

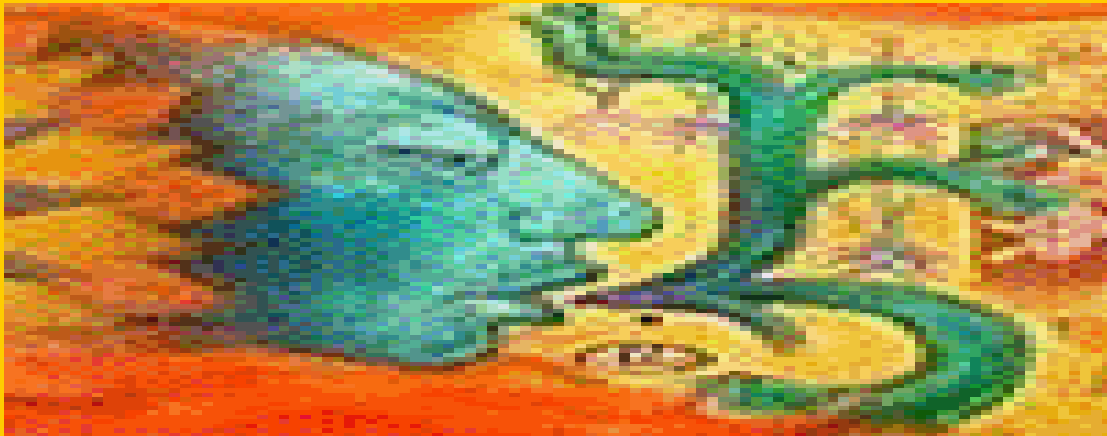


Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Pensar Las Lenguas

Memorias de la segunda jornada de investigación en lenguas



Nancy Alarcón Mendoza
Orencio Francisco Brambila Rojo
Felipe Bustos Cruz
(Editores)



2010



**Pensar las Lenguas: Memorias de la Segunda Jornada
de Investigación en Lenguas**

**© D. R.
Universidad Nacional Autónoma de México
2010**

**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Avenida Guelatao No. 66 y Calzada Ignacio Zaragoza
Colonia Ejército de Oriente, 09230 Iztapalapa, Distrito Federal
Teléfonos: 56230520
56230527**

ISBN: 978-607-02-1361-8

Contenido

INTRODUCCIÓN	3
1. Propuesta de una mediateca virtual como alternativa de aprendizaje de lenguas extranjeras en la facultad de arquitectura de la UNAM.....	4
2. Proyecto para la creación de una sala de autoacceso en el Departamento de Lenguas Extranjeras en la FES Zaragoza	19
3. Experiencias en el diseño, la elaboración y la impartición de cursos en línea para profesores y alumnos en la ENP-UNAM.....	32
4. Curso en línea de comprensión de textos en inglés de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) UNAM.....	38
5. Actividades didácticas en una página web para un aprendizaje <i>híbrido</i> : análisis y encuesta de opinión.....	48
6. Adquirir y demostrar conocimiento: Literacidad en la formación de ingenieros mexicanos	60
7. Evolución del diseño curricular de los programas institucionales de enseñanza de inglés en la UAEMéx.	75
8. La enseñanza del idioma inglés como parte de la formación integral de los currícula del Centro de Investigación y Docencia Económicas.....	90
9. “El Aprendizaje del Inglés en el curriculum de la Universidad Autónoma del Estado de México: Un estudio de caso 2004-2009”	108
10. Lenguas extranjeras: Un reto para la UAM- Xochimilco	118
11. ¿Cómo evaluamos a los alumnos? ...mmm, ¿idealmente o realmente?	135
12. Enfoques metodológicos y medios de enseñanza en el aprendizaje de una L2: diseño de un estudio exploratorio	146
13. Problemas Centrales de las lenguas extranjeras en el contexto de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	158
14. Material de Comprensión de Lectura (CL) que promueve la práctica y reforzamiento autónomo de los cursos	171
15. La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras	180

16.	La literatura y la integración de las cuatro habilidades en el aprendizaje de idiomas	194
17.	Aprender una Lengua Extranjera Bajo el Enfoque Intercultural.....	203
18.	Enseñanza de lenguas originarias en educación superior: caso jñatjo (mazahua)	216
19.	Las lenguas indígenas en la educación: Un estudio de caso	229
20.	La formación teórico-crítica del profesor de portugués: una realidad del salón de clase	244
21.	Las creencias de cinco profesores del portugués del CELE, un estudio de caso	263
22.	La enseñanza de lenguas en la actualidad.....	275

Las lenguas representan hoy un área académica muy amplia y en plena expansión. El fenómeno de la globalización ha marcado el camino del quehacer universitario. Sus efectos de multi- y pluriculturalidad, además de las derivaciones específicas en el ámbito laboral en el que se desempeñarán nuestros estudiantes, obligan a que todos aquellos que no dedicamos a la enseñanza de lenguas repensemos nuestra labor.

En efecto, además de la impartición de cursos propiamente dicha, las labores de los profesionales del área de lenguas se han ampliado a los campos de la investigación y de la extensión universitaria. El aula ha sido, de siempre, el campo de investigación natural de los profesores de lenguas, quienes, respondiendo a las necesidades de los alumnos, se han visto impulsados a continuar actualizándose e investigando. Así, estas investigaciones han tenido resultados palpables en rubros tan diversos como la modificación de políticas educativas más acorde con los tiempos, programas de estudio y materiales didácticos que respondan a los cambios metodológicos. También somos partícipes de la difusión de la educación a distancia, que amplía el universo de acción del profesional de las lenguas, con la inclusión de las nuevas tecnologías. Todo lo anterior crea en el profesional del área de lenguas la conciencia individual de la responsabilidad y el alcance que conlleva la tarea al divulgar las diversas lenguas y culturas.

De esta manera, el profesional de las lenguas asume las tareas sustantivas de la Universidad: formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad realizar investigaciones acerca de las condiciones y problemas nacionales, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.

Es con esta idea que el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM organiza la *Segunda Jornada de Investigación en Lenguas*.

Esperamos cumplir con el propósito de contribuir a la interacción académica, propiciar la colaboración y el intercambio de ideas con esta *Segunda Jornada de Investigación en Lenguas*.

**“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”
LA JEFA DEL DEPARTAMENTO
PROFA. NANCY ALARCÓN MENDOZA**

1. Propuesta de una mediateca virtual como alternativa de aprendizaje de lenguas extranjeras en la facultad de arquitectura de la UNAM.

Graciela Yadira González Ramírez.
María de los Ángeles García Aguilar.
Juan Manuel Carbajal Velasco.

Facultad de Arquitectura de la UNAM.

En este artículo se presenta una breve reseña del devenir de la Facultad de Arquitectura desde su creación, hasta su constitución actual, en la cual el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un rol preponderante para cumplir con el requisito de lengua y poder titularse. Se muestran algunas estadísticas en relación a las tres formas para ofrecidas por esta facultad para acreditar el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera. Posteriormente, se propone la implementación de una mediateca virtual como alternativa para aprender en línea una lengua extranjera de forma autónoma. Se describe la necesidad de su creación, la teoría que la sustenta, y su funcionamiento. Finalmente, se concluye mencionando los cambios que un espacio virtual como éste acarrea en el ámbito de la educación y la pedagogía.

Mediateca, virtual, aprendizaje, independiente, idiomas.

Historia y evolución de la Facultad de Arquitectura de la UNAM.

En 1781 fue solicitada la creación de la escuela de pintura, escultura y arquitectura, iniciando sus cursos en la Casa de Moneda. En 1783 es aprobada la creación de la “Academia de San Carlos de la Nueva España” y en 1791 se instala en el antiguo Hospital del Amor de Dios en el centro de la Ciudad de México. Después de la crisis por la Guerra de independencia, resurge esta Academia en 1843. Y en 1858 los estudios de Arquitectura se integran a los de ingeniería civil.

Aunque para esa fecha la Academia no formaba parte de la Real y Pontificia Universidad de México, la aprobación del Congreso de la Ley Constitutiva estipula, en el artículo 2, a las escuelas de “Bellas Artes”, aclarando que éstas concernían a la enseñanza de la Arquitectura. Con la autonomía universitaria en 1929 viene la separación de la Escuela Nacional de Artes Plásticas y la Nacional de arquitectura.

En 1954 la Escuela Nacional de Arquitectura es trasladada a Ciudad Universitaria en San Ángel.

A partir desde entonces, la ahora Facultad de Arquitectura durante su historia ha ido fortaleciéndose y estructurando su formación y servicio académico:

Fecha	Acontecimientos
1967	Transformar ciclos anuales a semestres
1969	Creación de la carrera de Diseño industrial
1972	Formación de talleres basados en corrientes arquitectónicas Estructura escolar: unidad académica, división de estudios de postgrado y centro de investigaciones
1976	Aprobación del plan de estudios de la unidad académica de talleres de número.
1981	Aprobación de los doctorados en Arquitectura y Urbanismo y por consiguiente cambio a Facultad Aprobación del plan de Estudios 1981 de la Licenciatura en Arquitectura.
1985	Creación de dos licenciaturas: Urbanismo y Arquitectura del Paisaje.
1995	Formación de la coordinación de idiomas.
2004	Re-formación de la coordinación de idiomas con el proyecto de Mediateca.
2004	Programa de Arquitectura con acreditación del COMAEA

Esta facultad, formadora de la mayoría de los arquitectos del país, tiene como misión la de producir profesionales basándose en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 3º y la Ley Orgánica de la UNAM, los cuales deben:

“ ...sustentarse en un sistema de ideas claras y firmes sobre el mundo, la humanidad, y la influencia de su disciplina sobre éstos. También es necesario que el futuro arquitecto desarrolle, basándose en sus propias convicciones, conclusiones sobre las cosas y su contexto y opte por aquéllas que mejor encaminen la existencia en el marco de la cultura.

La formación del profesional de la arquitectura debe incluir también la adquisición y conocimiento de técnicas y métodos de las distintas disciplinas que lo apoyan y auxilian, y de las capacidades para conformar sus propias características. ”

Esto nos lleva a pensar en una formación integral para los arquitectos, por lo que la facultad esta estructurada para desempeñar sus funciones académico-administrativas de la manera siguiente:

- H. Consejo Técnico
- Dirección
- Secretaría General
- Secretaría Académica
- Secretaria Administrativa
- Secretaría de Asuntos Escolares
- Oficina de Servicios Escolares
- Centro de Investigaciones y Estudios de Posgrado
- División de Educación Continua e Intercambio Académico
- Centro de Investigaciones en Diseño Industrial
- Coordinación de Apoyo a la Dirección
- Coordinación de Apoyo a Cuerpos Colegiados
- Coordinación de Planeación
- Coordinación de Servicio Social, Práctica Profesional Supervisada y Bolsa de Trabajo
- Coordinación de Apoyo a la Docencia
- Coordinación de Bibliotecas
- Coordinación de Exámenes Profesionales
- Coordinación de Personal Académico
- Coordinación Editorial
- Coordinación de Cómputo
- Coordinación de Diseño Gráfico
- Coordinación de Difusión Cultural
- Coordinación de Vinculación y Proyectos Especiales
- Coordinación de Producción Audiovisual
- Coordinación de Idiomas
- Coordinación de Servicios Generales
- Coordinación de Actividades Deportivas

Como parte de toda esta estructura académica multidisciplinaria, la coordinación de idiomas tiene como misión la de:

“Difundir el aprendizaje de una lengua extranjera por medio de la inducción de una perspectiva educativa de autonomía, en la que la comunidad de la Facultad tome responsabilidad de su aprovechamiento escolar a través de cursos, talleres y asesorías con el uso de diferentes elementos didácticos con el fin de lograr un aprendizaje significativo de lenguas extranjeras así como el uso de estas estrategias de aprendizaje en su práctica profesional y escolar.”

Para tal función, esta coordinación ofrece, a una población aproximada de 6,000 mil estudiantes de 4 carreras a nivel licenciatura así como de maestría y doctorado, 3 recursos, los cuales da a conocer al estudiante de nuevo ingreso en su cuadernillo de información básica:

1. Aplicación de exámenes de comprensión de lectura (CL) en inglés y francés
2. Cursos de CL en inglés y francés.
3. Una Mediateca.

1. Aplicación de exámenes de comprensión de lectura (CL) en inglés y francés.

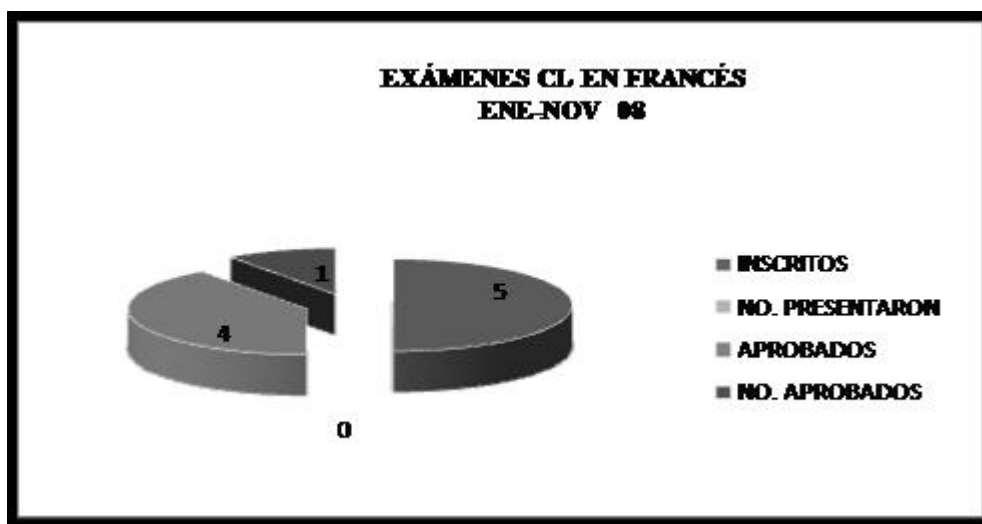
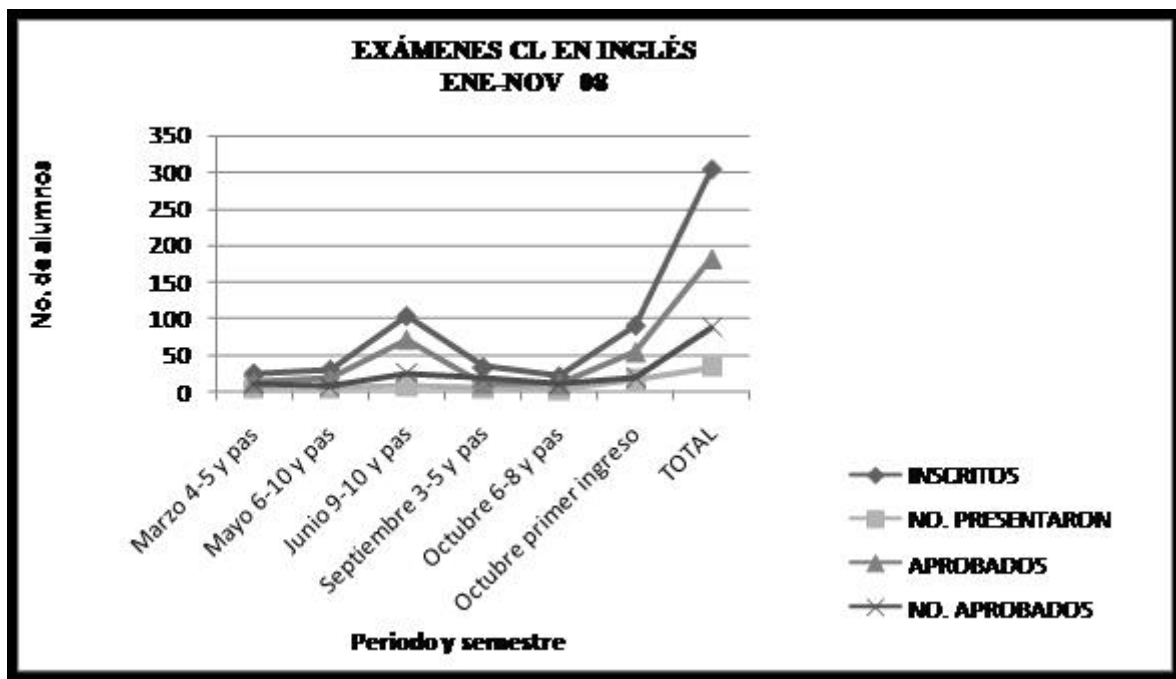
Los estudiantes de licenciatura en la UNAM, que requieren acreditar un examen de CL en una lengua extranjera, el cuál puede solicitar en el CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en CU).

"Si la currícula de tus estudios exige la comprensión de lectura y/o posesión de una lengua extranjera se recomienda que ésta se apruebe antes de concluir los créditos de la carrera, preferentemente durante tu primer año. Infórmate si en tu plantel se imparte cursos de idiomas. De ser así, ahí puedes estudiar y presentar tu examen."

El estudiante de licenciatura de la Facultad de Arquitectura cuenta con el beneficio de presentar dicho examen para los idiomas inglés y francés así como obtener su constancia para titulación en la coordinación de idiomas de su facultad.

Se convoca a 6 aplicaciones de exámenes. En el periodo de enero a noviembre de 2008, el informe del mismo año ilustra 275 evaluaciones aplicadas y un total de 186 estudiantes con acreditación.

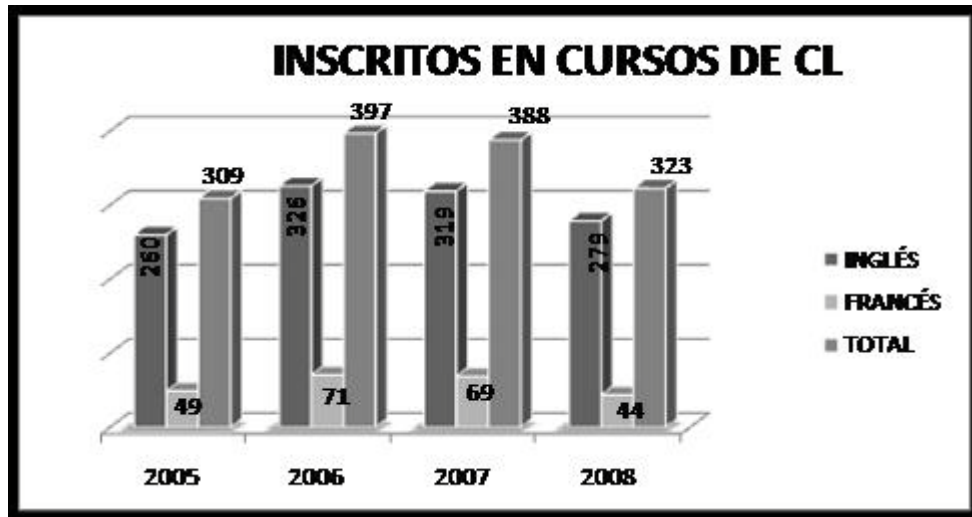
En inglés las 6 sesiones se ofrecen abiertamente a los pasantes, pero en periodos distintos según el semestre de la carrera al que estén inscritos.



2. Cursos de CL en inglés y francés.

Preocupada por que los universitarios en sus últimos semestres, noveno y décimo, desarrollen sus habilidades lectoras en textos académicos en otro idioma, y así puedan titularse, esta administración les brinda cursos presenciales matutinos, vespertinos y sabatinos, donde el alumno ya dotado de estrategias puede solicitar su examen, aún antes del término del curso; o bien liberar el requisito al acreditar el curso satisfactoriamente.

Con una planta de 2 a 3 profesores en el periodo de 2005 a 2008 se impartieron 24 cursos de inglés y 8 de francés atendiendo a 1417 estudiantes inscritos.



3. Mediateca.

Este recurso consiste en un Centro de Auto-Acceso (CAA) dotado del equipo necesario para auxiliar al aprendiente en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras:

“...es un espacio para aprender inglés de manera autodidacta, un espacio donde puedes estudiar y practicar cualquier habilidad de la lengua: hablar, escuchar, escribir, etcétera.”⁴



En este lugar el estudiante encontrará una variedad de material para apoyar su estudio como:

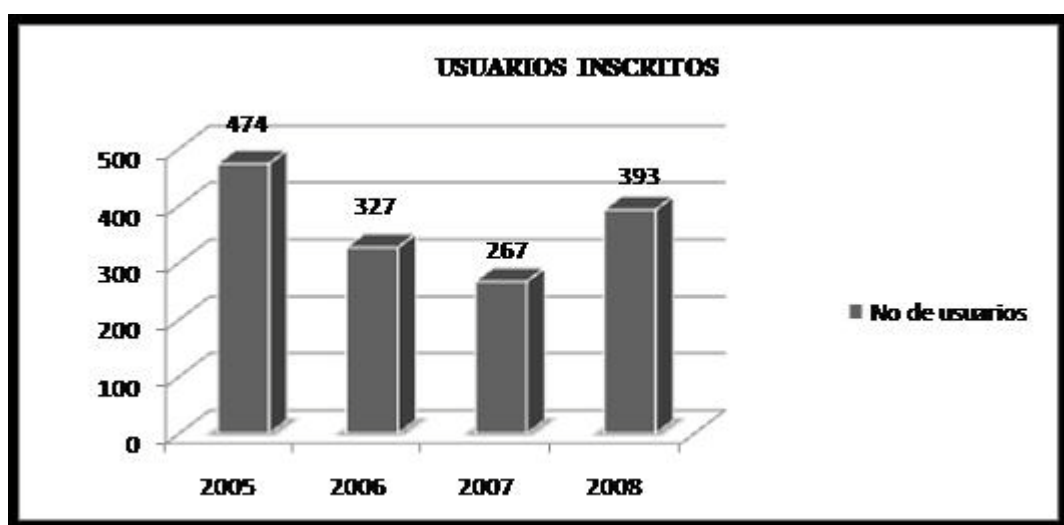
- a. fichas de actividades
- b. libros de ejercicios, de lectura y texto
- c. cintas de video y audio
- d. programas informáticos
- e. discos de CD-ROM, PC multimedia y videodiscos interactivos
- f. compendios para el desarrollo de la comprensión de lectura
- g. revistas
- h. juegos didácticos
- i. test
- j. fichas evaluativas, etc.

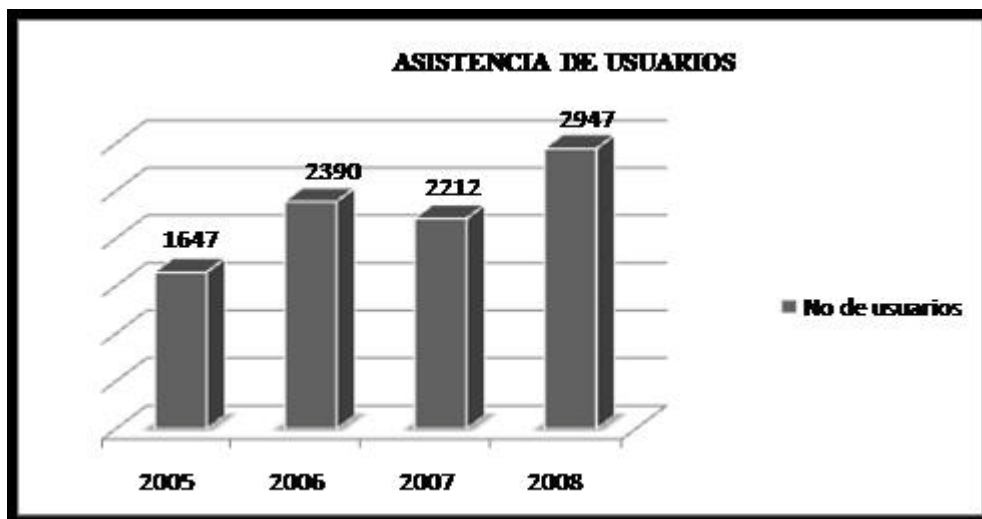
También cuenta con 5 asesores para orientar el aprendizaje autodirigido así como 60 diversos talleres para el aprendizaje y práctica del inglés. Debido a su enfoque didáctico este servicio es para toda la Facultad ofreciendo flexibilidad de horarios:

“...En la mediateca no hay restricción de horarios, por lo que puedes estudiar en el momento y tiempo que desees dentro del horario de servicio.

El servicio de mediateca se ofrece a toda nuestra comunidad: alumnos de todos los niveles: licenciatura y posgrado; académicos y trabajadores en general.”⁵

La población usuaria de este centro en su primer año en servicio fue de 474 inscritos, 1647 usuarios (asistencia) y un promedio de 3 visitas aún siendo un proyecto joven, fue inaugurado el 7 de febrero de 2005.





Problemática-Propuesta.

Como podemos darnos cuenta, el número de estudiantes que aprovechan estas tres alternativas para conseguir pasar el examen de acreditación en inglés o francés, es poco. En efecto, los estudiantes de la Facultad de Arquitectura se enfrentan a la imposibilidad de aprovechar las alternativas de acreditación para cumplir su requisito de titulación por incompatibilidad de horarios de sus clases, de sus trabajos, en algunos casos; y de sus traslados casa-escuela, trabajo-escuela dada la gran dificultad de desplazamiento en la Ciudad de México, dando como resultado un bajo índice de alumnos en los cursos presenciales o de usuarios de la mediateca.

