través de las opiniones de los estudiantes podemos percibir su crecimiento académico y personal, lo que podría confirmar el beneficio del programa de movilidad.

Palabras clave: movilidad estudiantil, experiencias, aprendizaje de lenguas extranjeras, narrativa, estudio cualitativo

INTRODUCCIÓN

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), como otras instituciones mexicanas de educación superior, está comprometida a lograr la calidad educativa en medio del movimiento de globalización. Este contexto obliga a la institución a internacionalizar tanto sus estructuras administrativas como sus funciones sustantivas. Una de las estrategias prioritarias de la internacionalización es la movilidad, la cual puede ubicarse en dos niveles: académico y estudiantil. En la movilidad académica, los profesores e investigadores realizan estudios de posgrado, estancias y cursos cortos, prácticas de laboratorio e investigaciones conjuntas en la modalidad de año sabático, periodo inter-semesteral o en estancias cortas. En la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y visitas académicas fuera de su institución (ANUIES, 1999).

El concepto de movilidad académica se remonta a la aparición de las primeras universidades europeas, cuando estudiantes y maestros se trasladaban libremente de un país a otro. El programa "European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS)", el cual se originó en 1987, es considerado como el inicio de una nueva etapa de internacionalización en la educación superior en Europa (Papatsiba, 2005). En México, en la última década se han suscitado infinidad de reuniones para promover la cooperación y el intercambio académico; como resultado, se creó el Programa de Movilidad Estudiantil "MOVES", cuyo objetivo es promover actividades que apoyan el intercambio estudiantil nacional entre las 152 instituciones de educación superior pertenecientes a la ANUIES. Además, la misma asociación ha firmado acuerdos de movilidad estudiantil con otros organismos de distintas regiones del mundo, tales como Europa, Asia, Latinoamérica, Centroamérica y Medio Oriente.

Nuestra universidad inició el programa de movilidad estudiantil en el año 2001. Esta movilidad estudiantil es concebida como una herramienta de gran importancia para elevar el nivel académico que permite a los alumnos madurar socialmente, conocer diversas formas de trabajo y organización, acercarse a tradiciones, costumbres, y culturas distintas a la de ellos y crecer académica, profesional y personalmente (UJAT, 2009).

En el periodo 2004-2008, 205 estudiantes cursaron un semestre en instituciones nacionales e internacionales. En el 2008, 117 alumnos realizaron estancias de movilidad; 84 de ellos en universidades nacionales y 33 en universidades internacionales (UJAT, 2009).

En el caso particular de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas, la búsqueda de las experiencias académicas en otras instituciones de educación superior principia en el año 2000, cuando un estudiante logró cursar un semestre en la Universidad de Guanajuato, lo que se puede considerar un antecedente del programa de movilidad estudiantil en la comunidad de Idiomas. A partir de entonces, el número de participantes de la Licenciatura se ha ido incrementando año tras año, hasta que en el 2008 alcanzó la cifra de 16 alumnos, de los cuales 12 visitaron universidades extranjeras y cuatro se registraron en universidades nacionales.

ANTECEDENTES

A pesar de que la historia de la movilidad estudiantil es relativamente corta, se han producido numerosos estudios sobre el tema. Algunos se enfocan en el desarrollo de la competencia intercultural, con la intención de identificar sus componentes (Deardorff, 2004; Spitzberg, 1997; Stier, 2006). Otros estudian las experiencias de la movilidad que vivieron los participantes, con el fin de determinar el impacto del programa (Papatsiba, 2005) en términos políticos, económicos, sociales y de desarrollo personal.

En México, se realizó una investigación sobre el *MOVES*, en los alumnos de la Facultad de Contabilidad y Administración de La Universidad de Colima, en el periodo 2000-2004 (Tene, 2005). Su objetivo general fue describir el impacto de las experiencias de movilidad en la formación de los estudiantes, desde un enfoque académico. Es un estudio extenso que determinó el impacto en términos de los resultados escolares, tales como las calificaciones obtenidas, el número de materias y créditos cursados, el aprendizaje de lenguas, la diferencia en aprovechamiento entre el antes y después de la experiencia de movilidad, la incidencia de los programas de estudio, métodos de enseñanza y disposición de recursos educacionales.

Otro estudio interesante se titula "La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México", cuyo objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes extranjeros que participaron en programas de intercambio en las instituciones mexicanas en Guadalajara (Marum, 2004).

Dentro de la División Académica de Educación y Artes de la UJAT, existe una tesis de licenciatura, "Movilidad estudiantil. Impacto a través de la experiencia", que reporta la descripción de las opiniones de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas sobre sus experiencias de la movilidad (González, 2007).

ESTUDIO

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo se deriva del proyecto de investigación “Percepción de las experiencias de la movilidad (agosto-diciembre 2008) en los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas”. El proyecto intenta explorar la percepción de las experiencias de la movilidad en los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas. La primera etapa de este proyecto se concentró en recolectar datos fidedignos de los estudiantes participantes y sus experiencias con los trámites administrativos, con el fin de reconocer los aciertos y mejorar este proceso. La segunda explora cualitativamente la percepción de las experiencias de los estudiantes. Los resultados que se presentan aquí son de la segunda etapa, y los datos provienen de las narrativas de los trece participantes quienes cursaron un semestre en una institución receptora.

La investigación busca explicitar la esencia de las experiencias de los estudiantes. En otras palabras, se enfoca en el significado de dichas experiencias. Por ende, el estudio tiene un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico como un método para las ciencias humanas, basado en la reflexión profunda sobre el significado que atribuyen los seres humanos a sus experiencias. El alcance del estudio es descriptivo.

Según Van Manen (1990), la investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales; es pensar sobre la experiencia originaria, busca conocer los significados que dan los individuos a su experiencia; e intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana. El método intenta explorar una variedad de experiencias vividas, especialmente en forma de anécdotas, narrativas u otros tipos de registros con el fin de reflexionar sobre significados inherentes.

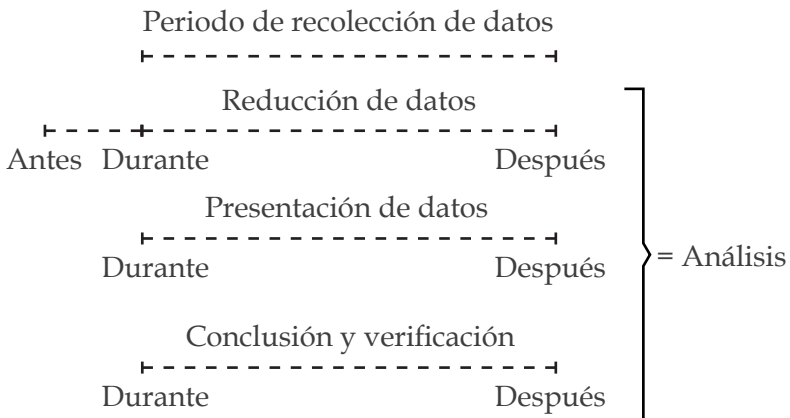
La fenomenología difiere de otros métodos de investigación, como la etnografía, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, por la distinción que se hace entre la apariencia y la esencia. Merleau-Ponty (1945, *apud* Scott, 2002) define la fenomenología como un estudio de esencias, puesto que la pregunta constante de este método se hace sobre la naturaleza del significado del fenómeno en cuestión. Sus productos no son observaciones o explicaciones empíricas o teóricas, sino las explicaciones

sobre las experiencias del espacio, el tiempo y las relaciones humanas tal como fueron vividas.

Dicha búsqueda del significado inicia con la fase de descripción de la experiencia concreta de la manera más libre y rica posible. La siguiente fase trata de obtener distintas visiones de los acontecimientos, situaciones o fenómenos, sea la del investigador o la de los sujetos de la investigación. En la tercera fase, el investigador intenta captar las estructuras del hecho y las relaciones entre las estructuras. Es el momento de establecer categorías y las relaciones existentes entre ellas. En seguida, el investigador profundiza en el examen de la estructura, luego se distancia de la actividad para poder contemplarla con libertad, y, finalmente, a través de una reflexión que va más allá de los simples datos recogidos, se busca profundizar en los significados ocultos de la información recolectada a lo largo del proceso investigativo.

En el estudio cualitativo, del cual la fenomenología forma parte, el análisis de los datos no está completamente determinado. Se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados (Dey, 1993, *apud* Hernández Sampieri *et al.*, 2003). La etapa de análisis de nuestro estudio se basó en el modelo interactivo de Miles y Huberman (1984), en donde tres actividades –reducción de datos, presentación de datos, y conclusión y verificación– confluyen antes, durante y después del proceso de recolección de datos (véase figura 1).

Figura 1
Componentes de análisis de datos: Modelo interactivo



Se entiende que estas tres actividades del análisis interactúan con la actividad de la recolección de datos en una forma cíclica. Miles y Huberman (1984: 26) expanden la idea de simultaneidad de la siguiente manera:

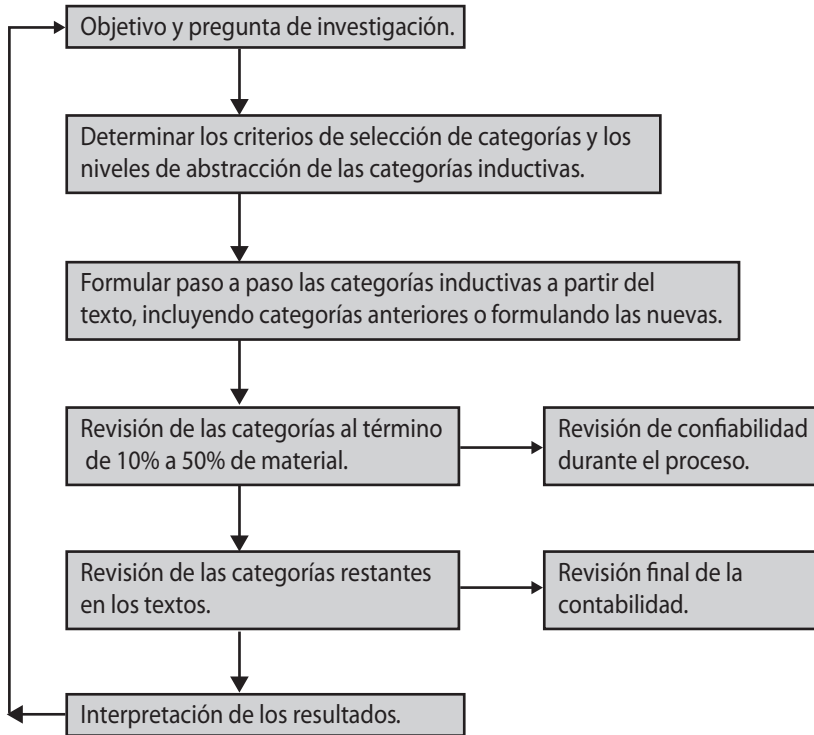
From the beginning of data collection, the qualitative analyst is beginning to draw conclusions, to decide what things mean, and to note regularities, patterns, explanations, possible configurations, causal flows, and propositions. The competent researcher holds these conclusions lightly, maintaining openness and skepticism, but the conclusions are still there, inchoate and vague at first, then increasingly explicit and grounded,...

Para la recolección de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del programa de movilidad, se optó por utilizar como instrumento de la investigación, una narrativa. Para mejorar la calidad y riqueza de la información, se les pidió a los estudiantes que describieran en cinco cuartillas las experiencias de aprendizaje que hubieran vivido durante su estadía en la universidad receptora. Al inicio del proyecto, se logró contactar con 15 de 16 estudiantes y, finalmente, se recogieron los escritos de 13 de los 15 estudiantes. El tiempo para recoger las narraciones fue de ocho semanas. El número de cuartillas recibidas fue de cincuenta y ocho.

El proceso de análisis de las narrativas producidas por los estudiantes se llevó a cabo cualitativamente. El análisis se inició con la identificación de elementos claves dentro de los textos a través de una lectura crítica. Para esto, se consideró como unidad de registro (Krippendorf, 1990), los temas — palabras o frases — que describieran las experiencias de movilidad y que permitieran formular, a partir de los datos, inferencias reproducibles y válidas en determinados contextos.

Después, se clasificaron las unidades, según lo que cada una tenía en común con las otras. Esto dio origen a cinco categorías: pedagógica, cultural, personal, social y otra. Hasta este momento la única categoría que ha sido analizada es la pedagógica, la cual abarca las unidades referentes a la metodología, cultura pedagógica de la institución, facilidad y asignaturas. El proceso de la categorización se apoyó en el modelo de desarrollo de categorías inductivas de Mayring (2000) (véase figura 2). En lugar de tener las categorías predeterminadas, éstas se iban formulando paso a paso a partir del texto. Las unidades de registro encontradas y las categorías generadas fueron organizadas en forma de una matriz.

Figura 2
Modelo de desarrollo de categoría inductivas



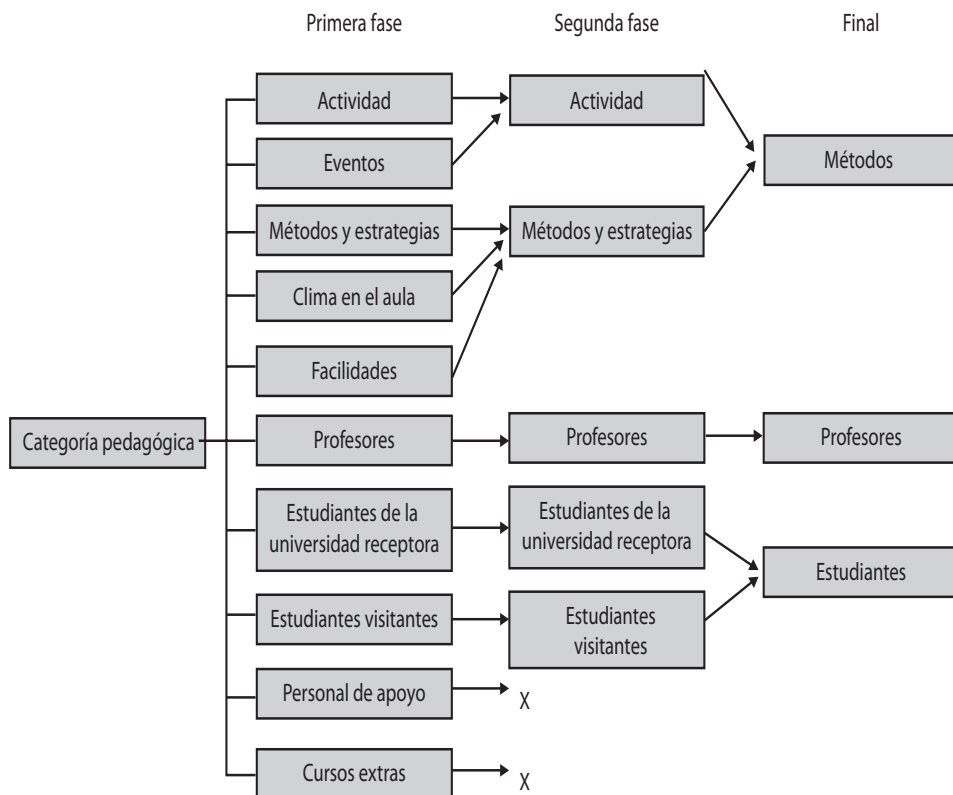
Con la intención de atender la problemática de confiabilidad, los cuatro integrantes del grupo de investigación conjuntamente realizamos la identificación de las unidades de registro en una narrativa antes de emprender el análisis de otras. Terminado este proceso, se dividió el equipo de investigadores en dos grupos de dos y se asignó el análisis de seis narrativas a cada grupo. El procedimiento consistió en que cada grupo de investigación hizo un primer análisis; en una segunda instancia se intercambiaron los textos entre los grupos; y, finalmente, en una serie de sesiones se revisaron los resultados, se aclararon y se llegó a consensos sobre las unidades de registro.

La matriz inició con diez categorías: *Actividades, Eventos, Métodos y estrategias, Clima en el aula, Facilidades, Profesores, Estudiantes de la universidad receptora, Estudiantes visitantes, Personal de apoyo y Cursos extras*. Al finalizar esta primera categorización, los investigadores intercambiaron

las narrativas con el fin de validar y asegurar la confiabilidad de los resultados. Se hicieron las correcciones acordadas por los cuatro investigadores. Con estas acciones, se procuró el control de la confiabilidad durante todo el proceso del análisis, tal como recomienda Mayring (2000).

En la segunda fase del análisis, se reconsideraron las categorías y se hicieron ajustes a éstas. *Eventos* pasó a formar parte de la categoría *Actividades*; *Clima en el aula* y *Facilidades* pasaron a *Métodos y estrategias*; y se suprimieron *Personal de apoyo* y *Cursos extras*, por existir sólo un comentario en cada una de estas categorías. Las cinco categorías resultantes fueron: *Actividades*, *Métodos y estrategias*, *Profesores*, *Estudiantes de la universidad receptora* y *Estudiantes visitantes*. Estas categorías se sometieron a un segundo proceso de revisión haciendo una segunda recategorización para concluir con tres categorías: *Métodos*, *Profesores* y *Estudiantes*. La figura 3 muestra el proceso de reducción de las categorías explicadas.

Figura 3
Proceso de reducción de categorías



RESULTADO CUANTITATIVO

Antes de presentar los resultados del análisis cualitativo, aquí se muestra la cuantificación de las unidades de registro identificadas como parte del análisis de los datos. En las 13 narrativas analizadas, se obtuvo un total de 237 unidades de registro, distribuidas de la siguiente manera: 80 pertenecientes a la categoría *Métodos*, 38 a *Profesores* y 119 a *Estudiantes*.

Tabla 1
Descripción de frecuencias

SUBCATEGORÍA	MÉTODOS	PROFESORES	ESTUDIANTES
NARRATIVA 1	5	0	0
NARRATIVA 2	4	1	5
NARRATIVA 3	5	5	4
NARRATIVA 4	4	1	17
NARRATIVA 5	4	3	12
NARRATIVA 6	6	2	25
NARRATIVA 7	6	3	7
NARRATIVA 8	8	6	6
NARRATIVA 9	3	0	7
NARRATIVA 10	2	3	21
NARRATIVA 11	14	6	9
NARRATIVA 12	13	6	2
NARRATIVA 13	6	2	4

La categoría *Métodos* incluyó todas aquellas percepciones de los estudiantes acerca de la cultura académica. De éstas, ocho se relacionaron con los diversos eventos sociales y culturales organizados por la universidad de destino, que tenían como finalidad integrar a los estudiantes visitantes a la comunidad universitaria. Cuatro expresaron el clima en el aula, el cual percibían como bueno. Trece hacían referencia a actividades en el aula, tales como presentaciones orales, discusiones de artículos, debates, proyectos, entre otros. Cincuenta y cinco unidades de registro hicieron referencia a estrategias, entendidas éstas como las formas de trabajo que al principio

les era difícil de cumplir: fuertes cargas de lectura; constante elaboración de resúmenes, reseñas, o ensayos; trabajos de investigación; trabajo independiente; constantes evaluaciones, además de participación obligatoria en todas las actividades.

En la categoría *Profesores*, la gran mayoría de los comentarios fue positiva. Trece unidades señalaban a los profesores como expertos y especialistas en su área, además de mencionar que tenían el perfil idóneo para esa clase. Once hicieron referencia al apoyo que recibían por parte de los profesores para responder a sus dudas, revisar sus trabajos, estar disponibles vía Internet, etc. Cinco de estas unidades mencionaban la planeación del trabajo del profesor a nivel del curso y a nivel de la clase. Cinco aludían a la responsabilidad del profesor con su clase y sus alumnos.

En la tercera categoría, *Estudiantes*, los comentarios representaron las percepciones de los estudiantes del programa con respecto a sus compañeros nativos, los del programa de movilidad de otras universidades y la percepción del desempeño de sí mismos. Por lo que respecta a los estudiantes nativos, diez comentarios estuvieron relacionados con la cultura de trabajo de éstos. Hacían sus lecturas previas a la clase, tenían mayores conocimientos generales y estaban adaptados a fuertes cargas de trabajo. Por lo que se refiere a otros estudiantes del programa de movilidad de otros países, se hicieron siete menciones principalmente relacionadas con el dominio de los idiomas (francés e inglés) que consideraron mayor que el de los estudiantes de movilidad de la UJAT.

En la percepción de sí mismos durante su estancia en la universidad de destino, 36 unidades se referían a su encuentro y choque con una cultura académica diferente a la que estaban acostumbrados. En 24 comentarios, se percibe el proceso de adaptación que sufrieron y expresaron cómo iban modificando sus conductas académicas para poder adaptarse a la nueva cultura. Las 25 aportaciones expresan satisfacción por los resultados y, en algunos casos, el deseo de seguir practicando la nueva cultura académica adquirida. Siete expresaron la nostalgia hacia la experiencia vivida en el proceso de readaptación a la cultura académica en la UJAT. Ocho hacen comparaciones entre la universidad que visitaron y la UJAT. Dos opinaron que su propia institución todavía tendría que mejorar mucho a pesar de reconocer algunos progresos alcanzados en los últimos años.

RESULTADO CUALITATIVO

Un primer momento: conflictos culturales

Aparte de la identificación de tres categorías inclusivas: Métodos, Profesores y Estudiantes, el análisis cualitativo de los escritos nos permitió visualizar las tres etapas a través de las cuales los estudiantes vivieron las experiencias de la movilidad académica. En una primera etapa los alumnos iniciaron un proceso de constante reflexión y comparación entre la cultura académica de la universidad que visitaban y la de su propia universidad. En sus escritos manifestaron que en un principio les fue muy difícil adaptarse a una cultura académica de mayor exigencia a la que ellos estaban acostumbrados. Poseían un dominio de la lengua (inglés o francés) inferior al de sus otros compañeros de movilidad de otros países. La limitante de los idiomas, al mismo tiempo, provocaba el rechazo por parte de algunos estudiantes de clase.

La carga de trabajo, específicamente de lectura y tareas en general, era muy superior a la de su universidad. Los estudiantes expresaron: “todas las semanas tenía que leer un libro...” o “en mi primer ensayo tuve una C y eso me decepcionó mucho...”. Al aula se llegaba con las lecturas efectuadas y, a partir de esto, se generaba una serie de actividades como foros de discusión, se conceptualizaban términos, se hacían referencias a las aportaciones y limitaciones del texto. A partir de las actividades relacionadas con la lectura, se escribían ensayos, reportes, reseñas críticas, evaluación del texto, entre otras.

En cuanto a las evaluaciones, éstas se llevaban a cabo de manera permanente y de diversas formas, no sólo la de exámenes de memorización, que eran los más comunes en su universidad. Al principio, enfrentarse, por ejemplo, a exámenes a libro abierto les pareció muy difícil, al igual que someterse a constantes evaluaciones. Ellos manifestaron que esto los obligaba a estudiar diariamente.

Un segundo momento: adaptación a la nueva cultura académica

En los relatos se visualiza una segunda etapa donde los alumnos reorganizaron sus maneras de trabajar, adaptándose a la nueva cultura, para lo cual incrementaron sus tiempos de estudio y dedicación a distintas tareas; incluso varios de ellos visitaban la biblioteca de la universidad en

domingo, con el fin de estar al nivel del resto de los estudiantes. Uno de los relatos decía: “fue complicado acostumbrarme a leer, a dejar de salir por quedarme a estudiar y tener un ritmo de estudios acelerado”.

Los estudiantes juzgaban la relación maestro-alumno como muy positiva, lo cual se manifiesta en las palabras siguientes: “encontré mucho apoyo de parte del profesor”. Se referían a sus profesores como expertos en las asignaturas que impartían y con un alto compromiso con los alumnos. Los docentes estaban en constante comunicación vía Internet para aclarar dudas y apoyarlos, así como para enviarles materiales extra para sus trabajos o clases. Durante este periodo los jóvenes empezaron a recuperar la confianza en sí mismos. Se podían comunicar mucho mejor en inglés o francés; participaban con mayor frecuencia, y muchos refieren “ya participaba sin miedo en las clases”; además estaban al día con sus lecturas y redactaban mejor.

Un tercer momento: superación

En la etapa final de su estancia, los alumnos lograron aprobar las asignaturas a las que se inscribieron. Los estudiantes expresaron una gran satisfacción por los logros obtenidos, lo cual se percibe en comentarios tales como: “el profesor me regresó tres veces mi ensayo, pero al final mi calificación fue B” o “cuando presenté mi examen oral, mis compañeros me aplaudieron”. En sus comentarios no existe reclamo por la carga de trabajo que asumieron en la universidad visitante; por el contrario, se percibe una petición hacia su universidad para elevar el nivel de exigencia dentro de la propia licenciatura.

DISCUSIÓN

Al iniciar el semestre en la universidad receptora, los alumnos de la UJAT se enfrentaron, por primera vez, a una cultura académica diferente, la cual demandaba mucho más compromiso y responsabilidad con su aprendizaje. Tal exigencia los condujo al estudio autogestivo. Algunas facetas claves en él son: reconocer su nivel de manejo del idioma; establecer la meta a alcanzar y llevar a cabo las acciones necesarias para lograrla en una forma independiente.

El contacto con una nueva cultura académica los obligó a mirarse y medirse en relación con otros y darse cuenta del nivel de sus conocimientos, particularmente el dominio de las lenguas, y hasta dónde debían avanzar para poder tener éxito en su estancia en la universidad. Mediante el uso de las habilidades metacognitivas, establecieron las metas a lograr, elaboraron las estrategias que los ayudarían a realizar las metas propuestas y llevaron a cabo el trabajo necesario. Ellos mismos fueron los que monitoreaban los aciertos de las acciones que emprendían y los avances que lograban, además de ser evaluadores de sus propios progresos.

El reconocimiento de un dominio inferior de las lenguas y el rechazo por otros estudiantes debido a la misma razón crearon la necesidad urgente e imperante de mejorar su competencia y así ser aceptados por la comunidad de la universidad receptora. Esto se convirtió en su constante motivación para seguir esforzándose hasta lograr la meta.

Durante el proceso de estudio autogestivo de estos estudiantes, se destaca la función facilitadora de los docentes, quienes estaban permanentemente al lado de los aprendientes para orientarlos eficientemente. Según los alumnos, la relación maestro-alumno era mucho más horizontal y de responsabilidad compartida; no existía una actitud autoritaria ni paternalista hacia el estudiante.

Se les exigía mucho más involucramiento y responsabilidad con su aprendizaje que aquel al que ellos estaban acostumbrados. Se les pedía participar, tomar decisiones, estudio autogestivo, entre otros requerimientos. Los obligaban a leer, reflexionar, analizar, y reconstruir conocimientos previos mediante las actividades transformadoras, que eran relevantes para la formación de los estudiantes. Se apelaba a su capacidad para la elaboración de los diferentes trabajos y solamente se les guiaba para que los alumnos pudieran encontrar las respuestas o información que necesitaban, para, de esta manera, finalizar sus tareas. En las narraciones de los alumnos se percibe el reconocimiento hacia los profesores, que demostraban aprecio y respeto al trabajo de los estudiantes.

Para los estudiantes que participaron en la movilidad, sus experiencias fueron de mucha satisfacción. Lo difícil ha sido readaptarse a la cultura académica de la UJAT, que no sentían tan estimulante como la de las universidades receptoras. Consideramos que estudiar longitudinalmente cómo se readaptan los estudiantes que regresan a sus instituciones y

cómo se transforma en ellos el efecto de la movilidad a largo plazo podrían ser temas de investigaciones futuras.

La movilidad podría ser una de las estrategias para facilitar el aprendizaje de lenguas y desarrollar competencias culturales. Sin embargo, percibimos que no es necesariamente para todo tipo de estudiantes, tampoco es factible que todos puedan tener tal experiencia. A pesar de lo anterior, los resultados de nuestra investigación coinciden con la postura de que el programa es benéfico (Gallegos, 2007), en el sentido de que los participantes pueden aprovechar las fortalezas de las universidades de destino, conocer otros modelos de enseñanza y así enriquecer la formación académica de los estudiantes de lenguas.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados, los estudiantes lograron adaptarse a una cultura académica demandante en la universidad receptora, asumiendo los retos que ésta les imponía. En lugar de quejarse de lo difícil que resultaba esta experiencia, valoraron positivamente la eficiente organización de los cursos en las instituciones visitadas, la responsabilidad compartida entre estudiantes y profesores, una carga importante de lectura y el conocimiento y preparación de los docentes. Por lo anterior, podemos concluir que las experiencias de la movilidad contribuyeron tanto al mejoramiento de la competencia comunicativa y al fomento de estudio autogestivo como al crecimiento personal para enfrentar los retos en sus vidas.

Debemos reconocer que nuestros estudiantes tienen la capacidad de superar las exigencias que se les presenten y valorar la experiencia de vencer obstáculos. Merecen ser formados de manera que exploten sus potencialidades. Esto nos obliga a seguir esforzándonos para que logremos una educación más transformadora y una práctica docente más innovadora. Se espera que los efectos de la movilidad en nuestros estudiantes impulsen cambios en la UJAT, particularmente, la cultura académica de la Licenciatura en Idiomas en términos de una mayor responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje y un mayor compromiso por parte de los docentes para que nuestros alumnos incrementen su dominio de las lenguas extranjeras que estudian y sean aprendices más independientes.

REFERENCIAS

- Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines de la ANUIES. (1999). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. En las líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior*. Consultado el 4 de Marzo de 2009 en http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/index.html
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Tesis de doctorado en Educación. North Carolina State University, EE.UU. Consultado el 12 de Abril de 2010 en <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004-000223/unrestricted/etd.pdf>
- Gallegos Olvera, J. (2007). Importancia de la movilidad estudiantil en las IES mexicanas. Trabajo en PowerPoint presentado en el Diplomado "Internacionalización". México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- González, F. D. (2007). *Movilidad Estudiantil. Impacto a través de la Experiencia*. Tesis de licenciatura en Idiomas. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tabasco: México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Marum Espinosa, E. (2004). La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles Educativos*, tercera época, XXVI (105-106), 143-158. Consultado el 27 de Marzo de 2009 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210607.pdf> (redalyc)
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Consultado el 30 de Julio de 2010 en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(20), 20-30. Consultado el 23 de Julio 23 de 2010 en <http://edr.sagepub.com>
- Papatsiba, V. (2005). Political and individual rationales of student mobility: A case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*, 40(2), 173-188. Consultado el 4 de Marzo de 2009 en <http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/ejed/2005/00000040/00000002/art00005>

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Scott, A. (2002). *Merleau-Ponty's phenomenology of perception*. Consultado el 11 de Marzo de 2009 en <http://www.angelfire.com/md2/timewarp/merleauponty.html>
- Spitzberg, B. H. (1997). A model of intercultural communication competence. En L. A. Samovar, & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 379- 391). Belmont, CA: Wadsworth.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-12. Consultado el 15 de Marzo de 2010 en <http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>
- Tene, R. H. (2005). *Impacto de la movilidad académica en la formación de estudiantes, caso Facultad de Contabilidad y Administración Colima, 2000-2004*. Tesis de maestría en Administración. : Universidad de Colima. Colima: México.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2009). Primer Informe de Labores. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tabasco: México.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres: Althouse.

La formación pedagógica entre los formadores de docentes de Ciencias del Lenguaje

Elizabeth Alvarado Martínez
Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

RESUMEN

Este artículo tiene dos objetivos. El primero es presentar diversas perspectivas sobre la formación docente universitaria, distinguiendo algunas de sus áreas problemáticas y tomando en cuenta varios estudios realizados en esta temática. El segundo es describir un ejercicio de investigación de tipo exploratorio, como base de una investigación mayor en proceso, donde se trabaja el tema de la formación docente, de manera específica, en la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Finalmente, se incluye una reflexión a partir de los hallazgos preliminares de este ejercicio exploratorio, donde se señalan algunos aspectos relevantes de la docencia universitaria entre los formadores de docentes en enseñanza del inglés o educación bilingüe.

Palabras clave: formación pedagógica, docencia universitaria, concepciones

LA PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

La sociedad que formamos está en constante cambio: cambios en la política, en la cultura, en las formas como concebimos ciertas cosas, etc. En el ámbito educativo, por ser una esfera más de la sociedad, la necesidad de percibir ciertos cambios resulta una demanda importante en nuestros días. Una de las áreas dentro de este ámbito que es de especial interés para este trabajo de investigación es la de la formación docente en el nivel universitario. ¿Cómo se da en nuestros días? ¿Qué preparación pedagógica tienen los docentes? ¿Qué concepciones de enseñanza y aprendizaje están alternando y teniendo impacto en sus prácticas docentes en las aulas universitarias? Para entender esto, es primordial primero analizar y llevar a cabo una reflexión crítica de cómo estamos realizando la docencia universitaria tomando en cuenta lo que se está analizando en otros contextos similares al nuestro.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ofrece diversos programas de formación docente a nivel licenciatura, donde se preparan docentes que posteriormente laborarán en diferentes niveles educativos. Estos docentes y sus propios formadores aspiran a mejorar áreas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de la motivación de sus alumnos, el nivel de aprovechamiento, el desarrollo de ciertas competencias, etc. Hay, a la vez, quienes además de estos factores, se preocupan por cubrir los objetivos planteados y llegar a ciertas facetas de la educación llevando a cabo una reflexión sobre su trabajo. En el área de formación docente, Farrand (1999) comenta que muchos profesores universitarios carecen de ella, y por ello suelen repetir el patrón mediante el cual ellos aprendieron, favoreciendo lo que Hernández (2003) llama *aprendizaje memorístico y reproducción de saberes*. Estos profesores no se detienen a reflexionar sobre su práctica docente, dejando de lado los objetivos que se manifiestan en los modelos educativos y otorgando más importancia al dominio de la materia asignada y a los contenidos que a su práctica en las aulas.

Actualmente, el contexto educativo y los modelos pedagógicos propuestos en diferentes niveles educativos sugieren que el profesor deje de ser la única fuente de información para dar más importancia al alumno; sugieren el papel de promotor de reflexión, para obtener así alumnos más autónomos y responsables de su propio aprendizaje. Estas acciones implican contar con profesores con cierta formación y/o actualización

docente, para satisfacer con ello las necesidades que ahora se presentan en las aulas. No obstante, de acuerdo con Fierro *et al.*, (1999), en el nivel universitario, no es común la actualización formativa, posiblemente porque la universidad le cede más valor al dominio de los contenidos que a la ejecución de una buena práctica, y no considera necesaria la implementación de cursos de formación docente. Asimismo, Rueda (2006) señala que en la educación superior – región noreste – existen profesores con grado de licenciatura solamente, quienes carecen de actualización en sus áreas de enseñanza, con poco conocimiento sobre los jóvenes estudiantes, sus historiales y con escasa preparación pedagógica para llevar a cabo la actividad de enseñar. Tal vez esta situación sea consecuencia de lo que Farrand (1999) expone en un estudio realizado en diversas instituciones de México. Según este autor, años atrás se percibía la licenciatura como permiso para el desempeño laboral, a la maestría como para ejercer la docencia y al doctorado para hacer investigación, concluyendo que las maestrías no forman a nuevas generaciones ni de profesores reflexivos, ni de profesores con una visión nueva de lo que es la actividad universitaria. De ahí lo imperioso de una consistente formación dentro de la docencia universitaria, “no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia” (Zabalza, 2007: 145).

Aun conscientes de sus necesidades de formación en ciertos aspectos pedagógicos, algunos profesores universitarios se rebelan ante las imposiciones de las instituciones por pensar que la formación y/o actualización debería depender del propio profesor, pues quién mejor que él mismo para identificar sus necesidades formativas. Además, otro factor que incide en esta problemática es que no es obligatoria la participación de los docentes universitarios en los planes de formación o la capacitación docente en la mayoría de las instituciones de educación superior públicas. Es decir, el profesor es quien decide si participa o no en el proceso de formación propuesto por la institución. Por ello Zabalza (2007) considera que los formadores y la institución deben explicar al profesor los beneficios de obtener nuevos aprendizajes otorgando como consecuencia significado y motivación a la tarea de la formación permanente. Aunque una problemática a la que se enfrentan tanto los formadores como la institución es la multiplicidad de funciones que el docente universitario tiene que desarrollar. El profesor no se debe limitar a impartir la cátedra sino debe desempeñarse en la enseñanza, la investigación, la gestión, la tutoría,

los negocios y las relaciones institucionales. En consecuencia, debe cambiar su rol de docente —que tal vez estaría dado por una formación tradicional— al de un facilitador del aprendizaje, que es una de las tendencias actuales, pero para eso se requiere de una formación continua.

La UANL ha enfrentado las necesidades de formación de su cuerpo docente a través de la creación en 1985 del Centro de Apoyo y Servicios Académicos, cuyo objetivo ha sido brindar consultoría, gestoría y servicios a los docentes para favorecer la calidad académica. Sin embargo, de acuerdo a Fernández (entrevista), este apoyo no ha sido suficiente, debido a diferentes factores, tales como la diversa experiencia y formación pedagógica de los profesores universitarios, el rápido incremento de la planta docente, las oportunidades de actualización sólo para docentes de tiempo completo, lo remoto que se encuentran las instalaciones donde se organizan los cursos, entre otros. Además, Zarzar (1988) señala que existe poca innovación docente, que muchos de los cursos no son pertinentes y que hay una escasa evaluación sistemática. Este panorama de capacitación en la UANL deja espacio para la reflexión sobre la pertinencia de lo que se ofrece y los análisis de necesidades que deberían responder a lo que actualmente el cuerpo docente requiere. Otra de las áreas de interés por explorar es la propuesta de enseñanza y aprendizaje que ofrece la institución y cómo se da la respuesta del personal docente ante ésta. A través de los modelos educativos, las IES (Instituciones de Educación Superior) también establecen ciertas funciones y directrices de la función o funciones docentes y esto tiene una influencia directa nuevamente en los esquemas de capacitación y participación en ellos por parte de los docentes y en cómo aterrizan éstos en su práctica docente.

MODELOS PEDAGÓGICOS

El profesor contribuye a la construcción del conocimiento y a la acumulación de saberes a través de la docencia impartida; mas ¿cómo utilizan su conocimiento y saber para enseñar? Muchos profesores buscan permanentemente actualizarse en cuestiones de enseñanza-aprendizaje, pues es la materia prima con la que trabajan. Si bien los maestros necesitan del conocimiento ¿cómo lo presentan a los alumnos y cómo hacen para que éstos lo aprendan? Martínez (2004: 3) señala que para realizar sus actividades en el aula, los docentes hacen uso de un modelo de enseñanza, de manera consciente o inconsciente, el cual es “una representación simplificada de

la realidad". Los docentes se enfrentan a una realidad en la que necesitan seguir un modelo de enseñanza tomando en cuenta factores como modelos educativos, programas, asignaturas, unidades, contenidos, materiales, calendarización, alumnos, institución, horarios, entre otros.

La selección del modelo de enseñanza/pedagógico no es una tarea fácil. Están los modelos tradicionales-transmisivo-receptivo, basados en el conductismo; otros son los personalizados, centrados en el alumno y fundamentados en el cognitivismo; otros más son los modelos situacionales, centrados en la interacción alumno-entorno y situados en el constructivismo social. De acuerdo a Joyce y Weil (2002), existen cuatro familias de modelos de enseñanza, que a su vez forman el repertorio educacional básico: *a)* modelos sociales; *b)* modelos de procesamiento de la información; *c)* modelos personales; y *d)* modelos conductuales. En la familia de los modelos sociales se encuentran la cooperación entre pares en el aprendizaje, la investigación grupal, el juego de roles y la indagación jurisprudencial. Dentro de la familia de los modelos de procesamiento de la información están el inductivo básico, la formación de conceptos, la indagación científica, la memorización, el modelo sintético y el aprendizaje a partir de presentaciones expositivas. Entre los modelos personales se encuentra la enseñanza no directiva; y entre los conductuales, el aprendizaje para el dominio y la instrucción programada, la aptitud y la instrucción directiva. Schaft (1974) menciona tres modelos del proceso del conocimiento: *a)* mecanicista, *b)* idealista, y *c)* sujeto activo. Reigeluth (1999) subraya la utilidad del modelo de enseñanza basado en las interacciones para aprender, y plantea el uso de argumentos basados en objetivos (ABO), por ser una simulación de aprendizaje práctico. Por otro lado Fernández y Velasco (2005) sugieren un modelo para el ámbito universitario: la transversalidad curricular como puente de unión entre el aprendizaje académico y el natural. Este modelo busca promover el pensamiento analítico del alumno a través del uso de herramientas para resolver problemas, al tiempo que lo obliga a adaptarse a las necesidades de la sociedad y la vida en general.

Para el análisis que este trabajo de investigación pretende hacer, la pregunta es ¿qué modelo siguen los docentes en su proceso de enseñanza? Ya sea que estén familiarizados con ellos de manera explícita o no, que reflexionen respecto a su práctica o que simplemente tengan curiosidad sobre cómo se ve su trabajo en el aula desde otros ojos. Para encontrar estos modelos de práctica docente habrá que indagar de manera específica

no sólo sobre ellos, sino sobre los pensamientos acerca de enseñanza y aprendizaje que los profesores poseen, pues esas concepciones guían la conducta a seguir; tarea que es subsecuente en esta investigación.

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Realizar un análisis reflexivo de nuestra labor docente implicaría comenzar por examinar no sólo los modelos pedagógicos empleados en el aula, sino las concepciones de enseñanza-aprendizaje que poseen tanto profesores como alumnos. Estas concepciones son consideradas una herencia cultural por ser transmitidas de maestros a alumnos de manera implícita a través de las actividades que se efectúan en las aulas. Toda la información que conocemos acerca de la enseñanza-aprendizaje —nuestras creencias— guía nuestras formas de actuar y además forma el currículo oculto, que a su vez dirige nuestra práctica educativa.

Tanto profesores como alumnos que carecen de formación pedagógica poseen sus propias teorías sobre la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, muchos de ellos no se dan cuenta. A esas teorías se les denomina *implícitas*. Algunos profesores ponen en práctica la manera en que ellos aprendieron cuando eran alumnos, y esto en ocasiones funciona; sin embargo, esas prácticas pueden ser inadecuadas al enfrentar nuevos contextos culturales. Al principio de este escrito, se mencionaron los cambios constantes que debemos enfrentar en nuestro mundo; así, las culturas del aprendizaje también cambian a medida que las demandas del conocimiento lo hacen. Pozo *et al.* (2006) mencionan que las concepciones culturales sobre el aprendizaje son un producto o causa de la cultura que compartimos, ya que es por medio de la cultura que se transmiten los conocimientos a los ciudadanos.

Existen diferentes concepciones sobre enseñanza; por ejemplo, Martín y Balla, en 1991, describen tres concepciones: una centrada en el contenido, otra en la actividad y otra en las experiencias de los alumnos. Gow y Kember, en 1993, identifican dos concepciones: la transmisión de los contenidos y la facilitación de los aprendizajes, y Kember, en 1997, identifica tres modelos de enseñanza: el profesor orientado hacia el contenido, hacia el alumno y hacia la interacción con los alumnos. Trigwell, Prosser y Taylor, en 1994, expresan que en muchas investigaciones se reporta que la

mayoría de los profesores de ciencias (duras) se enfoca en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de estos mismos conocimientos por parte de los alumnos (*apud* De la Cruz *et al.*, 2006).

Por otro lado, en un estudio sobre concepciones de enseñanza de los profesores realizado en una universidad pública de Argentina, se apreció que para los profesores que cuentan con formación pedagógica enseñar “es ofrecer apoyos o andamios para que los alumnos accedan al conocimiento conectándolo con su propia experiencia”. En contraste, los profesores sin formación señalan que la enseñanza “se manifiesta en los aspectos que destacan la transmisión, las condiciones que consideran necesarias para que esta se produzca, la organización del conocimiento y la consideración de los conocimientos previos de los alumnos” (De la Cruz *et al.*, 2006: 362-363). Por su parte, las concepciones de enseñanza de los alumnos se asemejan a las de los profesores sin preparación pedagógica. ¿Y los profesores con preparación pedagógica no siembran nada en los alumnos? Claro que sí, los alumnos registran y reconocen las concepciones de los profesores de las dos líneas de formación, aunque adoptan aquellas que se ocupan de la actividad que realizarán en su vida profesional; es decir, los estudiantes toman como modelo a aquellos profesores que los preparan en el conocimiento específico.

Es relevante conocer las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje para comprender cómo se lleva a cabo la docencia en las aulas universitarias, esto desde el plano del discurso de los profesores, a lo que esta investigación tiene acceso hasta este momento.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

Con el propósito de vislumbrar la relevancia del tema sobre la formación docente en la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje (CCL), Facultad de Filosofía y Letras, UANL, se hizo una búsqueda documental de diferentes estudios relacionados de alguna manera al tema investigado. Se incluyen cinco investigaciones que abordan la práctica docente a nivel universitario y la formación pedagógica con que éstos cuentan. La siguiente tabla 1 muestra la información recabada.