Esta situación nos ha motivado a utilizar los avances tecnológicos para facilitar el acercamiento, de los alumnos de esta facultad, al aprendizaje de lenguas extranjeras de forma eficiente, integrando soluciones prácticas y utilizando los recursos mínimos necesarios que se encuentran al alcance de los docentes, como la implementación de una mediateca virtual en un blog gratuito en línea.

El objetivo de este espacio virtual será el de permitir, no sólo el aprendizaje autodirigido del idioma inglés y francés para cubrir el requisito de lengua requerido en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, sino más aún para que los alumnos realicen, simultáneamente a sus cursos presenciales, prácticas concretas para reforzar los conocimientos aprendidos, para aquellos que deseen aprender a su propio ritmo inglés o francés, y para aquellos que intenten mantener o reciclar el conocimiento adquirido en el pasado en el aula de clases.

La propuesta anterior se desprende, por otro lado, del hecho que el contexto actual en materia de información, se caracteriza por el ingreso masivo de soluciones digitales, que revolucionan la realidad existente. Las nuevas tecnologías comienzan a aportar todos los elementos de una verdadera revolución pedagógica en la que por un lado, las relaciones entre docentes y alumnos y entre alumnos han de cambiar radicalmente, y por el otro, las estructuras tradicionalmente inmóviles de espacio-tiempo-jerarquía habrán de evolucionar.

El concepto de “enseñanza asincrónica” debería comenzar a imponerse, más que por razones puramente pedagógicas, porque son el reflejo de las necesidades de la evolución de la sociedad. ¿Acaso los edificios, las aulas están llamados a desaparecer para dar lugar a espacios digitales, a lugares de saber virtual?

Hoy en día, la universidad debe reflexionar sobre este cambio de paradigma y sobre sus consecuencias inevitables en el mundo de la investigación y, evidentemente, de la educación (enseñanza-aprendizaje).

¿Qué es una mediateca virtual?

Encontramos que a pesar de que el termino “mediateca” ya lleva tiempo circulando entre los documentalistas y teóricos de la información, aún no tiene una definición estandarizada. Por sentido común, hicimos una búsqueda etimológica de las palabras que la componen: Media = Medios, Teca = caja, por consiguiente caja de medios sería su definición literal, pero los documentalistas doctos en la materia afirman que la Mediateca es en sí un Acervo de Medios. La Mediateca es "un lugar donde se tienen, organizan y ponen a disposición del público materiales audiovisuales y medios de comunicación social", que en el caso de la mediateca virtual serían cien por ciento digitales, es decir, estarían en un espacio en la red, que bien podría ser un blog o una página web.

La filosofía de la Mediateca virtual se basa en principios epistemológicos, a través de los cuales se establece que el dinamismo concentrado en la

Mediateca ocasiona que el individuo que acude a dicha entidad para satisfacer una necesidad de información, en primer instancia perciba datos en forma sensorial, como los colores, textos, imágenes y sonidos, los cuales a su vez representan objetos físicos que aportan conocimientos o experiencias derivadas de estos.

Aristóteles estableció que los seres humanos preferimos el conocimiento que se nos presenta en forma audiovisual, dejando momentáneamente de lado los conocimientos que nos brindan los demás sentidos. La vista y el oído, nos revelan un gran número de diferencias pues nos manifiestan que todos los cuerpos tienen un color, sonido y forma determinada. Como se mencionó antes la idea raíz retoma una teoría epistemológica sobre las capacidades del ser humano; competence vs. Performance (competencia vs ejecución), que consiste en la de modificar el entorno o adaptarse a éste, o una combinación de ambas cualidades.

El individuo al tener un contacto directo con la Mediateca sistematiza y pone a funcionar sus instrumentos y mecanismos de pensamiento que le permitan someter a la crítica los conocimientos adquiridos.

La Mediateca es una entidad envolvente e incluyente, que interactúa con el ser humano y con el entorno que le rodea; ello propicia que el sujeto tenga la capacidad de adaptar y modificar el medio al que pertenece. De este modo, la Mediateca tiene una mayor virtud al producir conocimiento nuevo e interactuar en la construcción del mismo, pues lo hace de manera rápida y eficiente pues aplica oportunamente las tecnologías de información y comunicación además de que tiene la facultad de adaptarse a las necesidades del ser humano en cualquier ámbito en el que éste se desarrolle; estableciendo así una interfase (el límite común en dos sistemas que permite intercambio entre ellos) propia entre éste y la Mediateca.

Principios básicos para orientar la creación de ambientes virtuales.

En la creación de mediateca virtual de la Facultad de Arquitectura se tomaron en cuenta los principios siguientes: en primer lugar, la interactividad persona-computador y persona-persona, asegurando que los medios y los interactivos

(usuarios) estén imbricados (estrechamente enlazados) en la estrategia didáctica.

En segundo lugar, el aprendizaje se centra en procesos más que en contenidos, localizando la actividad de los cursos más en los procesos para generar y utilizar información, que en el cuerpo de información mismo.

En tercer lugar, la globalización, es decir el hecho de aprovechar la información de cualquier parte del mundo que está disponible a quien decida buscarla por la red, para lo cual el estudiante debe saber identificarla, transferirla localmente, valorarla y aprovecharla según sus necesidades.

Posteriormente, las redes vivientes de conocimiento, en las que cada aspecto de una disciplina es estudiado por un equipo humano y compartido a través de espacios virtuales de aprendizaje.

Finalmente, los ambientes sintéticos compartidos, donde se puedan vivir experiencias grupales de aprendizaje con apoyo de software para aprendizaje colaborativo, el cual puede contar con mucho modelaje y capacidad de simulación.

Lo anteriormente expuesto resultó indispensable en la concepción de la mediateca de ésta facultad, sin embargo, también se tomo en cuenta a los estudiosos de los ambientes virtuales de aprendizaje que coinciden en señalar que lo importante en tales entornos no es la rica mezcla de componentes de la interfaz (elementos de conexión que facilita el intercambio de datos), tales como texto, gráficos, sonido, animación y vídeo, ni los vínculos electrónicos, que permiten tener acceso a fuentes de información y a personas a lo largo y ancho del planeta, sino las dimensiones pedagógicas que el diseñador de los ambientes puede darles.

Esto, sin duda, sitúa pedagógicamente a la mediateca en una posición intermedia con respecto a las ya tan conocidas y diametralmente opuestas, corrientes pedagógicas que pretenden estigmatizar de imposible un equilibrio entre sus principios aparentemente tan extremos.

La tabla que se presenta a continuación muestra los extremos entre los que cabe diseñar un ambiente virtual de aprendizaje.

Tabla 1. Diez dimensiones pedagógicas de la instrucción basada en el uso de la red.

Extremo Izquierdo	Dimensión Pedagógica Intermedia=Mediateca	Extremo Derecho
Instructivista	Filosofía pedagógica	Constructivista
Conductista	Teoría de aprendizaje	Cognitiva
Muy precisas	Orientación a metas	Generales
Contexto académico	Orientación a tareas	Contexto real
Extrínseca	Fuente de motivación	Intrínseca
Protagonista	Papel del educador	Facilitador
No soportado	Soporte metacognitivo (aprender a aprender)	Integral
No soportado	Estrategias para aprendizaje colaborativo	Integral
Insensible	Sensibilidad cultural	Respetuoso
Fijo	Flexibilidad estructural	Abierto

Propuesta de mediateca virtual de la Facultad de Arquitectura de la UNAM.

En esta mediateca encontrarás un conjunto de actividades y ejercicios que te permitirán aprender, practicar y perfeccionar el dominio del Inglés y del francés, así como algunas estrategias que te ayudarán a convertirte en un aprendiente autodirigido, lo que significa que desarrollarás todas aquellas habilidades que

apoyan al proceso de aprendizaje y que permiten que éste ocurra de manera sistemática sin la participación del profesor.

En otras palabras, identificarás y resolverás tus problemas de aprendizaje gracias a las fichas de autoaprendizaje. Reflexionarás acerca de lo que aprendes y como lo aprendes consultando fichas de estilos y estrategias de aprendizaje. Identificarás tus fortalezas y debilidades al consultar las fichas de autocorrección y de seguimiento personal. Monitorearás tu proceso de aprendizaje gracias a las fichas de seguimiento y a aquellas de autoevaluación. Planearás y organizarás tu actividades de aprendizaje en función de tus metas guiándote con las fichas de orientación que te ofrece esta mediateca virtual. Revisarás y en caso necesario modificarás tanto los objetivos como los medios de alcanzarlos gracias a las fichas de análisis de necesidades, y a las fichas de como hacer un plan de trabajo y de aquella que te dan consejos para trabajar temas específicos. En resumen, aprenderás a aprender.

Para llevar a cabo actividades autónomas acordes a tus necesidades globales, y a tus objetivos más inmediatos, esta mediateca te ofrece una gran cantidad de materiales digitales: fichas de trabajo con materiales preparados para el aprendizaje, materiales y Páginas web didácticas que permiten trabajar aspectos específicos de una lengua, películas y videos en versión original y subtituladas, documentales, programas de televisión, con actividades de explotación didáctica de los contenidos, canales de televisión nacionales e internacionales que permiten trabajar la comprensión oral, diarios, revistas y otras publicaciones que acercan a la realidad sociocultural de los lugares en donde se habla francés, libros de consulta: gramáticas, diccionarios, libros de ejercicios, libros de metodología, etc. que sirven de soporte al aprendizaje, juegos y entretenimientos para practicar una lengua de manera más divertida, y programas de exámenes oficiales que pueden servir como medio de autoevaluación de los conocimientos adquiridos.

En estos sitios virtuales podrás iniciar, ampliar y perfeccionar tus conocimientos del inglés y del francés, desarrollando las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Además cuentas con ejercicios en línea de gramática, vocabulario,

fonética etc., Cabe mencionar que el dominio de estas habilidades está ligado al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender.

Conclusiones

Los cambios en la educación.

Los índices de la inminencia de un cambio de paradigma para la educación pueden detectarse en el cambio del papel del profesor, del role del estudiante, del modelo de la educación, y en la incorporación de la tecnología en la enseñanza. La educación pasa por tres modelos sucesivos:

Tabla de los tres modelos de educación

Modelo	Centro	Papel del estudiante	Tecnología
Tradicional	Profesor	pasivo	pizarra/TV/Radio
Información	Estudiante	activo	PC
Conocimiento	Grupo	adaptable	PC + red

Con la implementación de la mediateca de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, la enseñanza asincrónica libera a sus estudiantes de los imperativos del tiempo causados por la incompatibilidad de los horarios de los cursos presenciales de idioma y de la mediateca, con los horarios de sus clases de licenciatura y los de sus trabajos, en algunos casos.

El factor distancia (casa-escuela, trabajo-escuela) ya no será una limitación; el estudiante puede participar en la enseñanza sin necesidad de estar presente en el espacio físico universitario.

En cuanto al costo, podemos decir que la mediateca de esta facultad reduce la necesidad de superficies y de locales, y además se utilizan los recursos mínimos necesarios que se encuentran al alcance de los docentes, como su implementación en un espacio digital gratuito en línea.

En lo concerniente a los roles y relaciones, el grupo (las redes vivientes de conocimiento o los ambientes sintéticos compartidos) cobra importancia como espacio de consulta, concertación y colaboración. Mediante este mecanismo, la

enseñanza es "recibida" por el individuo en la interacción con un grupo en que los docentes no son más que uno de los elementos al diseñar los espacios virtuales de enseñanza.

Gracias al trabajo en la mediateca, el alumno aprende cada vez más a adquirir información, conforme a sus necesidades, a evaluarla y a transformarla en conocimiento a través del proceso relacional.

Con respecto a la evaluación de los alumnos, ésta continuará siendo a partir de los exámenes de acreditación; sin embargo, y dadas las características del trabajo en la mediateca, sería necesario adaptar métodos nuevos en que la evaluación del proceso cobrará mayor importancia, permitiendo así escapar a la medida de los conocimientos asimilados e integrar factores más sensibles como la capacidad de investigación, de adaptación, de comunicación, y de colaboración.

Bibliografía.

García Aguilar, M. de los A. 2009. *Curso-taller semi-autónomo de comprensión de lectura en inglés para la Facultad de Arquitectura de la UNAM*. Licenciatura, UNAM, México.

Cecu, UNAM. México. En línea. Página consultada el 22 de febrero de 2007. Disponible en URL: <http://www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias/476.html>

Galvis Panqueva, A. 1998 "Ambientes Virtuales para participar en la Sociedad del Conocimiento" *Informática Educativa*. Vol 11, no. 2, Uniandes - lidie pp. 247-260

González R., Graciela Y, "Coordinación de Idiomas" en Información Básica 2007, Facultad de Arquitectura, UNAM, México, 2006, pg 29

González R., Graciela Y., Actualización del Manual de Organización, Mediateca, Facultad de Arquitectura, UNAM, México, 2008

Unesco, París, 5-9 de octubre de 1998, "De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas Tecnologías de la Información". Consultada el 20 de septiembre de 2009. Disponible en URL: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-s.html>

2. Proyecto para la creación de una sala de autoacceso en el Departamento de Lenguas Extranjeras en la FES Zaragoza

Felipe Bustos Cruz

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Las salas de autoacceso son espacios que promueven el aprendizaje independiente. En ellas se concibe al alumno como un sujeto con necesidades educativas específicas y estilos de procesamiento de información personales, a la vez que capaz de tomar el control de su propio aprendizaje. La instalación de una sala de este tipo en la FES Zaragoza coadyuvará en la formación integral de los estudiantes al diversificar los ambientes y modos de aprendizaje en lenguas extranjeras, al implementar medios y recursos para fomentar el aprendizaje autónomo en el cual el alumno se vuelve consciente del ejercicio de estrategias cognitivas y metacognitivas, y al ofrecer al estudiante asesoría didáctica para diseñar y proponer planes de acción enfocados al mejoramiento de su aprendizaje. Para la sala de autoacceso se propone trabajar a partir de un modelo pedagógico en cuya base se encuentra el sujeto constructor/reconstructor de conocimiento, un sujeto que, de acuerdo a la psicología cognitiva se involucre en procesos de atribución de significado y construcción de representaciones mentales; es decir, un modelo que dé primacía al aprendizaje sobre la enseñanza. Se requiere también de un alto nivel de motivación intrínseca que permita desarrollar el sentido de autonomía, responsabilidad y autorregulación.

Palabras clave: autoacceso, medios, recursos, aprendizaje, autonomía

Actualmente, los espacios de educación como las escuelas, se han dado a la tarea de resignificar sus prácticas y sus objetivos, están dejando atrás viejas prácticas de enseñanza y aprendizaje pertenecientes a otros tiempos y a otras pedagogías. Nuevos enfoques pedagógicos y didácticos, especialmente aquellos centrados en el constructivismo ofrecen alternativas diferentes para la construcción de aprendizajes más allá del aula de clase, ya que “el aprendizaje es siempre producto de la práctica” (Pozo, 1999:82) y no puede estar restringido a un solo lugar. En este contexto, la sala de autoacceso representa una concepción diferente del uso del espacio y del tiempo, a la vez que una opción para la construcción del conocimiento, a partir de aportar al alumno distintos medios y recursos de apoyo al aprendizaje.

Ubicación del proyecto de sala de autoacceso en el marco institucional

El proyecto de Sala de Autoacceso se inserta en el programa estratégico “Fortalecimiento para la formación integral de los estudiantes” del Plan de

Desarrollo Institucional 2006-2010 de la FES Zaragoza que tiene como objetivo diseñar planes de estudios y programas académicos que propicien la formación integral. Esto incluye la Nuevas Tecnologías de la Información, las Lenguas Extranjeras y las Humanidades. Este programa tiene como parámetro de acción diferentes ejes de desarrollo institucional, entre ellos: El eje de Infraestructura, El eje del Perfil del Académico Universitario, el del Modelo Educativo de la Facultad y el de la Diversificación de la oferta Educativa con el cual se articula este proyecto.

Objetivos de la sala de autoacceso.

- Diversificar los ambientes y modos de aprendizaje en lenguas extranjeras
- Ampliar la cobertura de necesidades de lenguas extranjeras
- Promover el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera con el fin de que el alumno alcance su independencia en el mismo.
- Implementar los medios y recursos para fomentar el aprendizaje autónomo.
- Reforzar el conocimiento adquirido en el salón de clase.
- Fomentar en los usuarios la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.
- Ofrecer la asesoría didáctica para ayudar al alumno a analizar y proponer planes de acción enfocados al mejoramiento de su aprendizaje.
- Tener a la disponibilidad del alumno los materiales de apoyo para el logro de sus objetivos de aprendizaje.
- Dotar al alumno de materiales didácticos y recursos de aprendizaje necesarios para que desarrolle su autonomía como aprendiente de una lengua extranjera.
- Construir un puente entre los contenidos de los cursos presenciales y los materiales y recursos de apoyo en la sala de autoacceso, de tal forma, que ésta se constituya en un espacio de apoyo al aprendizaje.
- Promover la asistencia de los alumnos a la sala de autoacceso mediante la creación de actividades lúdicas y talleres que motiven su presencia en este espacio.

Justificación

Con la instalación de la sala de autoacceso se estará apoyando una nueva cultura de aprendizaje de lenguas dentro de la FES Zaragoza. “El autoacceso es una oportunidad para que los estudiantes aprendan y practiquen la clase de habilidad lingüística que necesitan y quieren” (Gardner y Miller, 1999:14).

Actualmente, parte de las responsabilidades del maestro y de la institución consisten en poner a disposición de los alumnos un conjunto de posibilidades y medios para que construyan sus aprendizajes y por ende sus conocimientos. En este contexto se encuentran los centros de autoacceso donde se ofrece al alumno un conjunto de medios con los cuales interactúa, no sólo para construir conocimientos, sino también para reafirmar lo aprendido en el aula de clase, ya que los centros de autoacceso no sustituyen necesariamente el trabajo del aula, sino que lo complementan.

La creación de una sala de autoacceso para el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza resulta de primer orden debido a la necesidad de ampliar el abanico de posibilidades y medios para la construcción de aprendizajes y conocimiento de idiomas en la comunidad zaragozana.

El hecho de instalar una sala de autoacceso surge a partir de la necesidad de superar problemáticas específicas de los alumnos en la construcción de aprendizajes y conocimiento en lenguas extranjeras, en este caso inglés, francés y portugués.

Los horarios de las carreras no siempre son compatibles con los del departamento de lenguas, lo que ocasiona que los alumnos posterguen el cumplimiento del requisito de comprensión de lectura que se les solicita para titulación. La sala de autoacceso se constituirá en el espacio propicio para que el alumno, de manera independiente, desarrolle habilidades y adquiera los conocimientos necesarios para formarse en un idioma.

La práctica en el salón de clase, en ocasiones, no es suficiente para que el alumno logre desarrollar el nivel de dominio de las cuatro habilidades que se espera de un idioma, sobre todo cuando los semestres son breves. En ese caso, el trabajo en la sala de autoacceso permitirá a través de la guía didáctica

de un asesor que el alumno analice los conocimientos adquiridos en el aula y construya planes de acción para subsanar las carencias que pueda presentar.

En el caso de los académicos e investigadores de la facultad que desean continuar en contacto con un idioma, la problemática existente debido al carácter distinto de sus actividades y a la carga de trabajo es el no poder asistir a cursos presenciales. En esta circunstancia, a su disposición estarán los distintos medios y recursos de que disponga la sala de autoacceso además de que podrán hacer uso de los diversos talleres que ofrecerá la misma, entre ellos: taller de expresión oral el cual les permitirá mantener su fluidez en un idioma extranjero y el taller de expresión escrita que les proporcionará las herramientas para desarrollar la habilidad de redactar textos tanto en el registro formal como en el informal de una lengua.

Existen los alumnos que debido a que trabajan y estudian al mismo tiempo no tienen la posibilidad de acceder a los cursos regulares de lenguas. En su caso, si así lo desean, las horas que les queden libres podrían ser ocupadas para aprender idiomas en la sala de autoacceso.

La sala de autoacceso, incluyendo en ella a la sala de cómputo que ya se encuentra en funcionamiento como mediateca beneficiarán directamente a la comunidad de la facultad. Este beneficio se traducirá en una instrucción más integrativa de los usuarios a la vez que contribuirá a la formación de sujetos capaces de acceder al conocimiento de forma independiente, razonada, responsable y autónoma. Por ello es deseable que las autoridades, dado su interés por el desarrollo integral de los estudiantes y el fomento a las actividades académicas, se involucren en este proyecto. Además de que como ya se mencionó el mismo se ubica en el marco del programa estratégico “Fortalecimiento para la Formación Integral de los Estudiantes” del Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 de la FES Zaragoza con el fin de hacerlo viable en la práctica, concretándose en un espacio con el equipamiento tecnológico y el mobiliario adecuado que constituyan a la FES Zaragoza como un referente dentro del ámbito universitario.

Fundamentos Teóricos.

Para efecto de la creación de la Sala de Autoacceso en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES-Zaragoza se concibe a ésta como el espacio destinado al desarrollo de experiencias de construcción de aprendizajes que rebasan el ámbito tradicional del aula de clase. En ella el estudiante se involucra activamente en la planeación, toma de decisiones, vivencia de la experiencia de aprendizaje y autoevaluación del proceso. Todo esto dentro de una nueva concepción pedagógica que tiende hacia la transformación de los roles de los involucrados en el mismo. El trabajo dentro de la sala de autoacceso se contempla como parte de un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, donde el alumno construye sus conocimientos de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, intereses y necesidades y es capaz de involucrarse en un proceso de autoevaluación y autorregulación. En este sentido la sala de autoacceso refleja un cambio no sólo en los métodos de enseñanza-aprendizaje, medios y recursos sino también en el aspecto de la presencialidad en el salón de clase; en aquella la asistencia del estudiante se da en relación con sus intereses, necesidades y disponibilidad de tiempo. Otro aspecto a resaltar dentro de la sala de autoacceso es el hecho de que obliga a diversificar y adaptar los contenidos de aprendizaje a partir de las necesidades de la población usuaria y de los medios y recursos con los que se va a interactuar para la construcción del aprendizaje.

La sala de autoacceso se complementa con la sala de cómputo, actualmente en uso, para en conjunto ofrecer un abanico de medios electrónicos, audiovisuales e impresos para que el usuario acceda a la información y al conocimiento. Esta interrelación de elementos hace de esta sala un sistema organizado y coherente que se traduce en un ambiente de recursos y canales de comunicación para el aprendizaje.

Los aprendizajes fomentados en la sala de autoacceso deben tener como base al sujeto constructor/reconstructor de conocimiento, un sujeto que de acuerdo a la Psicología Cognitiva se involucre en procesos de atribución de significados y construcción de representaciones mentales de los contenidos a aprender

haciendo uso de las dimensiones cognitivas: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento.

El Cognitivismo en términos generales tiene que ver con procesos personales de atribución de significados y representaciones mentales así como la forma en que cada individuo construye ambos procesos para su uso a largo plazo y estrategias que le permitan la organización de su pensamiento y la construcción de aprendizajes de manera continua. Es en este marco donde surge el enfoque constructivista que trata de explicar la construcción/reconstrucción social del conocimiento. De acuerdo con César Coll, (Coll, 1990, en Díaz Barriga y Hernández, 2002:30) tres ideas fundamentales subyacen a la concepción constructivista, las cuales son susceptibles de ser recuperadas para el trabajo dentro de la sala de autoacceso.

En primer lugar se traslada al alumno la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. En nuestro caso será el alumno el principal agente promotor de sus aprendizajes. Así pues, el enfoque constructivista del aprendizaje, “Parte también de un consenso ya bastante aceptado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende, los <<otros>> significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esta construcción personal” (Coll et al., 2002:15) y de la enseñanza “Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros” (Díaz Barriga y Hernández, 2002:30). En segundo lugar los alumnos reconstruyen objetos de conocimiento a partir de su actividad mental constructiva, los cuales ya han pasado por un proceso previo de construcción a nivel social y cultural, es decir que el estudiante no inventa o construye conocimiento nuevo (excepto posibles excepciones) sino que los aprendizajes escolares se basan en conocimientos previamente establecidos. En tercer lugar se resignifica el papel del profesor. Este ya no sólo trasmite conocimientos ni crea las condiciones propicias para la actividad constructiva del alumno, sino que además orienta y guía la misma

para que el estudiante de manera gradual se acerque a los contenidos y a sus significados propiciando el aprendizaje. Dentro del ámbito del proceso de construcción del conocimiento ¿Qué significa aprender un contenido por parte del alumno? Díaz Barriga es muy específica al afirmar que: “Aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo como marco explicativo de dicho conocimiento” (Díaz Barriga y Hernández, 2002:32)

Por lo antes expuesto en este trabajo se recupera la posición de César Coll para la comprensión de lo que es el enfoque constructivista como un marco explicativo para el desarrollo de los procesos de aprendizaje dentro de la sala de autoacceso del Departamento de Lenguas Extranjeras. Nos inclinamos por esta concepción debido a que integra posiciones de diversos enfoques constructivistas. Díaz-Barriga y Hernández (2002:31) recuperan las concepciones, principios e implicaciones educativas de los enfoques Psicogenético, Cognitivo y Sociocultural asociados respectivamente con Piaget, Ausubel y Vygotsky.

Con respecto a Piaget y al enfoque Psicogenético el desarrollo intelectual del sujeto determina su nivel de competencia cognitiva; de esta manera, cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. También se recupera el modelo de equilibración que consiste en la generación de conflictos cognitivos y la reestructuración conceptual de lo aprendido. Este enfoque concibe al alumno como un constructor de esquemas y estructuras operatorias y el aprendizaje está determinado por el desarrollo del alumno; en este enfoque al profesor se le considera como un facilitador del aprendizaje y la enseñanza se lleva a cabo de manera indirecta por medio del descubrimiento.

El enfoque Cognitivo ejemplificado por la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel da énfasis al desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas basándose en modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico,

aspectos que son deseables en la construcción de conocimientos en la sala de autoacceso. Desde esta perspectiva se entiende al alumno como un procesador activo de la información y al aprendizaje como condicionado por conocimientos y experiencias previas; al profesor le otorga el rol de organizador de la información el cual tiene como función tender puentes cognitivos y ser promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje. La enseñanza por su parte se basa en la inducción de estrategias y habilidades cognitivas, es decir se le proporcionan al alumno las herramientas para aprender.

El enfoque sociocultural inspirado en Vygotsky sitúa al aprendizaje en contextos de comunidades de práctica, crea zonas de desarrollo próximo, otorga a los procesos psicológicos superiores (Coll et.al., 2002) un origen social, crea andamiajes como apoyos para el aprendizaje, enfatiza el aprendizaje guiado y cooperativo y propone una evaluación dinámica y en contexto. Bajo este enfoque, se espera que el alumno efectúe apropiación o reconstrucción de saberes culturales mediante la interiorización y apropiación de conocimientos; el profesor asume un papel de mediador entre los saberes y el sujeto, la enseñanza se concibe como la transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante la interacción con la zona de desarrollo próximo.

Como se aclaró anteriormente, Coll recupera rasgos de tres enfoques constructivistas para estructurar su propia visión del enfoque. “En el sentido expuesto, este marco explicativo permite integrar posiciones a veces muy enfrentadas; no opone el acceso a la cultura al desarrollo individual. Al contrario, entiende que éste, aun poseyendo una dinámica interna (como Piaget ha demostrado) toma cursos y formas dependientes del marco cultural en que vive la persona en desarrollo; entiende que dicho desarrollo es inseparable de la realización de unos aprendizajes específicos. Por el mismo argumento, no opone construcción individual a interacción social; se construye, pero se enseña y se aprende a construir” (Coll et al.,2002:15)

En resumen, se pretende que en la sala de autoacceso los alumnos construyan aprendizajes y conocimientos significativos, por tanto el sustento teórico para

este proyecto es básicamente constructivista debido a que todo aprendizaje implica primero un proceso de construcción individual (de reorganización interna de esquemas) y después en interacción con otros (de manera cooperativa). Se entiende que el aprendizaje se produce a partir del conflicto entre lo que el estudiante ya sabe con lo que debería saber y que factores afectivos como el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición para aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas según Díaz Barriga, (Díaz Barriga y Hernández,2002:48) juegan un papel importante en la construcción del conocimiento. Especialmente en una sala de autoacceso el aprendizaje se facilita porque se ofrece a los alumnos apoyos (diversos medios) que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales instruccionales de aprendizaje potencialmente significativos.

El aprendizaje significativo en la sala de autoacceso implica que ante nuevos conocimientos el alumno revise, modifique y enriquezca sus conocimientos previos para integrar lo nuevo a su estructura cognitiva “La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan *jerárquicamente*” (Díaz Barriga y Hernández,2002:39). Para lograr esta integración, es importante que los materiales de aprendizaje que se le ofrezcan al alumno sean potencialmente significativos, es decir que en cuanto a su contenido no sean ni arbitrarios ni confusos, sino coherentes, claros y organizados.

Otro aspecto importante en la construcción de aprendizajes en la sala de autoacceso es la actitud del estudiante que debe ser favorable al aprendizaje unido a un alto nivel de automotivación que permita desarrollar en él el sentido de autonomía, responsabilidad y autorregulación.

Por autonomía en general se entiende “La libertad y la habilidad para manejar nuestros propios asuntos lo cual incluye el derecho de tomar decisiones también” (charle y Szabó, 2000:4). Para fines del trabajo en la sala de

autoacceso del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza se entiende la autonomía como un proceso en que el estudiante busca lograr la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje, tomar decisiones en cuanto a cuándo aprender, qué aprender, con qué medios y recursos aprender, qué estrategias utilizar y en qué personas apoyarse para lograr sus objetivos.

Un estudiante autónomo es aquel que se relaciona con los materiales instruccionales de manera diferente a como lo hace el estudiante tradicional en el salón de clase. Gardner y Miller, definen a los estudiantes autónomos de idiomas como aquellos que son capaces de iniciar la planeación e implementar sus propios programas de aprendizaje (Gardner y Miller, 1999:6). Dentro de la sala de autoacceso de la FES Zaragoza al fomentar la autonomía el estudiante desarrollará diversos grados de la misma bajo la tutela de un asesor para llevar al alumno de lenguas de la dependencia de un maestro hacia el aprendizaje autodirigido. El autoacceso es para aprender lenguas no para enseñarlas, porque ni el alumno, ni el tiempo, ni los materiales instruccionales están bajo el control del profesor, el alumno es el que autorregula todos estos rubros.

Al promover la autonomía del estudiante se estará desarrollando el sentido de responsabilidad en el mismo y su conocimiento consciente del proceso de aprendizaje, es decir el ejercicio de estrategias cognitivas y metacognitivas. Por estrategias cognitivas entendemos aquellas que se refieren a procesos o formas especiales que los estudiantes utilizan para lograr aprendizajes. Ejemplos de ellas son: La síntesis, la deducción, la inducción o generalización, la inferencia, la organización a partir de diversos criterios, la transferencia, la repetición y la elaboración. En cuanto a las estrategias metacognitivas son aquellas que consisten en reflexionar sobre los procesos cognitivos empleados en el proceso de aprendizaje, su monitoreo y la evaluación del mismo. Ejemplos: Estrategias sobre identificación de puntos de interés relevantes para el aprendiz (foco de interés), estrategias de planificación, vigilancia y evaluación.

En la sala de autoacceso se construyen aprendizajes a partir del estudio independiente cuyo propósito es que a través del tiempo y de la práctica “el alumno acceda al aprendizaje de manera autónoma, independiente, a partir de sus propias estrategias y habilidades, sin excluir del todo la presencia e intervención del profesor, pero sin la dependencia extrema de él o de los programas escolares” (De los Santos, J.1996:3).

El estudio independiente es un proceso que engloba conceptos como autocontrol, autorregulación y la autoevaluación, todo esto orientado hacia la formación de actividades intelectuales para construir conocimiento que lleva al alumno a involucrarse en un proceso de aprendizaje autodirigido en el que debe mostrar la capacidad de relacionarse por iniciativa propia con contenidos de aprendizaje, planear y llevar a cabo acciones de aprendizaje, solucionar problemas y tomar decisiones, mantener la automotivación en las distintas tareas que lo conduzcan al aprendizaje.

El aprendizaje autodirigido es un proceso intencional y consciente donde el individuo trabaja por iniciativa propia diversos contenidos de aprendizaje, haciendo uso de distintos medios en los que involucra a las nuevas tecnologías, así como reproductoras de video, audio, y medios impresos, soluciona problemas, toma decisiones y evalúa sus avances a partir de sus propios estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se refieren a la forma en que comúnmente las personas recuperan y procesan información y obedecen a razgos cognitivos, afectivos y fisiológicos. Su caracterización se da a partir del uso frecuente de un grupo de estrategias que utiliza el individuo cuando se enfrenta a tareas o experiencias específicas.

Requerimientos para el usuario de la sala de autoacceso

- Sensibilizarse ante el reto del aprendizaje independiente.
- Realizar un seguimiento sistemático del trabajo del usuario en la sala de autoacceso.

- Familiarizarse con los medios y recursos que le ofrece la sala de autoacceso, a la vez que con su sistema de operación.
- Ser capaz de reconocer sus necesidades en el idioma, así como el potencial de la sala de autoacceso para satisfacerlas.
- Tener la apertura necesaria para interactuar con el asesor, de tal forma que se establezca un programa de trabajo (incluyendo: objetivos, tiempos y estrategias de aprendizaje) para resolver sus necesidades y dudas en la lengua extranjera.

Funciones de los asesores

- Recibir a los alumnos, aclarar dudas en cuanto al funcionamiento de la sala de autoacceso .
- Generar y adaptar materiales didácticos para el autoacceso.
- Implementar evaluaciones de los usuarios potenciales en su primera visita al espacio de trabajo.
- Auxiliar al alumno en la detección de problemas específicos que tenga en su aprendizaje de una lengua extranjera.
- Proporcionar materiales de trabajo y estudio a partir de las necesidades detectadas en el estudio.
- Retroalimentar al alumno en su proceso autónomo de su aprendizaje en una lengua extranjera.
- Reportar a la coordinación del DELEX, semestralmente, los resultados del trabajo en la sala de autoacceso.

Usuarios Potenciales

Una vez instalada la sala, se espera que brinde el servicio principalmente a los alumnos, académicos, investigadores y trabajadores de la Facultad.

Bibliografía

Coll, C. et al. 2002. *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.

De los Santos, J. 1996, “*El estudio independiente: consideraciones básicas*”. En Ávila, P. y Morales, C. (Coords.) *Estudio Independiente*. OEA – ILCE. México.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G . *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.México.

Gardner, D. y Miller, L. 1999. *Establishing self - access, From theory to practice*. Cambridge, Cambridge.

Pozo, I. 1999, *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza. Madrid.

Scharle. A. y Szabó, L. 2000. *Learner autonomy, A guide to developing learner responsibility*. Cambridge. Cambridge.

3. Experiencias en el diseño, la elaboración y la impartición de cursos en línea para profesores y alumnos en la ENP-UNAM.

Sergio Reyes Crespo, Marsella Robles Mier y Terán, José Inés Andrade Gandarilla y Gloria María Villarreal Lizárraga.

Escuela Nacional Preparatoria-UNAM.

Se presenta la experiencia en el uso de herramientas de software libre en la elaboración de cursos en línea, semipresenciales y presenciales tanto para capacitar a profesores como para brindar asesorías a alumnos de bachillerato. La incursión en esta área surge de la inquietud por parte de un grupo de profesores, que tomamos el Diplomado “Actualización en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera” (UNAM). Posteriormente se implementaron dos de los módulos en línea para presentarlos a profesores de la ENP, lo que se traduce en un primer proyecto INFOCAB (ENP-UNAM). Posteriormente se ha continuado con dos proyectos INFOCAB para continuar con la capacitación de los maestros de la ENP y la asesoría de los alumnos. Se han reproducido los cursos para profesores y alumnos en diversas ocasiones y con ello se ha adquirido la experiencia para administrar, coordinar y desarrollar los elementos para usarlos en un sitio propio.

Dentro de las herramientas para elaborar un curso en línea utilizamos software de autor libre que se apega a los estándares más comunes para su uso en un ambiente de aprendizaje virtual. Entre los programas utilizados son: J-Click, moodle, exe y como base de datos mysql.

Palabras clave: cursos en línea, TIC's, formación de recursos humanos

La aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC'S) en el ámbito educativo han mostrado un notable auge. Se definen como las herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales. (Weaver, 1994) Por su carácter innovador y creativo dan acceso a nuevas formas de comunicación y en el área educativa van impactar en su accesibilidad, difusión real, y dando origen a la educación virtual, donde el profesor no puede seguir ejerciendo sus funciones tradicionales discursivas en clase, sino que va a promover la integración y el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Cuando esta educación de tipo virtual se sustenta en un modelo pedagógico, va a permitir que los alumnos adquieran y desarrollen competencias, habilidades y actitudes óptimas para la obtención de

conocimientos profesionales. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se va a establecer una relación interactiva entre profesores y alumnos, sin la necesidad de que las personas confluyan en tiempo y espacio, eligiendo ellas mismas sus tiempos y lugares para desarrollar su proceso de aprendizaje.

Objetos de aprendizaje

Un aspecto esencial de los cursos en línea (base de la educación virtual) son los Objetos de Aprendizaje (OA), que de manera general, se definen como "Una entidad digital, autocontenible y reutilizable, con propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los objetos de aprendizaje han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos" (Chiappe, Segovia, & Rincon, 2007). Una definición más explícita es la de Carlos Cano (2007): "Un Objeto de Aprendizaje es una estructura (distribución, organización) autónoma que contiene un objetivo general, objetivos específicos, actividades de aprendizaje, metadatos (estructura de información externa) y mecanismos de evaluación y ponderación, el cual puede ser desarrollado con elementos multimedia con el fin de posibilitar su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo. Un OA puede ser montado (incorporado, subido, instalado, configurado) en una plataforma de Gestión de Aprendizaje o LMS (Learning Management System). Es el producto de un diseño instruccional donde convergen procesos de educomunicación y los Objetivos Instruccionales".

La unidad didáctica y su estructura

Para lograr una concreción de la planificación del OA, de guía y de organización de los Contenidos del Aprendizaje, éste debe contener:

- Introducción: para situar la importancia, utilidad y necesidad del contenido, así como su relación con otras unidades.
- Objetivos: determinan los logros que se persiguen en cuanto a los aprendizajes.
- Objetivos particulares: Desarrollan los Objetivos Didácticos y se referencian a contenidos de un determinado tipo: conceptuales, procedimentales, actitudinales.
- Actividades de Aprendizaje: que contenga las siguientes etapas:

- Pre-actividades: que relacionan los conocimientos actuales con los conocimientos a adquirir o despiertan conocimientos anteriores y relacionados con el logro de la meta.
- Co-actividades: se indican los contenidos conceptuales a aprender.
- Post-actividades: se refuerzan, repasan, revisan los conocimientos adquiridos. Generalmente se hace una síntesis de los conocimientos aprendidos por medio de gráficas, mapas conceptuales, esquemas, etc. todos los elementos anteriores.
- Auto-evaluación: actividades que toman en cuenta tanto los Objetivos Generales contextualizados en el OA, como los contenidos mínimos realizados y mostrados en las actividades de aprendizaje.
- Solución de los ejercicios de Auto-evaluación: se deben mostrar y explicar los aciertos y errores cometidos, se sugiere que existan comentarios y sugerencias ante los errores cometidos para solucionarlos y no volverlos a hacer.
- Referencias: los libros consultados y sugerencias donde el estudiante puede buscar conocimientos adicionales o ensanchar su horizonte de conocimientos.
- Créditos: se especifica los investigadores, profesores, diseñadores, dibujantes, etc. Que intervinieron en la elaboración de dicho Objeto de Aprendizaje.

Elaboración de materiales didácticos

El uso de materiales didácticos es una de las actividades cotidianas en la docencia. Su apoyo para la enseñanza es determinante en un mundo cada vez más visual y lleno de tecnología. Es por eso que la elaboración de materiales adecuados, además de los materiales comerciales que existen en el mercado, tiene un carácter prioritario para el logro de los objetivos de los programas y el aprendizaje óptimo de los mismos por los estudiantes. Además, algunos investigadores como Meagher (2007) y Aguilar (2009) han detectado que las estructuras presentadas en los libros de texto están distantes de las que se presentan en los textos auténticos. Es decir, mientras que en los textos comerciales se presentan estructuras sencillas en cuanto a complejidad gramatical y uso de vocabulario, en los textos auténticos sucede todo lo contrario. Por lo cual los alumnos preparatorianos al enfrentarse con los textos universitarios encuentran mayor dificultad desde un inicio de sus estudios postpreparatorianos.

Para resolver estas interrogantes entre otras se implementaron los objetivos del proyecto INFOCAB SB403006 “Cursos y asesorías académicas en línea para profesores y alumnos”. Posteriormente se han elaborado dos proyectos más.

Dentro de las actividades realizadas en estos proyectos INFOCAB se han realizado varios cursos que se podrían englobar con el nombre genérico de “Elaboración de materiales audiovisuales utilizando las TIC’s para profesores”. Con lo cual se ha buscado resolver el problema del uso de la tecnología y la elaboración de materiales auténticos para su uso, tanto en el aula como en línea. Se ha encontrado desde un principio diversas problemáticas en el uso de la tecnología por parte de los profesores. Lo anterior, debido a que no obstante que los docentes se actualizan de manera cotidiana en el uso de los programas de software, es sólo cuando ponen en práctica estos conocimientos que logran dominarlos, algo que no sucede con frecuencia. Por ejemplo, hemos tenido que explicar el cómo elaborar una carpeta y poner diversos archivos para la organización de los materiales que se habrán de elaborar. Por lo tanto, cuando se tiene que realizar búsquedas en internet de cierta información específica y después esta información bajarla, modificarla en la mayoría de los casos, insertarla en una carpeta, colocarla con cierto procedimiento dentro de un OA, y finalmente una vez terminado el material didáctico ponerla en una plataforma como Moodle, en todo este proceso nos hemos enfrentado como instructores de los docentes con problemas de diversa índole. Estos problemas tienen un amplio rango, desde conocimientos elementales hasta los más complejos. Por lo anterior, se ha buscado ir llevando más de la mano a los profesores con cursos menos ambiciosos y teórico prácticos, los cuales permitan a los docentes la elaboración de materiales didácticos que les sean útiles en sus clases presenciales o en línea. Los cursos sobre el uso de las herramientas cibernéticas de software libre se han combinado con la enseñanza remedial de procesos cibernéticos que deben de manejarse para poder hacer uso de la herramienta y posteriormente poner a prueba los materiales elaborados.

Cursos para docentes

Otra área de la implementación de cursos en línea que ayuden a los profesores han sido dos cursos denominados “Tendencias Didácticas Actuales” e “Introducción a la tutoría a distancia”. Ambos cursos tiene como antecedente un Diplomado tomado por varios de los participantes en este proyecto INFOCAB en la CUAED de la UNAM. En el curso de “Tendencias...” se imparten las principales corrientes pedagógicas que han dado origen al constructivismo.

Esta última teoría es la que tienen como fundamento tanto los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria, como los programas de estudio que se siguen en la impartición de las diversas materias del curriculum preparatorio. En este curso que es realmente teórico no se ha encontrado mayores dificultades en el logro de los objetivos. El único problema ha sido el readecuar algunas fechas para que los profesores que toman el curso tengan menos gravada la carga académica que tienen de manera cotidiana aumentada con las tareas y actividades del curso en línea. Por lo que con los ajustes de fechas se ha logrado que un gran porcentaje de profesores aprueben de manera muy satisfactoria el curso. Tal vez, ha habido una mayor problemática en el segundo curso, “Introducción...” por el tipo de demanda que tiene dicho curso. Es decir, hay que realizar una mayor cantidad de lecturas y poner en práctica todos los temas revisados en un plazo que es corto para los docentes que no están acostumbrados a un rigor estricto de lecturas y aplicación de los conocimientos. Es por eso que este curso se ha recomendado impartirlo en el período interanual, donde de alguna manera la carga académica del profesor frente a grupo es menos estricta.

En conclusión, podemos decir que los cursos para docentes presenciales para dotarlos de herramientas relacionadas con las TIC's y la elaboración de materiales didácticos ha encontrado la dificultad de la falta de preparación cibernética de los profesores, por lo que el plantear objetivos menos ambiciosos y llevar más de la mano a los docentes ha sido la solución. En cuanto a los cursos en línea y semipresenciales han sido más exitosos en cuanto a porcentaje de egreso ya que sólo se han realizado cambios de fechas y de organización de tareas para que los profesores puedan llevarlos sin grandes problemas de tiempo. Los conceptos de los cursos en línea han ayudado a que la formación académica de los profesores sea más sólida en cuanto a los objetivos de una educación bajo el marco del constructivismo. Sin embargo, con los alumnos no se han tenido problemas de manejo del sitio y por el contrario son muy rápidos en sus respuestas y elaboración de las tareas. Sobre la estructura de los OA ha ayudado a la organización y presentación de los materiales elaborados por los docentes. Esperamos continuar retomando estas experiencias para por medio de la evaluación continua de los cursos

tanto presenciales, semipresenciales como en línea sigamos buscando una mejora continua en ellos. Lo anterior redundará en un mejor desempeño docente del personal de la ENP y a la vez coadyuvar a incrementar el nivel de egreso y el porcentaje de eficiencia terminal de los estudiantes preparatorianos.

Bibliografía

Aguilar, G. 2008 *Introducción explícita apoyada en la gramática cognoscitiva sobre el funcionamiento de la frase nominal en textos en inglés, a alumnos de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria*. Maestría en Lingüística Aplicada. CELE-UNAM. México.

Weaver, C. 1994. *Reading process and practice*. Heinemann. Portsmouth.

Chiappe. A. "Objetos de Aprendizaje". , Consultado el 2007-09-10. Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Objeto_de_aprendizaje

Cano, J. 2007. *Apuntes de Tecnología Educativa para las NT Cátedras de Comunicación Educativa Universidad Marista y Apuntes de Diseño Instruccional*. Universidad de las Californias. Baja California, México.

4. Curso en línea de comprensión de textos en inglés de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) UNAM

Ma. de los Remedios Alma Gopar Silva
Alcmena Jiménez Jiménez
José Carlos Escamilla Huerta

UNAM. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

El Curso en Línea de Comprensión de Textos en Inglés de la FES Zaragoza representa la participación del Departamento de Lenguas Extranjeras de la propia Facultad en el Proyecto del Campus Virtual de esta entidad universitaria.

Un Campus de este tipo se compone por un conjunto de aulas virtuales, entendidas como los espacios educativos de intercambio de información que favorecen la interacción entre el docente y el aprendiente en entornos no presenciales y de manera asincrónica. Así, el curso en línea aquí reseñado corresponde propiamente a un aula virtual, cuyo principal objetivo consiste en desarrollar en el aprendiente la habilidad lectora en idioma inglés, poniendo a su disposición, una serie de recursos instruccionales tanto formativos como informativos de carácter interactivo. Asimismo, el curso intenta ofrecer una opción de aprendizaje para la población estudiantil con pocas posibilidades de asistir a clases convencionales.

Palabras clave: campus virtual, aula virtual, habilidad lectora en inglés, aprendizaje autónomo, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas

La Universidad Nacional Autónoma de México, como una de las instituciones más prestigiosas del país, ofrece una gran variedad de programas educativos para satisfacer las demandas que la sociedad le impone. Si bien la mayoría de dichos programas se lleva a efecto de manera escolarizada, es decir, presencial, también es cierto que muchos de ellos se imparten en la modalidad abierta o a distancia; esto, principalmente, con objeto de atender las necesidades de un amplio sector de la población con pocas posibilidades de asistir físicamente a las distintas entidades universitarias, pero con deseos de seguir una carrera profesional. Para este propósito específico, la UNAM cuenta con dos instancias de gran presencia, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y el Programa de Universidad en Línea (PUEL).

Precisamente en el año 2005, en la ciudad de Tlaxcala, se realizó el Taller de Diseño Instruccional de Grupos PUEL, cuyo objetivo se estableció en el sentido

de constituir grupos de expertos en diversas áreas académicas que se encargaran de la elaboración de una amplia gama de cursos a distancia y en línea. En ese marco, el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) de la FES Zaragoza realizó un gran esfuerzo por implementar un curso para la enseñanza de inglés a distancia. En efecto, con la colaboración de varios especialistas en informática, diseño, administración y pedagogía, tres profesoras de dicha área académica se dieron a la tarea de elaborar un curso a distancia de comprensión de textos en inglés, estableciendo, de esta manera, el antecedente directo al *Curso en Línea de Comprensión de Lectura en Inglés* (el *Curso*, de aquí en adelante) que se describe en el presente documento.

Como parte de su Plan de Desarrollo Institucional, en el año 2007, la FES Zaragoza dio a conocer el proyecto de *Campus Virtual*. Como su nombre indica, este proyecto está dirigido a la implementación de un conjunto de servicios educativos no presenciales, tanto abiertos como en línea. A la fecha, se pueden encontrar alrededor de 45 cursos de diversas áreas formando parte de dicho proyecto. La herramienta que ha hecho posible tal implementación es la plataforma MOODLE (Module Object-Oriented Dynamic Learning), es decir, esta plataforma electrónica es el instrumento a partir del cual están operando los actuales cursos virtuales de la Facultad.

La herramienta ha estado a disposición del sector educativo a nivel mundial desde el año 2002 y, a la fecha, sus aplicaciones se cuentan por millares. MOODLE es un sistema de gestión de cursos de distribución libre que apoya a educadores de diferentes áreas y niveles en la creación de auténticas comunidades de aprendizaje a distancia y en línea, por lo que esta plataforma es definida como un Sistema de Administración de Aprendizaje, o LMS (Learning Management System) por sus siglas en inglés.