Tabla 1
Estudios relacionados al tema de formación docente

INVESTIGADOR	Rosa María Rodríguez Izquierdo (2007)
ESTUDIO	<i>Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo.</i>
OBJETIVO	Establecimiento de una Europa del conocimiento y de un sistema educativo de calidad.
METODOLOGÍA	Investigación-evaluativa-participativa basada en el trabajo en grupo y el aprendizaje basado en problemas (ABP) llevada a cabo con estudiantes de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. Investigación evaluativa participativa, situándola dentro de la corriente de investigación-acción participativa, pero con un matiz evaluador.
RESULTADOS	No existe un método mejor que otro de forma absoluta, pero si se pueden tomar en cuenta cuestiones en la práctica como que para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más convenientes y efectivos

INVESTIGADOR	María Isabel Arbesú (2004)
ESTUDIO	<i>Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores.</i>
OBJETIVO	Conocer y evaluar la docencia en un método de enseñanza modular, y con el objeto de identificar, con la participación de los profesores los aspectos relevantes que caracterizaron su práctica buscando la mejora de su actividad.
METODOLOGÍA	Etnografía como método de investigación a partir de corrientes fenomenológicas interpretativas. Así como también la técnica de observación participante, entrevistas semiestructuradas tanto con alumnos como con docentes, video, investigación documental y diarios de campo.
RESULTADOS	Los docentes reflexionaron y se autoevaluaron, lo que les permitió realizar ciertos cambios para mejorar su desempeño como profesionales de la enseñanza, pues se replantearon los supuestos sobre la enseñanza que consideraban fundamentales.

INVESTIGADOR	María Mercedes Callejas y Martha Vitalia Corredor (2002)
ESTUDIO	<i>La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad.</i>
OBJETIVO	Identificar aspectos problemáticos de los estilos pedagógicos y desarrollar propuestas de investigación-acción que favorezcan la renovación de estos estilos.
METODOLOGÍA	Investigación-acción se realizó por medio de grabaciones en video, un seminario de investigación-acción, observación de clase, inventarios de creencias, entrevista grupal con estudiantes, cuestionario tipo Likert, evaluación de los estudiantes y planificación de actividad didáctica.
RESULTADOS	Los docentes se enfrentan al dilema de reflexión sobre su práctica pedagógica pues continúan influenciados por las concepciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación que adquirieron desde que eran estudiantes y siguen teniendo hasta la fecha.

INVESTIGADOR	Cecilio Luis de Jesús López Martínez (2008)
ESTUDIO	<i>Teachers' awareness of their roles when confronted with innovation.</i>
OBJETIVO	Explorar y explicar los diferentes roles que los maestros tienen y sus percepciones cuando una innovación curricular es requerida por la institución.
METODOLOGÍA	Estudio de caso de la Escuela de Lenguas de la Universidad Veracruzana. Estudio cualitativo y empleo de la Teoría Fundamentada.
RESULTADOS	Los docentes deben estar conscientes del rol que juegan y se espera de ellos, por que se rehúsan a realizar algunos roles profesionales tales como diseñadores de cursos; algunos por falta de experiencia, otros por no tener claro el rol a seguir. Los coordinadores deben revisar sus funciones, responsabilidades y planes de acción para ayudar a los docentes en la innovación, también, deben informar de ello a los docentes y darles las herramientas y razones necesarias. Necesidad de crear espacios de reflexión para que los docentes enfrenten las demandas de la universidad. Las autoridades universitarias deben proveer a los profesores programas de capacitación docente así como facilitar el uso de tecnología. La necesidad de un programa piloto que sirva de modelo a seguir en la implementación de programas como la innovación académica requerida con el objetivo de prevenir conflictos.

INVESTIGADOR	Francisco Javier Treviño Rodríguez (2003)
ESTUDIO	<i>Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL</i>
OBJETIVO	Establecer un estándar del perfil del docente de Lingüística Aplicada, evaluar el perfil real del docente de la carrera de Lingüística Aplicada y compararlo con el perfil requerido por la FFYL. Elaborar un diagnóstico y detectar áreas de oportunidad. Presentar bases para un programa de capacitación para los docentes del Colegio de Lingüística Aplicada.
METODOLOGÍA	Investigación descriptiva-evaluativa. Se aplicó un examen de conocimiento de inglés (TOEFL), entrevista dirigida a docentes del colegio y encuesta de ANUIES dirigida a alumnos del colegio.
RESULTADOS	Presentación de bases para un programa de capacitación para docentes del Colegio de Lingüística Aplicada, de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

Entre los resultados obtenidos en estos estudios se hallan diferentes propuestas, como crear un grupo de trabajo, implementación del profesor tutor de los profesores noveles, realizar investigación docente y realizar investigación-acción. También están proyectos como formación para la mejora docente, programa de tutoría-voluntario, programa de capacitación y una invitación a la crítica y reflexión. Se observa que la mayoría de los estudios se enfoca más hacia el uso de la metodología de tipo cualitativa, y tiene la entrevista como instrumento más empleado. Los sujetos de estudio son profesores y en dos de las investigaciones, además de la opinión de los docentes, también se toman en cuenta las opiniones de los alumnos. Estos estudios auxilian en la elaboración de la metodología de investigación a aplicar. Por lo tanto, se diseñó una encuesta con el fin de obtener datos sobre la formación docente de los docentes del CCL.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE DE LA UANL

Para entender mejor la problemática de la formación docente dentro de la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje, el 29 de mayo de 2009 se realizó un piloteo del primer instrumento diseñado, y se aplicó una encuesta a

un grupo de docentes. A este grupo de docentes se le pidió contestar una encuesta de 16 preguntas; la mayoría de ellas fueron abiertas, sólo en dos se facilitaron opciones. Se seleccionaron seis profesores, quienes imparten clases de materias de contenido en inglés y cuentan con las siguientes características: experiencia mínima de tres años frente a grupo, mínimo un año de antigüedad en la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje, y nivel educativo de licenciatura. Para poder realizar una comparación entre los docentes, se encuestó a tres profesores que contaban con formación pedagógica y a tres que no la tenían. Los resultados de la encuesta son los siguientes: 50% de los profesores contaba con el nivel licenciatura y otro 50% con maestría y ninguno ha cursado el nivel de doctorado. La mitad de los docentes tiene formación en enseñanza, mientras que la otra sólo en traducción. El 83% de los docentes indicó haber asistido a diplomados y cursos sobre enseñanza; lo interesante es que el porcentaje restante, que no ha asistido a ningún curso o diplomado, está conformado por quienes cuentan con mayor antigüedad. También, es relevante que 85% de los encuestados considera los congresos como preparación para la impartición de un curso. Desafortunadamente, faltó preguntar adecuadamente por el tipo de diplomados y cursos tomados. El 85% de los profesores reporta haber tomado asesorías como parte de la preparación para la impartición de un curso. El perfil de los docentes es muy variado. Se observa que los profesores con mayor antigüedad poseen menor grado académico y es el grupo que no ha asistido a cursos y/o diplomados. El 17% de los docentes reporta no haber recibido capacitación alguna al iniciar su labor en el aula; sin embargo, el resto concibe las asesorías, la observación de clase, las sugerencias, la metodología y los *tips* como capacitación. El 100% de los docentes mencionan que el conocimiento más importante es el relacionado con la lengua extranjera. Además, la mayoría de los profesores expresa conocer todos los tipos de modelos de enseñanza e inclinarse por el uso del modelo interaccionista, por considerarlo más efectivo.

Aunque el estudio piloto arrojó datos interesantes, presenta ciertas áreas que mejorar, como proporcionar instrucciones precisas que podrían aportar información fidedigna, dar un mejor formato al diseño y preguntar más aspectos referentes a la formación pedagógica. Igualmente es necesario combinar la encuesta con la entrevista para la obtención de mejores resultados y, a la vez, para tener la oportunidad de identificar las concepciones de enseñanza y aprendizaje que guardan relación estrecha con los diferentes modelos de enseñanza que imperan en las prácticas

docentes de los formadores de Ciencias del Lenguaje, con el propósito de realizar una evaluación crítica sobre la formación de los docentes y su aterrizaje en prácticas áulicas.

REFLEXIONES FINALES

Después de la revisión de estas reflexiones teóricas así como la puesta en marcha de una investigación a nivel exploratorio, uno de los puntos que podemos señalar es la complejidad evidente del fenómeno de la docencia universitaria, la cual abarca desde el planteamiento de modelos educativos por la institución hasta la adecuada implementación de éstos por parte de los docentes. Otro de los factores relacionados con la problemática de la formación docente es la calidad de la capacitación ofrecida, lo atractivo de ésta así como de los esquemas en que se ofrece. Otro de los factores que no se maneja de manera abierta ni en la literatura ni en las experiencias de investigación aquí reportadas es la existencia o no de un programa de estímulos para los docentes, según su participación en formación docente. Lo anterior tiene implicaciones importantes ya que, aunque no se diga, podría tener un peso importante en el involucramiento de los docentes en dichos programas. Es, por tanto, importante investigar e identificar los diferentes aspectos de la problemática sobre la formación docente anunciada al inicio de este artículo; aquello que tenga que ver con los modelos o enfoques de enseñanza que predominan en las prácticas docentes de quienes participamos en la formación de profesores, de las ofertas de capacitación que se ofrecen y de la forma en que los docentes perciben su participación en estos esquemas.

Con respecto a la situación de los profesores universitarios, específicamente de la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje que formaron parte de este estudio piloto, varios son los aspectos que parecen reclamar nuestra atención, no solamente para el futuro de esta investigación, sino con el fin de poder incidir en una mejor práctica educativa, y esos son los siguientes: *a)* tener en cuenta que vivimos en un mundo cambiante y que los esquemas culturales que modelan las percepciones de cómo se aprende y cómo se enseña van cambiando; *b)* reflexionar constantemente sobre nuestro quehacer docente para conocer qué tipo de formación continua y permanente requerimos; *c)* identificar, a través de este ejercicio reflexivo, las concepciones de enseñanza-aprendizaje que poseemos y de ser necesario actualizarlas con una disposición más abierta al cambio; *d)* aprender sobre los modelos de enseñanza existentes para identificar

las necesidades de alumnos, institución, sociedad y docentes; e) de manera especial, debido a nuestro entorno de trabajo y objeto de estudio, actualizar nuestro conocimiento de la lengua extranjera e invertir en un constante desarrollo personal.

Seguir observando, preguntando y reflexionando sobre los diferentes factores que influyen en la formación docente de los maestros y cómo esto se estaría reflejando en la práctica docente entre nuestros docentes universitarios del área de Ciencias del Lenguaje es una tarea para entender mejor cómo podemos mejorar tal práctica docente en las aulas. Comparar los hallazgos de estos estudios preliminares con lo que las teorías establecen debe ayudar en mayor y mejor medida a nuestro entendimiento de este fenómeno. De manera particular para este trabajo de investigación, ha servido como plataforma de arranque para identificar futuras formas y posibilidades de indagar estas problemáticas educativas a nivel universitario.

REFERENCIAS

- Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23). México: UNAM-Xochimilco. Consultado el 3 de septiembre 2009 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00129&criterio>
- Callejas, M. & Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: Colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1). Consultado el 30 de octubre 2009 en http://cededuis.uis.edu.co/sieduis/revista/publico/publicaciones_comite.php
- De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M., & Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 360-371). España: Editorial Grao.
- Fierro, C., Fotoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D.F.: Ediciones Paidós Ibérica.
- Farrand R., J. (1999). La formación de docentes universitarios a través de una maestría: Algunas cuestiones pendientes para el caso de la universidad mexicana. *Revista electrónica interuniversitaria de formación para el profesorado*, 2(1). Consultado el 16 de junio de 2008 en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99v2n1.htm>

- Fernández B., J., & Velasco R., N. (2005). La transversalidad curricular en el contexto universitario: Una estrategia de actuación docente. *Revista Cubana Educación Superior*.
- Fernández D., M. P. (2008). Coordinador Académico del Centro de Apoyo y Servicios Académicos. *Cuestionario*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León: Monterrey.
- Hernández, P. (2003). La formación docente de educación superior: La experiencia de un modelo de intervención. Consultado el 1 de junio de 2008 en <http://www.monografias.com/trabajos5/formacion-docente-superior/formacion-docente-superior2.shtml>
- Joyce, B., & Marsha, W. (2002). *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa.
- López, C. (2008). *Teachers' awareness of their roles when confronted with innovation*. Tesis de doctorado en Filosofía. University of Kent. Canterbury.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia, Murcia: España.
- Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006) (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. España: Editorial Grao.
- Reigeluth, C. M. (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Parte 1*. Madrid, España: Santillana.
- Rodríguez, R. (2007). *Mejora continua de la práctica docente universitaria: Una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior*. REIFOP, 10(1). Consultado el 20 de agosto de 2009 en <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rueda, M. (2006). Notas para una agenda de investigación educativa regional. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa Regional, A.C.
- Schaft, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Editorial Grijalbo.
- Scheuer, N., & Bosch, M. (2006). Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en el primer año de la universidad. En I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 341-353). España: Editorial Grao.
- Treviño, F. (2003). *Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL*. Tesis de maestría en formación y capacitación de recursos humanos. Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuevo León: Monterrey.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria*. (3era. ed). Madrid, España: Narcea.
- Zarzar, C. (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México, D. F.: Editorial Patria.

Plan de estudios

Hacia el programa de inglés para el Colegio de Ciencias y Humanidades

Cyntia Corona Rangel

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES-VALLEJO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

A partir de agosto de 2009 los cursos de inglés en el CCH cambiaron “repentinamente”, de la comprensión de lectura a las cuatro habilidades. Los profesores han enfrentado distintas dificultades, impuestas por la rapidez del cambio como la falta de un programa de estudios. Sin embargo, se trabaja para dar a la nueva asignatura identidad propia basándose en los sólidos fundamentos del Colegio.

Se narran los antecedentes y momentos de elaboración del “Primer acercamiento a los programas de inglés”, así como los principales elementos que conforman dicho documento.

Palabras clave: Colegio de Ciencias y Humanidades, inglés, programa de estudios, cuatro habilidades

INTRODUCCIÓN

El análisis de la Rectoría de la UNAM, acerca de las nuevas necesidades del conocimiento del idioma inglés por parte de estudiantes y profesionistas, derivó en un proyecto que incluyó, entre otros, el rápido cambio en la orientación de la materia curricular de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Con este cambio, de comprensión de lectura al desarrollo de las cuatro habilidades, se vio la necesidad de construir un programa de estudios con identidad propia, basándose en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, integrando nuevos conocimientos y recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma y, principalmente, ratificando los ejes del Modelo Educativo del Colegio, que, a su vez, se fundamenta teóricamente en el constructivismo, y que promueve la formación integral de todos los estudiantes de esta institución.

ANTECEDENTES

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), un subsistema del bachillerato de la UNAM, que recibió en el periodo 2009-2010 a 18242 nuevos alumnos en sus cinco planteles, surgió en 1971 como un Modelo Educativo vanguardista y "...ha realizado acciones que lo han puesto como punto de referencia para las innovaciones en educación media superior" (Terán, 2006: 19). Entre sus objetivos se encuentran lograr la calidad académica con "la afirmación de la institución como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad; en el compromiso humanista, crítico y propositivo con el cambio social hacia una mayor equidad; en el compromiso académico con el rigor de la ciencia y en el compromiso pedagógico con la participación de los alumnos como integrantes de la propia cultura básica" (CCH, 1996a: 6).

Desde la creación del CCH, las materias de inglés y francés han sido parte de sus Planes de Estudio. El objetivo central de éstas fue la comprensión de lectura, puesto que se consideraba esencial que los egresados fueran capaces de utilizar, en sus estudios superiores, textos escritos en alguno de estos idiomas. Inicialmente, el estudio del inglés fue meramente un requisito que los estudiantes debían cumplir asistiendo 30 horas al semestre a un laboratorio. El curso se amplió a clases en el aula de 64, 90 y 256 horas anuales en 1983, 1988 y 1996, respectivamente. Con la actualiza-

ción del Plan de Estudios en 1996, el Inglés quedó integrado como materia curricular y su orientación siguió siendo de comprensión de lectura con un programa elaborado por los profesores del CCH (CCH, 1996b: 3).

En el año 2003 se inició un proyecto piloto, como resultado de la propuesta de un grupo de trabajo de profesores que se planteaba el propósito de “proporcionar a los alumnos con mayor motivación para el aprendizaje de la lengua, herramientas que les permitieran escuchar, hablar, leer y escribir inglés e insertarse competitivamente en las esferas escolar, laboral y cultural”. (Terán, 2009a: 7). Los cursos iniciaron en 2004 con un grupo por plantel, hasta alcanzar cuatro grupos por plantel en 2009, con alumnos que podían dedicar tiempo extra clases y que, debido a la alta demanda, pasaban el filtro de obtener un promedio de calificación de diez en la secundaria. Sin embargo, el cambio que se dio en 2009 en la materia no partía del propósito de esos cursos piloto, sino de objetivos mucho más amplios y fundamentales.

En noviembre de 2007 fue electo como rector de la UNAM el doctor José Narro Robles, quien, desde el inicio de su cargo, en los “Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011”, señala los cambios necesarios en la enseñanza de inglés en toda la Universidad. Como marco a su propuesta, el rector identifica la situación y problemática a nivel internacional y nacional: globalización económica, productiva y cultural, pero también crisis económica, desempleo, rezago educativo, etc. (Narro, 2008a: 8). Bajo estas condiciones, para el doctor Narro es fundamental formar estudiantes y profesionales comprometidos con la sociedad, en cuya preparación se incluya la comprensión de los problemas y las necesidades a nivel mundial, detectados mediante la comunicación y discusión con sus pares de otros países.

De esta manera, los cambios del inglés en el CCH se promueven y articulan en relación a los requerimientos académicos de los niveles de la licenciatura y posgrado, así como del perfil de egreso de los profesionales de la UNAM. Estas necesidades se resumen en cuatro ejes principales propuestos por la Rectoría:

1. Desarrollo y fortalecimiento académico del bachillerato.
2. Mejor vinculación entre los dos subsistemas del bachillerato y de éste con los estudios superiores.
3. Énfasis en la enseñanza de computación e idiomas para enfrentar los nuevos retos de la sociedad.

4. Máximo aprovechamiento de los vínculos académicos con instituciones nacionales e internacionales.

Así, el Rector plantea ya desde enero de 2008 que a nivel bachillerato se buscará: “mejorar la enseñanza de idiomas, principalmente el inglés, de manera que se asegure su aprendizaje. Para ello, se modernizarán los laboratorios de idiomas o se crearán en los planteles donde no existan. Se garantizará una revisión integral del problema y la puesta en práctica de medidas que respondan a la problemática” (Narro, 2008a: 12).

El vínculo de este objetivo con los estudios superiores se encuentra en el punto titulado “Impulsar la reforma de la licenciatura”, donde se lee: “incluir en los planes de estudio, como parte de una formación integral, el aprendizaje de idiomas... que eleve el nivel de competitividad del egresado en el campo profesional” (Narro, 2008a: 13). Este objetivo está relacionado de manera inmediata con el que dice: “la complejidad de las problemáticas sociales y científicas hace indispensable una mayor comunicación, intercambio y cooperación entre universitarios. En esa perspectiva la movilidad de los académicos y alumnos se vuelve fundamental” (Narro, 2008a: 15). Por último, en el punto 7 de su *Plan de Desarrollo 2008-2011*, el Rector refrenda la importancia de la movilidad a nivel nacional e internacional ya que:

Permite a los jóvenes gozar de una formación integral y más adecuada a las necesidades actuales, y propicia en los académicos un enriquecimiento de perspectivas al interactuar con sus pares de otras instituciones... es necesario establecer un modelo general de estructura curricular que... propicie la posibilidad de acceso a asignaturas y cursos de diversas instituciones en la República o en otros países. Es necesario también incorporar y garantizar en el currículum el aprendizaje y dominio de idiomas... (Narro, 2008b: 29, 31).

En 2008, un grupo de profesores del CCH (Sánchez *et al.*, 2010) también cuestionó la utilidad de mantener la enseñanza del inglés orientada hacia la comprensión de la lectura, mientras estaban en marcha los cambios en el inglés a nivel de toda la UNAM. De esta manera, en el *Informe Anual de Actividades de 2008* el Rector ya destaca, entre las actividades

realizadas, el “Programa de Enseñanza del Inglés en la UNAM para garantizar el conocimiento adecuado de este idioma a los alumnos universitarios. En la primera etapa se atiende a los alumnos del bachillerato para asegurar que logren un nivel B1, que equivale a 400 puntos del TOEFL” (Narro, 2009: 9).

Ante las nuevas condiciones económicas, los cambios se hacían urgentes, había el peligro de que los recursos se esfumaran como resultado de la crisis: “El año 2009 ha sido el de la mayor y más extendida depresión económica mundial desde el término de la II Guerra Mundial... La UNAM sufrió en 2009 presiones similares a las del resto de las instituciones públicas del país en materia de restricción presupuestaria” (Narro, 2009: 2).

Así, la materia de inglés en el CCH tuvo que cambiar a las cuatro habilidades de manera inmediata. La rapidez del cambio, enmarcado en el “Proyecto Mejoramiento de la enseñanza del inglés en el CCH” (Terán, 2009a), tomó por sorpresa a la mayoría de los profesores y también a algunos directivos que pensaban que el cambio se haría paulatinamente, como resultado del “Proyecto académico de revisión curricular en el CCH”, propuesto por la Dirección General del Colegio en su *Plan de desarrollo 2006-2010* (Terán, 2006), y que está aún en su fase preparatoria.

De esta manera, de marzo a julio de 2009, “se construyó... un edificio con aulas para 25 alumnos, dos laboratorios y una mediateca por plantel; asimismo se obtuvo la aprobación de recursos para el equipamiento de las aulas y... la contratación de 130 profesores de nuevo ingreso” (Terán, 2010: 30), puesto que la cantidad de estudiantes por grupo se reduciría a la mitad. Sobre los cambios que a nivel de infraestructura se dieron en los planteles del Bachillerato Universitario, el entonces Director General del CCH “subrayó que en 38 años de vida, el Colegio no había recibido una inversión de esta magnitud” (Ayala, 2009: 7).

Como preparación académica dedicada específicamente para el cambio a las cuatro habilidades, se impartió un curso-taller de 20 horas sobre recursos didácticos dirigido a toda la planta docente del Departamento de Inglés en junio de 2009. La Jefatura de Inglés impulsó el uso de un solo libro de texto para todos los alumnos de primer ingreso, y éste, junto con una propuesta de lineamientos, basada en el MCER y diseñada para los cursos piloto, se convirtió en directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje durante todo un año.