Esta claro, pues, que con la incorporación de proyectos como el *Campus Virtual*, la FES Zaragoza ha actuado en congruencia con la tendencia del mundo de hoy hacia “la búsqueda de herramientas educativas que permitan utilizar tecnologías de apoyo a la enseñanza, con objeto de optimizar el proceso de aprendizaje, tales como el concepto de educación a través de

Internet”, señalada por autores como J. Francisco Muñoz y Karen Requena (2004). Asimismo, Dado que un *Campus Virtual* puede entenderse como “el conjunto de procesos de comunicación e intercambio de información por medio de equipos de cómputo, que incluye la infraestructura que le da cobertura y que se realiza a través de una red explícitamente diseñada para la optimización de la enseñanza a distancia y en línea” (Vicario y Ledesma, 2006:14), el *Curso*, implementado bajo este esquema, pretende constituirse en una opción innovadora para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés.

Específicamente, en la FES Zaragoza, el *Campus Virtual* ha sido definido como un conjunto de aulas virtuales, es decir, como una agrupación de espacios educativos de intercambio de información que favorecen la interacción entre el docente y el aprendiente, en entornos no presenciales y de manera asincrónica. Al haberse constituido como auténticos entornos contemporáneos de aprendizaje, en la actualidad las aulas virtuales han llegado a ser poderosos dispositivos de comunicación y de distribución de saberes que, además, ofrecen un contexto muy apropiado para atender, orientar y evaluar a los participantes de manera casi permanente (Vicario y Ledesma, 2006:19). Efectivamente, las aulas virtuales, disponibles en Internet las 24 horas del día, ofrecen los servicios y funcionalidades necesarias para el aprendizaje a distancia y en línea y responden a las necesidades de docentes y estudiantes de una comunicación directa y de atención personalizada, ya sea inmediata o diferida. En otras palabras, un *Campus Virtual*, al quedar inserto en el concepto más amplio de Educación Virtual como modelo educativo, se presenta con infinitas posibilidades de interactividad entre comunidades académicas, a través de poderosos medios de comunicación y con acceso a recursos, sistemas y servicios de información y conocimiento, que esencialmente encuentran dinamismo en actividades de aprendizaje de carácter significativo, lo que hace posible para dichas comunidades, una construcción cognitiva de saberes de manera estructurada, guiada y colaborativa (Vicario y Ledesma, 2006:6).

Así, el *Curso* corresponde propiamente a un aula virtual orientada a desarrollar en el aprendiente la habilidad lectora en lengua inglesa, por lo que ha puesto a

disposición de dicho aprendiente una diversidad de recursos instruccionales tanto formativos como informativos de carácter interactivo, primordialmente. Asimismo, el *Curso* intenta ofrecer una opción de aprendizaje para la población estudiantil con pocas posibilidades de asistir a las clases convencionales.

No está por demás insistir en que el *Curso* resulta, como en muchos otros casos, de una aplicación específica de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC's) en el área educativa. Como se sabe, estos instrumentos se definen como el conjunto de nuevas herramientas, soportes y canales para el acceso y manejo de información, tales como el Internet, el sistema de videoconferencias y, en general, todos aquéllos que tienen como consecuencia la reducción o eliminación de las barreras espaciales y temporales en las diversas interacciones del hombre contemporáneo. (Castells, 1996)

Hoy en día, difícilmente podría negarse que la TIC que más impacto ha tenido en el campo de la educación sea el Internet. En efecto, con respecto al tema específico del aprendizaje de idiomas, son varios los autores que han destacado los beneficios de su utilización, entre los que se cuentan los siguientes:

- Incremento en la motivación y participación de los estudiantes. (Warschauer, 1996, citado por Luzón, M., 2002)
- Más y mayores oportunidades para interactuar en la lengua extranjera dentro de un área específica, debido a que los estudiantes invierten más tiempo en las actividades. (Kasper, 2000, citado por Luzón, M., 2002)
- Mayor integración en habilidades de lectura y escritura y mejores oportunidades para practicar ambas en contextos más significativos. (Luzón, 2002)
- Posibilidad de implementar una pedagogía basada en la solución de problemas y en el pensamiento crítico. (Warschauer, 1999, citado por Luzón, M., 2002)
- Desarrollo de un autoaprendizaje al ritmo del propio estudiante más que un aprendizaje controlado por el profesor. (Mak, 1995, citado por Luzón, M., 2002)

Puesto que la plataforma MOODLE constituye un sistema de administración de recursos electrónicos cuya operatividad necesariamente se asocia con el Internet y sus ventajas, el Campus Virtual de la FES Zaragoza y, por lo tanto el *Curso*, se establece como el espacio idóneo que conjunta los recursos para la implantación del proyecto que pretende poner al día a la Facultad en lo referente al uso de tecnología.

Con plena conciencia de esta situación, pero también en acuerdo con los señalamientos de autores como José Ramiro Galeano (2005) en el sentido de que las modernas tecnologías sólo son útiles “con el apoyo racional, la creatividad y la imaginación de los educadores”, desde el año 2006, el Programa de Actualización Docente del DELEX ha incluido cursos y talleres dirigidos a temas tales como: el uso de recursos computacionales en la enseñanza de idiomas, las corrientes actuales del enfoque comunicativo y su relación con el diseño de material didáctico y la conceptualización de la educación a distancia y el desarrollo de aulas virtuales; todo con objeto, justamente, de ampliar las experiencias educativas tanto dentro como fuera del aula y, asimismo, de tratar de incidir en la situación del docente del siglo XXI, como usuario de las TIC’s. Precisamente, el grupo de trabajo responsable de la elaboración del *Curso* se conformó a raíz del taller sobre el enfoque comunicativo y el diseño de material didáctico, celebrado en febrero de 2008. Dicho grupo de trabajo está conformado por los siguientes profesores: Nancy Alarcón Mendoza, Felipe Bustos Cruz, José Carlos Escamilla Huerta, Julieta de la Luz García y García, Ma. de los Remedios Alma Gopar Silva, Fernando Francisco Hernández Clemente, Alcmena Jiménez Jiménez y Blanca Andrea Salvador Avelar.

Descripción

El *Curso* se orienta sobre ejes teórico – metodológicos en tres niveles interrelacionados. A nivel cognoscitivo, y de manera evidente, se pretende el desarrollo de estrategias de lectura en el aprendiente; a nivel metacognoscitivo se busca el conocimiento y el empleo por parte del alumno de herramientas útiles para su autoformación, tales como la identificación de sus propios estilos

de aprendizaje. El tercer eje está constituido por el fomento a la autonomía del estudiante.

El *Curso* se desarrolla en cinco unidades didácticas. La primera de ellas le presenta al estudiante los elementos cognoscitivos y metacognoscitivos con los que puede contar para su aprendizaje a lo largo de su proceso instruccional. Como se menciona en el párrafo anterior, dichos elementos se refieren básicamente a los estilos de aprendizaje y al concepto de autonomía. A partir de la segunda unidad didáctica, el *Curso* se enfoca en el desarrollo de estrategias de lectura, entendidas como aquellos procesos cognoscitivos presentes en el estudiante que le permiten apropiarse de los contenidos del material de lectura. La segunda unidad didáctica contiene textos orientados hacia la conceptualización del idioma inglés como el instrumento de comunicación empleado en el mundo globalizado; trata de presentar a la lengua inglesa precisamente como un mero instrumento de comunicación que, como sistema lingüístico en sí mismo, no representa ninguna postura sociopolítica en particular, pero que, como cualquier idioma, detenta una carga cultural inherente. El contenido temático del material de lectura de las siguientes unidades didácticas es de tipo transversal; es decir, los textos que se introducen versan sobre aquellos asuntos de interés general que, casi de manera permanente, se encuentran presentes en el área educativa a cualquier nivel, tales como los problemas de la adolescencia o la situación ambiental del planeta.

Una característica importante del *Curso* consiste en que las actividades a desarrollar por parte del aprendiente se encuentran agrupadas en bloques de experiencias de aprendizaje; sin embargo, durante el proceso, dichos bloques no reciben esa denominación, con objeto de no distraer la atención del estudiante con el uso de una terminología que más bien es de tipo técnico.

Un rasgo definidor de los procesos instruccionales en línea, del que no se substraen el *Curso*, es la constante interacción entre el aprendiente y el asesor o

tutor. En efecto, la parte que corresponde a la retroalimentación sobre el proceso educativo que el estudiante espera de manera casi permanente, en el *Curso* se efectúa a través de respuestas directas, de guías para el desarrollo de alguna actividad y mediante foros de discusión.

La tabla que aparece a continuación pretende mostrar de una manera integrada y resumida los objetivos y los contenidos del *Curso*.

Unidad Didáctica	Objetivo general	Resumen de contenidos
1 Herramientas para el aprendizaje en línea	Informar al aprendiente sobre los elementos o herramientas con las que puede contar para desarrollar su proceso de aprendizaje de manera autónoma.	Cuestionarios, páginas interactivas y textos agrupados en tres partes o experiencias de aprendizaje. Asimismo, contiene tres foros de discusión en los que los aprendientes reportan sus experiencias y opiniones.
2 El inglés como idioma internacional	Introducir las llamadas estrategias básicas de comprensión lectora: comprensión general, localización de información específica, predicción, etc. a partir de textos cuya temática presenta al idioma inglés como un medio esencial de comunicación y como portador de elementos culturales propios.	Cuestionarios, páginas interactivas y textos agrupados en cinco partes o experiencias de aprendizaje. También contiene dos foros de discusión en los que los aprendientes reportan los productos de sus reflexiones.
3 Prevención de enfermedades	Introducir diversas estrategias para enfrentar vocabulario desconocido en un texto, a partir de textos del área médica que se enfocan sobre diversas maneras de prevenir enfermedades.	Cuestionarios, páginas interactivas y textos agrupados en tres partes o experiencias de aprendizaje.
4. Nuestro entorno y la	Presentar estrategias de lectura para comprender un	Cuestionarios, páginas interactivas y textos

contaminación	texto a partir de los elementos que le dan cohesión y coherencia, esto mediante el manejo de textos relacionados con la problemática ambiental mundial,	agrupados en tres partes o experiencias de aprendizaje. También contiene cuatro foros de discusión en los que los aprendientes reportan los productos de sus reflexiones.
5 Los problemas de la adolescencia	Presentar estrategias de lectura para comprender un texto con base en las estructuras gramaticales que contiene, sobre todo las relativas a la frase nominal del inglés, esto a partir del manejo de textos sobre los problemas más comunes de los adolescentes.	Cuestionarios, páginas interactivas y textos agrupados en dos partes o experiencias de aprendizaje.

Para finalizar con esta breve descripción del *Curso*, es importante resaltar que la población estudiantil a la que está dirigido es aquella que necesita acreditar el inglés como uno de los requisitos de titulación de su carrera, pero que, por alguna razón, no se encuentra en posibilidades de registrarse en los cursos convencionales impartidos por el DELEX. Para poder acceder al curso, el estudiante debe poseer conocimientos previos en el idioma equivalentes a 150 horas de instrucción. La acreditación del *Curso* se obtiene mediante la aprobación de un Examen ex profeso, pero de carácter presencial, es decir, no en línea.

Marco teórico

Anteriormente en este documento se mencionó que una de las ventajas de la educación virtual es que favorece la realización de actividades de aprendizaje de carácter significativo y que hace posible, para la comunidad atendida, una construcción cognoscitiva de saberes, de una forma estructurada, orientada y colaborativa.

En otras palabras, un hecho tangible en las aulas virtuales es la presencia de muchos de los principios de la teoría constructivista, a la cual, sin lugar a dudas, se adscribe el *Curso*.

Particularmente, el Curso toma como base teórica el enfoque sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Como se sabe, el enfoque sociocultural plantea, como una de sus premisas esenciales, que el aprendizaje siempre es mediado por el entorno social y cultural; es decir, que el individuo accede al conocimiento sólo por virtud de su interacción con los otros integrantes de su cultura. En otras palabras, según Vygotsky, el aprendizaje siempre es mediado por los aspectos sociales y culturales presentes en la comunidad a la que pertenece el aprendiente, fenómeno que es conocido como mediación. Otro principio de la teoría vygotskiana sostiene que, precisamente, los miembros de una determinada sociedad tienden una especie de apoyo constante hacia el aprendiente, con objeto, evidentemente, de que éste adquiera nuevos conocimientos. Esta especie de apoyo constituye una verdadera red de interrelaciones conocida como andamiaje. Sin embargo, este andamiaje no se concibe como un proceso pasivo, más bien, se contempla como uno de gran dinamismo, en el sentido de que aporta al individuo la posibilidad de ir más adelante, de avanzar en su aprendizaje, a partir de los conocimientos potenciales susceptibles de ser adquiridos. A esta potencialidad se le ha denominado la zona de desarrollo próximo y constituye uno de los pilares de la teoría vygotskiana. (Pozo, 1996)

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo, desarrollado por el educador norteamericano David P. Ausubel, sostiene que para que algún nuevo conocimiento sea adquirido es fundamental que se cuente con una estructura cognoscitiva previa, con la cual pueda relacionarse la nueva información. Dicho de otro modo, para el autor, un aprendizaje sólo puede ser significativo cuando existe un conjunto de conceptos previamente formados, con los cuales se pueda asociar. (Pozo, 1996)

Así, el aula virtual, constituida como el *Curso* aquí descrito, intenta llevar a la práctica los principios constructivistas señalados, toda vez que en su estructura: 1) hace una constante alusión a las capacidades intelectuales del estudiante; 2) a partir de la interacción entre los participantes, favorece la implementación de un andamiaje específico para la construcción de nuevos

aprendizajes; 3) intenta mostrar al aprendiente su desarrollo potencial al plantearle retos de aprendizaje a cada paso; 4) introduce nuevos conceptos tomando siempre en consideración los conocimientos previos del aprendiente, es decir, lo que éste ya sabe sobre un tema dado, pero que tal vez, no es consciente de su saber.

Estado actual

A partir del 17 de septiembre de 2009, el *Curso* se encuentra en su fase piloto, con objeto de probar su funcionamiento. En el mes de diciembre de este año, se elaborará un documento que dará cuenta de dicha etapa de prueba.

Bibliografía

Castells, M. 1996. *El desafío Tecnológico*. Edutec.. México.

Galeano, J.R. 2005. "Formar un educador en y para la educación virtual". En *Perfiles Educativos*. México.

Luzón, M.. J. "Internet content-based activities for English for specific purposes". Consultado el 6 de junio de 2009, disponible en <http://exchanges.state.gov/forum>

Muñoz, J. y Requena, K. "La educación por Internet en países subdesarrollados: caso Venezuela". Consultado el 30 de julio de 2009, disponible en <http://contextoeducativo.com.ar/2005/1/nota-09.htm>

Pozo, J.I. 1996. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.

Vicario, C. y Ledesma, R. 2006. "Figuras para el campus virtual, reflejo de la innovación educativa en la sociedad del conocimiento". En *Perfiles Educativos*. México.

5. Actividades didácticas en una página web para un aprendizaje híbrido: análisis y encuesta de opinión

Emma Navarrete Hernández, Rosa María Laguna González, Kathryn L. Kovacik Talicska y E. Joy Holloway Creed

FES Acatlán UNAM

En este trabajo se presenta algunos resultados obtenidos de un análisis preliminar de las actividades didácticas colocadas en una página Web, así como los resultados de una encuesta de opinión, aplicada a los estudiantes del Plan Global de inglés, del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, UNAM, quienes realizaron dichas actividades. Las actividades didácticas fueron diseñadas para apoyar las clases presenciales de inglés, con el fin de implementar un aprendizaje híbrido, es decir, la combinación de un aprendizaje presencial y de un aprendizaje en línea.

El análisis de resultados se realizó a partir de algunos de los datos obtenidos del ambiente virtual de aprendizaje "Moodle" utilizado como plataforma de la página Web y el objetivo de aplicar una encuesta de opinión fue conocer la utilidad y la eficacia de dichas actividades para el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: aprendizaje híbrido, ambiente virtual de aprendizaje, actividades interactivas

La creciente demanda de nuevas alternativas para el aprendizaje ha dado como resultado el desarrollo de modelos más flexibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta flexibilidad pedagógica implica un enfoque centrado en el estudiante, quien deberá responsabilizarse de su propio aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Una forma de lograr esta responsabilidad es a través del uso de recursos tecnológicos. Contar con materiales didácticos interactivos colocados en un ambiente virtual de aprendizaje (*Virtual Learning Environment* o *Learning Management System*), permite al estudiante tener acceso a materiales que requiera en el momento que los necesite, lo que le ayudará a organizar su propio aprendizaje.

Para ello, se han desarrollado objetos de aprendizaje y actividades didácticas digitales con el propósito de reforzar el aprendizaje y apoyar las clases presenciales de inglés (Plan Global¹) del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FES Acatlán, con el fin de implementar un aprendizaje *híbrido*, es decir, la combinación de un aprendizaje presencial y de un aprendizaje en línea

¹ El Plan Global comprende las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita.

o electrónico. Esta opción en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace posible, además, contar con materiales apropiados para los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La extensión de la modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial al aprendizaje en línea es una manera idónea para facilitar el aprendizaje de acuerdo con un enfoque constructivista, que puede lograrse a través de actividades que incluyan elementos tales como la colaboración, el discurso social, la solución de problemas, la exploración, el pensamiento crítico, entre otros.

Para la implementación del aprendizaje híbrido del inglés en la FES Acatlán, como parte del proyecto “InteligenciaNet: Ambiente Virtual y Objetos de Aprendizaje como Apoyo a la Educación Presencial” dentro del Plan de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM, se colocaron diferentes actividades didácticas interactivas dentro de la sección de *Inglés Virtual*, en el ambiente virtual de aprendizaje *Inteligencianet* (www.inteligencianet.com) que utiliza la plataforma *Moodle*.

Las actividades didácticas colocadas en la sección de *Inglés Virtual* tienen como objetivo reforzar habilidades y aspectos diversos de la lengua meta y acercar al estudiante a las culturas meta como complemento a los cursos presenciales de inglés del CEI.

Con la intención de conocer la utilidad y la eficacia de estas actividades, se llevó a cabo un análisis cuantitativo inicial de algunos de los datos obtenidos por medio de la plataforma utilizada. El presente trabajo muestra algunos resultados preliminares obtenidos de dicho análisis.

I. Aprendizaje Híbrido

El aprendizaje híbrido se refiere a ambientes de aprendizaje que incluyen tanto los propios de la educación presencial en el salón de clases tradicional, como los ambientes electrónicos, computacionales o digitales, que permiten la comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes. El aprendizaje híbrido es una manera de complementar el aprendizaje presencial. Este último se caracteriza por reunir a docentes y alumnos en un espacio específico en un tiempo específico, y en ocasiones presenta algunas dificultades tales como la

escasa flexibilidad y la poca consistencia en el seguimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes (Mansour & Mupinga, 2007). Por otro lado, uno de los inconvenientes del aprendizaje en línea es que el estudiante se puede perder en el ciberespacio (op cit.). Por ello, el aprendizaje híbrido intenta compensar estas dificultades al ofrecer a los estudiantes contenidos relevantes y significativos y al mismo tiempo, mantener la relación directa con el profesor a través del soporte del aprendizaje en línea (Teeley, 2007). Uno de los principales puntos a favor del aprendizaje híbrido es que incrementa la retención y el desempeño de los estudiantes dándoles varias opciones de aprendizaje, más flexibilidad de tiempo y más oportunidades de interacción.

La aceptación y crecimiento de este tipo de educación es el resultado de las necesidades cambiantes de la población y también de los grandes avances logrados en el ámbito de la tecnología. En efecto, el avance de la tecnología computacional ha permitido satisfacer las necesidades cada vez más crecientes de las personas en términos de tiempo, lugar de estudio, costos, enseñanza centrada en el estudiante, ambientes de aprendizaje colectivos y un acceso ilimitado a los materiales de aprendizaje (El-Gayar y Dennis, 2005).

El modelo de aprendizaje híbrido generalmente implica que el acceso a los materiales de aprendizaje, el acceso a recursos, la entrega de proyectos y trabajos, las actividades de aprendizaje y las discusiones en línea pueden ser tanto asincrónicos como sincrónicos. A fin de que el aprendizaje híbrido pueda ser considerado como tal, una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje debe llevarse a cabo de manera presencial y otra parte en línea. Algunos autores afirman que la efectividad del aprendizaje híbrido se debe en parte a que los recursos en línea permiten aumentar el contenido de los cursos; además, al trabajar en línea los estudiantes disponen del tiempo necesario para hacer un análisis más profundo de los contenidos que en el salón de clase. Asimismo, se considera que la parte presencial del aprendizaje híbrido logra disminuir frustraciones y limitaciones que pueden resultar de la separación entre el profesor y los estudiantes cuando se trabaja solamente en línea.

A fin de desarrollar en los estudiantes el interés por usar modelos de aprendizaje híbridos es necesario incluir en el ambiente virtual explicaciones

directas, propias de la clase presencial, para que puedan entender los aspectos teóricos e interactuar de manera autónoma con el material didáctico presentado en línea (Clark, 2000 citado en Bates y Watson, 2008). Asimismo, trabajar con actividades didácticas interactivas en línea puede, de acuerdo con Bates y Watson (2008), aumentar la motivación de los estudiantes ya que estas actividades permiten una mayor interacción con los contenidos de la asignatura, mismos que se pueden presentar utilizando mayor variedad de medios.

II. Descripción del estudio

Se llevó a cabo un estudio preliminar para evaluar de manera cuantitativa los resultados obtenidos por los estudiantes de los cursos de inglés del Plan Global, niveles PG5 y PG6², que realizaron las actividades en la sección de *Inglés Virtual* durante los semestres 2008-II y 2009-I. Durante el semestre 2008-II, dos grupos de PG 5 fueron invitados a participar en el Proyecto, y en el 2009-I, participaron estudiantes de dos grupos de PG 6, ocho de los cuales ya habían participado en el semestre anterior.

Para conocer, de manera general, la utilidad de las actividades didácticas, se llevó a cabo un análisis de la frecuencia con que los estudiantes las realizaron con el fin de saber cuáles fueron las actividades más visitadas y posteriormente incluir otras actividades de ese tipo. Asimismo, se obtuvo el número total de actividades realizadas por estudiante, para conocer su interés y motivación por llevarlas a cabo.

El número de estudiantes que realizaron las actividades de *Inglés Virtual* fue de 45 para PG 5 y 50 para PG 6. Las actividades correspondieron a las 6 unidades didácticas que conforman el programa de la clase presencial de cada semestre. El número de actividades analizadas para cada nivel fue de 27 para PG 5 y de 32 para PG 6 con un promedio de 5 actividades por unidad.

Por otra parte, se aplicó una encuesta de opinión a los estudiantes de PG 6 al finalizar el curso, con el propósito de recabar sus opiniones sobre la modalidad

² El Plan Global (PG) de inglés está conformado por siete niveles: PGBasics, PG1, PG2, PG3, PG4, PG5 y PG6. El PG5 equivale a un nivel intermedio bajo (que corresponde aproximadamente a 250 horas de clases presenciales) y el PG6 a un nivel intermedio (aproximadamente 300 horas de clase).

de aprendizaje híbrido y los tipos de actividades realizadas. Esta encuesta también permitió evaluar de manera cualitativa algunos aspectos de las actividades, como su contenido, formato, facilidad de uso, el interés por su tema, variedad y utilidad.

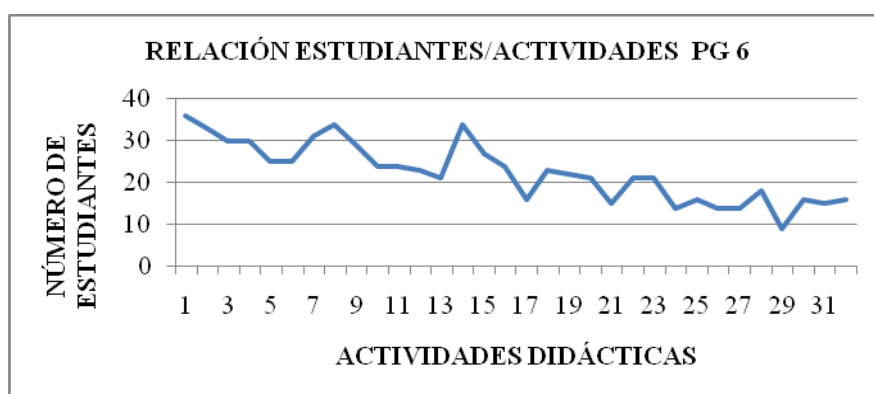
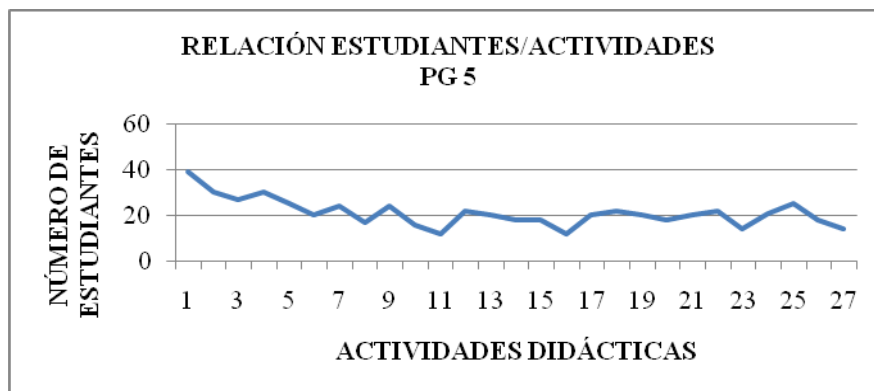
La encuesta contenía 15 preguntas sobre los datos personales de los estudiantes, su uso de la computadora, la plataforma y las actividades de *Inglés Virtual*. Cuatro de las 15 preguntas fueron abiertas y recabaron información sobre los intereses y actitudes de los estudiantes en relación con su experiencia con la página (ver Anexo).

III. Resultados e Interpretación

El promedio de acreditación de cada uno de los dos grupos de PG 5 que realizaron las actividades de *Inglés Virtual* fue de 83% y 84.2%, en contraste con el promedio general de 78.4% de los demás grupos de PG5 de inglés del CEI. En el caso de los grupos participantes de PG 6, el promedio de cada uno fue de 61% y 73.5%, y el promedio general del resto de los grupos de PG 6 fue de 59%.

Se observa que los promedios de acreditación de los cuatro grupos participantes fueron más altos que el promedio de acreditación general de todos los grupos, tanto de PG 5 como de PG 6. Asimismo, es importante mencionar que de los ocho estudiantes que participaron de manera continua durante dos semestres, seis acreditaron el curso de PG 6.

De acuerdo con el análisis sobre la participación de los estudiantes en la página, se observó que ésta fue mayor al inicio del semestre. Las siguientes gráficas muestran la participación de los estudiantes a medida que avanzaba el semestre.



En las dos gráficas se observa que al inicio del semestre hay una participación mayor que al final. Además se aprecia una tendencia a la baja, aunque la disminución es variable a lo largo del semestre, sobre todo en PG 6.

Aun cuando se intentó detectar el tipo de actividades realizadas con más frecuencia por los estudiantes, esto no se pudo establecer con certeza, ya que no se observó consistencia sobre la preferencia hacia un cierto tipo de actividad. Sería interesante llevar a cabo un estudio posterior para saber si el tipo de actividad preferido se relaciona con su contenido, con su formato y/o con su nivel de interacción, entre otras características.

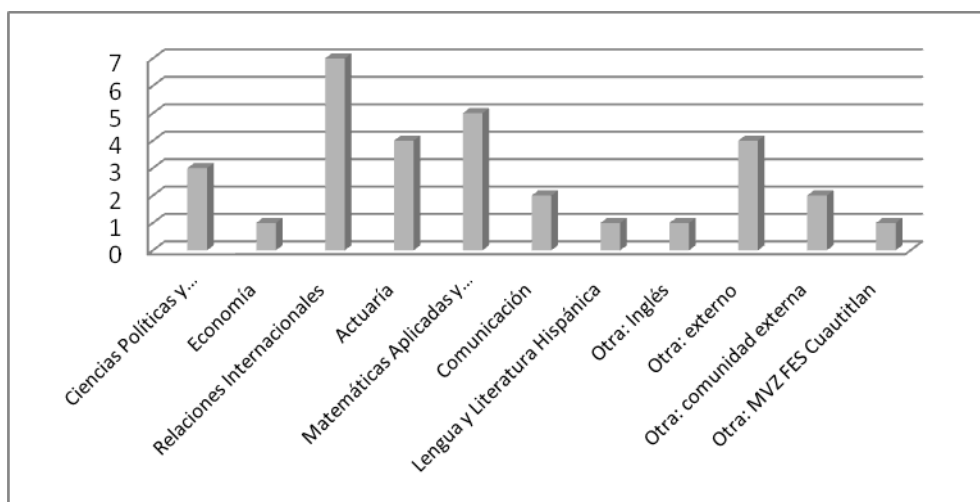
En relación con el número total de actividades realizadas por los estudiantes, se observó que algunos realizaron la totalidad de las actividades, en contraste con otros que participaron muy poco. A fin de determinar el interés y la motivación de los estudiantes para realizar las actividades, se estableció que aquellos estudiantes que realizaran un mínimo de 70% de las actividades, mostrarían un grado aceptable de interés. Se consideró este porcentaje debido

a que la calificación mínima aprobatoria de los cursos regulares de Plan Global de inglés es de 70 puntos.

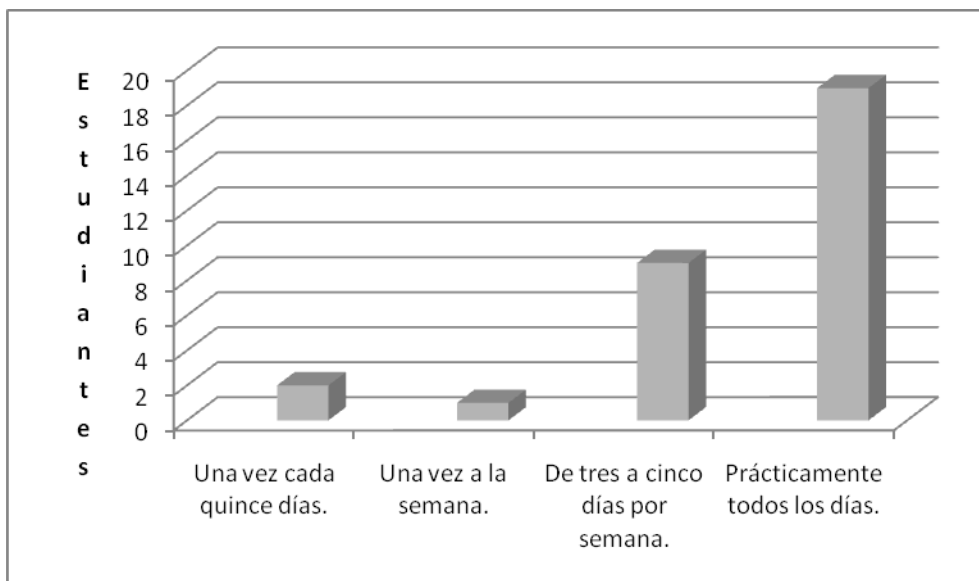
El 37% de los estudiantes de PG 5 y el 35% de los de PG 6 mostraron este nivel de interés y motivación. Es interesante señalar que estos resultados son similares, a pesar de que se obtuvieron de diferentes semestres y de diferentes estudiantes.

En contraste, el 63% de los estudiantes de PG 5 y el 65% de los estudiantes de PG 6 no alcanzaron el criterio del 70% de actividades realizadas. Sin embargo, no se puede afirmar que estos estudiantes no tenían interés por las actividades debido a que seguramente existen otras variables que influyeron en el resultado, tales como problemas personales, falta de motivación de parte del profesor de la clase presencial, problemas de conectividad a la página, carga de trabajo excesiva, entre otras.

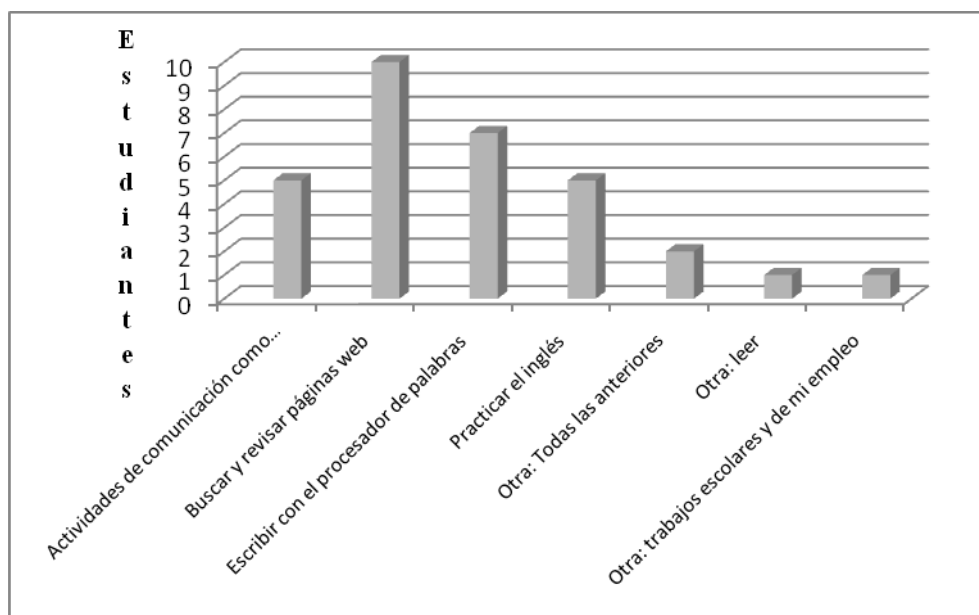
En relación con la encuesta de opinión aplicada al finalizar el curso de PG 6 con el fin de mejorar los contenidos de la página, los resultados se resumen en las siguientes gráficas:



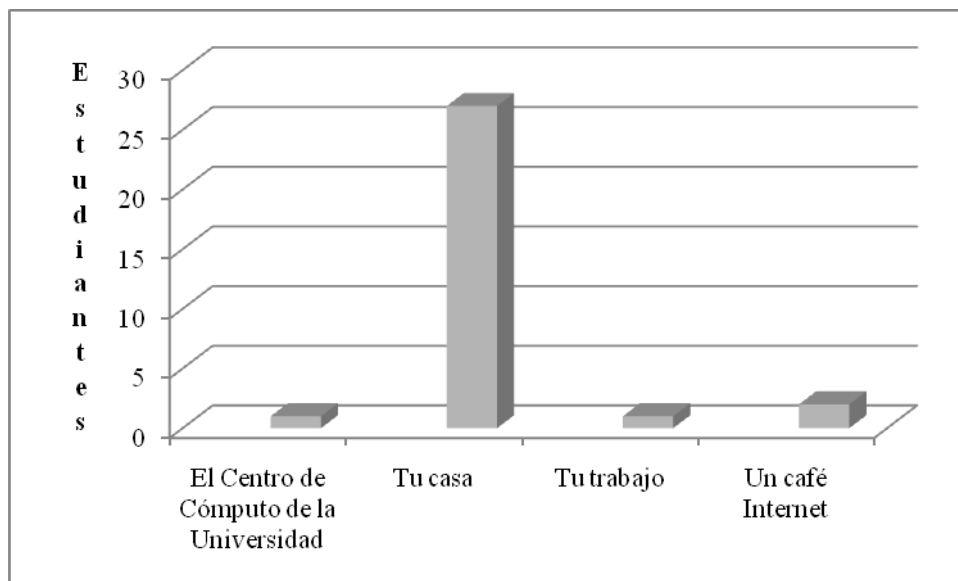
Gráfica 1: Carrera



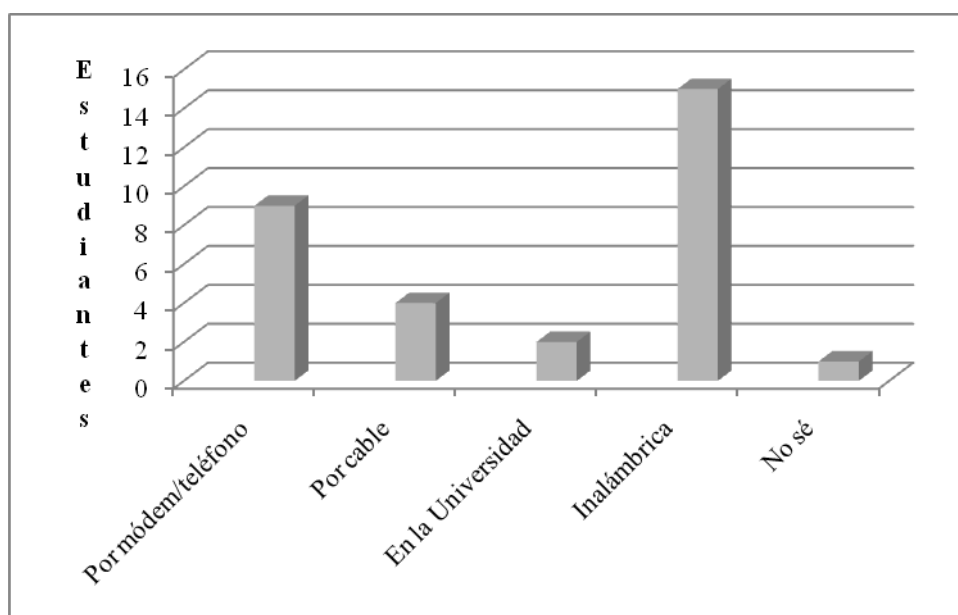
Gráfica 2: Tiempo de uso de la computadora en época de clases



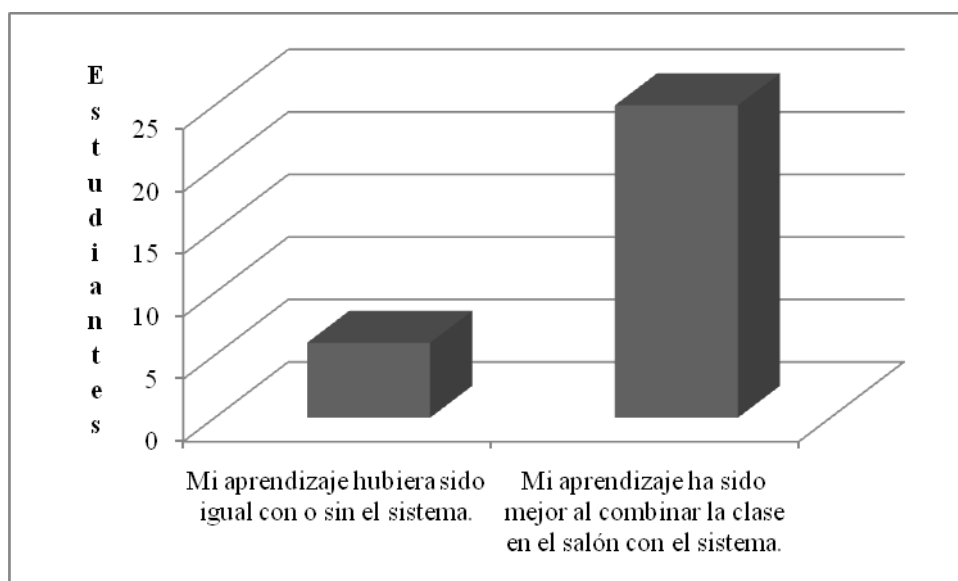
Gráfica 3: Actividades realizadas con más frecuencia en época de clases



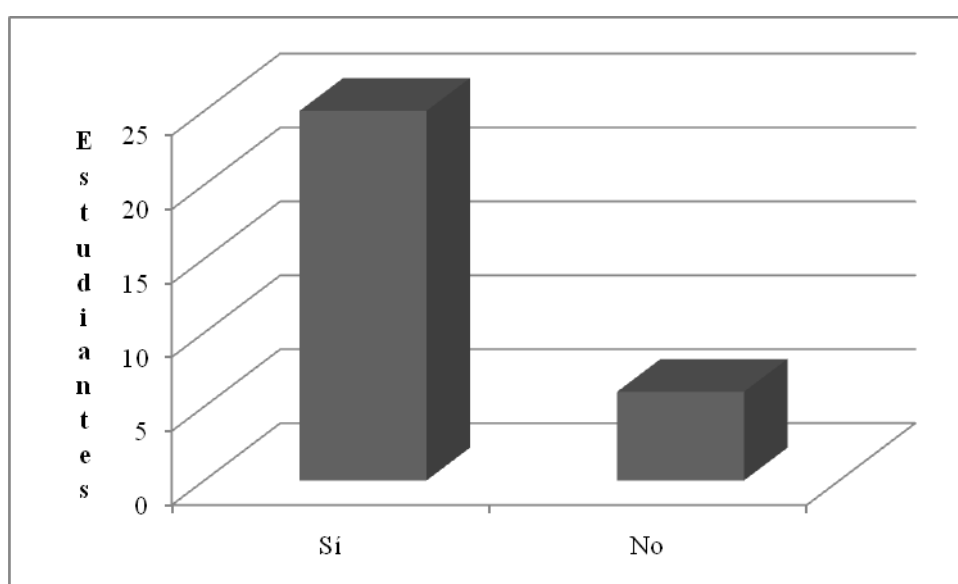
Gráfica 4: Lugar de ingreso a Inglés Virtual



Gráfica 5: Tipo de conexión a Internet



Gráfica 6: Opinión sobre aprendizaje híbrido



Gráfica 7: Interés sobre cursos de inglés totalmente en línea

Por otra parte, las preguntas abiertas de la encuesta arrojaron información significativa, que a manera de resumen se presenta a continuación:

Lo que los estudiantes encontraron más positivo de *Inglés Virtual* fue la posibilidad de hacer ejercicios para reforzar lo aprendido en la clase presencial, la retroalimentación inmediata, poder tener acceso a las actividades en horarios

flexibles y los enlaces a páginas relacionadas con las culturas de países angloparlantes.

En contraste, lo que los estudiantes encontraron menos favorable fue que en ocasiones tuvieron dificultad para descargar algunas actividades, así como no estar acostumbrados a esta modalidad de aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes señalaron su interés por cursos de gramática avanzada, de pronunciación, de comprensión auditiva, más actividades sobre las culturas de países angloparlantes y la posibilidad de conversar en inglés en la plataforma, como propuestas para incluir otros tipos de cursos y materiales en *Inglés Virtual*.

Finalmente, las sugerencias y comentarios de los estudiantes para mejorar el sitio fueron respecto a la posibilidad de tener acceso a los niveles anteriores de inglés como repaso, integrar más elementos multimedia e incluir videos y canciones.

Consideraciones Finales

El aprendizaje híbrido debe ser entendido desde sus dos principales componentes -el aprendizaje presencial y el aprendizaje en línea. Debe estar fundamentado en las teorías de aprendizaje y en el uso y manejo de la tecnología. Ambas modalidades de aprendizaje tienen ventajas y desventajas, pero al combinarlas en un aprendizaje híbrido se pueden superar las ventajas y disminuir el efecto de las desventajas.

Respecto al análisis realizado en este trabajo, se encontró que los promedios de acreditación de los grupos analizados fueron mejores que la media de los otros grupos, lo cual puede ser un indicio de que las actividades que realizaron los estudiantes en *Inglés Virtual* ayudaron a alcanzar estos promedios.

Los comentarios de los estudiantes participantes en el Proyecto han sido útiles para poder evaluar las actividades de *Inglés Virtual* en cuanto a su contenido, formato, facilidad de uso, interés del tema y calidad y variedad de las actividades. Estos comentarios servirán para actualizar las actividades de acuerdo con la realidad y necesidades específicas de los estudiantes.

Este trabajo es una primera aproximación a la información que se puede obtener de la conveniencia de usar el aprendizaje híbrido en la enseñanza de inglés, ya que los datos obtenidos no fueron suficientes para analizar con más precisión el grado en que asistir a las clases presenciales y además realizar las actividades didácticas de *Inglés Virtual*, realmente ayuda a los estudiantes a aprender el idioma de una manera más eficaz.

Bibliografía

Bates, C. y Watson, M. 2008. "Re-learning teaching techniques to be effective in hybrid and online courses". *Journal of American Academy of Business*. Cambridge 13 (1) Pp: 38-42.

Bird, L. 2007. "The 3 'C' design model for networked collaborative e-learning: a tool for novice designers". *Innovation in Education and Teaching International*. 44 (2) Pp: 153-167.

Brunner, D. L. 2007. Using "Hybrid" effectively in Christian higher education. *Christian Scholar's Review*. 36 (2) Pp: 115-121.

Bryman, A. 2004. *Social Research Methods*. Oxford University Press. Oxford, UK.

Cassell, C., Symon, G., Buehring, A. y Johnson, P. 2006. "The role and status of qualitative methods in management research: an empirical account". *Management Decision*. 44 (2) Pp: 290-303.

Chew, E., Jones, N., Turner, D. (s.f.). "Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's Educational Theory". Consultado el 6 de febrero de 2009, disponible en URL:

http://www.cs.cityu.edu.hk/~ichl2008/LNCS-Proceedings/ICHL2008_EsyinChew_14pages.pdf

Lee, Y. K., Tseng, S. P., Liu, F. J. and Liu, S. C. 2007. "Antecedents of learner satisfaction toward e-learning". *Journal of American Academy of Business*. 11(2) Pp:161-168.

Mansour, B. E. y Mupinga, D. M. 2007. "Students' positive and negative experiences in hybrid and online classes". *College Student Journal*. 41 (1) Pp: 242-248.

Teeley, K. H. 2007. "Designing hybrid web-based courses for accelerated nursing students". *Educational Innovations*. 46 (9) Pp: 417-422.

Tsuen Wong, A. 2008. "5i: A design framework for hybrid learning". Consultado el 20 enero de 2009, disponible en URL:

http://www.cs.cityu.edu.hk/~ichl2008/LNCS-Proceedings/ICHL2008_AnthonyTikTsuenWong_10pages.pdf

6. Adquirir y demostrar conocimiento: Literacidad en la formación de ingenieros mexicanos

Dra. Karen Englander
Lic. Olga Valdivia
Lic. Martha González
Dra. Guadalupe Tinajero

Universidad Autónoma de Baja California

Aprender a ser un profesional en un campo disciplinario requiere aprender a reconocer el tipo de conocimientos con los que se cuenta. En general las universidades, y particularmente una universidad pública mexicana, tienen como Misión la “la formación integral, capacitación y actualización de profesionistas autónomos” (UABC, 2007). La trayectoria educativa se planea para transformar estudiantes en profesionistas dentro del campo disciplinario escogido. Al igual que muchas universidades nacionales, esta Universidad en particular ha considerado indispensable en la formación profesional de sus alumnos el conocimiento y manejo de un idioma extranjero. En este estudio preliminar informamos sobre eventos de literacidad creados por profesores dentro una disciplina – Ingeniería en Electrónica. El análisis que se presenta incluye tres asignaturas de diferentes etapas de la carrera: básica (tronco común), disciplinaria y terminal. Para realizarlo, revisamos las cartas descriptivas y los encuadres (contenidos temáticos) de cada curso, y efectuamos entrevistas semi-estructuradas a profundidad con los profesores de esas asignaturas para explorar los eventos y las prácticas de literacidad. En dicha discusión, incluimos el papel del español y del inglés.

Palabras clave: literacidad, ingeniería, redacción y lectura científica, formación licenciatura

Aprender a ser un profesional en un campo disciplinario requiere aprender a reconocer el tipo de conocimientos con los que se cuenta (Woodward-Kron, 2008). De manera particular, aprender en el área de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por su siglas en inglés) ha sido el centro de atención de la literatura especializada en los años recientes (Sanders, 2008/9; Morrison, *et al.*, 2009), sobre todo porque en los campos científico y técnico la mayoría de las fuentes actualizadas se publica y se distribuye en un idioma extranjero: el inglés. Sin embargo, enseñar y aprender una disciplina en la cual el inglés es una lengua extranjera es especialmente complejo ya que puede implicar el apropiarse de prácticas de literacidad en dos lenguas: la nacional y el inglés. Por esta razón, se llevó a cabo un estudio para seguir la

trayectoria de las prácticas de literacidad dentro de la formación de profesionistas de una disciplina – Ingeniería en Electrónica – para entender cómo esas prácticas se manifiestan en la lengua nacional o en la extranjera, o en ambas.

Antecedentes

En general las universidades, y particularmente una universidad pública mexicana, tienen como Misión la “la formación integral, capacitación y actualización de profesionistas autónomos” (UABC, 2007). La trayectoria educativa se planea para transformar estudiantes en profesionistas dentro del campo disciplinario escogido. A medida que los estudiantes transitan del primer semestre al octavo, su conocimiento sobre la disciplina se vuelve sólido y más profundo. Una manera de conceptualizar este cambio ha sido caracterizarlo como el paso de principiante a experto, o como el paso para legitimar la participación en la disciplina, lo que implica la aceptación de la epistemología del campo disciplinario (Lave y Wenger, 1991). Es en el modelo de socialización académica de convertirse en un profesionista en el que el estudiante se acerca a ser capaz de unirse a una comunidad de prácticas particular (Lave y Wenger, 1991). Para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, la trayectoria implica un cambio de identidad de “estudiar ingeniería” a “convertirse en un ingeniero” (Stevens, *et al.*, 2008). Algo crucial para lograrlo es saber cómo hablar, leer y escribir como un ingeniero (Craig, *et. al*, 2008), en otras palabras, entrar en la comunidad de prácticas y ser reconocido como un participante. La universidad debe proporcionar los medios para que esta transformación se produzca.

Por otra parte, al igual que muchas universidades nacionales, esta Universidad en particular considera indispensable en la formación profesional de sus alumnos el conocimiento y manejo de un idioma extranjero (UABC, 2006). Esta exigencia se plasma en los documentos normativos y deja a la reglamentación interna de las escuelas y facultades el momento en que los estudiantes deberán acreditarlo. En teoría, los estudiantes pueden estudiar cualquier lengua; no obstante, el desarrollo y difusión de materiales de estudio en inglés

en las carreras científicas y tecnológicas influye en la demanda del aprendizaje y acreditación del inglés.