LAS CONSECUENCIAS INMEDIATAS DEL CAMBIO A LAS CUATRO HABILIDADES

El 11 de agosto del 2009 más de 15000 alumnos y más de 150 profesores de idiomas iniciaron clases de primer semestre sobre las cuatro habilidades, en condiciones que no eran las mejores. La mayoría de los profesores con años de experiencia en el Colegio, la tenía en la enseñanza de la comprensión de lectura, y los recién integrados no conocían el Modelo Educativo del CCH.

La rapidez del cambio trajo como consecuencia que no todos los involucrados tuvieran plena conciencia de su significado. Todo un año, dos de los cinco planteles no contaron con reproductores de CD para uso exclusivo de los profesores de inglés, necesarios cotidianamente para realizar prácticas de comprensión auditiva y expresión oral. En un plantel tardaron aun más para instalar los cañones para proyectar los videos, complemento del libro de texto, u otro tipo de material didáctico de apoyo. Los cursos y diplomados de formación y actualización para profesores se orientaron principalmente al uso de las mediatecas y los laboratorios de idiomas.

Así, el inglés en su nueva modalidad, se puso en marcha principalmente con el entusiasmo, creatividad y esfuerzo de todos los involucrados. Las primeras clases se abrieron paso frente a dificultades que imponía la rapidez del cambio como la falta de un programa de estudios y la necesidad de estructuras administrativas y académicas que unificaran los esfuerzos de una planta docente que se había duplicado y diversificado.

No se manifestaba resistencia al cambio por parte de los profesores, pero la rapidez de este abría muchas interrogantes. Un estudio realizado en 2008 revelaba que a la mayoría de los profesores del CCH le parecía conveniente que se impartieran las cuatro habilidades del inglés (Sánchez *et. al.*, 2010); sin embargo, la planta docente no dejó de expresar sus inquietudes ante este cambio repentino: ¿Se convertirán las nuevas instalaciones de inglés en un centro de idiomas?, ¿cómo se integrarán los cursos de inglés en el Modelo Educativo del Colegio y en su concepción de Cultura Básica?, ¿se implementará el inglés durante el tercer año de este bachillerato?, ¿cuándo y cómo se trabajará en un nuevo programa de inglés? Pero no sólo había preguntas, sino también iniciativas como una propuesta de Programa Operativo presentada por dos profesoras (Hernández & Maya, 2009) a la jefatura en turno para contar con una guía en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar 2009, en continuidad con los objetivos trazados desde su nominación y respecto a los cambios en el inglés de la UNAM, el Rector informaba, entre otros logros: la creación de la Coordinación General de Lenguas de la UNAM y la realización del diagnóstico interno y externo sobre la enseñanza del inglés en el bachillerato (Narro, 2010: 3).

El lazo entre el inglés del bachillerato universitario y los estudios superiores se refrendaba: la enseñanza de las lenguas... es una preocupación fundamental también en la licenciatura... Por lo anterior, la Coordinación General de Lenguas, se dio a la tarea de trabajar en el diseño de una propuesta para incluir el inglés y la lengua o lenguas que requiera cada área del conocimiento, dentro del mapa curricular de las diferentes carreras, con el esquema que cada facultad o escuela determine (Narro, 2010: 12).

En marzo de 2010, la Dirección General del CCH nombró a la licenciada Angélica Barreto Ávila jefa del Departamento de Inglés. La licenciada Barreto, comprometida con los cambios que se venían dando en la materia, trabajó desde el inicio bajo la óptica de promover la pronta y amplia participación de todos los profesores del Departamento en estas transformaciones.

LA ELABORACIÓN DEL “PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS”

Con el apoyo de la Dirección General del CCH, de la Secretaría Académica, de la Secretaría de Planes y Programas Institucionales, y conjuntamente con la Jefatura de Francés y el Consejo Académico, la Jefatura de Inglés organizó el trabajo para la elaboración de un anteproyecto de programa de estudios que guiara la actividad docente de los profesores. Este documento sería, al mismo tiempo, la base de un Programa de Estudios que se iría construyendo en el entendido de que su diseño debe ser un trabajo arduo, de varios años de investigación, análisis y síntesis, en el que intervengan profesores expertos pero también todos los profesores de Departamento de Inglés integrando propuestas derivadas de su experiencia práctica en relación directa con los alumnos (Coll, 1996: 44).

Con la elaboración de un anteproyecto de programa se recogían las preocupaciones y perspectivas de los profesores y se llegaba a concluir que la nueva materia de inglés tendría que adquirir características pro-

pías, alimentándose de los sólidos fundamentos del Colegio y de nuevos elementos. Por ejemplo, tendría que:

- Integrarse en los nuevos objetivos generales de la UNAM.
- Estar enmarcada en el Modelo Educativo del CCH, que implica filosofía y propuesta pedagógica con características propias.
- Considerar los planteamientos que se mantienen válidos del Plan de Estudios Actualizado del CCH y del anterior programa de la materia.
- Considerar críticamente los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas.
- Identificar las características y necesidades de los estudiantes respecto a la nueva modalidad de la materia y recuperarlas junto con sus ideas, creatividad y sueños para integrar todo esto en objetivos, aprendizajes y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Incluir resultados de investigaciones recientes relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, en general, y del inglés en particular.
- Incorporar en la enseñanza temas sobre problemas actuales y sus soluciones, así como las transformaciones que requiere la sociedad, con una actitud que enfatice la protección de nuestro planeta y el cambio hacia una humanidad consciente de su actuar, de sus responsabilidades, de sus objetivos y solidaridad a nivel mundial.

La elaboración del anteproyecto se llevó a cabo en tres etapas principales entre las que mediaron procesos de análisis, discusión, revisión, etc., a diferentes niveles. La primera etapa consistió en el trabajo colegiado para planificar un curso-taller de 40 horas para profesores de carrera. Profesores de carrera de inglés y francés, el Consejo Académico de Idiomas y algunos profesores de asignatura analizaron sus experiencias del primer semestre de impartición de las cuatro habilidades y los documentos propuestos para dicho evento.

En la segunda etapa, del 11 al 21 de mayo, se llevó a cabo el curso-taller "Elaboración del anteproyecto de Programa de Inglés I y III", al que asistió más de 80% de los profesores de carrera de francés e inglés, así como consejeros académicos. En esta jornada de trabajo se analizaron: el Plan de Estudios Actualizado (PEA), el Programa de Estudios de Inglés entonces vigente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER),

aproximadamente 30 libros de texto de diferentes editoriales y los resultados de proyectos llevados a cabo durante el ciclo escolar por algunos profesores de carrera y de asignatura relacionados con la impartición de las cuatro habilidades del inglés.

Con el objeto de integrar la información de las fuentes arriba citadas, los profesores asistentes presentaron varias ponencias.¹ Algunas de ellas mostraron las similitudes y diferencias existentes entre el Modelo Educativo del Colegio y el MCER (Hernández & Maya, 2010; Ramírez, 2010). Otra estableció las relaciones entre el MCER y el Programa de Estudios de las Secundarias adscritas a la SEP, lo que dio un panorama aproximado de los conocimientos que los alumnos deben poseer al ingresar al bachillerato (Martínez, 2010).

Los resultados de los proyectos sobre la elaboración del Examen Diagnóstico Académico (EDA), así como los relacionados con el seguimiento y recuperación de la experiencia docente, y los que analizaban la práctica educativa a partir de los contenidos de los libros de textos que fueron empleados, aportaron información sobre objetivos, aprendizajes y tiempo aproximado requeridos por unidad de trabajo (Corona, 2010; López & Rivera, 2010; Padilla, 2010). Otra ponencia (Díaz, 2010) presentó argumentos apoyando la necesidad de prolongar los cursos de Inglés al quinto y sexto semestre, pues actualmente el inglés se enseña sólo en los primeros cuatro semestres de este bachillerato.

Los productos de 40 horas de trabajo en el curso-taller fueron: el documento "Anteproyecto de Programa de Inglés I y III" y la propuesta de cinco libros de texto para los cursos del ciclo escolar 2010-2011. El documento fue presentado ante el Consejo Académico de Idiomas, la Dirección General, la Secretaría Académica y la Secretaría de Planes y Programas Institucionales. Estas instancias del CCH presentaron sus observaciones y a partir de ellas se realizaron los ajustes pertinentes.

La tercera etapa consistió en cursos-taller de 20 horas dirigidos a todos los profesores de inglés del CCH. Un amplio grupo de profesores, con experiencia y comprometidos con el Colegio, lo diseñó e impartió en el periodo interanual (junio de 2010). Los cursos tuvieron como objetivo general: "Conocer, revisar y enriquecer el Anteproyecto de Programa para las cuatro habilidades de los cursos de inglés" y se titularon "Lineamientos del Programa de Inglés: Aprendizajes y contenidos mínimos" y "Li-

¹ Los documentos con las síntesis de las ponencias pueden consultarse en la Jefatura del Departamento de Inglés, en la Secretaría Académica del CCH, UNAM.

neamientos del Programa de Inglés: Criterios de evaluación y estrategias didácticas”, ambos en versiones para Inglés I y III.

En esos cursos se analizaron documentos que mostraban los aspectos más relevantes del Proyecto Educativo del CCH: la misión y la filosofía del Colegio, el Modelo Educativo, el perfil de egreso del alumno y la concepción de Inglés en el PEA. El análisis de esos fundamentos sirvió para comprender desde qué óptica se había elaborado el Anteproyecto del Programa. El curso-taller cobró mucha importancia especialmente para los profesores recientemente integrados al CCH, los cuales tuvieron oportunidad de conocer, por primera vez, el Modelo Educativo aplicado a la materia de inglés.

Los productos del trabajo de los profesores asistentes al curso incluían el análisis de su experiencia durante el ciclo escolar, así como propuestas de estrategias de aprendizaje y formas de evaluación que, posteriormente, fueron analizadas para ser integradas al Anteproyecto durante su nueva revisión. Mientras tanto, éste fue entregado a la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudios del Consejo Técnico del CCH (COMPLANES) para ser validado institucionalmente, y después fue presentado al Pleno del Consejo Técnico, que lo aprobó como referente provisional con la observación de continuar su construcción y mejora.

Para su aprobación influyeron los argumentos sobre la necesidad de continuar todo el trabajo del Departamento de Inglés —clases, proyectos de profesores de carrera, planeación de cursos de formación y actualización y para profesores y procesos de promoción— sobre un marco válido institucionalmente, lo cual sería posible con este documento.

A partir de este momento, el Anteproyecto recibió el nombre de “Primer acercamiento a los Programas de Estudio de Inglés I y III” (CCH, 2010) y durante la primera quincena de agosto fue publicado en la página electrónica del Colegio y distribuido a todos los profesores para que iniciaran sus actividades docentes teniéndolo como base de su planeación.

La aplicación de este documento en el quehacer docente del Departamento de Inglés retroalimentará los procesos de su propia revisión y mejora hasta tener el Programa de Estudios final que será integrado en el Plan de Estudios que resulte de la revisión curricular que está en preparación.

ELEMENTOS DEL PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS

LA MISIÓN Y EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO

La materia de inglés en el CCH seguramente compartirá características con el inglés enseñado en otras instituciones públicas y privadas, especialmente con el inglés dado en otras instituciones de la UNAM. Sin embargo, tendrá características particulares adquiridas por su génesis en el seno de los elementos del Modelo Educativo del CCH refrendados en los “Criterios para la revisión Curricular en el CCH” (Terán, 2009b: 8). Los ejes del Modelo Educativo son: noción de cultura básica, organización académica por áreas, el alumno como centro del aprendizaje y el profesor como orientador. Su propuesta pedagógica constructivista socio-cultural se caracteriza con los postulados: “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser” (CCH, 2001: 2).

En el Primer Acercamiento también se consideran la misión del Colegio y el perfil del alumno que se desprende de ella, y que van mucho más allá de proporcionar conocimientos de las diversas materias que forman su Plan de Estudios. La misión es lograr:

Jóvenes sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; capaces de obtener, jerarquizar y organizar información utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, de validarla reconociendo el alcance y los límites de los argumentos pertinentes y de utilizarla para la comprensión y solución de problemas nuevos. Con una actitud crítica, propositiva y creativa frente a lo que se aprende y se vive. Con la responsabilidad, honestidad y congruencia en torno a la toma de decisiones, el ejercicio de liderazgo y el trabajo colaborativo, como valores y actitudes... de manera que su vida personal llegue a ser más plenamente humana y puedan aspirar a cursar estudios superiores con éxito (Terán, 2006: 5).

La utilización de las lenguas extranjeras, bajo las concepciones del Colegio, tiene como propósito final hacer al sujeto más capaz de comprender su entorno social y físico e incidir en ellos a través de una comunicación de mayores alcances.

Por otra parte, el inglés es concebido como una lengua en evolución, por lo que cobra mucha importancia su aprendizaje como es realmente utilizado en la comunicación cotidiana a través de sus diferentes formas y medios. Debe ser enseñado no como un grupo finito de conocimientos de la lengua, sino como un conjunto de conocimientos, pero sobre todo, habilidades y actitudes que permitan al alumno proseguir su aprendizaje durante toda la vida, según decisiones tomadas de manera consciente y de acuerdo a los requerimientos de su propia actividad académica y laboral.

En este sentido, el Programa de Estudios “final” deberá incluir contenidos que proporcionen al alumno la oportunidad de manejar adecuadamente fuentes y herramientas relacionadas con el aprendizaje autónomo del idioma, como son: la utilización de los recursos de una mediateca, la consulta de sitios en Internet de enseñanza del inglés y de otro tipo de sitios en la web así como libros, revistas, etc., en inglés, como una forma de practicar y mejorar el nivel de la lengua meta, al mismo tiempo que obtiene información sobre diferentes temas. De la misma manera, dentro de los contenidos en el Programa se deben incluir habilidades académicas generales y particulares de los idiomas como toma de notas, interpretación y elaboración de organizadores gráficos, uso del diccionario, etcétera.

Así mismo, la interdisciplina deberá ser considerada en el Programa de Inglés, por ejemplo al utilizar, durante los procesos de aprendizaje o práctica de las diferentes habilidades del idioma, información perteneciente a otras áreas de conocimiento y materias que se encuentre codificada en lengua inglesa.

EL MCER Y EL PROGRAMA DE INGLÉS

La propuesta de la Rectoría sobre los cambios en el inglés en la UNAM considera al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como un elemento guía a tomar en cuenta a nivel institucional. Durante el curso-taller para profesores de asignatura, se concluyó que este es el documento más completo a nivel mundial, resultado de un trabajo permanente y multidisciplinario de instituciones y especialistas desde 1971, en el que se exponen elementos para la planificación de la enseñanza de las lenguas. Su óptica derivada de objetivos muy diferentes a los del Colegio, no está en contradicción con la misión de nuestra institución y es susceptible de ser adaptado (Consejo de Europa, 2002: 17) a nuestras condiciones y necesidades académicas de manera crítica y constructiva.

El MCER tiene coincidencias con la filosofía del Colegio y es congruente con su Modelo Educativo que incluye la interdisciplinariedad, una base científico-humanista y la perspectiva constructivista. Por ejemplo, establece competencias generales del individuo (las destrezas y habilidades o *savoir-faire*, la competencia existencial o *savoir-être*, la capacidad de aprender o *savoir-apprendre*) (Consejo de Europa, 2002: 21), que son similares a nuestros ejes fundamentales de ‘aprender a hacer’, ‘aprender a ser’ y ‘aprender a aprender’.

Especialmente, algunos de los objetivos planteados en el MCER deberían integrarse en los Programas de Idiomas del Colegio que siempre se ha caracterizado por su pluralidad y compromiso social, a saber: “Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz... Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (Consejo de Europa, 2002: 14).

LA INTEGRACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS, LAS NECESIDADES Y CREATIVIDAD DE LOS ALUMNOS

En el Modelo Educativo del CCH es muy importante propiciar el aprendizaje significativo, considerando en el proceso docente las condiciones de vida y aprendizaje del alumno: edad, situación socio-económica, contexto en el que se desempeña, problemas que enfrenta, gustos, habilidades, expectativas. En el Colegio hay varios tipos de documentos –encuestas y exámenes institucionales– y cursos de diferentes tipos que se avocan a precisar y profundizar este tipo de información sobre su población estudiantil en general, pero la práctica docente es la fuente más importante para conocer mejor a los alumnos y su dinámica de aprendizaje. Es también el medio de integrar tanto sus preocupaciones como su creatividad en la dinámica de la clase-taller. En este sentido, los profesores deben esforzarse por transmitir las experiencias exitosas –basadas en las preocupaciones, propuestas y productos de los alumnos– en los espacios de análisis y ajuste a los programas de estudio para enriquecerlos.

LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN EL PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS

El *Primer acercamiento a los programas de Inglés* concede una importancia especial a la lectura. Con base en el concepto de “bachillerato propedéutico”, que es fundamento del Colegio, el aprendizaje del idioma debe enfocarse en que el alumno obtenga las herramientas para lograr el éxito en los estudios superiores que actualmente requieren, mayormente, de la consulta de textos escritos en lengua inglesa. La lectura seguirá siendo la habilidad que la mayoría de los estudiantes en México utilice más frecuentemente (aunque no la única), respecto a las otras habilidades lingüísticas, pues el acceso a textos en otro idioma y su consulta en nuestro país sigue siendo principalmente a textos escritos. Además, la mayoría de Facultades y Escuelas a nivel licenciatura de la UNAM establece aún entre sus requisitos de ingreso la comprensión de lectura en inglés. Por ello, en el primer acercamiento, los objetivos sobre esta habilidad superan ligeramente que lo que plantea el MCER para los niveles A1 y A2. Nuestra experiencia en la enseñanza de comprensión de lectura señala la posibilidad de alcanzarlos y plantearlos en el Programa de manera más precisa.

ASPECTOS QUE SE DEBEN PROFUNDIZAR

Varios puntos están aún por ser analizados para integrarlos al primer acercamiento. Por ejemplo, es necesario ahondar en el enfoque sobre el cual se debe desarrollar la enseñanza del idioma. El programa dirigido a la comprensión de lectura está basado en el enfoque comunicativo de la lengua. Sin embargo, el MCER se basa, primordialmente, en el enfoque “centrado en la acción”. Habrá que determinar la pertinencia de este y de su relación con el enfoque comunicativo respecto a los principios educativos del Colegio.

Otra cuestión que queda por definir se refiere a los parámetros para establecer y evaluar lo que el alumno aprende o sabe, que no es de importancia secundaria sino que se desprende del enfoque, método y las intenciones de un Programa de Estudio. El MCER establece como parámetros las competencias, y los programas del Plan de Estudios vigente establecen los aprendizajes. Habrá que profundizar en el significado de estos términos, sus relaciones y consecuencias para decidir sobre su integración en el futuro Programa de Estudios.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPROMISO SOCIAL

El último punto que queremos mencionar, pero no el menos importante, es lograr que la materia de inglés contribuya a cumplir los objetivos del Colegio en el sentido de formar estudiantes con pensamiento crítico y comprometidos con la sociedad. Esto es de suma importancia ya que, actualmente, el mundo está sufriendo problemas económicos, sociales y ambientales que ponen en riesgo a la humanidad y a nuestro planeta. La sociedad requiere de cambios urgentes que estarán en las manos de los jóvenes que ahora están pasando por las aulas. El que los alumnos conozcan lo que está sucediendo en su país y en otras partes del planeta, el que comprendan sus causas y propongan soluciones también es tarea de la enseñanza de los idiomas.

De esta manera, debemos, por ejemplo, buscar la convergencia de las cuatro habilidades para que, de acuerdo al nivel lingüístico alcanzado por nuestros alumnos, éstos aprendan y practiquen el idioma a través de la lectura, escucha, discusión y escritura sobre temas relacionados con la problemática mundial. A través del uso de textos originales, los alumnos pueden tomar conciencia de los retos que enfrenta la humanidad y proponer alternativas de cambio. Nuestra materia también debe fomentar una actitud hacia la protección de nuestro planeta y de transformación social hacia una humanidad consciente de su actuar, de sus objetivos y solidaria a nivel mundial.

CONCLUSIÓN

El “Primer acercamiento a los programas de inglés” constituye un elemento fundamental para regular la actividad docente de los profesores el próximo periodo. Sin embargo, el trabajo realizado es apenas el principio de una labor larga y creativa que debe continuarse de manera sistematizada y organizada institucionalmente. El horizonte de posibilidades para seguir con la construcción del programa de estudios de inglés es muy amplio, y requerirá de la participación colegiada de todos los profesores comprometidos con nuestra institución, nuestros alumnos y la sociedad.

REFERENCIAS

- Ayala, G. (2009). Tecnología de punta en el bachillerato de la UNAM. *Gaceta UNAM*, 4186, 6-7.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996a). *Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Autor.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996b). *Programa de Estudios para las Asignaturas de Inglés*. México: Autor.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2001). Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo y prácticas. *Gaceta CCH*, Número extraordinario 4.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2010). *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I y III*. Consultado el 7 de Junio de 2011 en http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/Primer_acercamiento_InglesIyIII.pdf
- Coll, C. (1997). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós Mexicana.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Edición reestructurada. Consultado el 21 de Mayo de 2010 en <http://ejerciciosdeespanol.com/files/mcer.pdf>.
- Corona, C. (2010). *El Seminario Institucional de Elaboración de Examen Diagnóstico en el marco del trabajo hacia un anteproyecto de programa para inglés*. Ponencia presentada al Curso-taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.
- Díaz, G. (2010). *Justificación para que la materia de lengua extranjera (Inglés) se extienda a los semestres V y VI*. Ponencia presentada al Curso-Taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.
- Hernández, R., & Maya, M. (2009). *Programa operativo* (Inédito).
- Hernández, R., & Maya, M. (2010). *Experiencias del proceso aprendizaje-enseñanza*. Ponencia presentada al Curso-taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.
- López, M. I., & Rivera, M. A. (2010). *Experiencia docente en la impartición de Inglés I y II con el material de apoyo Interchange*. Ponencia presentada al Curso-Taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.
- Martínez, J. J. (2010). *Los programas de inglés a nivel secundaria y su relación con los anteproyectos de los programas de Inglés I y III*. Ponencia presentada al Curso-Taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.