Particularmente, en el caso de la acreditación de ese idioma, esta Universidad ofrece diversas opciones. Una de ellas es su acreditación a través de los cursos de la Facultad de Idiomas – los cuales no son dirigidos exclusivamente a los estudiantes universitarios-, otra es mediante exámenes diseñados *ex profeso*, como del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) que los alumnos pueden presentar en cualquier momento de su trayectoria o el Examen de Egreso del Idioma Inglés, instrumento desarrollado por la propia Universidad (Velasco, 2008).

En este estudio preliminar informamos sobre eventos de literacidad creados por profesores dentro una disciplina. El análisis siguiente incluye tres asignaturas de diferentes etapas de la carrera de Ingeniería en Electrónica: Básica (tronco común), Disciplinaria y Terminal. Para realizarlo, revisamos las cartas descriptivas y los encuadres (contenidos temáticos) de cada curso, y efectuamos entrevistas semi-estructuradas a profundidad (Rubin y Rubin, 2005) con profesores de esas asignaturas para explorar los eventos y sus prácticas. Las prácticas son creadas por eventos de literacidad, es decir, “las actividades en las que la literacidad tienen un rol” y que implican que un texto escrito sea el núcleo de la actividad. (Barton y Hamilton, 2000:8). En la parte final, discutimos los hallazgos a partir de las categorías que emergieron: Trabajo individual y grupal; Trayectoria de la carrera; Uso de tecnologías de la información y comunicación; y Desarrollo del inglés. En dicha discusión, incluimos el papel del español y del inglés en estas prácticas de la Facultad y de la Universidad.

Trabajo individual y grupal

De acuerdo con la información obtenida a partir de la documentación revisada y las entrevistas efectuadas a los profesores de cada una de las tres etapas de formación, los trabajos escritos presentados por los estudiantes de Ingeniería en Electrónica son primordialmente individuales, si bien las prácticas de laboratorio exigen una labor conjunta y la organización de equipos de trabajo.

En las asignaturas impartidas por estos docentes, el estudiante debe presentar individualmente de 3 a 5 exámenes escritos a lo largo del semestre escolar; realiza también tareas en las que da solución a problemas; prepara trabajos sobre temas específicos asignados por los profesores, y en el caso de la etapa Terminal, debe también desarrollar un proyecto de fin de curso.

Los exámenes tienen asignado el porcentaje más alto de la calificación total: del 50% al 70%. Cuando presentan sus exámenes, los estudiantes de todas las etapas deben hacer uso de sus habilidades de escritura ya que, por ejemplo, en la etapa Básica, el docente les solicita un trabajo por escrito en donde se refleje la investigación de un tema, además de exponerlo (TB1)*.

A través de estos exámenes, tanto en la etapa Disciplinaria como en la Terminal, los estudiantes deben demostrar que han comprendido algún concepto y no sólo limitarse, a juicio del docente, a “picar botones...a hacer funcionar el equipo [sino] además conceptualmente [saber] qué fue lo que hizo” (TT1). Debido a los problemas que los estudiantes tienen para expresarse por escrito, y para cerciorarse de que han alcanzado esta comprensión, “les pido...antes de entregarle la calificación, que me digan lo que me quisieron expresar [en el examen] cuando yo detecto que...sí tienen el concepto claro pero que no lo pudieron expresar” (TD1).

En la etapa Disciplinaria, se les plantea “un tema que ellos tienen que desarrollar, les digo más o menos el objetivo, qué es lo que tiene que contener y ellos lo desarrollan” (TD1). Un ejemplo de este tipo de trabajos es solicitar a los estudiantes que de algunos circuitos existentes en el mercado hagan “una investigación del número de parte que se conoce comercial del circuito, cómo es la interconexión...ver el manual de funcionamiento del circuito y describir *grosso modo* cómo es el funcionamiento del mismo, cuáles son sus entradas, cuáles son sus salidas...” (TD1).

* Se utilizan siglas para señalar los comentarios de los docentes entrevistados: TB1 (profesor de etapa Básica); TD1 (profesor de etapa Disciplinaria); TT1 (profesor de etapa Terminal).

El docente de esta etapa se refiere, además, a los símbolos lógicos de compuestas, conocidos como IEEE [Institute of Electrical and Electronics Engineers], como “un tema que los alumnos tienen que desarrollar [ya que] yo no lo doy en clase, lo dejo de investigación básicamente porque es una información complementaria a la formación de los estudiantes”. El tema, sin embargo, reviste una especial importancia ya que se trata de “la simbología que se utiliza en la parte de docencia [y que] es distinta a la simbología que se utiliza en el campo científico, en el campo de la investigación... Entonces más que nada, el objetivo...es [que el alumno] contraste ambos tipos de símbolos para que cuando en algún momento él tenga la necesidad de leer un artículo científico que traiga la simbología los pueda asociar” (TD1).

En la etapa Terminal, estas tareas o trabajos de investigación se solicitan mediante un formato al que el estudiante tiene acceso a través de la página web del curso. En esos formatos se leen instrucciones como: “Investigue los Principios de operación, Tecnologías existentes, Alcances, Aplicaciones, Ventajas y Desventajas, de los siguientes sensores: Mecánicos, Ópticos, Electromagnéticos, Químicos.” O bien: “Investigar los conceptos de Seguridad en los sistemas neumáticos”. En este caso, el docente afirma que “les pongo el manual y les doy el sensor y vamos viendo como leer (las) hojas de datos de un sensor” (TT1). Para la preparación de estos trabajos y tareas, los estudiantes no reciben modelo alguno, aunque se espera que “ellos vayan investigando cómo entregar” (TB1), o bien que “cumplan el objetivo y... con los requisitos que se le plantean” (TD1). Su realización y entrega en tiempo da a los estudiantes la posibilidad de asegurar un 10% o 20% de su calificación final.

El 20% o 30% de ésta se obtiene con la elaboración de los reportes sobre las prácticas realizadas en laboratorio. Debido a lo limitado de los equipos disponibles, estas prácticas se desarrollan en equipos, aunque también su realización exige llevar a cabo diversas labores así como registrar los hallazgos. Los estudiantes, pues, se organizan en equipos de trabajo y se distribuyen los quehaceres y los roles a desempeñar. En la etapa Disciplinaria, el docente sugiere a los estudiantes rotar esos roles, de manera que puedan

desempeñarlos todos a lo largo del curso. Por su parte, el docente de la etapa Terminal pide agregar en los reportes una Tabla de Responsabilidades en la que se establezca quién hizo qué durante la práctica.

Los estudiantes entregan individual o grupalmente este reporte al docente. En la etapa Básica debido al gran número de estudiantes y a las múltiples ocupaciones por las que “tienes que dividir tu tiempo en todo” (TB1), en ocasiones se solicita un reporte por equipo. Pero ya sea individual o en equipo, los estudiantes deberán incluir en el reporte “el número y título de la práctica, los integrantes del equipo... un objetivo, un desarrollo, o sea, qué fue lo que hicieron, sus resultados y que concluyan” (TB1).

En la etapa Disciplinaria, los estudiantes cuentan con un formato. En él, se les proporciona el Nombre de la práctica, Objetivo, Equipo, Material y Procedimiento a seguir. Ellos, por su parte, habrán de completar su reporte elaborando una Introducción y las Conclusiones, y anotando la Bibliografía y Anexos utilizados. En la etapa Terminal los estudiantes también cuentan con un formato en el que se menciona solamente el Título de la práctica y el Objetivo, y los estudiantes deberán escribir allí los Antecedentes, la Metodología, los Materiales, el Desarrollo, los Resultados, las Conclusiones y la Tabla de Responsabilidades. En principio, pues, los reportes de laboratorio exigirían que los estudiantes utilizaran sus habilidades de escritura.

Trayectoria de la carrera

El plan de estudios y las cartas descriptivas de los cursos de la carrera de Ingeniería en Electrónica muestra un aumento en la complejidad y sofisticación de los demandas hacia los estudiantes. En el curso de la etapa Básica, el objetivo general es “el estudiante pueda explicar los fenómenos eléctricos y magnéticos a través de la aplicación de las leyes” ; en la etapa Disciplinaria, “preparar al alumno con los conocimientos fundamentales de su carrera a un nivel más complejo, con la finalidad de que el alumno conozca, profundice y se enriquezca en la disciplina de su elección,” y en la etapa Terminal, “demuestre sus habilidades para resolver problemas reales como los que encontrará en su campo profesional.” Los documentos curriculares indican que la formación se

transita del conocimiento de conceptos hacia la réplica de situaciones de la vida profesional.

Por otra parte, las entrevistas dejan entrever que los docentes reconocen la trayectoria en las actividades de literacidad en la enseñanza. El docente de la etapa Básica pone el énfasis en “ejercicios de resolución de problemas” y el laboratorio se usa para “realizar aplicaciones prácticas de algunos de los principios estudiados en la clase teórica” y para hacer eso, utiliza problemas que toma de los libros de Física. Su enseñanza está centrada en el docente, *teacher-focused*, pero con una conceptualización de cómo puede ayudar a los estudiantes. “Explico la teoría en pizarrón” con el propósito “que los muchachos lo copien, lo lean con calma.” Parece que uno de los retos en el estudio de ingeniería es la habilidad para “ver” y resolver problemas en tres dimensiones utilizando imágenes de dos dimensiones en papel; por eso, se ayuda de un anillo y unas cuerdas para que los estudiantes lo vean tridimensionalmente.

En la etapa Disciplinaria, el docente también recurre a “prácticas tradicionales” como “la exposición en pizarrón” pero su enseñanza se centra en el enfoque de “desarrollo de ejercicios” y en modelar la resolución de los problemas ante el grupo. Sin embargo, los estudiantes deben buscar información sobre, por ejemplo, “algún circuito en particular” y ellos tienen que “describir a grandes rasgos su funcionamiento”, otra vez con el propósito de resolver un problema. Un aspecto importante es contrastar y verificar que “el análisis teórico corresponde al resultado del análisis práctico.” Una manera para mostrarlo es con “unas tablas que el alumno va completando a lo largo de la práctica”: evidencia del uso de las formas de literacidad que utilizan en el campo profesional. Este tipo de actividad, además de la documentación de los procedimientos y los problemas, está incluida en el curso con la finalidad de que el alumno se desarrolle en el campo real de su práctica profesional. Es en la etapa Disciplinaria empieza a hacerse más consistente la relación de las actividades de la escuela y la vida profesional: se resuelve problemas, pero no son los ejemplos de los textos de estudio como en la etapa anterior.

En última etapa, el docente tiene un papel menos protagónico y se interesa por promover “la idea de aprender a aprender.” Podemos ver esta perspectiva en el formato de las actividades, donde los estudiantes deben tomar notas de las presentaciones *power point* que están disponibles, explorar ligas interesantes conectadas con la *webpage* del curso, y hacer un proyecto multidisciplinario entendido éste como un proyecto basado en los contenidos de esta asignatura específico y de otros que el estudiante está cursando. Para él, es muy importante que los estudiantes puedan conceptualizar los procedimientos, los procesos, y las habilidades para buscar la información requerida para que los egresados sean ingenieros en “su futuro mundo laboral.”

Uso de las tecnologías de la información y comunicación

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como un recurso y apoyo de los cursos analizados se torna más sofisticado conforme los estudiantes se aproximan a la etapa Terminal. El docente de la etapa Básica considera que Internet es un recurso poco confiable y admite, “yo trato de no basarme mucho en Internet porque no es algo revisado, algo confiable” (TB1). Sin embargo, utiliza esta herramienta electrónica para comunicarse con sus estudiantes de servicio social que le escriben por *Messenger* cuando tienen duda acerca del trabajo que están realizando. Por otro lado, tanto el docente de la etapa Disciplinaria como el de la etapa Terminal incluyen algunos materiales de Internet como apoyo al curso.

Este último diseñó una página web con la información general del curso. Además su página contiene enlaces a materiales de lecturas tales como: “un artículo arbitrado en la revista *Control System Principles*, tutoriales, manuales”, así como textos con imágenes de aparatos, descripción de características, presentaciones *Power Point*, etc. En general, se trata de materiales que se acercan más a los que los estudiantes habrán de consultar en el mundo profesional. El docente espera que los estudiantes lean y entiendan la información contenida en estos materiales, pero sobre todo pretende que los estudiantes sepan buscar también... “la idea es que ellos después, a través de Internet, de catálogos, de proveedores, puedan hacerse llegar ese material, y una vez que como ingenieros quieran comprar un equipo y les lleguen las

especificaciones técnicas, puedan entenderlas... aunque su inglés no sea muy bueno” (TT1). Este docente también alienta a sus alumnos a utilizar Internet como una fuente más en la búsqueda de información para la elaboración de los trabajos con los que serán evaluados: reportes de laboratorio, tareas, exámenes y un proyecto final, incluso ofrece a sus estudiantes la posibilidad de consultar libros en formato electrónico.

Desarrollo del inglés

Los tres docentes entrevistados concuerdan con que la función del inglés en la formación profesional de los estudiantes durante la licenciatura es fundamental e importantísima. Aunque en la etapa Básica se cuenta con textos en español, no es así en los semestres más avanzados. Tanto el docente de la etapa Básica como el de la etapa Disciplinaria consideran que su curso no requiere la utilización de materiales en inglés, porque se trata de materias básicas para las cuales se han desarrollado muchos materiales en español. Sin embargo, el material de prácticas de laboratorio de la etapa Básica está incompleto ya que los manuales de algunos equipos están en inglés y debido a que no todos los estudiantes del curso tienen un buen nivel de inglés se ha tenido que gestionar la traducción de algunos de ellos.

A pesar de que los docentes de las etapas Básica y Disciplinaria reconocen que el inglés es importante en la formación profesional de los estudiantes y que ellos mismos realizan casi todas sus actividades de lectura y escritura profesionales en inglés, la información recabada no indica que apoyen a sus estudiantes en la adquisición de habilidades de lectura y redacción en inglés.

En contraste, el docente de la etapa Terminal asegura que la mayoría de los materiales que utiliza en su curso se ha escrito en inglés. De hecho, los libros anotados en la bibliografía indicada en la página web de la asignatura son todos en inglés, así como algunos de los sitios a los que se tiene acceso mediante las ligas. Por lo que indica, “en clase no pregunto si saben o no inglés simplemente es un hecho que están en inglés [los materiales] y en inglés los vemos en clase...” Afirma que tanto la información acerca de los sensores como los artículos científicos están escritos en inglés, por lo que “en clase trato

de que reconozcamos los términos en español y su equivalente en inglés para que cuando busquen en manuales, en catálogos, sepan de qué estamos hablando”. Para este docente es claro que la lectura en inglés tiene mucho más valor que la escritura. Asegura que “para un ingeniero en electrónica es obligatorio saber, al menos, leer inglés”, por eso asigna tareas que deben escribirse en español aun cuando los materiales consultados sean en inglés. También reconoce que el inglés es importante para aprovechar las oportunidades de trabajo con empresas internacionales.

Este docente también comenta que los estudiantes no se manifiestan preocupados por el uso del inglés, lo que él piensa se debe a que “para el octavo semestre como que ya se han de haber acostumbrado”. También el docente de la etapa Básica parece tener la idea de que el inglés técnico se adquiere por costumbre. Indica, “como quiera uno escribe un artículo, ¿por qué?, porque pues el [inglés] técnico, es el que has estado acostumbrado a leer”. Otra percepción del docente de la etapa Terminal es que los estudiantes de hoy tienen más práctica con el inglés por el contacto que han tenido con este idioma desde niños con juegos electrónicos, “aprenden que *speed* quiere decir velocidad y *right left* es derecha izquierda”.

Discusión

A través de esta investigación de la trayectoria de las prácticas de literacidad durante una carrera en ingeniería, podemos ver muchas actividades que son consistentes con el paso de estudiar ingeniería a convertirse en ingeniero. Los estudiantes amplían sus prácticas de literacidad de manera que “deberán encontrar los recursos para resolver problemas reales en lugar de aquellos en los libros de texto” (Stevens, *et al.*, 2008:5). Las actividades de las asignaturas van exigiendo más de los estudiantes: en la etapa Básica se enfatiza mucho en el conocimiento básico y el uso del taller para resolver problemas de libros de la disciplina; en la etapa Disciplinaria el énfasis está en la congruencia entre las teorías y los resultados prácticos; y en la etapa Terminal, los estudiantes asumen el rol de ingenieros que pueden resolver y explicar problemas y aprovechar las fuentes de información constantemente actualizadas en el campo real.

Trabajar en grupos es un aspecto importante dentro la vida de los ingenieros. “Las habilidades grupales son importantes no sólo porque los ingenieros comúnmente trabajan en equipo..., sino también porque cerca del 90% de los ingenieros reporta desarrollar producción escrita y oral colaborativa como parte de sus labores” (Schultz y Ludlow, 1996, citado por Craig, *et al.*, 2008:286). El docente de la etapa Terminal promueve la escritura en equipo solicitando a sus estudiantes incluir en sus reportes “una tabla de responsabilidades en la que le “digan los pasos que siguieron, en qué participó cada uno”, para luego preguntar a cada estudiante sobre esta participación. Esto es coherente con prácticas profesionales en las que “los ingenieros que trabajan en un proyecto, generalmente conforman un equipo de especialistas en el que cada quien hace lo que mejor sabe hacer, trabajando frecuentemente aspectos del proyecto por separado (Bergman, 2000:5). Sin embargo, tenemos evidencia de que las tareas en equipo no se proponen por razones como el promover prácticas de ingenieros profesionales, sino por razones institucionales y prácticas: el tamaño del grupo puede ser tan grande que el docente prefiere asignar reportes en equipo en lugar de individuales porque “no tendría tiempo de calificarlos a todos” (TB1).

En nuestro estudio, los profesores constantemente aseveran que los estudiantes no leen y escriben mal, por lo que concluiríamos que quienes se gradúan no podrían ser ingenieros. Sin embargo, los profesores parecen equiparar la lectura con leer sólo libros o literatura, como se evidencia en el comentario “Es muy raro encontrar a estudiantes leyendo en los pasillos de la Facultad” (TB1). Además, escribir bien es caracterizado como no tener faltas de ortografía, no escribir lo suficiente o no proporcionar toda la información necesaria. Los docentes mencionan las “deficiencias” de los estudiantes, pero éstas son mayoritariamente errores superficiales, y reconocen que deben ayudarlos corrigiendo esos errores. Algunos, como el docente de la etapa Disciplinaria, destaca la importancia de su propia ortografía en el pizarrón.

Al respecto, es necesario comentar, primero, que los estudiantes sí están leyendo. Utilizan Internet para buscar información en español e inglés. Incluso

tareas de “copiar y pegar” materiales encontrados en Internet requieren leer una gran cantidad de información y seleccionar aquella que es relevante para una tarea en particular. Leen hojas de trabajo, manuales e incluso libros de texto, como lo afirman los docentes. Sin embargo, al menos el docente de la etapa Básica parece entender que leer es un proceso transparente – les da hojas con conceptos e indica: “Estúdienlos, compréndanlos” (TB1)– por lo que no se da la suficiente atención a las transformaciones cognitivas necesarias para entender y utilizar los textos (Pearson, 1984).

La epistemología de la ingeniería es también relevante aquí. “Los ingenieros, en su mayoría, esperan llegar al conocimiento a través de la experimentación, los cálculos y las discusiones orales entre los miembros de su equipo” (Bergmann, 2000:8-9). Se supone que “los objetos y los datos hablan por sí mismos” (Winsor, 1996:2). Mucha de la lectura, escritura y actividades de desarrollo realizadas en la carrera son coherentes con esta epistemología. La información se busca en manuales, instructivos y diagramas de equipos y hojas de datos (TT1). Estos datos, junto con los resultados de los cálculos, “gráficas, imágenes de objetos” conforman los reportes de laboratorio, memoranda, correos electrónicos y reportes de proyectos que se requieren en sus cursos y en “el mundo laboral” (TT1)

Sin embargo, sigue existiendo una falta de reconocimiento de la función retórica de la escritura, tanto en la disciplina como en la carrera. Según Winsor (1996) los ingenieros “frecuentemente creen que simplemente están exponiendo datos evidentes por sí mismos, y no argumentando un punto de vista” (p. 4) aun cuando “la persuasión... se basa en el objetivo mismo de la ingeniería” (p. 11).

La investigación en el campo de la ingeniería muestra que “la forma de buena parte de la escritura técnica (en ingeniería) está predeterminada por la publicación y el receptor para quien está destinada” (Bergman, 2000:9). El docente de la etapa Terminal hace eco de lo anterior en los reportes de laboratorio que pide a sus alumnos: los reportes deben entregarse en una plantilla preparada por él, lo que representa ofrecer dos capacitaciones: “la

parte técnica...y la parte donde van reportando cada vez mejor” (TT1). Una consecuencia de esto es que los estudiantes tienen dificultades para reconocer y producir textos diferentes de aquellos que deben manejar como profesionistas porque en ingeniería se tienen la idea de que los datos hablan por sí mismos, es decir el conocimiento es fijo (Bergman, 2009). Otra evidencia de esa forma de pensar es que los profesores consistentemente se refieren a tareas en las que sus estudiantes deben “investigar” cosas, cuando, de hecho, a los estudiantes se les pide buscar información en libros de texto, manuales o Internet. En las disciplinas científicas, “investigar” es “hacer investigación”, respondiendo preguntas, haciendo observaciones, desarrollando hipótesis y comprobándolas (Gauch, Jr. 2002), pero en el caso analizado, investigar es solamente conseguir conocimiento fijo.

Adicionalmente, “Los ingenieros deben ser capaces de explicar ‘el cómo’ y ‘el porqué’ de todas y cada una de las soluciones. Desde mi punto de vista, los ingenieros no sólo resuelven problemas, sino que comunican soluciones; ésta es una parte muy importante del trabajo de un ingeniero” (Shwom, *et al.*, 1999:110). Las explicaciones requeridas por el docente de la etapa Disciplinaria son consistentes con el desarrollo de esta habilidad de los ingenieros.

Al respecto, el papel del inglés es particularmente relevante, y se asemeja a lo expuesto por Stevens, *et al.* (2008:6) respecto de una estudiante que tenía que usar un programa de computación para terminar un examen final, pero que nunca recibió capacitación para usarlo. Para avanzar en sus estudios, tuvo que aprender a utilizar recursos ubicados fuera de la escuela. “Simplemente se le exigía conocer el programa y tuvo que aprender a usarlo fuera del currículum oficial”. En ese sentido, podríamos señalar que esta situación también puede extrapolarse al inglés. Aunque la Universidad considera indispensable el conocimiento de una lengua extranjera, y señala como requisito de egreso su acreditación, los alumnos deben resolver las demandas de sus profesores respecto a sus prácticas de literacidad en inglés con los medios a su alcance y a lo largo de su carrera.

Bibliografía

- Barton, D. and Hamilton, M. Literacy practices. In Barton, D., Hamilton, M., and Ivanic, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. (pp. 7-15). London: Routledge.
- Bergmann, L.S. (2000). WAC meets the ethos of engineering: Process, collaboration, and disciplinary practices. *Language and Learning across the Disciplines*, 4(1) 4-15.
- Craig, J.L., Lerner, N. and Poe, M. (2008). Innovation Across the Curriculum: Three Case Studies in Teaching Science and Engineering Communication. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 51, pp. 280-301.
- Gauch, Jr., H.G. (2002). *Scientific Method in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J., and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, J., Bartlett, B. and Raymond, V. (2009). STEM as curriculum. *Education Week*, 3/4/2009, 28 (23): 28-31.
- Pearson, P.D. (1984). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Rubin, H.J. and Rubin, I.S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, 2nd Edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, M. (2008/9). STEM, STEM education, STEMmania. *Technology Teacher*, 68 (4) 20-26.
- Shwom, B., Hirsch, P., Yarnoff, C. & Anderson, J. (1999). Engineering design and communication: A foundational course for freshmen. *Language and Learning Across the Disciplines* 3(2), 107-112.
- Stevens, R. O'Connor, K. , Garrison, L., Jocuns, A., & Amos, D.M. (2008). Becoming an engineer: Toward a three dimensional view of engineering learning. *Journal of Engineering Education*, 97(3) 1-14.
- Street, B.V., and Lea, M.R. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 pp. 157-173.
- Street, B.V., and Lea, M.R. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45, pp. 368-377.
- UABC (2007). Misión y visión. <http://www.uabc.mx/rectoria/mision-vision.htm>. Accessed 16 septiembre, 2009.

- UABC (2006). Estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali: UABC
- Velasco A., V. (2008). Evidencias de Validez del EXEDII. Tesis de Doctorado. IIDE. Universidad Autónoma de Baja California
- Winsor, D. A. (1996). *Writing Like an Engineer: A Rhetorical Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon—The nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7: 234-249.