- Narro, J. (2008a). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*. UNAM. Consultado el 5 de Junio de 2010 en <http://www.dgi.unam.mx/rector/html/lineamientolec.pdf>
- Narro, J. (2008b). *Plan de Desarrollo 2008-2011*. UNAM. Consultado el 8 de Junio de 2010 en <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>
- Narro, J. (2009). *Informe anual de actividades 2008*. UNAM: Consultado el 12 de Junio de 2010 en http://www.dgi.unam.mx/rector/html/Informe_Rector2008.pdf
- Narro, J. (2010). *Informe anual de actividades 2009*. UNAM. Consultado el 19 de Junio de 2010 en http://www.dgi.unam.mx/rector/html/Informe_Rector2009.pdf
- Padilla, A. (2010). *Algunas reflexiones en torno a la implementación de los cursos de Inglés I y II en el CCH Azcapotzalco en el periodo 2009-2010*. Ponencia presentada al Curso-Taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.
- Ramírez, B. (2010). *Tránsito del enfoque de comprensión de lectura a un enfoque de las cuatro habilidades lingüísticas desde el Modelo Educativo del CCH y el MCER*. Ponencia presentada al Curso-Taller Elaboración del Anteproyecto de Programa de Inglés I y III. CCH. México.
- Sánchez, P. J., Ordaz, M., Medina, M., Villegas, A. L., & Hernández, E. V. (2010). *¿Por qué enseñar las cuatro habilidades en el CCH?*. Ponencia al XIV Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras del CELE. México.
- Terán, R. (2006). *Plan General de Desarrollo 2006-2010*. México: CCH.
- Terán, R. (2009a). *Proyecto Mejoramiento de la Enseñanza del Inglés en el CCH*. México: CCH.
- Terán, R. (2009b). *Proyecto Académico para la Revisión Curricular: Presentación*. México: CCH.
- Terán, R. (2010). *Informe 2006-2010 de la Dirección General del CCH*. México: CCH.

Traducción, lenguas y diversidad

El comentario de traducción

Céline Desmet Argain

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

La didáctica de la traducción es parte de los estudios de traducción en su rama aplicada. En esta ponencia abordaré, dentro de este marco, un asunto poco o nada investigado: el comentario de traducción, el cual, a mi juicio, es fundamental para el desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes que se forman dentro de esta disciplina. La traducción se puede enfocar como proceso o como producto; el comentario resalta el proceso y lo vuelve consciente. Primero, describiré cómo se desarrolla un taller de traducción para, en seguida, explicar en qué consiste el comentario de traducción y su relevancia dentro del proceso de aprendizaje. Asimismo, presentaré algunos ejemplos (francés-español) tomados de trabajos de alumnos para ilustrar el fenómeno. Finalmente, terminaré con una reflexión sobre el tema.

Palabras clave: didáctica, enseñanza de la traducción, traducción literaria, comentario de traducción, competencia traductora

INTRODUCCIÓN

La traducción, si bien es un oficio muy antiguo, no tiene mucho de formar parte de la currícula universitaria. Las licenciaturas y posgrados que se pueden encontrar en México son, en cierto modo, una novedad.¹

Se necesitó toda una labor de difusión y de concientización académica para que a la traducción se le diera su lugar y que se reconociera que debía ser llevada a cabo por profesionales egresados de instituciones académicas. No obstante, se sigue pensando que quien sabe dos o más lenguas puede traducir como si fuera algo natural, inherente al aprendizaje y conocimiento de segundas lenguas.

Ahora bien, enseñar la traducción —específicamente, la traducción literaria— no es tan sencillo como pudiera parecer a primera vista: el objetivo principal es desarrollar en el alumno la competencia traductora en un tiempo relativamente corto. Pero, ¿qué es la competencia traductora?, ¿significa resolver problemas de distinta naturaleza y elegir las mejores soluciones posibles?, o, tal vez, ¿meterse en la mente del autor e intentar adivinar sus pensamientos? Las respuestas, indudablemente, pueden ser múltiples y de muy diversa índole.

En este trabajo abordaré, dentro del marco de la didáctica de la traducción, un tema poco estudiado: el comentario de traducción,² el cual, a mi juicio, es una aproximación fundamental para el desarrollo de la competencia traductora de los alumnos que se forman dentro de esta disciplina. Para ello, primero empezaré con el tema de la enseñanza de la traducción en general, para luego detenerme en el comentario de traducción en la literatura especializada y en la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, presentaré ejemplos de comentarios tomados de trabajos de alumnos para ilustrar el fenómeno.³ Terminaré con una reflexión final sobre el tema.

¹ Baste mencionar, a manera de ejemplo, el inicio de una maestría de traducción ofrecida por El Colegio de México en el año 2005.

² Quiero destacar que estoy usando el término en un sentido que va más allá de su mera interpretación literal, como se podrá apreciar más adelante en este trabajo.

³ Los ejemplos son de alumnos que cursaban la licenciatura en traducción en la Universidad Intercontinental.

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

A partir de los años cincuentas del pasado siglo, nacieron, casi de manera subrepticia, los estudios de traducción. Sin embargo, no fue sino hasta los setentas que se acuñó el término *traductología*. En 1972, durante un coloquio en Canadá, Brian Harris propuso el neologismo (Ballard, 2004: 51). De ahí en adelante, se emplean los términos *traductología* o *teoría de la traducción* para definir los estudios cuyo objeto es el quehacer del traductor. Esta reflexión sobre la traducción abrió las puertas a muy diversos estudios: traducción y lingüística, traducción y cultura, traducción y filosofía entre otros. También surgió la didáctica de la traducción. No obstante este interés, son pocos los estudiosos que se acercan al tema. Además, cada uno tiene ideas diferentes de lo que debe ser la enseñanza de la traducción, puesto que la concepción sobre lo que significa traducir no es la misma para todos. Así pues, se aprecian contrastes tales como la traducción palabra por palabra vs. la traducción sentido por sentido o la traducción por equivalencia y, al mismo tiempo, salen a la luz publicaciones como manuales con sus múltiples ejercicios o reflexiones teóricas sobre el tema, no sólo con enfoques diferentes sino contrastantes.

Tengo varios años ofreciendo talleres de traducción literaria francés-español a cuatro manos, esto es, compartiendo con un colega mexicano la responsabilidad del curso y creo firmemente que se necesitan dos profesores hablantes nativos de cada una de las lenguas en el aula. Asimismo, sostengo que la traducción de textos literarios permite dar herramientas al alumno-traductor para que las emplee en cualquier tipo de traducción. Con respecto a este último punto, es menester hacer algunas observaciones. Por un lado, lo que no implica: no estoy afirmando que enseñe traducción literaria para que los alumnos se dediquen a traducir exclusivamente este tipo de textos. Por el otro lado, lo que sí implica: la traducción literaria es la mejor fuente de herramientas para el traductor. ¿Por qué? Porque el texto literario es la causante de múltiples problemas de traducción. Sirva mencionar algunos para más adelante regresar y ahondar sobre este punto: convenciones de la escritura, léxico, sintaxis, pragmática, semántica, sociolingüística, estilística, cultura.

En suma, aquí defiendiendo la idea de que el comentario de traducción es una herramienta esencial para el desarrollo de la competencia traductora de los alumnos que se preparan en este campo, como se podrá advertir en el siguiente apartado.

EL COMENTARIO DE TRADUCCIÓN

EL COMENTARIO EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

El comentario de traducción, como lo señalé en la introducción, no es un tema recurrente en didáctica de la traducción. Me atrevería a afirmar que nunca he encontrado nada al respecto, pese a tener la fortuna de acceder a la literatura en la materia. Paradójicamente, se plantea una y otra vez, sobre todo en la información que dan las instituciones académicas, que para que el alumno obtenga el grado académico correspondiente, deberá, entre otras posibilidades, escribir una tesis sobre una traducción comentada. ¿No es esto una paradoja? Si es una modalidad para titularse en varias universidades, ¿por qué nadie ha escrito o estudiado el tema? ¿Acaso la elaboración de comentarios de traducción es una competencia dada y, en consecuencia, no precisa ser tema de estudio? Más aún, ¿todos los profesores de traducción comparten la misma idea de cómo deben ser desarrollados? Es claro que la respuesta es negativa. Entonces ¿por qué esta falta de interés? Debo precisar: no estoy afirmando que no existen artículos sobre traducciones comentadas, al contrario, abundan, sobre todo en español. El *Encuentro Internacional de Traductores Literarios* que cada año tiene lugar en la Ciudad de México presenta un buen número de ponencias y conferencias magistrales sobre traducciones comentadas (muchas veces, incluso, realizadas por el mismo traductor). No, estoy aludiendo a los comentarios de traducción como reflejo del proceso de traducción y, por ende, como una muestra de la competencia traductora que deben desarrollar los alumnos. Me estoy refiriendo a un trabajo altamente académico que, desgraciadamente, no está normalizado como lo podría ser, de cierta manera, la elaboración de un resumen o una crítica. Sobre este punto ahondaré a continuación.

EL COMENTARIO EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

En este apartado, primero expondré la metodología que se emplea en los talleres de traducción francés-español, donde se pretende que los alumnos

desarrollen su competencia traductora a través del comentario de traducción. El propósito de presentar esta metodología es enmarcar el tema del comentario.

Ahora bien, la metodología tiene varias fases, a saber:

- Se les entrega a los alumnos el texto de partida, el cual es, normalmente, un capítulo de una obra. Según la extensión, se establece lo que deben traducir: la totalidad o un fragmento dentro del mismo capítulo que, a su vez, corresponde a un texto completo.
- Se les pide que antes de empezar su traducción, lleven a cabo una pequeña investigación sobre el autor: el contexto socio-histórico, si pertenece o perteneció a una escuela o un movimiento, etc. Un apartado especial de esta investigación es sobre el estilo de la obra, porque éste es primordial en una traducción literaria. Si no encuentran información sobre el tema, se les sugiere que hagan un análisis del capítulo o del fragmento que traducirán más adelante, para que observen la sintaxis, las figuras de retórica, el uso de los adjetivos, adverbios, la puntuación y que redacten sus observaciones. Tanto la traducción como la investigación sobre el autor se realizan fuera del aula.
- En una sesión posterior se discute, primero, los datos que recabaron sobre el autor. Participan todos los alumnos con el fin de que la información sea lo más completa posible.
- Luego, ya con la traducción realizada, se inicia el proceso de discusión de las traducciones. Como primer paso, y de manera general, los alumnos comentan dónde tuvieron problemas y por qué. Una vez concluido este punto, dos o tres alumnos leen su versión de la primera oración del fragmento seleccionado. Se comparan y se analizan las diferentes propuestas para identificar los problemas de traducción. Se buscan diversas soluciones entre todos, pero sin llegar a una sola versión. Al final, cada alumno hace su propia elección, justificándola. Este proceso continúa de la misma forma con cada oración del texto traducido hasta concluir todo el capítulo o fragmento. Es justamente durante estas largas sesiones de trabajo que los alumnos aprenden lo que significa un comentario de traducción.
- Cuando concluye la discusión sobre la traducción del texto seleccionado, la cual dura aproximadamente cinco o seis sesiones de tres

horas cada una, se les pide a los alumnos que entreguen —en un plazo de ocho a quince días— un trabajo que contenga los siguientes puntos:

1. Introducción
2. Información sobre el autor
3. Información sobre el estilo de la obra
4. Propuesta de traducción
5. Comentarios de traducción
6. Conclusiones

Por último, y antes de pasar al siguiente punto, debo aclarar algunos puntos sobre la metodología aquí descrita.

- La reflexión es el motor de la clase. Se promueve que ésta sea siempre una reflexión fundamentada. Desde el inicio del taller, se les pide a los alumnos que lleven consigo diccionarios monolingües del francés y del español a clase, así como gramáticas u otras referencias que les sirvan para su propósito.
- Antes de empezar a discutir las propuestas de traducción, el maestro debe asegurarse de que los alumnos tengan una adecuada apropiación del texto de partida. Este punto se detecta, en muchas ocasiones, cuando los alumnos presentan ante el grupo las dificultades que tuvieron al momento de traducir. En ocasiones los problemas de traducción son, en realidad, problemas de lengua, debido a que el alumno no domina perfectamente la lengua extranjera y su comprensión del texto es deficiente. Esta confusión entre los dos tipos de problemas se presenta sobre todo al principio, pero no son lo mismo: el problema de traducción es un problema que plantea el texto fuente a cualquier traductor, independientemente de que éste tenga o no un nivel de dominio sofisticado de la lengua fuente. En cambio, un problema de lengua es un problema que un traductor tiene por sus carencias de la lengua. Un ejemplo de un problema de traducción sería el *passé composé* en francés, el cual se puede traducir al español por un antepresente o un pretérito, dependiendo del contexto. Es un problema que tiene que ver con el fenómeno del aspecto en español. Por otro lado, un problema de lengua sería el confundir *quoique* y *quoi que*.

- El trabajo que se exige del alumno, en realidad es análogo a lo que se espera de un tesista (en la categoría de traducción comentada). Lo que cambia es la extensión, no así el rigor. Esta aproximación en el taller de traducción tiene una ventaja adicional: invita al alumno a considerar la tesis como una continuación del trabajo que realizó a lo largo de sus estudios y no algo imposible de sacar adelante.
- Se desaconseja en todo momento el uso del diccionario bilingüe porque proporciona equivalencias, pero sin contexto. Muy pocas veces o casi nunca se llega a utilizar en clase.
- Dos aspectos conforman el núcleo del trabajo en el taller: las propuestas de traducción de los alumnos y sus comentarios de traducción.

Una vez presentado un panorama de la metodología utilizada en el taller, entro de lleno al tema del comentario de traducción.

Los comentarios provocan en el alumno muchas reacciones negativas. No saben qué escoger, en qué categoría queda el problema de traducción y, en su opinión, es la parte más difícil de resolver. Ahora bien ¿por qué insistir sobre este aspecto si causa tantas dudas al alumno? Es posible pensar que un traductor, al entrar al mundo laboral, no necesita saber qué es y cómo se hace un comentario de traducción o tener nociones de traductología para traducir. Pero ambos conocimientos marcan una diferencia fundamental: entre el traductor empírico y el que se ha formado en una institución académica, el segundo debe ser consciente de sus decisiones. Debe poder explicar por qué escoge traducir de tal manera y no de otra, fundamentando sus elecciones y nunca conformarse con un “es que me sonó mejor” o “así se dice en español”, que no quiere decir mucho. En suma, es necesario que tengan herramientas para defender sus traducciones. En el mundo laboral, en las editoriales no sólo es deseable hacerlo, sino en muchas ocasiones imperativo.

La traducción se puede concebir como un proceso o como producto; el comentario de traducción resalta el proceso y lo vuelve consciente. Otro punto para insistir en la enseñanza del comentario de traducción es que las instituciones piden, para que el alumno se titule, que escriba una traducción comentada o una crítica de una traducción seguida de su propia propuesta.

Pero, ¿qué es exactamente un comentario de traducción? La definición que propongo es la siguiente: un comentario de traducción es la argumentación informada y justificada sobre las decisiones que se toman y las elecciones que se llevan a cabo al momento de traducir.

Para desarrollar la argumentación de un comentario, es menester:

1. Localizar un problema de traducción.
2. Categorizarlo, esto es identificar su naturaleza.
3. Justificar por qué es un problema.
4. Exponer el fenómeno tanto en la lengua de partida como en la lengua de llegada.
5. Contrastar las diferencias de dicho fenómeno entre ambas lenguas.
6. Proponer una posible traducción.
7. Realizar una valoración de la propuesta de traducción.

A continuación, presentaré tres ejemplos de comentarios de traducción con el fin de que lo expuesto en torno a éstos cobre su verdadera dimensión y, al mismo tiempo, me permitiré realizar una breve valoración de cada uno. Los ejemplos provienen de trabajos o tesis de alumnos de nivel de licenciatura. Son traducciones comentadas o traducciones comparadas y comentadas, es decir en este último caso, el alumno seleccionó una traducción publicada, desarrolló su propia versión y comentó tanto la primera como la segunda.

EJEMPLOS DE COMENTARIOS DE TRADUCCIÓN

Antes de presentar los ejemplos seleccionados es conveniente hacer dos aclaraciones. La primera es que la elección de los comentarios se basó en un único criterio: presentar cómo abordan los alumnos diferentes fenómenos. La segunda es que, por razones de espacio, no incluyo el texto original completo y su respectiva propuesta de traducción. Intenté, sin embargo, asegurarme de que esta presentación no impida apreciar en su justa dimensión las implicaciones del papel que juega el comentario de traducción en el desarrollo de la competencia traductora de los alumnos.

Por último, para cada ejemplo, primero aparece el texto original (T.O.) seguido de la propuesta de traducción del alumno (T.T.) o bien la traducción publicada (T.P.) y luego la propuesta del alumno, en caso de que se trate de una traducción comparada. Si el comentario no está vinculado con toda la oración, sino con un punto específico, éste se resalta en negritas y se indica en cursivas los aspectos relevantes.⁴

⁴ Algunos ejemplos no siguen este orden, los fragmentos (original y traducción) se encuentran dentro de la argumentación.

Primer ejemplo

La ironía

T.O. *Je prends cette précaution, parce que le drôle a l'habitude de n'avoir jamais reçu les lettres que je lui écris, quand elles lui prescrivent quelque chose qui le gêne...*⁵

T.T. Tomo mis precauciones **porque el muy tramposo tiene la costumbre de nunca haber recibido las cartas que le escribo, cuando éstas le piden algo que le moleste...**

El problema aquí es la identificación de la intención que tuvo el autor al escribir lo que está en negritas, de tal manera que esta misma se refleje en la traducción. Al hacer una lectura cuidadosa y considerando el contexto del que emerge la construcción señalada se puede afirmar que hay una marca de ironía en el texto original. Esta manera de transmitir el mensaje en francés debe ser respetada en la traducción.

Es interesante resaltar como el autor utiliza la ironía para transmitir un mensaje que debe quedar claro para el lector y, más aún, para el traductor. El reto de este último consiste pues en detectar este tipo de sutilezas para lograr el mismo efecto en la lengua de llegada.

El objeto de utilizar esta "otra" manera de decir las mismas cosas es aportar un elemento personal al discurso. Es parte importante del estilo del autor, ya que con ello deja clara la individualidad del personaje que ha creado, lo que en una novela epistolar resulta clave para creer en verdad que los personajes que ahí escriben son todos individuos bien diferenciados unos de otros, cuyas características personales se reflejan cuando escriben sus misivas. Como afirma Charaudeau (1992:85):

...Il existe parallèlement à l'activité langagière qui consiste à dénommer le monde de façon directe et consensuelle, une autre activité qui consiste à exprimer l'expérience humaine de manière indirecte et subjective. Pour ce faire, les acteurs du langage jouent avec les mots, font des comparaisons, créent des images, transgressent ou subvertissent le sens commun des mots...

La ironía utilizada por el autor en el extracto analizado no sólo deja claro lo que el mensaje como tal transmite, sino que también habla de su particular estado de ánimo. El personaje que escribe la carta es un hombre que se encuentra frustrado por haber sido abandonado por una mujer. El enojo es un sentimiento que está presente a lo largo de toda la misiva.

⁵Laclos (1996).

La ironía que emplea aquí para hablar del comportamiento de uno de sus sirvientes es una muestra más de sus emociones en el momento que escribe.

La ironía es "...la expresión de un pensamiento a través de un enunciado de sentido literal diferente o incluso opuesto a lo que en el fondo se piensa y se pretende decir..." (Azaustre, 1997:89). De manera tácita, el contexto aporta claves necesarias para la correcta interpretación del discurso irónico. En este caso particular, es importante decir que hay varios elementos lingüísticos que dejan claro que se trata de un comentario irónico. En primer lugar, está la palabra *drôle* para referirse a su sirviente seguido por la descripción de una acción que en otro contexto resultaría absurda. Es absurdo pensar que alguien no recibe "nunca" cartas cuando éstas contienen algo que le molesta. La lógica le dice al lector que el receptor de dichas cartas sí las tiene que recibir para enterarse de que lo que contienen es algo que le molesta. Lo que realmente está diciendo Laclos a través de su personaje Valmont es que el sirviente recibe las cartas, las lee y su contenido le desagrade. Entonces procede como quien no la recibe, es decir, no hace caso de ellas. El término *drôle* dice mucho de cómo ve Valmont al sirviente en cuanto a su actitud. Le Petit Robert señala que *drôle* es "une personne originale, bizarre, qui étonne, ou dont il convient de se méfier..."

La traducción al español debe dar cuenta de esta misma visión de Valmont. Con el término *drôle* ve a su sirviente como una persona floja, que se las arregla de tal modo que puede evadir sus responsabilidades. La clave de la traducción se encuentra entonces en la manera en la que se traduzca *drôle*, ya que lo demás funciona como una traducción literal.

Una persona que burla las reglas de tal forma que se puede salir con la suya se conoce como una persona tramposa. La palabra, de acuerdo con Moliner en su tomo II, (1998:1279) "... se aplica al que tiene hábito de hacer trampas o engañar..." Sin duda, el sirviente es un tramposo, pero la palabra *drôle* enfatiza aún más la actitud que tiene ante sus obligaciones. Se decide que en español se debe añadir algo para dar este énfasis a la palabra "tramposo" y que siga funcionando en medio del discurso irónico. Se decide agregar el adverbio "muy", lo que resulta en la construcción "el muy tramposo". El mismo adverbio "...seguido de adjetivos reprobatorios o irónicamente laudatorios forma exclama-

ciones de enfado... (Moliner T. II, 1998: 420) De esta manera, el resultado en español da al texto traducido el mismo tono irónico que tiene el texto en francés.

En este comentario, el alumno quiere desarrollar un tema poco abordado que es la traducción de la ironía. Si bien, como lo comenta atinadamente, la dificultad proviene del término *drôle*, porque lo que sigue se puede traducir literalmente, trata de argumentar el valor que tiene esta figura (la ironía) y la necesidad de reflejar este fenómeno en el texto meta.

Lo que rescato de este comentario es el tema abordado porque los alumnos, normalmente, están más a gusto con problemas que tienen que ver con sintaxis o gramática en general, y pocos se aventuran con temas que tienen que ver con pragmática, sobre todo en los primeros semestres de la carrera, como en este caso.

En cuanto a la redacción del comentario, ésta es un poquito farragosa y se le olvida indicar la referencia de *Le Petit Robert*, sin embargo de la lectura se aprecia que el autor quiere explicar por qué la ironía es un problema de traducción. Otro aspecto adicional a su favor es que lleva a cabo una valoración de su propuesta y cómo tuvo que agregar un adverbio para acercarse a la definición del original.

Segundo ejemplo

1. Adecuación cultural

La obra *La robe mauve* de Valentine⁶ la escribió Françoise Sagan en el año de 1963. En ella hay referencias culturales que dejan claro el tiempo y el lugar en el cual este texto fue concebido. Se puede afirmar que la autora pensó en un público destino para su obra, un público que comparte con ella ese mismo tiempo y espacio: 1963, Francia. El presente trabajo de traducción parte de la premisa de presentar el texto traducido al español a un público mexicano del siglo XXI. Lo anterior exige una adecuación cultural, es decir, una adaptación de la obra en francés. La adaptación es un procedimiento técnico mediante el cual "...la traducción alcanza su verdadero valor y dinamismo... ..nos permite evitar un calco cultural que puede producir confusión u oscuridad, pérdida de ciertos elementos extralingüísticos indispensables para la asimilación completa de una

⁶ Sagan (1963).

obra, o puede incluso ocasionar un contrasentido...” (Vázquez-Ayora, 1977:234). La adaptación es un procedimiento sumamente importante porque permite conformar un contenido a la visión particular de cada lengua. Este recurso no se preocupa tanto de la forma como del fondo, no tanto de la expresión ni del estilo como del contenido. A lo largo de la traducción se tuvieron que considerar varias adaptaciones. A continuación se presentan algunos ejemplos.

2. Adaptación de las referencias históricas

La traducción al español ha tenido que adaptar todas las alusiones históricas que están presentes en el texto original. Todas ellas se desprenden de un mismo hecho: uno de los personajes es admirador de Napoleón Bonaparte.

T.O. *Marie: Oui, il est bonapartiste. Hé oui. Telle que tu me vois, je viens de parler de l'Empereur, pendant dix minutes.*

T.T. Marta: Vamos, es juarista. En verdad. Así como me ves, estuve hablando del Benemérito de las Américas durante diez minutos.

T.O. *Marie: Alors je vous en supplie. Pas un mot sur les Cent-Jours ou Metternich.*

T.T. Marta: Entonces, se lo suplico. Ni una palabra sobre la Intervención francesa o Maximiliano de Habsburgo.

El personaje del mayordomo, Saint-Gobain es un admirador incansable de una figura histórica francesa sumamente importante y de quien se hace mención de muy diversas formas: Napoleón Bonaparte. Para un público mexicano del siglo XXI, esta figura no tiene la misma relevancia que para un francés que vivió hace más de cuatro décadas. El traductor al español tiene que realizar una adaptación que permita conservar la esencia de la admiración del personaje en cuestión, eligiendo al mismo tiempo una figura histórica que se ajuste a la realidad mexicana actual de tal manera que el público de este país reconozca algo verdadero, algo que le sea cercano. Para tal efecto, se eligió al personaje de Benito Juárez y en el texto en español se desprenden las referencias haciendo un paralelo con las correspondientes en francés:

Empereur → Benemérito de las Américas

En español, no hay duda de a quién se le conoce como el Benemérito de las Américas.

Cent-Jours → Intervención francesa

Se buscó un periodo histórico de acuerdo con el personaje principal Benito Juárez.

Metternich → Maximiliano de Habsburgo

Metternich fue un enemigo político de Napoleón, de la misma manera en la que lo fue Maximiliano de Habsburgo para Benito Juárez. La Historia de México los reconoce como dos facciones opuestas.

En este comentario, el alumno argumenta la necesidad de adaptar obras de teatro al público meta, en este caso al público mexicano. Explica el porqué de esta obligación y las pérdidas que puede provocar el no hacerlo. Asimismo, proporciona ejemplos de adaptación histórica y su justificación. El comentario original no se presenta en su totalidad. Me vi en la obligación de cortarlo porque era muy largo, no obstante, aunque no se ciñe totalmente al esquema que propongo, su valor reside de nuevo en el tema, en la argumentación y, claramente, demuestra la creatividad del alumno.

TERCER EJEMPLO

Este comentario merece una explicación adicional. Se trata de una crítica de traducción, la de Pedro Salinas. Aparece primero la traducción del poeta y en seguida la traducción del alumno.

Aktionsart y aspecto

T.O. *Ou bien en dormant j'avais rejoint sans effort un âge à jamais révolu de ma vie primitive...*⁷

T.P. Otras veces, al dormirme, había retrocedido sin esfuerzo a una época para siempre acabada de mi vida primitiva...⁸

T.T. O bien, mientras dormía había alcanzado sin esfuerzo una edad para siempre acabada de mi vida primitiva...

T.O. *...avec la pensée que j'avais en m'y endormant et que je retrouvais au réveil.*

T.P. ...y, además, de los pensamientos que al dormirme allí me preocupaban y que al despertarme volvía a encontrar.

T.T. ...con el pensamiento que yo tenía al quedarme dormido y que recuperaba al despertar.

⁷Proust (1987).

⁸Proust (1985).

Aquí, tenemos dos verbos *dormir* y *s'endormir* conjugados en gerundio. Al igual que el participio y el infinitivo, el gerundio es uno de los modos no personal (no existe variación de persona o de número) y no temporal (por sí solo, no permite situar el proceso en el tiempo).

Si podemos relacionar el infinitivo con el sustantivo, el participio con el adjetivo, el gerundio se asemeja a un adverbio. Al igual que éste, funciona como complemento circunstancial. En francés, el gerundio está conformado por la preposición *en* (en realidad ha perdido este valor, y, a veces, se les llama indicio de gerundio) + el verbo con la terminación *ant*.

Como forma verbal representa un proceso. Este proceso necesita de un actante que, normalmente en francés moderno es el mismo que el sujeto de la oración principal. No tiene ningún valor verbal, depende exclusivamente de lo que indica el tiempo del verbo principal. Sólo el contexto permite aclarar la época. En los dos ejemplos, evoca el pasado. En el primero es simultáneo a un proceso señalado en copretérito (*j'avais*). El gerundio marca el aspecto non accompli del proceso, es decir no indica ni principio, ni fin, sino que enfatiza el desarrollo del proceso, es imperfectivo. Como complemento circunstancial puede expresar causa, concesión, modo, medio o hipótesis funciones que se agregan a la de simultaneidad. En el texto, los dos gerundios indican puramente el tiempo.

Si comparamos los dos verbos *dormir* y *s'endormir*, tenemos una diferencia en cuanto aktionsart: si bien *dormir* indica duración, no pasa lo mismo con *s'endormir* que acentúa el principio del proceso. El primero tiene un aktionsart durativo mientras que el segundo es ingresivo o incoativo.

Con *dormir*, Proust evoca la influencia del sueño en la memoria, la posibilidad, mientras uno duerme, de regresar a una edad temprana y sufrir de nuevo un acontecimiento completamente olvidado por el adulto. En este caso, el sueño le permite al narrador recordar, cuando despierta, la época en que su tío abuelo lo molestaba jalándole los bucles. La impresión es tal, que prefiere envolver su cabeza con la almohada antes de dormir de nuevo. Con *s'endormir*, Proust expone la dicotomía que padecen el cuerpo y la mente del narrador cuando éste despierta. La mente aún no identifica el lugar cuando el cuerpo reconstruye perfectamente el mapa del lugar, de los lugares en los cuales Marcel ha dormido. Pero lo más sorprendente es que no sólo existe el recuerdo físico, sino que se agrega el recuerdo de los pensamientos que el narrador tenía al momento de quedarse dormido en cada una de las diversas habitaciones. *S'endormir* alude a este preciso momento entre la vigilia y el sueño.

En español, para recrear la función del gerundio francés, se tiene tres recursos: el gerundio propiamente dicho, “al” + infinitivo y “mientras” + el verbo conjugado. Pedro Salinas utiliza en los dos ejemplos la forma “al”+ verbo en infinitivo. Gili Gaya, en su Curso superior de sintaxis española (1991: 169), afirma que “la preposición ‘a’ + ‘el’ + infinitivo expresa coincidencia temporal.”, o sea, expresa la simultaneidad o una relación de secuencia casi inmediata. Equivale a una subordinada temporal.

Si se examina el segundo ejemplo, la traducción “al dormirme” cumple con la idea del texto de partida que expresa la simultaneidad de dos acciones: el quedarse dormido y los pensamientos que le vienen a la cabeza cuando eso sucede. Cabe precisar que el español sólo posee un verbo en donde el francés tiene dos: “dormir” en español significa tanto el dormir francés como el *s’endormir*. Es decir el español tiene un verbo para expresar dos aktionsarten diferentes. Sin embargo, el traductor resuelve este problema con el uso del infinitivo que no insiste sobre la duración de la acción y corresponde bastante bien al aspecto incoativo del verbo francés.

Pero no sucede lo mismo con el primer ejemplo. Si bien expresa simultaneidad, con este verbo el texto de partida enfatiza la duración del sueño. Dentro de un lapso más o menos amplio de tiempo, se manifiestan fenómenos: mientras el narrador duerme, están transcurriendo acontecimientos que explicamos anteriormente. El uso del gerundio en español hubiera sido más acertado, puesto que este verboide indica la duración, tiene fundamentalmente un valor durativo. Además indica un proceso sin su término. También es aceptable la propuesta “mientras”+ verbo conjugado, que con el uso de la conjunción temporal expresa la simultaneidad y el uso del copretérito recalca la duración sin límite de tiempo.

El alumno considera dos fenómenos alrededor del verbo: el aktionsart y el aspecto y los estudia simultáneamente. A pesar de que carece de referencias bibliográficas (tiene una sola cita), se acerca a lo que un comentario debe demostrar: que ninguna de las opciones que se escogen al traducir son banales. Diría más, tanto lo que se escoge como lo que se desecha no es baladí.

Los aspectos que me gustaría resaltar del comentario son los siguientes: el alumno maneja correctamente el metalenguaje, tiene claro los conceptos sintácticos en que se apoya y la argumentación está bien desarrollada. No existe la intención de abrumar al lector con información

irrelevante, puesto que la comparación de los fenómenos entre las dos lenguas es pertinente.

Con este ejemplo concluyo este apartado, no sin antes comentar que los dos casos aquí presentados tuvieron como propósito mostrar tanto la variedad como la complejidad del tipo de comentarios que desarrollan los alumnos. Si bien no son ejemplos “perfectos”, ilustran cómo pueden detectar un problema de traducción y, posteriormente, llevar a cabo la justificación de su propuesta de traducción. Es aquí, desde mi perspectiva, donde reside su valor.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo de un traductor literario consiste en una continua toma de decisiones, y las propuestas de soluciones a problemas lingüísticos, estéticos o culturales. El comentario de traducción es una argumentación y como tal su objetivo es convencer al que lo lee de lo acertado, de lo agudo de esta decisión. La argumentación debe presentarse de manera ordenada en el marco de un razonamiento y con un esquema y una progresión que permite al lector seguir con facilidad el pensamiento del que escribe.

La formación de un futuro traductor implica que el alumno desarrolle su competencia lingüística, estética y cultural puesto que en traducción no existen elecciones inocentes. Los ejemplos citados en la sección anterior tratan de resaltarlo. No obstante, aunque uno pueda traducir de manera adecuada, no es fácil mostrar las diferentes fases por las cuales se atraviesa antes de escoger una opción⁹.

El estudiante de traducción se debe diferenciar del traductor empírico en que puede defender sus traducciones usando las herramientas que aporta la lingüística en particular, la teoría literaria, la retórica, la estilística entre otras disciplinas.

⁹En este aspecto, creo que los protocolos *think-aloud* pueden ser de utilidad.

REFERENCIAS

- Azaustre, A. (1997) *Manual de retórica española*. Madrid: Ariel.
- Ballard, M. (2004). La théorisation comme structuration de l'action du traducteur. *La linguistique*, 40(1). Paris: Presses Universitaires de France.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Gili-Gaya, S. (1991). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universidad Jaume I.
- Laclos P. C. de (1996). *Les liaisons dangereuses*. Paris: Flammarion.
- Proust, M. (1987). *A la Recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann, A l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Paris: Robert Laffont.
- Proust, M. (1985). *Por el camino de Proust*. Traducción de Pedro Salinas. Madrid: Alianza Editorial.
- Sagan, F. (1963). *La robe mauve de Valentine*. Paris: Julliard.
- Vásquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Washington: Georgetown University Press.

Proficiency despite multiglossia: sobre la importancia del ‘āmiya y el wusṭà en la configuración del árabe *fuṣḥà*¹

Moisés Garduño García
CENTRO DE ENSEÑANZAS DE LENGUAS EXTRANJERAS
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

Este artículo trata de reflexionar sobre la importancia de los tres registros más comunes de la lengua árabe, el dialecto, el árabe medio y el fuṣḥà, en su aprendizaje integral como lengua extranjera en el salón de clases. El objetivo del texto es explicar cómo a través de la historia de la lengua árabe los tres registros han estado presentes a la hora de configurar al árabe como lengua extranjera y vislumbrar así la posibilidad de obtener un dominio a pesar de la diversidad lingüística en el mundo de dicha lengua.

Palabras clave: árabe medio, dialecto, multiglosia, *proficiency*

¹ Para efectos del siguiente artículo, se utilizará el sistema de transliteración de los arabistas españoles de la Revista de *Estudios Árabes Al-Qanṭara*, sucesora de la Revista *Al-Andalus*, con el uso de mayúsculas para los nombres propios, la supresión de la hamza al inicio de la palabra, el artículo al con un guión unido a la palabra que determina (sin hacer diferencia entre las consonantes solares y lunares) y la repetición de la letra para la geminación. La *tā' marbūṭa* no se escribirá excepto en la palabra *ṣalāt* para hacer referencia al concepto de "oración".

INTRODUCCIÓN

En el salón de clases, un fenómeno particular es aquel donde el estudiante descubre que la mayoría de lo estudiado con base en sus libros de texto y manuales de traducción no será usado como tal en la forma de hablar más común por los árabes y, por otro lado, el descubrimiento de que dicha forma de hablar entre los árabes no se estudia en demasía en el salón de clases. Dicho de otra manera, en algún momento del proceso de aprendizaje, el alumno tendrá la sensación de estudiar una gramática que no se habla en las calles y no estudiar muchas formas que dominan el discurso en el araboparlante. Dicha experiencia, lleva muchas veces a los estudiantes a desertar del aprendizaje del aula, sobre todo en cursos de iniciación o introducción a la lengua, fenómeno recurrente incluso en las universidades más prestigiosas del mundo que forman especialistas en los temas sobre Oriente Medio y Estudios Árabes.

Ciertamente lo estudiado en las aulas constituye una de las herramientas más básicas e importantes para profundizar cada vez más en el estudio y aprendizaje de una lengua como el árabe. El árabe normativo, presente en la mayoría de los programas universitarios, reúne métodos tradicionales como la mnemotecnia, rutina-repetición, aprendizaje de vocabulario y traducción, que se han mezclado hoy en día con otros, como el enfoque comunicativo, la inmersión, descubrimiento, método silencioso, el aprendizaje comunitario, entre otros, los que han respetado el lugar central de la gramática en el proceso de aprendizaje no sólo como el referente para corregir errores y sistematizar aciertos sino también como eje para compatibilizar norma y excepción, conceptualizar herramientas ajenas a su catálogo, proporcionar ahorro de tiempo y servir como ancla del conocimiento en determinado momento para profundizar en ciertos aspectos que, una vez que el alumno adquiera, podrá saltar a otro nivel de aprendizaje y anclar de nuevo (Otero, 1998: 7).

Ante dicha propuesta, y en vista de que la lengua árabe de hoy no es solamente un entramado de reglas gramaticales destinado a memorizarse mediante el más puro y riguroso método de gramática-traducción, este artículo defiende el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje de la

lengua árabe actual incorpora herramientas tanto de un registro como de otro y traslada hacia un enfoque integral-comunicativo la perspectiva de la adquisición de un *proficiency despite multiglossia* en dicha lengua.

LOS REGISTROS EN LA LENGUA ÁRABE

Hoy en día, los hablantes del árabe presentan varios registros en su lengua que, grosso modo, suelen ser clasificados por los especialistas en dos. Por un lado, la variante “elevada” o “elocuente” (*fushà*), registro de los medios de comunicación, la prensa escrita y la literatura; y, por el otro, el registro de la expresión cotidiana, comunicativa y generalmente informal llamada dialectal (*'āmiya, dāriya o lahya*) (Ferrando, 2001: 13). Esta dualidad lingüística, a la que se le denomina diglosia o multiglosia, ha dominado e informado la realidad de la lengua árabe a través de los tiempos, por lo que hoy en día es común que se denomine como una macrolengua, es decir, una lengua que existe y se manifiesta en diversas variedades, no siempre comprensibles entre sí.

Así, autores árabes y no árabes han tenido diferentes perspectivas sobre el papel que la *'āmiya*, la *dāriya* o la *lahya* ha desempeñado en el aprendizaje de la lengua *fushà*, pues es verdad que este último registro no se constituye como lengua materna de ningún arabófono, persona que, sin embargo, sí aprenderá su propio dialecto como hablante nativo. Así, hay quienes piensan que la lengua clásica es una lengua muy diferente al dialecto ya que éste se ha desviado de la fuente (literaria) de la cual proviene (Zaidí, 1983: 326), mientras otros afirman que se trata de una convivencia armónica entre lenguas que se separan por arcos meramente imaginarios (Dayf, 1990: 8). Ante esto, y desde la aparición de las primeras gramáticas sistematizadas, se comenzó a enseñar la lengua elocuente como la lengua árabe más útil para nativos y extranjeros, al ser con la que mejor se podía conseguir un trabajo en la corte, expresar las mejores ideas, llevar a cabo una buena gestión burocrática y —muy importante— ser la lengua en la que habría sido escrito el mensaje de la religión islámica. Sin embargo, hoy en día y en la práctica, las posibilidades de intercomprensión y comunicación entre ambos registros son altas y resulta conveniente familiarizarse desde el principio con ambos registros, debido a su complementariedad (Aguilar, *et al.* 2011: 13).

Ese mismo debate ha servido para que los hablantes del árabe reflexionen sobre la diversidad lingüística y cultural de su idioma, y se ha

agregado otro elemento más al binomio dialectal-elocuente llamado “árabe medio” o *wustà* (وسطى), registro definido como aquella lengua que se caracteriza por estar formada de las desviaciones de las normas gramaticales del árabe clásico o normativo con el vocabulario y la idiosincrasia del dialecto (sobre todo percibido en la fluidez de la comunicación oral y la creación de nuevos conceptos y la desaparición o transformación de otros a partir de la convivencia social y cotidiana del árabe con su entorno y con otras lenguas extranjeras) (Gallego, 1997: 39).² Así, la cuestión radica en otorgar a esta complementariedad el carácter de “nuevo registro de la lengua” (árabe medio) o sólo estudiarlo como el resultado de la interacción entre los dos registros mencionados anteriormente.

Cabe señalar que, con todo y su variante dialectal y el eslabón del árabe medio, el árabe de hoy en día presenta una notable unidad a nivel de lengua escrita, originada en gran medida por las bases de los estudios lingüísticos y gramaticales del *fushà* en el Corán y otros textos normativos y, más recientemente, por el impulso de procesos de reanimación y re significación político-cultural de la *nahha* o renacimiento árabe (نهضة) a principios del siglo xx, evento seguido por una excepcional difusión en los medios de comunicación en años más recientes. A pesar de esto, la realidad de la lengua árabe no debe reducirse al nivel escrito solamente, ya que el dominio de una lengua va más allá del binomio lectura-escritura, el cual, si bien es fundamental para hacerse de las bases gramaticales que la rigen, se vuelve estrictamente auxiliar para su expresión oral y comprensión auditiva.

LA LENGUA NORMATIVA

La sistematización de la lengua clásica es muy importante dado que se aportaron elementos como la pausa, casos de concordancia en género y número, elementos de fonología y grafonomía y otras que hicieron del árabe una lengua culta, universal y de prestigio en aras de la necesidad que el imperio islámico demandaba para su expansión en los primeros siglos después de la muerte del profeta Muḥammad (Hourani, 2001: 158-

² Tal es el caso del judeo-árabe, lengua que se conoce también como judeo-árabe clásico por ser una etapa de brillantísima producción judía en lengua árabe y en la que se compusieron las obras más renombradas o clásicas de esa mezcla. Los rasgos peculiares de esta variante lingüística son básicamente dos: a) utilización del alfabeto hebreo y b) la inclusión de léxico de la lengua hebrea bíblica (y en menor medida del arameo).

172). Uno de los gramáticos más prominentes que se encargó de hacer tales ajustes a la lengua árabe fue Abū al-Aswad al-Du'alī, a quien además se le atribuyeron otras innovaciones como las ideas de las tres vocales (*fathā, damma, kasra*), la pausa glotal (*ḥamza*) y la geminación (*šadda*) (Calvet, 2007: 196).

En dicho proceso el Corán sentó las bases de una relación especial, duradera y complementaria entre el Islam y el árabe. Mientras la lengua fue un medio muy eficaz de transmisión del mensaje religioso, el Islam le otorgó el carácter de universal y la expandió más allá de las fronteras de la península arábiga. Sin el Islam, y sin el Corán en particular, la lengua árabe habría tenido una evolución dispersa que tal vez hubiera constituido el nacimiento de otras lenguas regionales con registros orales y escritos propios, fenómeno parecido al experimentado por el latín, del cual derivaron varias lenguas catalogadas hoy día como lenguas romance³

A grandes rasgos, las principales características del árabe normativo o clásico sistematizado por los gramáticos del siglo VIII son, en la grafonomía, la forma escrita de la letra que sería cursiva, de derecha a izquierda y con grafemas especiales y marcas diacríticas; en la fonología, el inventario fonológico clásico de 28 fonemas consonánticos y seis vocálicos; y en la morfología, la interdigitación de un morfema radical o raíz trilítera y muy pocas veces de cuatro caracteres. La aparición de este cuerpo ordenado de ideas trajo muchos efectos positivos en términos lingüísticos para los hablantes del árabe, dado el interés de leer mejor y mantener la fidelidad del mensaje divino. Se desarrollaron los primeros compendios gramaticales, se perfeccionó el alfabeto, se mejoró la precisión de las expresiones a través de nuevos conceptos, más significados y construcciones de argumentos que más tarde serían los pilares para documentar la retórica árabe, e incluso, gracias a los avances en gramática a través de instituciones como la "Casa de la sabiduría" o *bayt al-ḥikma* (بيت الحكمة), dependiente del califato abasí en Bagdad, se pudieron publicar obras del pensamiento pre islámico como las *Odas colgantes* o *mu'allaqāt* (معلقات) en un pleno intento por revitalizar la cultura árabe que era constantemente influenciada por la cultura persa en aquel entonces. Asimismo, fue gracias a *Ḥamād al-*

³ Cabe señalar que el latín aún es denominado como idioma oficial en el Estado Vaticano y no sólo como una lengua litúrgica. Sin embargo, es pertinente notar que a pesar de ser considerada como tal, el idioma *de facto* en el Vaticano es el italiano.

Rāwiyya, un gramático del momento, que la lengua árabe pudo regresar a la época oral de la *yāhiliyya* no sólo al revisar sus obras sino al dotarlas de una estructura, clasificación, orden y divulgación escrita.⁴ Un ejemplo de lo anterior es el florecimiento de la caligrafía, una práctica definida por los expertos como “la síntesis de las artes en la cultura árabe”, que simplemente nacería bella, pues ciertamente el árabe había cultivado su lengua a través de la palabra, con elocuencia y entonación, inversión que se vería plasmada en lo visual a través de los trazos que ahora jugarían con el ojo como la poesía con el oído, embelleciendo su espacio y marcando el fin de la etapa en la que la realidad verbal eclipsaba a la visión estética (López, 2009: 43).