7. Evolución del diseño curricular de los programas institucionales de enseñanza de inglés en la UAEMéx.

María Estela Estrada Cortés

A lo largo de seis años, con tres periodos de transición de la Administración Central de la Universidad Autónoma del Estado de México, se ha impulsado a escala institucional el aprendizaje curricular de la lengua inglesa en todos sus programas educativos. En consecuencia, el diseño curricular en este ámbito ha constituido un elemento clave, el cual se ha vinculado estrechamente con los procesos de innovación y flexibilización curricular de la misma institución. Tanto en lo general, como en el caso particular del aprendizaje de inglés, se implantaron diversos programas de enseñanza de manera vertical al inicio de la transformación educativa en nuestra institución, sin embargo, de manera gradual se ha ido tomando en cuenta la formación profesional, experiencia y capacidad creativa y auto gestora de los docentes de lenguas como “agentes interventores en la mejora de la propuesta curricular” (Casarini, 1999).

En el presente trabajo se describe grosso modo, la evolución que han observado los programas institucionales de enseñanza de inglés de 2003 a la fecha, la migración de curriculum de instrucción a programas más centrados en el proceso educativo y en las necesidades estudiantes, sus agentes de intervención, enfoques didácticos, características del contexto institucional; así como los aspectos sustantivos de los programas que se han ido adicionando o profundizando.

Palabras clave: Modelo curricular, estándares internacionales, diseño curricular, programas institucionales, EAP, RIEMS.

El propósito central del presente trabajo es dar cuenta del proceso evolutivo que ha presentado el desarrollo curricular de los programas de inglés oficiales para los niveles de bachillerato y licenciatura, instrumentados en todos los planes de estudio de la Universidad Autónoma del Estado de México. El trabajo está organizado en la descripción de tres etapas nodulares, las cuales reflejan una transición de procesos verticales a horizontales en la instrumentación de la innovación curricular, un enriquecimiento de los elementos soporte que se conjugan entre sí para la generación de las versiones vigentes, pero sobre todo, se observa la migración de programas de enseñanza a programas centrados en el aprendizaje.

En 2003 se instrumentaron los primeros programas institucionales de enseñanza de inglés con el objeto de elevar y homologar la calidad educativa en el área en todos los planes de estudio de la UAEMéx, como parte de la

implantación del nuevo Modelo Curricular y de la flexibilización al interior de la institución. Una estrategia inicial para la elaboración de estos programas, fue la conformación de una comisión académica con representación de instancias universitarias relacionadas con el área de lenguas y con profesores de inglés que tuvieran experiencia en el nivel bachillerato y nivel superior. Lamentablemente, la falta de asesoría, articulación y seguimiento entre los responsables de los procesos de innovación curricular y de flexibilización de los currícula con la comisión encargada de la elaboración de los programas de inglés incidió en esfuerzos estériles a lo largo de seis meses.

En septiembre 2003, la Secretaría de Docencia instruye a la Fac. de Lenguas que designe a una persona para la realización de estos programas, pues tenían que implantarse a la brevedad. De ahí que la elaboración de los mismos, se convirtiera en un trabajo esencialmente insular llevado a cabo por dos docentes, quienes tomaron como base: el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE), las características del contexto institucional y los materiales didácticos comerciales disponibles. Para finales de octubre del mismo año, se contaba con los primeros seis programas institucionales para la enseñanza de inglés, denominados por letras A1, A2, B1, B2, C1, y C2, las cuales en ningún modo observan correspondencia directa con el MCRE. Todo ello organizado bajo los siguientes esquemas:

Estructura de la asignatura de Inglés en la Esc. Preparatoria

- Requisitos:
Niveles A y B – cuatro semestres
- N° horas:
75 presenciales y 10 de autoaprendizaje
- Perfil de egreso:
Dominio elemental del idioma, con competencias mínimas esenciales para el campo laboral.



Estructura curricular



Curriculum del
Bachillerato Universitario
2003



Núcleo: Lenguaje y
comunicación

Etapas: introductoria,
básica y propedéutica



Semestres: 1° a 6°

alineación al Reglamento de Escuelas y Facultades de la UAEM, homologación de niveles, nomenclatura y objetivos en todos los organismos académicos y planteles.

El enfoque metodológico se orientó hacia el manejo global de las habilidades del lenguaje, el enfoque constructivista y la enseñanza reflexiva principalmente. Se introdujeron elementos de orden general, factibles de aplicación a todas las unidades de competencia (contenidos) del programa; tales como: presentación del programa, propósitos de aprendizaje generales y específicos, competencias genéricas, secuencia didáctica a nivel de unidad, manejo de aspectos lingüísticos derivados de las funciones comunicativas meta, un esbozo del proceso de intervención pedagógica, en tanto estrategias organizativas, cognitivas, metacognitivas, de articulación con el entorno, así como criterios muy generales para una evaluación integral, tanto departamental como continua. Una muestra de lo anterior puede observarse en los siguientes diagramas y tablas:

Presentación del programa oficial de Inglés A1 PRESENTACIÓN DEL NIVEL A Este primer nivel contempla un manejo elemental del idioma inglés, el cual consta de 128 horas clase repartidas en dos periodos, i.e. A1 y A2, hablando en términos del calendario escolar de la UAEM. El alumno de este nivel podrá comunicarse de manera inicial para satisfacer las necesidades básicas de supervivencia en situaciones de la vida diaria. Extraerá la idea principal de lo que escucha y podrá seguir instrucciones simples, entender y producir mensajes breves y expresar cortesías básicas. Solicitará información de manera limitada. El alumno de este nivel será capaz de extraer ideas principales de textos breves y simples que contengan suficiente apoyo visual, muchos de los cuales son del tipo que cubren las necesidades de supervivencia al viajar o en lugares públicos en otro país tales como carteles, instructivos, guías, señales y anuncios comunes. Completará formatos simples y realizará anotaciones muy sencillas. PROPOSITOS GENERALES DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE INGLÉS – NIVEL A1 El alumno podrá comprender y producir frases de alta frecuencia social, relativas a información personal y de terceros en contextos de identificación, presentación, descripción de rutinas y hábitos. Indicará cantidad, hora y fecha. Podrá describir una casa-habitación en términos muy simples. En cuanto al manejo de estrategias de comunicación, podrá solicitar repetición o aclaración mediante palabras o frases cortas cotidianas. Reducirá el mensaje deseado de acuerdo a su manejo del idioma. El alumno comprenderá y podrá escribir vocablos y frases sencillas relativas a los contextos antes mencionados. Podrá llenar formatos simples con información personal. Redactará párrafos muy breves de manera guiada y semiguída.	Muestra del enfoque metodológico en los programa oficiales ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE El modelo de innovación curricular concibe una formación multidisciplinaria del educando basada en el desarrollo de competencias profesionales. De este modo el proceso educativo se centra primordialmente en las necesidades e intereses del alumno, así como en la pertinencia social de su formación. Se trata de una articulación equilibrada entre el saber, el saber hacer y el saber ser en un contexto profesional específico pero sin soslayar la importancia de una perspectiva interdisciplinaria que brinde una formación integral al educando. El desarrollo de estrategias comunicativas en el idioma inglés se orientará a desarrollar y promover habilidades globales de la lengua, esto es la comprensión y producción oral y escrita, que permitirán al futuro profesional establecer y mantener vínculos con sus pares extranjeros, admitiendo la actual relevancia de este idioma como lingua franca. Las actitudes y valores a promover por parte de los que intervienen en el proceso educativo serán de respeto a la diversidad cultural y lingüística, de cooperación, de tolerancia, de intercambio de ideas y experiencias, de participación y creatividad, de alta responsabilidad y compromiso con su continuo aprendizaje. Del mismo modo, se espera que el propio docente articule sus estrategias didácticas desde las perspectivas de enseñanza reflexiva e investigación acción. Richards y Lockhart (1998) señalan que la enseñanza es un ejercicio complejo y multidimensional, por lo que resulta imprescindible que el docente promueva su desarrollo profesional a través de la continua introspección y actualización. Por su parte, Imberón (1994:19) sostiene que: “El trabajo profesional, por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten”. A la luz de lo anterior, se concluye, que los docentes de lenguas de la UAEM tienen el compromiso ético y el reto de desarrollar su profesión a través de la enseñanza reflexiva y de la reconstrucción crítica del conocimiento compartido entre pares. Esto, con la finalidad de expandir el conocimiento sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés y optimizar las técnicas didácticas que favorezcan dicho proceso.
---	---

Tabla 3. Muestra de presentación y enfoque metodológico de programas de inglés 2003.

Muestra del desarrollo de la unidad de competencia inicial de Inglés A1

Competence	Speaking and listening comprehension skills	Writing and reading comprehension skills	Use of English
A. Classroom communication. Very simple instructions and commands.	-Understanding and responding to expressions used in the classroom in order to facilitate interaction using the foreign language. -Giving orders and responding to them physically. -Asking and answering simple questions to know the meaning of words / finding out the name of objects.	-Identifying commands. -Identification of some combinations of letters and likely sounds: <u>student</u>, <u>spell</u>, <u>chalk</u>, <u>what</u>, <u>stand</u>, ... -Identifying some cognates related to commands. -Identifying basic instructions given in exercises and common tasks in course books and other didactic material.	-Some commands: <i>Stand up! / Sit down! / Complete / Repeat / Ask / Answer / Check / Underline / Number / Copy / Count / Turn to page ...</i> -Match / Read -Open and close your books! -Look at ... Listen to ... etc -Work in pairs! -Work in groups! -Work with a partner! -Work individually -Speak up! -Some requests: <i>Can you help me? / Could you do me a favor? / Can you open the windows, please?</i> -Common phrases: <i>How do you say ... in English? / How do you spell ...? / What does ... mean? / Mary, please stand up! / Can you pronounce this word again?</i>

Muestra de unidad de competencia de Inglés C1 - UAEMéx

Competence	Speaking and listening comprehension skills	Writing and reading comprehension skills	Use of English
A. Describing and exchanging memorable experiences	•Asking and talking about past memorable events and states in the past, recent activities and completed actions. •Sharing personal experiences, anecdotes and / or unbelievable facts paying close attention to logical sequence and verb tense agreement. •Description of memorable people in our lives, in history. •Commenting on memorable names & faces. •Listening for discrimination and reproduction of past verb forms.	•Understanding common coherence and cohesive devices. Producing simple narratives and short stories. •Identifying essential differences between opinion and factual information. •Understanding relevant information in biographies & autobiographies. Writing simple summaries about them as well as mind maps. •Understanding the grammar function & meaning of a word according to the context. •Becoming familiar with the appropriate use of a bilingual dictionary.	•Review and extension of: simple past, past continuous, present perfect, past participles, regular & irregular forms, defining clauses. •Introduction of <i>used to</i>. •Vocabulary related to the description of personality, mood, physical appearance, etc. •Time expressions : <i>Yesterday last week/ month... / The day before, yesterday...</i>

Tabla 4. Muestra de desarrollo de unidades de competencia de programas de inglés 2003.

Muestra de unidad de competencia integradora al cierre del curso

Competence	Speaking and listening comprehension skills	Writing and reading comprehension skills	Use of English
H. Integration and application of knowledge and practice into the specific discipline.	The teacher will engage the students in a project that reflects the application of acquired knowledge in previous courses focused or oriented to meet some social or basic professional skills in the specific professional area. The project will involve the handling and further practice of the four skills altogether with the formal aspects of language.		

PROCESO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Estrategias organizativas	Con el objeto de crear un ambiente propicio para el aprendizaje de la lengua y fomentar actitudes que le favorezcan, se recomienda promover de manera continua las siguientes estrategias: •Interacción en pares, en pequeños grupos. •Comunicación •Cooperación •Socialización •Intercambio de experiencias •Trabajo individual •Estudio independiente
Estrategias cognitivas	Tomando en cuenta que estas estrategias están destinadas a apoyar los procesos de pensamiento del alumno, éstas deberán seleccionarse cuidadosamente de acuerdo al perfil del alumno, al objetivo y etapa de aprendizaje y al contenido temático. •De organización: describir (objetos, lugares, cantidades), narración de hechos, ordenamiento de datos, indicar la hora, instrucciones simples, deducción de reglas, relaciones lógicas, causa - efecto.. •Espaciales: campos semánticos, mapas mentales, graficas de recuperación de información, comparación de situaciones. •De puente: activación de conocimiento previo, relación entre conocimiento anterior y nuevo, activación de la creatividad, comprensión de contenidos. •Multipropósito: refuerzo, empleo de imágenes, mnemónicas.

Tabla 5. Muestra de unidad integradora y de elementos del proceso de intervención en programas de inglés 2003.

ESTRATEGIAS QUE SE SUGIEREN PARA LA ARTICULACIÓN DEL CONOCIMIENTO CON EL ENTORNO •Juego de roles. •Estrategias de entrenamiento. •Práctica semi-controlada y libre en aspectos de la lengua con cierto nivel de complejidad. •Estrategias de toma de conciencia sobre aspectos prosódicos, sintácticos y semánticos del lenguaje. •Trabajo con material editado y auténtico: señalamientos, letreros, ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA METACOGNICIÓN A través del desarrollo de las diferentes unidades de aprendizaje el alumno practicará las siguientes estrategias metacognitivas: •Centrar la atención en aspectos específicos de la lengua. •Fortalecer el aprendizaje a través de la secuencia: "input, intake, output". •Autoevaluar el avance en el desarrollo de su interlenguaje y el cumplimiento de los objetivos. •Interactuar con los demás para favorecer un aprendizaje significativo y cooperativo. •Búsqueda de solución a problemas diversos de aprendizaje. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Actualmente se dispone de una infinidad de materiales y recursos didácticos que ofrecen las diversas casas editoriales, se sugiere solicitar asesoría a este respecto. Del mismo modo, se puede hacer uso de otros materiales y equipo tales como: artículos, periódico, revistas, flanelógrafo, visuales, retroproyector, computadora, videos, cuentos, tiras cómicas, y en sí todo material auténtico que coadyuve al logro de los objetivos propuestos. Por último, cada área profesional deberá contemplar un banco de recursos didácticos para cada nivel con el objeto de proporcionar conocimientos y práctica específica en su ámbito de formación.	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN HOLÍSTICA El Programa Institucional de Innovación Curricular contempla una evaluación continua, formativa y balanceada en cuanto a los aspectos cualitativo y cuantitativo de la formación del educando. Se trata de observar como éste se acerca al conocimiento y se apropia del mismo, mediante la ejecución adecuada de las unidades de competencia, impulsando así un aprendizaje autónomo y responsable. La evaluación de unidades descritas en el presente guía se hará en términos de: descripción del aspecto, de los criterios, de los indicadores y parámetros. El trabajo colegiado al interior de cada organismo es de suma importancia para el desarrollo pertinente de estos elementos. Cada academia de inglés, en trabajo conjunto con los responsables del Programa Institucional de Enseñanza del Inglés, definirá los productos específicos deseables en cada unidad de competencia descritas en la presente guía, pero adecuándose al perfil académico y profesional del estudiante. Se considera pertinente realizar exámenes departamentales que promuevan el trabajo académico homologado al interior de cada organismo educativo, con el objeto de garantizar igualdad de condiciones de estudio y nivel a alcanzar en el dominio del idioma en las diferentes instancias de nuestra Universidad, tanto a nivel medio superior, como superior. Este nivel no se certifica mediante constancia oficial. CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN: •Evaluación continua por competencias: 40% •Exámenes departamentales finales: 60% Se recuerda que en la Legislación Universitaria, se contemplan los siguientes requisitos de asistencia a clase para que el alumno tenga derecho a las distintas evaluaciones: •80 % para tener derecho a examen ordinario. •60% para tener derecho a examen extraordinario. •40% para tener derecho a examen a título de suficiencia •40% reciclará el curso. Por otro lado, también se considerarán las normas que señale el Reglamento interno de cada escuela o facultad. Es posible que el alumno acredite las competencias lingüísticas descritas en guía mediante la presentación de un examen de ubicación o de certificación.
---	---

Tabla 6. Muestra de estrategias y criterios de evaluación en programas de inglés 2003.

No obstante, a pesar de que el diseño de los programas había implicado un esfuerzo académico y formal a nivel institucional, la instrumentación de los mismos tuvo que ser de naturaleza descendente, obligatoria, por lo que los procesos de capacitación e implantación enfrentaron múltiples desafíos, tales como:

- Rechazo de autoridades y administrativos de los Programas Educativos en donde el idioma inglés era optativo y/o sólo requisito de egreso.
- Personal escasamente calificado en dominio de inglés y/o en docencia de la lengua, además de mostrarse renuente a valorar nuevas estrategias didácticas, e incluso renuente a involucrarse en el nuevo modelo educativo de la institución.
- Infraestructura y equipamiento insuficientes e inadecuados para la instrumentación de grupos reducidos y el trabajo con estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante.
- La asignatura de inglés inserta en el tejido curricular complejo de los nuevos PE. Esto es, en el núcleo básico en los estudios de licenciatura; en tanto que en el nivel de bachillerato se instaló en el núcleo de lenguaje y comunicación. Esta estructura aumentó aún más la dificultad para la implantación de los cursos, según se aprecia en el diagrama siguiente.

- e) Poca aceptación de los programas oficiales impuestos de manera institucional, poca credibilidad y confianza en los mismos.
- f) Conocimiento mínimo o nulo del Modelo Institucional de Innovación Curricular y, por ende, de los elementos teórico-metodológicos sustantivos del mismo, por parte de los docentes de lenguas.

Todo lo anterior conllevó un despegue gradual pero accidentado y errático de los programas oficiales de inglés durante 2004 y 2005.

En 2006 se convocó a las Academias de Inglés del Bachillerato Universitario y de las Facultades a participar en la actualización de los programas institucionales. Se promovieron procesos de participación de docentes con perfil y experiencia profesional en los distintos niveles y se integraron nuevos elementos curriculares para homologarlos con los programas de otras áreas disciplinares.

De modo particular, en el nivel bachillerato, durante la etapa inicial de actualización de los programas, se realizó una revisión muy cuidadosa de: descriptores internacionales de las habilidades de la lengua, del marco psicopedagógico del Curriculum del Bachillerato vigente, del enfoque metodológico y componentes psicopedagógicos que se habían articulado para dar soporte y significado a los programas previos. La postura de los docentes fue de enriquecerlos, complementarlos a fin de mejorar su pertinencia y utilidad.

En la etapa de diseño, se tomó la decisión de incluir la descripción de propósitos de aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales aterrizados y articulados por ejes transversales, ejes problematizadores y nexos curriculares. Asimismo, se establecieron evidencias de aprendizaje como parte de la evaluación continua y se delimitó la bibliografía autorizada que respondía más adecuadamente a la nueva versión. Finalmente, en la etapa de instrumentación, los nuevos programas se socializaron en cada Plantel, por lo que los docentes tuvieron un espacio para comentarios y sugerencias, pero sobre todo se promovió un proceso mucho más democrático e incluyente, lo que no sólo favoreció la implantación inmediata de los programas, sino que ello

dio pauta al diseño de recursos didácticos diversos por iniciativa propia, a fin de atender con mayor calidad y pertinencia la enseñanza del idioma en la Escuela Preparatoria de la UAEMéx.

Bachillerato Universitario 2003
Programa Institucional de Enseñanza de Inglés
INGLÉS A1 SEMESTRE: PRIMERO A TERCERO

Dirección General
M. en A. E. José Francisco Mendoza Filorio
Coordinación Editorial
Arq. Javier Saldaña Arriaga
Coordinación e integración de programas de asignatura
Lic. en Psic. Mónica Garduño Suárez
M. en E. Blanca Gpe. Alvarado Bravo
Programa de estudios: Inglés A1
1º a 3º Semestre
Primera edición, 2003
Segunda edición, 2006
DR © 2003, Derechos Reservados
Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario Núm. 100 Ote., Toluca, Estado de México, C.P. 50000
Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ELABORACIÓN:
María Estela Estrada Cortés
Elsa Ma. del Carmen Mejía Franco

Aprobación por los H. H. Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad de Lenguas: 24 de octubre 2003.

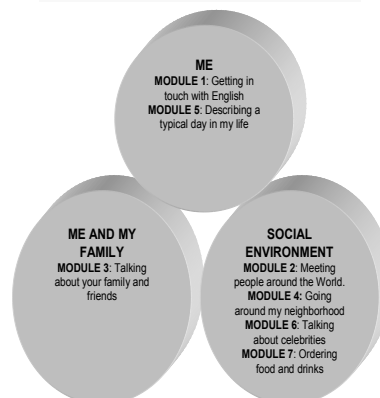
Revisión y Actualización 2006:
María Estela Estrada Cortés
María Esther Escalona Ramírez
Virginia de los Ángeles Chávez Martínez
Arieth Lindsay Pichardo Morales
Nadia Ireri Morales Velázquez
Claudia Lucía Benhumea Rodríguez

Fecha de socialización en la Academia General: 6 de Diciembre de 2005

Fecha de aprobación del Consejo General: 13 de diciembre 2006.

**Secuencia didáctica del Programa de Inglés A1 –
Bachillerato – Versión 2006**

ESQUEMA GRAFICO DE CONTENIDOS



Muestra de un módulo del Programa de Inglés A1- UAEMéx - Versión 2006.

MÓDULO 1 GETTING IN TOUCH WITH ENGLISH	
Sesiones previstas	6
PROPÓSITOS	- Comprender y escribir vocablos y frases sencillas relativas al contexto escolar. - Comprender y producir frases de frecuencia social para familiarizarse en el salón de clases a través de intercambios guiados y semiguidados. - Familiarizarse con instrucciones y frases relacionadas con las actividades realizadas en el salón de clase por medio de actividades inducidas. - Propiciar la comunicación y confianza en el ambiente de clase asimilando la lengua meta.
Eje transversal	Educación en valores.
Ejes problematizadores para el desarrollo de contenidos	¿Qué palabras o frases conozco a través de los medios de información? ¿Qué frases debo utilizar para interactuar en inglés?
LISTENING AND SPEAKING SKILLS	
- Identifying simple factual information in short conversational exchanges. - Identification of some combinations of letters and likely sounds: <i>student, spell, chalk, what...</i> - Becoming familiar with some unfamiliar sounds and their corresponding phonetic representation. /I/, /s/, /t/, /d/, /æ/, /g/. - Understanding and responding to expressions used in the classroom in order to facilitate interaction. - Asking and answering simple questions to know the meaning of words. - Asking for and giving the spelling and meaning of words. - Asking for repetition and clarification. - Counting and using numbers.	

READING AND SPEAKING SKILLS
- Identifying commands. - Identifying basic instructions given in exercises and common tasks in course books and other didactic material. - Guessing unfamiliar words. - Correcting spelling of words. - Writing short messages.

LINGUISTIC RESOURCES:
- Giving commands, and instructions. e.g. <i>Stand up! Sit down! Complete / Repeat / Ask / Answer / Check / Underline / Number / Copy / Count / Turn to page ... / Match / Read / Open and close your books! Look at ... / Listen to ... / Work in pairs! / Work in groups! / Work with a partner! / Work individually / Speak up!</i> - Using <i>please</i> to make an imperative sound more polite or less authoritative. e.g. <i>Can you open the windows, please? / Mary, please stand up!</i> - Communicating in class through useful language. e.g. <i>How do you say ... this in English? / How do you spell ...? / What does ... mean? Excuse me, can you repeat it, please?</i> - Introducing some relevant sounds according to the International Phonetic Alphabet.

Tabla 8. Muestra del desarrollo de un módulo del Programa de Inglés A1 – Versión 2006.

Muestra de Diagrama de evaluación

Fase 1			Fase 2		
Productos de aprendizaje	Valor	Evaluación departamental	Productos de aprendizaje	Valor	Evaluación departamental
Llenado de formato oficial para viajar proporcionando datos personales.	20%	Evaluación de las cuatro habilidades y de herramientas lingüísticas	Localización de lugares públicos en un mapa, siguiendo direcciones	20%	Evaluación de las cuatro habilidades y de herramientas lingüísticas
Elaboración de un e-mail a un amigo del extranjero proporcionando datos personales y de familia.	20%		Solicitar de manera básica y apropiada los alimentos en un restaurante de comida rápida.	20%	
Productos de aprendizaje (40%) Evaluación departamental (60%)			Productos de aprendizaje (40%) Evaluación departamental (60%)		

La propuesta para el diseño de las matrices y tablas de especificaciones para las distintas evaluaciones formarán parte de la Guía Didáctica del curso.