LOS DIALECTOS Y EL ÁRABE MEDIO

Se le llama *neoárabe* a la serie de dialectos que aparecieron justo en el comienzo de la expansión del islam cuando los nuevos conquistadores árabes mezclaron sus lenguas con las de otros pueblos como el persa, el bereber, el latín, el griego, ente otros. Estos dialectos neoárabes serán el antecedente inmediato de los dialectos modernos que incluyen también palabras tomadas de lenguas de otros imperios como el turco, el francés y el inglés, lo que aunado con la lengua clásica del Corán y la literatura de la época de oro del Islam, dará origen al fenómeno de diglosia o multiglosia contemporánea.

El dialecto generalmente fue y es hablado por personas no letradas y ajenas a la literatura. Por un lado, hay personas que carecen de un nivel cultural y educativo básico lo cual representa un obstáculo para su acercamiento a la lengua normativa y reduce su uso a meras memorizaciones de azoras del Corán o proverbios aprendidos en el barrio. Sin embargo, también hay personas que hablan el dialecto y a la vez usan la lengua normativa a través de sus registros oral y escrito, lo cual hace que funcione el fenómeno de diglosia o multiglosia en caso de manejar más de dos dialectos.⁵

Históricamente, se han señalado dos ingredientes importantes en la génesis de los dialectos: la influencia ya comentada de las lenguas sustrá-

⁴ Pero también hay un debate sobre tal situación. *Ṭaha Husayn*, un influyente escritor egipcio del siglo xx, puso en tela de juicio la autenticidad de la reconstrucción de la poesía pre-islámica a través del árabe clásico sistematizado. Véase parte de su obra en *Husayn* (1973).

ticas de cada zona y la creación de pidgins o lenguas simplificadas para la comunicación inmediata, todo lo cual alude a la posibilidad de que la gente conquistada fuera creando un sistema simplificado de lenguas que luego evolucionaría hacia los dialectos, debido a la necesidad de adaptación al árabe para sobrevivir dentro de las fronteras del imperio musulmán (aunque ellos no se islamizarían), tal es el caso de los judíos y los cristianos cuyas hablas dieron origen a la lengua que hoy se conoce como el judeo-árabe y el árabe medio cristiano, el primero encontrado mayoritariamente en las regiones del sur de España y el segundo en el sur de Palestina y la península del Sinaí.

Esta riqueza lingüística dificulta una definición de árabe medio o *wustà* como un registro particular; sin embargo, podemos definir dicha lengua como el uso del árabe clásico junto con palabras o frases coloquiales de la misma u otra lengua, sobre todo, pero no exclusivamente, a nivel escrito. Se trata de un esfuerzo por manejar el árabe adecuadamente aunque con el desliz del dialecto plasmado en cartas, documentos oficiales y otros materiales, los cuales presentan “faltas de ortografía” y que regularmente tienden a uno de los dos polos en cuestión de vocabulario. Como ejemplo, podemos citar la información recopilada en los archivos de Simancas y de Sidonia, publicadas en un libro llamado *Cartas marruecas*, donde domina el tema de la correspondencia entre la dinastía *Sa‘adī* en Marruecos y la de los Austrias de España entre los siglos *xvi* y *xvii*, donde se presenta dilialectalismos y una incompleta adaptación a las normas de la gramática clásica, en gran medida tomando como referente la gramática del Corán. Estos documentos son ampliamente interesantes porque los escribas tenían la firme intención de escribir adecuadamente, apegándose lo más posible a la lengua codificada a veces escrita en bella caligrafía y con intenciones lingüísticas individuales, sin lograr totalmente su cometido (Vicente, 2003: 317). Como ejemplo de este tipo de árabe, podemos citar el siguiente caso de error o desaparición de la hamza (ء):

سئال en lugar de سؤال / ‘pregunta’

⁵ También hay muchas personas que se interesan en aprender el árabe clásico con fines meramente religiosos sin importar su nivel educativo o cultural. Lo que es más, en Egipto, por ejemplo, un nivel educativo alto se suele demostrar con el dominio del inglés y/o francés más que con el del árabe clásico, aunque para tener un buen nivel cultural, el dominio del árabe clásico es indispensable.

O con otros errores con la sustitución de la *hamza* (ء) por una *ya'* (ي):

دائما en lugar de دائما / 'siempre'

La pérdida de puntos diacríticos de la *ta' marbūṭa*:

طنجه en lugar de طنجة / 'Tánger'

O la sustitución de la *ta' marbūṭa* (ة) por una *ta'* (ت) abierta:

خليفة en lugar de خليفة / 'califa'

O lo contrario:

الوقت en lugar de الوقت / 'el tiempo'

Los textos del árabe medio abarcan un espacio casi del tamaño de aquel de los dialectos, y un gran periodo de tiempo que puede ir desde el nacimiento del Islam (si no es que antes) hasta nuestros días. Los especialistas sitúan por lo tanto varios estilos de árabe medio de acuerdo al tipo de árabe de la época: el de los tres primeros siglos de la Hégira, la época del árabe imperial y por último la época del renacimiento árabe del siglo XIX. Sin embargo, y a pesar de la gran cantidad de textos y formas de árabe medio, la influencia escrita de los documentos en lengua normativa tuvo una mayor relevancia no sólo para Oriente entero sino también para las otras lenguas de los centros de poder, especialmente Europa, dejando el árabe medio y sus documentos para acciones meramente burocráticas a nivel local.

EL ÁRABE MEDIO HOY EN DÍA

Nunca en su historia la lengua árabe clásica había gozado de tanta difusión alrededor del mundo (en gran medida gracias a los medios de comunicación modernos), lo que ha causado que los escritores muchas veces tengan a la mano el referente directo de la norma clásica para sus trabajos en versiones electrónicas o, mejor aun, que el uso de otros tipos de

árabe, como el dialectal o el árabe medio, se puedan escuchar y comparar mediante registros orales y no sólo escritos. Un ejemplo de esto se puede encontrar en el discurso político, en el que el orador muy a menudo comienza ajustándose lo más posible a la lengua normativa mientras, poco a poco, dada la intensidad de su mensaje, va acercándose a la introducción del dialecto donde puede esconder expresiones con más viveza, naturalidad o proximidad con sus interlocutores. Lo mismo pasa, por un lado, en las sátiras cómicas de los periódicos que critican a algún personaje o institución donde, sin acusarlos directamente, se escogen frases en lengua dialectal, ya sea para suavizar o aumentar su crítica, puliendo así el uso de la lengua con el conocido sentido del humor o, por otro, en algunos programas de televisión de *al-ḡazīra*, donde los invitados parecen hablar bajo las normas de la lengua elocuente pero, conforme el debate va subiendo de tono, la lengua que expresan pierde la estructura normativa y se mueve constantemente entre los límites de lo coloquial y el árabe medio.⁶

En el lenguaje cotidiano, el árabe medio ha estado presente y domina en gran parte de la sociedad árabe dedicada al comercio, la educación, los servicios, la política y los medios de comunicación, gracias al reimpulso del renacimiento árabe o *nahḍa* (نهضة), iniciado en el siglo XIX y con auge en el XX. Este proceso, el de la colonización europea y, en palabras de *Muḥammad Arkūn*, el de la irrupción de la modernidad (Arkoun, 1993: 110), representó en cuestiones lingüísticas un momento en el que la lengua árabe vivió un periodo de modernización intelectual, reforma y reajuste ante la irrupción del sistema económico, lingüístico y cultural europeo, proceso manifestado en la construcción de colegios al estilo occidental en el norte de África, los códigos de vestimenta y la influencia de lenguas como el francés y el inglés y otros fenómenos seriamente cuestionados por los eruditos árabes de ese momento, quienes vertieron sus respuestas en dos tendencias que se pueden puntualizar básicamente de la siguiente manera: una de tipo endógena, que tratará de defender la lengua árabe a partir de sus normas más reputadas con base en la gramática creada en la edad de oro del islam; y una segunda de carácter exógeno, que se manifestaría en la aceptación del modelo de las ciencias y las artes occidentales como un método para alcanzar el progreso en la sociedad.

⁶ El ejemplo del programa *al-itiḡāh al-mu'ākis* es una buena ilustración de tal fenómeno.

Dichas tendencias no serían contradictorias, por el contrario, trabajarían complementariamente para evitar la marginalidad de la lengua en este momento de la historia.

Uno de los exponentes e intelectuales más sobresalientes de esta época fue *Rifā'a Rāf'i al-Ṭaḥṭāwī*, quien fue considerado uno de los adaptadores de las reformas en el mundo árabe de la época y gracias a quien se animó el establecimiento de la imprenta en Egipto, lo que a su vez dio pie al florecimiento de nuevas ideas europeas, entre ellas, el nacionalismo (Said, 1999: 639). La imprenta en Egipto vio su nacimiento en *Bulāq* en 1821 y uno de sus primeros efectos fue el inmediato desarrollo de materiales de divulgación como los periódicos y las revistas aunado posteriormente a la creación de las academias de lengua árabe en El Cairo y Damasco, las cuales tuvieron que rehacer programas de estudio y visualizar métodos de enseñanza para un buen dominio de la lengua, a pesar de su diversidad con tres objetivos bien planteados: 1) preservar la pureza y la integridad de la lengua árabe, 2) conseguir que el árabe afrontara las necesidades expresivas modernas y 3) hacer del árabe un medio de comunicación para el mundo moderno. Con lo anterior se trataba de proteger la lengua de amenazas que pudieran corromperla, pero al mismo tiempo reconocer sus carencias y amoldar nuevos términos a las estructuras y opciones que ofrecía la lengua árabe a partir de varias técnicas como la analogía, esto es, buscar un término árabe para el nuevo concepto, por ejemplo, *sayāra* (سيارة) 'caravana' para el concepto (automóvil); la composición de una nueva palabra para el término, como por ejemplo *qablu al-tārīj* (قبل التاريخ) para el concepto 'prehistoria'; la arabización del término, como en el caso de 'televisión', que se dio en el término *talfaẓa* (تلفزة) u otras técnicas no recomendables, como el préstamo directo de términos, como el caso de *de rādū* (راديو) para 'radio' o *fīdū* (فيديو) para 'video'.

Lo antes mencionado ha impulsado a los investigadores a proponer la designación de Modern Standard Arabic o árabe culto moderno al resultado del árabe de la nahda, situación que se puede considerar como la modelación de un nuevo árabe medio para la época contemporánea, a raíz del trabajo de los gramáticos y las Academias de la Lengua del siglo xx, tal como pasó en su momento con la lengua árabe en la época de oro del Islam. A final de cuentas, la estandarización de la lengua ha sido un proceso que ha incluido y contiene muchos elementos ajenos a ella, relacionados

con los avances de la tecnología y las nuevas preocupaciones sociales y políticas del mundo árabe, lo que da como resultado, en pocas palabras, un árabe rico y elocuente, fruto de la mezcla de las reglas normativas de los estudios clásicos con la idiosincrasia y la realidad de la modernidad.

Hoy en día, esta lengua estándar es aquella que se enseña en la mayoría de las universidades árabes y no árabes donde existen estudios arabo-islámicos, y donde los profesores del árabe nos enfrentamos ante un reto enorme, ante la diversidad que está por venir en el mundo actual. Particularmente, los problemas políticos y sociales de la zona de Oriente Medio (en gran medida ocasionados por agentes externos a ella) han causado la necesidad de lidiar con nuevos términos que nos ayuden a explicar su realidad actual ya sea en prensa o en discurso. Entre tales ejemplo podemos citar los términos *binlādiniyya* (بنلادنية), que se usaría para estudiar la ideología del ya desaparecido líder de la red terrorista *al-qā'ida* y que se forma de una nisba del nombre propio, *awlama* (عولمة), que se usa para el término globalización y que se forma a partir del nombre árabe que significa 'mundo' (عالم) y un paradigma propio del sustantivo, parecido a lo que pasó con el término arabidad el cual se escribe (عوربة) y se lee *aūruba* y otros ejemplos, como el término *slāydāt* (سلايدات), que se usa para describir a las diapositivas de una presentación en power point, o el término *qama'stān* (قمعستان), que se compone de un vocablo persa al final de la palabra (ان), que muchas veces se usa para designar nombre de lugares con el nombre árabe que significa 'sometimiento', pudiéndose traducir como 'el lugar del sometimiento' (Martínez, 2004: 339).

Otro ejemplo claro del uso contemporáneo de este árabe medio contemporáneo se puede observar, visual y verbalmente, en el lenguaje contestatario de las recientes manifestaciones en los países árabes. Expresiones léxicas como "vete" o *irhal* (ارحل) y "el pueblo quiere desmantelar el sistema" o *al-ša'b yurīd isqāḍ al-niẓām* (الشعب يريد اسقاط النظام) se han mezclado además con el dialecto cotidiano en Egipto o Yemen, haciendo uso de un árabe que tiene que organizar la protesta al interior de la plaza, el barrio, la mezquita y el hospital, y al mismo tiempo expresar sus legítimos reclamos al exterior a través de los medios electrónicos de comunicación, el periódico o la universidad. Una vez más, es en tiempos de crisis donde la lengua reluce como un elemento importantísimo de identidad en el pueblo árabe, jugando con las reglas gramaticales del *fushà*, los verbos y palabras de las formas dialectales y la incorporación de conceptos

actuales como “libertad de expresión” o *ḥurriya al-ta‘bīr* (حرية التعبير) y “libertad de prensa” o *ḥurriya al-ṣaḥāfa* (حرية الصحافة), para hacer de esta práctica cultural una herramienta de contestación política social en las relaciones asimétricas de poder, todo esto en este preciso momento (Suleiman, 2004: 7-9).

REFLEXIONES FINALES

La introducción paulatina de gramáticas, idiosincrasia, vocabulario y otros elementos del árabe no normativo en el curso de árabe culto moderno puede ser una herramienta que vaya sensibilizando al estudiante al acercamiento de la lengua en el terreno ajeno al salón de clases, no sólo hablando del mercado o el barrio árabes sino también de los espacios donde supuestamente predomina el árabe *fushà*, tales como la prensa y otros medios de comunicación, pues, como se ha visto en este artículo, dichos espacios están llenos de una mezcla de registros de la lengua que se cruzan uno con otro, dependiendo del uso del lenguaje y la circunstancia social de los hablantes, lo que hace del árabe una lengua flexible y rica, llena de elementos normativos y no normativos, tanto a nivel escrito como a nivel oral.

La reunión de elementos normativos y no normativos en el árabe ha sido un fenómeno muy recurrente a través de la historia de esta lengua y el enfoque comunicativo que rige la mayoría de los cursos hoy en día se adapta a dicha característica en las actuales circunstancias. Así, ante la existencia de estos registros de la lengua, no está de más reflexionar sobre la importancia de la sistematización escrita de la lengua a partir del Corán y su uso junto con otras fuentes literarias como herramienta de referencia gramatical en la enseñanza de la lengua en el salón de clases después de siglos y siglos de normatividad; sin embargo, la inclusión de otras perspectivas lingüísticas, vocabulario y demás expresiones de la realidad actual árabe nos impide reducir el conocimiento estructurado a partir de la norma escrita y nos exhorta a ampliarlo con la ayuda de mecanismos insertados en los registros dialectal y del árabe medio.

Una vez que el hablante del árabe haya reflexionado sobre la diversidad lingüística de su idioma, de los estereotipos que lo rodean, de su historia, de la existencia de diversas perspectivas sobre él y se asuma como objeto y sujeto de estudio a la vez, entonces sólo así se podrá iniciar en la aventura de alcanzar un dominio de la lengua que le permita comunicarse con facilidad en medio de dicha diversidad y riqueza lingüística.

REFERENCIAS

- Al-Suyūṭī, M. (1948). *al-Itqān fī 'ulūm al-qur'ān*. Cairo: Sarikat Maktabat wa Matba'at Mustafā al-Tanī al-Halabī.
- Arkoun, M. (1993). *El pensamiento árabe*. Barcelona: Paidós.
- Blau, J. (1981). *The state of research in the field of the linguistic study of middle Arabic*. *Arabica*, 28(2), 187-203.
- Calvet, J. (2007). *Historia de la escritura: Desde Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona: Paidós.
- Dayf, S. (1990). *Taysirat lugawiyya*. El Cairo: Dar al-Ma'rif.
- Emmet, D. (1956). Prophets and their societies. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*. 86(1), 13-23.
- Ferrando, I. (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe: Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Navarro Impresores.
- Gallego, Á. (2010). Arabic for Jews, Arabic for Muslims: On the use of Arabic by Jews in the middle ages. En Monferrer-Sala, (Ed.), *The Arabic language across the ages* (pp.23-36). Wiesbaden: Reichert.
- Gallego, Á. (1997). Factor religioso y factor lingüístico en el judeo-árabe medieval, *Revista de Ciencias de las Religiones*, 2. Consultado el 7 de Mayo de 2011 en <http://revistas.ucm.es/ccr/11354712/articulos/ILUR9797110039A.PDF>
- Hourani, A. (2001). *La historia de los pueblos árabes*. México: Vergara Editores.
- Ḥusayn, T. (1973). *Al-adab wa-l-naqd fī l-adab al-ġāhīlīya: Fuṣūl fī l-adab wa-l-naqd; Min ḥadīṯ al-šī'r wa-l-naṭr*. Bayrūt: Dār al-Kitāb al-Lubnānī.
- Jeffery, A. (1938). *The foreign vocabulary of the Quran*, London: Oriental Baroda Institute.
- Kallas, E. (1999). *Qui est arabophone?* Gorizia: ISIG.
- López, J. (2009). *La caligrafía árabe*. Ágora, Edición especial, 43-45.
- Otto, J. (2010). *Sharia Incorporated: A comparative overview of the legal systems of twelve muslim countries in past and present*. Leiden: Leiden University Press.
- Padwick, C. (1996). *Muslim devotions: a study of prayer-manuals in common use*. Oxford: One World Publications.
- Pareja, F. (1954). *Islamología I*. Madrid: Razón y Fe Editores.
- Said, A. (1999). Rifa'a al-Tahtawi, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24(3y4), 635-662.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Suleiman, Y. (2004). *A war of words. Language and conflict in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Versteegh, K. (1997). *The Arabic language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vicente, Á. (2003). Un ejemplo de árabe medio en la correspondencia hispano-marroquí de los siglos XVI-XVII, *AM del Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo*, 10 (2002-2003), 317-332.
- Vollers, K. (1906). *Volkssprache und schriftsprache im alten Arabien*. Estrasburgo: BiblioBazaar.
- Watt, M. (1961). *Muhammed prophet and statesman*. London: Oxford University Press.
- Zaydí G. (1983). *Fiḥu l-lugati arabiyya. Mosul*: Sin nombre de editorial.

El mito del “hablante nativo”: dilemas en la apropiación del lenguaje del otro

Gregorio Hernández Zamora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

La investigación actual sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el inglés, ha experimentado un giro desde una postura cognitiva y psicolingüística hacia una postura sociocultural que toma en cuenta los conflictos y dilemas que experimentan los grupos no dominantes al adquirir una L2, o bien la variante dominante de la L1. El modelo explicativo predominante describe la adquisición de la L2 como una evolución desde un estado A de incompetencia a un estado B de dominio o *proficiency*, donde *proficiency* se entiende como la forma “nativa” de la lengua meta. Los paradigmas emergentes plantean que este esquema está en crisis, pues los conceptos mismos de “lengua meta” y “hablante nativo” han sido cuestionados y desafiados por investigaciones alrededor del mundo que abordan el aprendizaje de la lengua y las políticas de lenguaje desde las perspectivas sociocultural, dialógica, ecológica, postcolonial y de derechos lingüísticos.

Palabras clave: hablante nativo, lengua meta, dilemas de identidad, teoría sociocultural, derechos lingüísticos, mercados lingüísticos, globalización

INTRODUCCIÓN

El concepto de “hablante nativo” ha sido central en la enseñanza de lenguas, y especialmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL: *Teaching of English as a Foreign Language*). Por hablante nativo se entiende la persona que adquirió la lengua de manera natural en su infancia y que, debido a ello, la habla con una fluidez que no tienen quienes la aprendieron como segunda lengua. Se considera que una persona ha aprendido una lengua extranjera cuando demuestra un “dominio” equiparable al de un hablante nativo, es decir, cuando llega a hablarla con la fluidez y el control de un hablante nativo (Davies, 2005). De esta forma, se hace una distinción entre hablante nativo y hablante no nativo, y se afirma que un hablante no nativo se reconoce por usar formas y palabras que no existen en la lengua meta, por sus errores sociolingüísticos, y por usar formas que los nativos consideran de su “propiedad” (Newfields, 2000). Por ejemplo, se reconoce bien que una alemana no es hablante nativa del español cuando dice “selección mexicano” (en vez de “selección mexicana”), o si habla de tú a quien debe hablar de usted, o si llega tarde a una cita diciendo: “es que tuve un contratiempo”. En este último caso, aunque la sintaxis y la pronunciación sean correctas, los hablantes nativos del español mexicano sentirán que la alemana está demasiado “mexicanizada” o al menos pretende parecerlo.

La discusión de qué es un hablante nativo y de si el objetivo deseable en la enseñanza de lenguas es desarrollar la fluidez de un hablante nativo pudiera no ser tan relevante para quienes aprenden el inglés por razones de negocios o de turismo. Pero es un tema central para quienes aprenden inglés por razones educativas. En esta categoría caen tanto los mexicanos que necesitan aprender inglés como parte de sus estudios en México, o los que realizan estudios en el extranjero, ya sea como becarios o como hijos de trabajadores migrantes, e incluso los mexicanos nacidos en Estados Unidos, aun cuando muchos de ellos tengan como lengua materna el inglés. Esto último puede sonar extraño: si nacieron en Estados Unidos no son mexicanos sino americanos, ¿correcto? Pues no es así. La sociedad estadounidense suele posicionarlos como *Mexican-Americans*, para distinguirlos étnica, cultural y lingüísticamente de los anglosajones.

El punto es este: para un sector enorme de estudiantes que necesitan el inglés como lengua de estudio, aprender dicho idioma no es simplemente una cuestión de esforzarse y superar los obstáculos prosódicos y sintácticos en su camino hacia el ideal del hablante nativo. La investigación educativa desde hace varias décadas ha mostrado un cúmulo de evidencias de que convertirse en hablante de una lengua extranjera, particularmente el inglés, o del dialecto hablado por los anglosajones de las clases medias educadas, es un proceso minado de conflictos y dilemas de identidad, de autenticidad y de propiedad de la lengua (Ogbu, 1999; Phillips, 1972; Scollon y Scollon, 1981; Valdés, 1996).

Sin embargo, en el ámbito mexicano estos debates no han recibido la atención que tienen en el ámbito internacional. Mi intención en este escrito es introducir algunos temas que me parecen relevantes en la investigación actual. Planteo estas reflexiones a partir de mi propia experiencia como estudiante de doctorado e investigador en dos universidades de Estados Unidos (UC Berkeley y Vanderbilt University).

No es mi intención abordar las implicaciones didácticas que pudiera tener para la enseñanza de lenguas la discusión sobre el concepto de hablante nativo. Pero resulta claro que es una discusión relevante para repensar en México qué significa aprender inglés, desde un marco socio-cultural más amplio que el de la didáctica.

DOS CASOS ILUSTRATIVOS

La investigación educativa y la experiencia vivida de quienes hemos pasado por el sistema educativo de algún país anglosajón muestran las demandas y el tipo de inglés que realmente operan en la práctica. Lejos de la idea común de que el dominio final del inglés se va a alcanzar cuando el aprendiz entre en contacto con los hablantes nativos, los investigadores en Norteamérica han encontrado evidencia recurrente de que esto no es así en muchos casos. Y no es así ni para los hablantes no nativos (por ejemplo, para los mexicanos migrantes que están en escuelas de Estados Unidos), ni para los que sí son hablantes nativos del inglés, pero pertenecen a grupos minoritarios en la sociedad (por ejemplo, los afroamericanos o los mexicoamericanos). Para ilustrar este punto veamos algunos casos reales.

CASO 1

Etsuko Kato era un estudiante asiático en la Universidad de Toronto, Canadá. Como estudiante de posgrado pasó cuatro años sin mejorar mucho su inglés... pero sobrevivió en la universidad. Cuando en 1999 lo invitaron a un panel sobre cómo desarrollar las habilidades en el inglés, dirigido a estudiantes de nuevo ingreso, Kato escribió y leyó un texto titulado *How to pretend to be a good international student (Cómo fingir que eres un buen estudiante extranjero)*, el cual resultó tan elocuente y útil que la Universidad de Toronto lo mantiene en su sitio de Internet. Descubrí este texto estando como estudiante de doctorado en Berkeley, y no pude sino reír y coincidir plenamente con las recomendaciones de Kato. Éstos son sólo tres de sus recomendaciones:

- You don't have to speak fast. Take time, especially in pronouncing vowels. Pronounce vowels just 0.1 second longer, and it helps a lot. It has two good things. (1) It sounds more like English. (2) While taking time, you can search for next words or phrases in your head. Many native English speakers (especially intellectual people) do the same.
- Use relatively difficult words or phrases sometimes, such as "internalize", "reconcile", "procrastinate", "intoxicate", "you had better not", or something, just to impress others...
- Let's be ourselves. I believe imperfection in English doesn't change our personalities. If you are funny in your country, you are funny here too, and people will enjoy your humour even if your English is not the same as native speakers'... (Kato, 1999)

CASO 2

Como hablante no nativo del inglés, durante los años que pasé en Estados Unidos como estudiante e investigador, pude experimentar en vivo las limitaciones del concepto de hablante nativo, como ideal a alcanzar en el aprendizaje del inglés. Es cierto que aprender inglés en la edad adulta dificulta o hace imposible adquirir un acento y una gramática de tipo "nativo", y que la fluidez hablada tiene sus ventajas. Pero más allá de los rasgos prosódicos del habla, al convivir con hablantes nativos del inglés descubrí varias cosas. Por ejemplo:

- Pese a haber obtenido un puntaje bastante alto en el examen TOEFL, en las clases del doctorado entendía “la mitad” de lo que decían, lo que era igual para los demás estudiantes extranjeros. La razón es que el conocimiento lingüístico es también conocimiento cultural, y ese no se obtiene en escuelas de inglés.
- Al igual que los hablantes nativos de español, los hablantes nativos de inglés varían no sólo en su pronunciación sino también en sus prácticas y habilidades habladas y escritas. De manera que un hablante no nativo, aunque carezca de fluidez hablada, bien puede superar la competencia escrita de muchos hablantes nativos, lo que en última instancia es más determinante para el éxito escolar. Por ejemplo, un estudiante coreano, que habla un inglés irreconocible bien puede graduarse del MIT y acomodarse como ejecutivo de una empresa de nanotecnologías en California.
- En mi caso personal, generalmente obtuve buenas calificaciones en mis ensayos (*papers*) y tareas, y mi tesis fue aprobada. De manera que me pude graduar mucho antes que varios compañeros que eran hablantes nativos del inglés. Asimismo, he publicado como coautor un capítulo en inglés en *The Handbook of Educational Linguistics* (Hull & Hernández, 2009), y un libro como autor individual (Hernández, 2010).

EL MÍTICO HABLANTE NATIVO

De los casos del estudiante asiático y el mexicano se desprenden varias enseñanzas:

1. El ideal de hablar como un hablante nativo no opera en la práctica en el ámbito académico, porque no es indispensable y porque no es deseable. Por un lado, los hablantes nativos suelen ser muy tolerantes con el acento y los errores de los hablantes no nativos; y por otro, los hablantes no nativos desean y necesitan ser ellos mismos, no fingir que hablan un inglés perfecto.
2. Se puede perfectamente sobrevivir e incluso graduarse de un doctorado sin haber llegado a “dominar” el inglés, en el sentido tradicional de hablarlo como un hablante nativo. Es difícil o imposible, en cambio, tener éxito sin desarrollar la capacidad para pensar, leer y escribir de manera académica.

3. Esto nos lleva a un aspecto crucial pero poco abordado en las discusiones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el papel de la lengua escrita. En las escuelas de inglés en México se pone mucha atención a la fluidez y pronunciación en el habla, pero un estudiante en Norteamérica descubre que lo que más les importa a los maestros es la calidad de tus ideas y de tus escritos.

En resumen, el aprendizaje de la lengua en el contexto académico se demuestra fundamentalmente en la lengua escrita, no en el habla. Así que, en este punto, la línea divisoria entre hablante nativo y no nativo se desdibuja. Esto significa que la alfabetización académica (*academic literacy*) es o debería ser esencial en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo mismo que de la lengua materna.

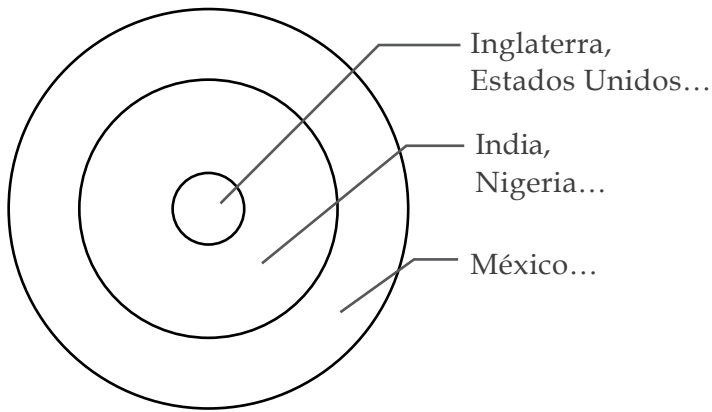
APROPIARSE LA LENGUA DEL OTRO

Veamos ahora la cuestión de qué significa aprender inglés desde una perspectiva sociocultural y global más amplia. Para ello, es importante recordar, como lo señalan diversos estudiosos, que la actual expansión del inglés como lengua franca ha generado nuevas preguntas, como la de a quién pertenece el inglés o a quiénes se puede considerar “hablantes nativos” del inglés. El profesor de origen indú Braj Krachú sostiene que hoy en día el inglés existe en tres círculos concéntricos: el *círculo interno*, de los países donde el inglés es la lengua predominante (Inglaterra, Estados Unidos); el *círculo externo*, de los países excoloniales donde el inglés es lengua oficial (India, Nigeria); y el círculo en expansión, donde el inglés no es ni lengua oficial ni lengua excolonial, pero su uso es creciente en la vida cotidiana (México y otros) (Kachru, 1990; Cook, 2003).

De acuerdo con esto, se han planteado preguntas como: ¿en qué grado el inglés de cada uno de estos círculos puede proveer descripciones y prescripciones legítimas? (Cook, 2003); ¿hasta qué punto es legítimo considerar hablantes nativos a los habitantes del círculo interno pero no a los del círculo externo?

El paradigma dominante explicaba el aprendizaje de una L2 como un cambio evolutivo que parte de un estado A, de incompetencia, y termina en un estado B, de dominio o *proficiency* (Kramsch, 2002; Larsen-Freeman, 2002). La intervención pedagógica basada en esta visión partía de una ca-

Figura 1
Círculos concéntricos del inglés



racterización cognitiva del “experto”, donde el concepto de “experto” era sinónimo de “hablante nativo”. Desde este modelo explicativo dominante sobre el aprendizaje de la lengua, se pensaba que el éxito consistía en el dominio de una lengua meta abstracta e idealizada: la lengua del llamado “hablante nativo”.

Hoy día este modelo ha sido cuestionado, a la par que los conceptos de “lengua meta” y “hablante nativo”. Investigadores alrededor del mundo trabajan desde hace años desde distintas perspectivas: sociocultural, dialógica, ecológica postcolonial y de los derechos lingüísticos en los campos del aprendizaje y las políticas del lenguaje. Estos autores argumentan que la lengua hablada y escrita no son habilidades neutrales, sino prácticas sociales inseparables de las relaciones de poder y dominación entre grupos sociales.

Entre las figuras líderes en estos campos de investigación se encuentran Bonny Norton (2000), profesora de la Universidad de Columbia Británica; Nancy Hor nberger (2006, 2007), directora del Programa de Lingüística Educativa de la Universidad de Pennsylvania; Claire Kramsch (2002), directora del Centro de Lenguas de la Universidad de California en Berkeley; Bernard Spolsky (2009), profesor emérito de la Universidad Bar-Ilan de Israel; Tove Skutnabb-Kangas (2000, 2004), profesora de la Universidad Roskilde de Dinamarca; Alastair Pennycook (1998, 2007), (1998, 2007), profesor de estudios lingüísticos de la Universidad Tecnológica de Sydney; Suresh Canagarajah (1999, 2005), profesor de inglés y lingüística aplicada en Pennsylvania y director por varios años *TESOL Quarterly*, y el antes cita-

do Braj Kachru, profesor de la Universidad de Illinois y reconocido teórico que acuñó el término y conceptualizó el campo hoy conocido como *World Englishes* (Kachru, Kachru & Nelson, 2006).

Estos investigadores han estudiado las implicaciones de la diseminación global del inglés; las políticas de lenguaje en países postcoloniales; los derechos lingüísticos y la educación de las minorías; las relaciones entre lenguaje, identidad y poder; la ecología del lenguaje y la diversidad lingüística; el multilingüismo y la globalización substractiva del inglés; el racismo lingüístico; y las políticas de lenguaje para las poblaciones indígenas y los grupos migrantes.

De manera persuasiva, han argumentado que la lengua no existe como una entidad autónoma, unificada y abstracta, sino más bien como un conjunto de formas y prácticas de grupos sociales posicionados diferencialmente en mercados lingüísticos regulados por relaciones de poder a nivel local, nacional y global (Bourdieu, 1991; Sung-Yul y Wee, 2008). Desde esta perspectiva, aprender una lengua implica siempre la apropiación del lenguaje del otro, y no hay tal cosa como la “lengua nacional” o la “lengua materna”, de la misma forma que no hay una lengua escrita universal y neutral. Lo que existe es un sistema complejo de variedades y prácticas lingüísticas híbridas y a menudo contradictorias que pertenecen a grupos específicos, situados en distintas jerarquías sociales. Los hablantes “nativos” del inglés, por ejemplo, aprecian y reconocen de manera completamente distinta el inglés de países tales como Estados Unidos, Gran Bretaña o la India. Aun más divergente es la valoración y aceptación que dentro de un mismo país, como Estados Unidos, se tiene sobre el inglés de distintos grupos sociales, como los anglo-sajones, los afro-americanos, o los nativos-americanos.

Las diferencias y dilemas surgen porque el lenguaje no es un medio de comunicación neutral, sino un elemento fundamental de la identidad cultural y social. De aquí que los aprendices del inglés, especialmente los grupos históricamente subordinados, no están necesariamente dispuestos a convertirse en “hablantes nativos” de la lengua del otro, especialmente cuando este otro es percibido como un agente opresor. Cabe aquí la metáfora de la lengua extranjera como una especie de máscara que no a todos los individuos y grupos sociales les resulta cómoda. Un ejemplo de esto se observa en algunas universidades públicas en México, donde un sector considerable de estudiantes e incluso maestros ven con reticencia

y resistencia la enseñanza obligatoria del inglés, lengua que por razones históricas consideran símbolo del imperialismo.

De lo anterior se desprende que en el aprendizaje del inglés no hay sólo *dificultades cognitivas* sino también *reticencia* y *resistencia*. Como lo muestran algunos estudios recientes, las prácticas habladas y escritas juegan un papel central como de estrategias de resistencia, auto-afirmación y distinción cultural (Lee, 2004; Pennycook, 2007). El trabajo de Sung-Yul y Wee (2008), por ejemplo, muestra los dilemas de lealtad, competencia y autenticidad al analizar el lenguaje no estándar de los raperos, quienes, pese a ser hablantes nativos del inglés, no quieren sonar como “hablantes nativos”. Más bien alteran, distorsionan, mezclan, pronuncian y escriben incorrectamente la lengua, con el fin de sonar auténticos, es decir, con el fin de sonar a ellos mismos y no al otro dominante. Así mismo, al negarse a adoptar las formas “nativas” del inglés, buscan mantener su lealtad con sus grupos étnicos, raciales, nacionales y socioeconómicos.

En este sentido, aprender las formas dominantes de la lengua materna o aprender una segunda lengua implica siempre tomar decisiones sobre qué variedades y qué prácticas de la lengua meta se busca enseñar y aprender. Por ello, la afirmación de que aprender inglés significa simplemente adquirir un dominio o *proficiency* ha sido confrontada con preguntas sobre ¿cuál inglés? y ¿el inglés de quién? De igual forma, mientras las escuelas de inglés anuncian que lo que enseñan es “inglés”, a secas, puede ser que ahora deban especificar si el inglés que enseñan es el de Oxford, el del Valle de San Fernando, o el del CELE; o bien, si enseñan inglés interpersonal o inglés académico, según la distinción propuesta por Cummins (2000).

DILEMAS Y AMBIGÜIDADES

En contraste con el paradigma dominante del aprendizaje de una L2 como un proceso psicolingüístico, la investigación realizada desde la *ecología del lenguaje* (Hornberger, 2002; Kramsch, 2002; Spolsky, 2009) o desde el estudio de los *derechos humanos lingüísticos* (Skutnabb-Kangas, 2000) argumenta la necesidad de hacer explícitos los dilemas que emergen por las relaciones históricas entre lenguas y variedades de la lengua en los horizontes históricos del colonialismo, el imperialismo y la globalización (Canagarajah, 1999, 2005; Hornberger, 1998, 2006; McCarty, Romero & Zepeda, 2006; Morgan & Ramanathan, 2005; Pennycook, 1998, 2007; Ramanathan, 2005a, 2005b; Spolsky, 2009).

¿Qué significa entonces aprender una L2, y en particular el inglés? Responder esta pregunta no puede dejar de lado el hecho de que las políticas educativas y lingüísticas han estado históricamente al centro de las empresas coloniales e imperiales. Las políticas coloniales en México (1521-1821), por ejemplo, regularon aspectos de la vida social, incluyendo la segregación racial, a través de un sistema oficial de castas; así como el acceso diferencial a la cultura escrita y la educación. De igual forma, tras la independencia de España, el nuevo estado trabajó en la creación de una identidad nacional homogénea mediante una política de castellanización y alfabetización. La creación misma del sistema educativo fue pensada para inculcar los símbolos y rituales del nuevo estado postcolonial y para homogeneizar a una población que hablaba docenas de lenguas (Hernández, 2010).

Precisamente en contra de esta historia de colonización lingüística y educativa, la investigación y la teorización actual aborda temas tales como la pérdida, el mantenimiento y la revitalización de las lenguas minoritarias. Estos estudios tal vez no tienen implicaciones didácticas directas, pero son relevantes para entender los regímenes que intentan regular y estandarizar el aprendizaje y uso de la lengua, especialmente el inglés alrededor del mundo.

Una de las tesis centrales de estos trabajos es que en un mundo globalizado, donde la diversidad lingüística y los derechos de los grupos no dominantes son cada vez más reconocidos, las políticas de homogeneización del lenguaje que dieron origen a los estados nacionales, no tienen ya cabida. Desde este punto de vista, aprender una lengua extranjera, lo mismo que aprender las formas prestigiosas de la lengua materna, no son prácticas educativas neutrales y positivas en sí mismas. Pueden ser, también, prácticas de alienación, dominación cultural, o incluso de *genocidio lingüístico*, como lo expresa Skutnabb-Kangas (2000). Por su parte, Spolsky, reconocido teórico de la lingüística educativa, señala lo siguiente al hacer una revisión de las políticas de lenguaje en los países excoloniales:

...las decisiones en relación con la lengua de instrucción han sido la causa principal de la degradación y la extinción de las lenguas minoritarias en África y otras ex colonias europeas. De igual forma, crecen las presiones en Asia y en otros continentes para introducir el inglés en la escuela pri-

maria, ya sea junto con la lengua local o reemplazando la lengua local como medio de enseñanza... En Sudamérica, la destrucción de las lenguas indígenas fue virtualmente garantizada por el rechazo de España y los hispanohablantes de admitirlas dentro del sistema educativo... Por definición, toda política de lenguaje implica imponer el poder de la autoridad, lo cual tiene connotaciones totalitarias (Spolsky, 2009: 2-4. Mi traducción).

Por su parte, la investigación sobre socialización lingüística en Estados Unidos ha documentado profusamente los dilemas y ambigüedades que viven las familias migrantes mexicanas al buscar aprender inglés para acceder a la sociedad mayoritaria (*mainstream*), a menudo a costa de la pérdida lingüística y cultural de sus propios hijos, (tanto de clase media como trabajadora, de mayor o menor educación, más o menos americanizadas). Schechter y Bayley (2002), por ejemplo, han encontrado que, al decidir sobre la educación de sus hijos, las familias mexicanas en California tarde o temprano enfrentan el dilema de presionarlos para convertirse en hablantes fluidos del inglés, pero al precio de perder sus raíces culturales e incluso su lengua materna (el español). Este fue el caso de la familia Villegas, que siguió al pie de la letra las recomendaciones de la escuela de su hija Diana, en el sentido de usar sólo el inglés en casa, para que la niña desarrollara fluidez. En algún momento, los padres de Diana se dieron cuenta de que al presionar a su hija para “adaptarse lo más pronto posible al sistema americano”, ellos mismos la alienaron de sus raíces culturales: “estamos perdiendo el uso del español en casa, y con esto estamos perdiendo también nuestra cultura. Al final es como estar en el limbo, porque se quedan en ninguna parte” (Schechter & Bayley, 2002: 56).

En resumen, aprender una lengua o una variedad dominante de la lengua es una experiencia cultural, política e ideológica, que implica adoptar y asimilar la lengua, la cultura y las ideologías del otro, por lo que no puede reducirse a un proceso psicolingüístico de adquisición. Este reconocimiento puede ser un punto de partida para abrir nuevas líneas de investigación e intervención necesarias en nuestro contexto nacional.

REFERENCIAS

- Basso, K. (1979). *Portraits of "The Whiteman": Linguistic play and cultural symbols among the western apache*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (Ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Davies, A. (2005). 17. The native speaker in applied linguistics. En A. Davies, & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 431-450). Malden, MA: Blackwell.
- Hernández-Zamora, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2002). *Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach*. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27, 439-458.
- Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in quechua, guarani, and maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292.
- Hornberger, N. H. (2007). Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18, 325-334.
- Hull, G., & Hernandez, G. (2009). Literacy. En B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Oxford, UK: Willey-Blackwell.
- Kachru, B., Kachru, Y., & Nelson, C. (Eds.). (2006). *The handbook of world Englishes*. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell.
- Kachru, Braj B., (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.

- Kato, E. (1999). *How to pretend to be a good international student: A survivor's tips*. Presented at the panel on Developing Your English Skills, University of Toronto, Sep 1999. Consultado Agosto 19, 2011 en <http://www.writing.utoronto.ca/faqs/help-for-graduate-students/international-students>
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London, UK; New York, USA: Continuum.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In C. Kramsch (Ed.). (2002), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp.33-46). London, UK; New York, USA: Continuum.
- Lee, J. Shinhee (2004). Linguistic hybridization in K-Pop: Discourse of self-assertion and resistance. *World Englishes*, 23(3), 429-450(22).
- McCarty, T. L., Romero, M. E., & Zepeda, O. (2006). Reclaiming the gift: Indigenous youth counter-narratives on native language loss and revitalization. *American Indian Quarterly*, 30(1 & 2), 28-48.
- Morgan, B., & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: Global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Newfields, T. (2000). The native speaker concept in ELT: A review of three books. *Explorations in Teacher Education*, 8(2), 12 - 14. Consultado en Enero de 2011 en <http://www.tnewfields.info/Articles/native.htm>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education.
- Ogbu, J. (1999). Beyond language: Ebonics, proper English, and identity in a black american speech community. *American Educational Research Journal*, 36(2), 147-184.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London, UK; New York, USA: Routledge.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London, UK: Routledge.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, D. Hymes, & V. Johns (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*, (pp.370-394). New York, NY: Teachers College Press.

- Ramanathan, V. (2005a). *The English-Vernacular divide: Postcolonial language politics and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ramanathan, V. (2005b). Ambiguities about English: Ideologies and critical practice in vernacular-medium settings in Gujarat India. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 45–65.
- Schechter, S., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). "Do not cut my tongue, let me live and die with my language." A comment on English and other languages in relation to linguistic human rights. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(2), 127-160.
- Spolsky, B. (2009). What is educational linguistics? In B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Oxford, UK: Willey-Blackwell.
- Sung-Yul, J., & Wee, L. (2008). Appropriating the language of the other: Performativity in autonomous and unified markets. *Language & Communication* 28(2008), 242-257.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto. Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York, NY: Teachers College Press.

Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, se terminó de imprimir el 16 de julio de 2012 en los talleres de Desarrollo Gráfico Editorial, S.A de C.V. Municipio Libre núm 175-A, colonia Portales, Delegación Benito Juárez, C.P. 03300, México, Distrito Federal. El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Book Antigua 11/14 en cuerpo de texto.