REFERENCES			
A1	Energy 1	English in Mind – Starter.	Cutting Edge – Elementary.
Module 1. Getting in touch with English	Unit Intro	Unit 1	Module Intro
Module 2. Meeting people around the world	Unit 1	Unit 2	Module 1
Module 3. Talking about my family and friends	Unit 3	Unit 4	Module 2
Module 4. Going around my neighborhood	Unit 2	Unit 5	Module 4
Module 5. Describing a typical day in your life	Unit 5	Unit 8	Module 3
Module 6. Talking about celebrities	Unit 4	Unit 8	Module 4
Module 7. Ordering food and drinks	Unit 7	Unit 7	Module 6

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA
Elsworth, Steve & Rose, Jim (2004) <i>Energy 1</i>. Spain: Longman. Pearson Education. Puchta, Herbert & Stranks, Jeff (2004) <i>English in Mind - Starter</i>. Dubai: Cambridge University Press. Cunningham, Sarah & Moor, Peter (2004) <i>Cutting Edge – Elementary</i>. Spain, Longman. Pearson Education. Ninth ed.
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA
C. Richards, Jack (2005) <i>New Interchange Intro. Full contact</i>. USA: Cambridge University Press. Third ed. Harris, Michael & David Mower (2003) <i>Opportunities - Beginner</i>. Spain: Longman. Le Maistre, S. & Lewis, C. (2002) <i>Language to Go – Elementary</i>. Spain: Longman.
OTRAS FUENTES DE CONSULTA
http://www.cambridge.org/interchangeacade - Diccionario Pocket Inglés-Español/Español-Inglés (2004) Inglaterra: Longman. - Elementary Learner's Dictionary (2002) China: OUP. - Kesner Bland, Susan (2004). <i>Grammar Sense 1</i>. Hong Kong: OUP. - Murphy Raymond with William R. Smalzer (2004) <i>Basic Grammar in Use</i>. Hong Kong, China: CUP.

Tabla 9. Muestra del diagrama de evaluación y fuentes bibliográficas sugeridas. – Versión 2006.

En las tablas anteriores se puede observar el desarrollo más cuidadoso de los distintos elementos que articulan cada unidad o módulo; desde los propósitos de aprendizaje, los contenidos lingüísticos, el abordaje de ejes transversales, de valores y actitudes, el establecimiento de evidencias o productos de aprendizaje más definidos que en 2003, hasta las referencias bibliográficas más acotadas y pertinentes; sustentándose todo ello en la formación profesional y experiencia académica de los docentes de lenguas de la Escuela Preparatoria.

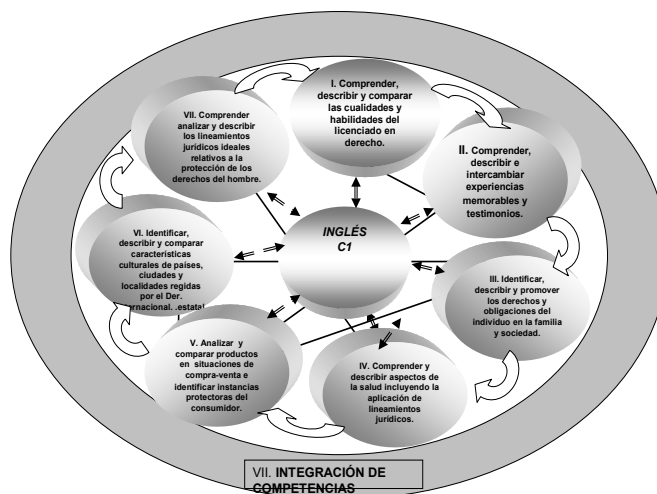
De modo similar, en el nivel superior se inició en 2008 un proceso análogo al del bachillerato, empero el proceso de actualización se está llevando a cabo a la luz de la perspectiva de inglés para propósitos académicos por área de conocimiento, como puede apreciarse en las siguientes muestras:

Programa de estudio por competencias Ingles C1 para propósitos académicos en el Área de Derecho

I. IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

ESPACIO ACADÉMICO:		FACULTAD DE DERECHO	
Programa Educativo: Licenciatura en Derecho		Área de Docencia: Inglés	
Aprobación por los H. H. Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad de Lenguas	Fecha de aprobación del Programa de enseñanza oficial a nivel institucional: 24 de octubre, 2003	Programa oficial elaborado por: María Estela Estrada Cortés Elsa Mejía Franco	Fecha de elaboración: Febrero, 2008
		Programa elaborado para competencias académicas en el área de Derecho por: Angélica García Marbella, Beatriz Cuenca Hernández, Luz María Lara Hernández, Yoaizín Irais Venegas Ramírez	Nombre de la Unidad de Aprendizaje: Inglés C1
Aprobación por los H. H. Consejo Académico y de Gobierno de la Facultad de Derecho	Fecha de aprobación del programa con propósitos académicos: Mayo, 2008		

X. ESTRUCTURA DIDÁCTICA



UNIDAD DE COMPETENCIA III	ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA		
	Habilidades	Conocimientos	Actitudes/Valores
Comprender, describir y comparar las cualidades y habilidades del licenciado en derecho mediante el análisis de competencias profesionales y laborales para desempeñarse adecuadamente en su área con actitud ética.	-Preguntar y hablar sobre eventos pasados. -Compartir experiencias personales, anécdotas y hechos increíbles. -Producir historias sencillas y cortas. -identificar diferencias esenciales entre información personal y real. -entender información importante entre biografías y autobiografías.	Repaso de los tiempos gramaticales: pasado simple, pasado continuo, presente perfecto, pasado participio de formas regulares e irregulares, <i>'defining clauses' (e.g. that's the lawyer who won the case), 'used to' (e.g. I used to work with a judge)</i> Vocabulario relacionado con la descripción de personalidad, humor y apariencia física, expresiones de tiempo. (He's quite tall and very affectionate)	Reflexión Autocrítica Respeto Tolerancia a la diversidad
Estrategias Didácticas:		Recursos requeridos:	Tiempo destinado:
Lluvia de ideas, mapa mental, palabras clave, línea de tiempo, campos semánticos.		Pizarrón, marcadores, borrador, hojas de rotafolio, ilustraciones, video, grabadora.	8 horas
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS		
	DESEMPEÑO	PRODUCTO	
Atraer la atención de la audiencia, inglés hablado (pronunciación, estructuras gramaticales) presentación, uso de tiempos y respuestas a preguntas	En parejas y durante una presentación corta (5 min) describir cómo ocurrió un crimen. Miembro 1. Testigo del crimen. Miembro 2. Entrevistador de testigos.	Testimonio de un crimen	

Tabla 11. Muestra de desarrollo de una unidad de competencia del Programa de Estudio por competencias – Inglés C1 – Derecho.

En la tabla anterior se puede apreciar el desarrollo de las mismas funciones comunicativas y aspectos lingüísticos que en 2003, pero ahora acotados a la disciplina y con evidencias de aprendizaje que inciden directamente en la formación integral del estudiante de Derecho, por ejemplo.

De manera análoga, a partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en nuestro país, y de la búsqueda de horizontes más académicos y pertinentes para el aprendizaje de lenguas en la UAEMéx. surge en 2009, la necesidad de revisar y actualizar nuevamente los programas oficiales de inglés, a la luz de una perspectiva multidisciplinaria; centrada en el proceso de aprendizaje; con base en referentes nacionales e internacionales; gestada y articulada de manera ascendente y horizontal, con la participación de expertos del área, con formación especializada en diseño curricular y en las nuevas tendencias educativas, pero sobre todo, se prevé evaluar el logro de

resultados tangibles en el dominio de la segunda lengua por parte de sus estudiantes.

Para esta tarea, se ha conformado una comisión específica integrada por ocho docentes de inglés del nivel bachillerato que representan a cada plantel, asistidos por un asesor técnico, un asesor académico y supervisados por un experto en diseño curricular y en los elementos sustantivos de la RIEMS. Es importante subrayar que si bien la UAEMéx cuenta con programas diseñados a la luz del enfoque basado en competencias en todas las asignaturas, se ha previsto que los docentes de cada área revisen los programas aprobados en 2006 y los actualicen con base en los paradigmas metodológicos que apunta la RIEMS. En ese tenor, también resulta interesante observar que los responsables de esa tarea tienen que haber aprobado el Módulo III – Disciplinarios del Diplomado en Competencias Docentes auspiciado por la ANUIES, o al menos dar cuenta de haber realizado la lectura de artículos clave y de emitir propuestas para la actualización de los programas con base en el ejercicio de análisis y síntesis de los autores indicados.

De modo personal, puede aseverarse que la versión de los programas que se obtendrá al finalizar 2009, estará muchísimo más centrada en el alumno que en el docente, al tiempo que el enfoque metodológico tendrá que mostrar un claro balance entre proceso y producto. Las unidades de competencia o módulos habrán de desarrollarse y describirse dentro de las siguientes categorías:

- Objetos de intervención
- Propósitos de aprendizaje conceptuales, procedimentales, instrumentales y actitudinales.
- Tema del programa
- Función del tema en el desarrollo de habilidades cognitivas
- Aplicaciones o usos del idioma inglés en la vida cotidiana o en ámbitos laborales al alcance de los estudiantes.
- Conciencia del proceso de aprendizaje
- Productos de aprendizaje

En el mismo tenor, la descripción de la actividad pedagógica por unidad de competencia involucrará la puntualización del ambiente de aprendizaje, la secuencia didáctica en sus etapas de apertura, desarrollo y cierre, las

estrategias de e-a, así como los medios y recursos para lograr la recreación de ese ambiente. Al tiempo, las evidencias de desempeño se acompañarán de la acotación del ámbito de desempeño y de los criterios e indicadores de evaluación (rúbrica).

En ambos niveles educativos se prevé el ejercicio de socialización de los programas al interior de las Academias de Inglés para su análisis, y en su caso aprobación. También, se planea someterlos a la consideración de pares externos expertos en la materia, con objeto de afinarlos con indicadores a escala nacional.

En el mismo tenor, se prevé que el diseño de estos programas detone procesos análogos en todos los espacios académicos, así como la producción más sistemática de guías didácticas, antologías institucionales, guías de evaluación, pero principalmente, que se coadyuve a la formación de especialistas en el ámbito del diseño curricular.

Conclusiones

La tarea inicial de diseñar programas de inglés en la UAEMéx que atendieran a todos los programas educativos de los niveles bachillerato y superior, se convirtió en un proceso evolutivo gradual de diseño curricular, en tanto que se precisaba vincular los estudios curriculares de inglés del nivel medio superior con los correspondientes de la licenciatura, en estricto apego y concordancia con los marcos legales, histórico, psicopedagógico, metodológico y demás componentes de los planes de estudio vigentes.

Así pues, el diseño de diez programas de inglés de A1 a E2, con una secuencia didáctica a manera de currículo, no ha sido un proceso aislado o fortuito a lo largo de los últimos seis años. Antes bien, éste se ha encontrado inmerso en circunstancias históricas, paradigmas teórico-metodológicos institucionales, metas de los PRDI, toma de decisiones en cuanto a enfoques y procesos de instrumentación y flexibilización curricular a lo largo de tres administraciones centrales. Como apunta Marta Casarini (1999), el curriculum implica una estructura y una secuencia cíclica debido a su naturaleza dinámica y evolutiva como constructos sociales, con una apertura, un desarrollo y un cierre,

aderezado todo ello con una interesante mezcla de intereses humanos, paradigmas personales y colectivos, motivaciones personales y grupales.

En lo particular, se puede aseverar que el diseño de los programas institucionales en la UAEMéx es un ejercicio que ha ido evolucionando de insular a colectivo, de descendente a ascendente, de receptivo a productivo, de errático a sistémico y, sobre todo, de individual a incluyente lo cual ha contribuido significativamente a que los docentes de lenguas asuman importantes cuotas de responsabilidad en la instrumentación, seguimiento y evaluación de los mismos.

En la actualidad, los docentes y autoridades de esta Institución deberán enfrentar a plenitud el desafío de dar seguimiento más sistemáticamente e instrumentar sistemas de evaluación de lo que sucede en la práctica real, en el currículum oculto, lo que Casarini (1999) llama “Microcosmos del sistema social de valores”, si en realidad se desea garantizar los distintos niveles de dominio del idioma en la educación media superior y superior de la UAEMéx.

Bibliografía

Casarini Ratto, Martha. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Universidad Virtual, ITESM, 2ª. ed.

Corbi, Raquel. (2003).. “Capítulo 1. Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta”. Tesis doctoral.

Cuenca, B. et. al. (2008). “Programa de Estudio por competencias Inglés C1 para propósitos académicos en el Área de Derecho”, UAEM, Secretaría de Docencia, (s/ed.).

Duarte, D. J. (s/a). “Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual”. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653).

Estrada, M. y Mejía, E. (2003). “Programa de Enseñanza de Inglés - Unidad de Aprendizaje Inglés A1”, UAEM, Secretaría de Docencia, (s/ed.)

Estrada, M. y Mejía, E. (2003). “Programa de Enseñanza de Inglés - Unidades de Aprendizaje Inglés A1 e Inglés C1”, UAEM, Secretaría de Docencia, (s/ed.).

Estrada, M. et. al.. (2006). “Programa de Enseñanza de Inglés - Unidad de Aprendizaje Inglés A1 - Bachillerato”, UAEM, Secretaría de Docencia, (s/ed.).

Núñez Chan, M. E. y A. Tiburcio Silver. (2002). "Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo.2 Documento de trabajo. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

Ruiz Larraguivel, Estela. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa.* México: UNAM. Cuadernos del CESU.

8. La enseñanza del idioma inglés como parte de la formación integral de los currícula del Centro de Investigación y Docencia Económicas

Heriberto Díaz Vázquez

Centro de Investigación y Docencia Económicas

El estatus del inglés como materia de apoyo es un problema que afecta la percepción de la importancia del estudio del idioma no como un proceso de desarrollo de habilidades, sino como un trámite para la titulación y por lo tanto, una situación que los estudiantes podrán resolver de manera inmediata, y casi al momento de concluir sus estudios, lo cual ocasiona problemas en:

- a) las actitudes de los estudiantes hacia el estudio del idioma;*
- b) la experiencia personal de los alumnos a lo largo de sus estudios, y ya como egresados, al retrasarse sus planes académicos y profesionales, y*
- c) las tasas de eficiencia terminal.*

Este trabajo está orientado a describir la situación actual que propicia que algunos estudiantes del Centro de Investigación y Docencia Económicas tengan problemas para cumplir con la acreditación del idioma inglés. Asimismo se analizarán algunos estudios en el área de las actitudes y la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como algunos datos estadísticos recolectados por Díaz (2007) en enero de 2007 de una población encuestada que egresó del CIDE entre 2002 y 2006

Palabras clave: curriculum, acreditación, actitudes, motivación, percepción

El Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) es una institución pública especializada en las ciencias sociales. Una de las funciones fundamentales de la institución es la formación de líderes en el marco de programas de licenciatura y maestría. Una de las características importantes en el perfil de egreso es que los estudiantes obtengan una formación integral que los haga competitivos, no sólo en sus áreas de estudio, sino en destrezas de comunicación en la lengua materna y en lengua extranjera, particularmente el idioma inglés. El idioma inglés no es un requisito de ingreso en ninguno de los programas razón por la que es factible que algún alumno inicie y concluya sus estudios sin haber dedicado tiempo al estudio del idioma inglés. Esto tiene repercusiones en la experiencia personal de los alumnos en dos momentos: a) durante los estudios, ya que existen actividades académicas que requieren de conocimientos y destrezas en el idioma inglés, tales como lectura de textos, asistencia a conferencias y participación en intercambios internacionales; y b) a

partir del egreso, ya que en este momento tener que iniciar el proceso de aprendizaje del idioma retrasará la titulación.

A partir del surgimiento del Departamento de Idiomas del CIDE en agosto de 1998, existe un área cuya función es impartir los cursos de idiomas en el CIDE, así como apoyar y dar seguimiento al desarrollo de habilidades de comunicación en lenguas extranjeras. Asimismo, la relevancia de contar con un centro de lenguas extranjeras es acorde a las necesidades de nuestros tiempos en los que las universidades de mayor prestigio internacional deben contemplar el conocimiento de lenguas extranjeras como una habilidad, más que deseable, primordial para garantizar la competitividad de los estudiantes y de sus egresados. Es relevante también la importancia que los organismos evaluadores de la calidad de la educación otorgan a los estándares internacionales para las instituciones educativas y que tienen que ver con los esfuerzos que éstas realicen para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el CIDE existe una expectativa institucional de que los estudiantes manejen un nivel del idioma inglés, y se espera de ellos que lean bibliografía en inglés o en algunos casos, que tomen materias impartidas en ese idioma. No obstante la relevancia del aprendizaje de lenguas extranjeras dentro del marco de los currícula, el estatus que el programa de inglés tiene dentro del CIDE es de un área de apoyo, lo cual hace del idioma inglés un requisito, pero que no fomenta el desarrollo de habilidades para la escuela y para la vida. Es decir, se percibe el conocimiento de idiomas como un fin y no como un proceso. A pesar de los recursos que el CIDE destina a la enseñanza del idioma inglés, existe una serie de efectos provocados por la no inclusión del estudio del idioma inglés como parte del plan de estudios.

La expectativa de que los estudiantes utilicen el idioma surge porque el CIDE recibe profesores visitantes que imparten sus clases en inglés, y porque, siendo una institución pública, el CIDE atrae a una población heterogénea en cuanto al nivel socioeconómico gracias su prestigio y a sus altos estándares académicos. Se observa que cuando los estudiantes de los niveles socioeconómicos más altos, quienes han tenido acceso a mayores oportunidades para estudiar inglés antes de ingresar a la licenciatura, son

ubicados en niveles desde el intermedio hasta el avanzado. Se espera que estos alumnos no tendrán problemas para lograr acreditar el idioma o para seguir las actividades académicas en inglés. Para ilustrar este caso se tienen datos de que del total de alumnos que ingresan a las licenciaturas cada año, aproximadamente el 60% queda ubicado en niveles intermedios y más altos, mientras que el 40% de alumnos queda ubicado en niveles básico y pre-intermedio. De no dedicar tiempo para el estudio el idioma inglés, este 40% seguramente enfrentará problemas para cumplir con la acreditación del requisito de idioma.

Situación actual

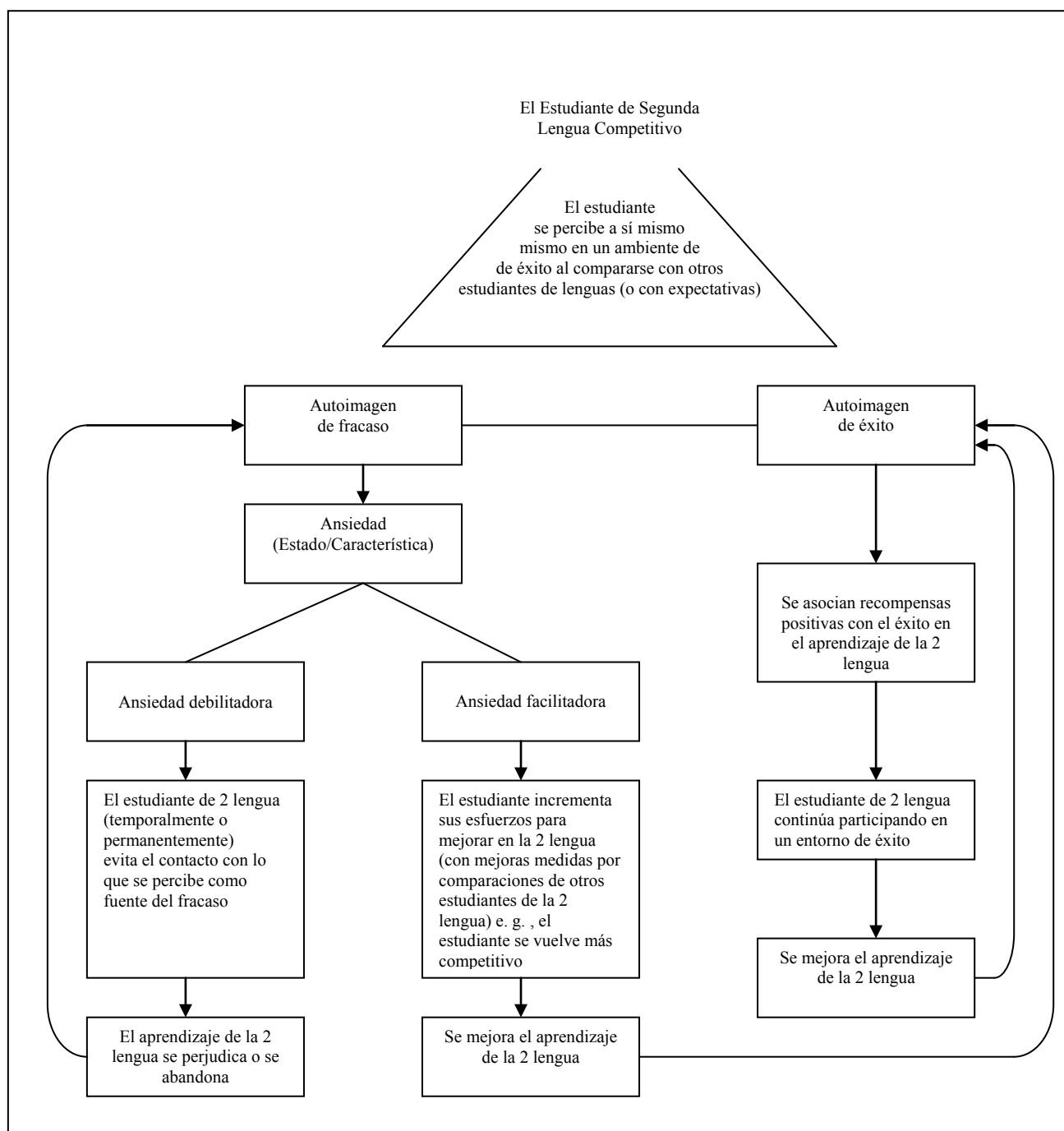
El conocimiento del idioma inglés en el CIDE se contempla como un requisito de titulación. Sin embargo, la materia de inglés no se incluye dentro del plan de estudios de los programas de licenciatura. A pesar de que el conocimiento del idioma inglés en el CIDE es un requisito de titulación, el estudio del idioma inglés se realiza sin obligatoriedad y sin obtención de créditos. El alumno puede obtener la acreditación a partir del quinto semestre a través de instrumentos de evaluación establecidos para este fin. El nivel exigido de acreditación que el CIDE exige es un resultado de 550 puntos como mínimo en la escala del Test of English as a Foreign Language (TOEFL).

Siendo el estudio del idioma inglés un proceso con una duración a largo plazo, es deseable que los estudiantes se preparen en el idioma desde los primeros semestres, especialmente si su nivel inicial de conocimientos y habilidades es mínimo. Para atender a estos alumnos, el CIDE destina recursos importantes al contar con un Departamento de Idiomas que además de proporcionar cursos durante todo el año escolar y en periodos vacacionales (verano e invierno), cuenta también con un Laboratorio de Idiomas que da atención a lo largo del año escolar. El programa de cursos de inglés consta de doce niveles que se imparten únicamente en horario sabatino y se garantiza la apertura de los cursos a cualquiera de los niveles. Si bien existe una importante inversión de recursos destinados a la enseñanza del idioma inglés, no existen mecanismos que se aseguren del aprovechamiento de estos recursos por parte de los alumnos. Esto representa un problema debido a que es recurrente que cada año exista un 10% de egresados que no han cumplido con la acreditación del

idioma inglés para fines de titulación. En el presente análisis, se explican algunas de las causas que ocasionan esta falta de aprovechamiento de los recursos. El primero de estos es la posición institucional ante el estudio del idioma inglés. Otros aspectos que se analizan tienen que ver con los resultados de un cuestionario aplicado a egresados de CIDE entre 2001 y 2006 cuyos temas principales están relacionados con la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, su autoestima y su reacción ante un entorno altamente competitivo que hace que algunos alumnos de esta minoría evadan la solución a este problema en lugar de resolverlo.

Actitudes y la motivación

Una de las actitudes que toman los alumnos que no lograron la acreditación del idioma inglés está directamente ligada con la motivación y la autoimagen de los estudiantes ante el idioma inglés. Bailey (en Ellis 1990:120) hace un análisis sobre la competitividad en ciertos ambientes académicos e ilustra lo que sucede cuando los estudiantes se comparan con compañeros exitosos. El resultado de esta comparación es una pobre apreciación de sí mismos, la cual, en lugar de ayudarlos a resolver un problema, los pone en una situación de evasión de la fuente de frustración, como se ilustra en el cuadro n° 1.



Cuadro nº 1. Competitividad y el Estudiante de Segundas Lenguas
(Bailey, 1983 en Ellis 1990:102)

Un estudio (García Campos 2004) sobre las actitudes de los estudiantes mexicanos hacia el estudio de lenguas extranjeras sugiere que el nivel socioeconómico y académico de la familia determina una predisposición a obtener mejores resultados en el TOEFL, lo cual indica que la preparación académica de los padres influye en las herramientas que éstos tratan de dar a sus hijos. En dicho estudio se hace alusión a dos grandes rubros de escuelas, las públicas y las privadas, y se observa que las personas con un mejor nivel socioeconómico suelen asistir a las escuelas privadas, en las que es más factible que los estudiantes reciban una preparación temprana en el estudio del idioma inglés.

Los resultados de los estudiantes encuestados muestran una clara tendencia a estar mejor preparados para cumplir con la acreditación del idioma los alumnos que tuvieron clases de inglés desde la primaria, materia que se imparte únicamente en escuelas privadas, ya que los planes de estudio de las primarias oficiales, no contemplan el estudio de este idioma. El hecho de haber llevado la materia de inglés en la primaria incide en el gusto de los alumnos por el idioma y por lo tanto en la actitud que los estudiantes toman hacia éste. En los resultados del cuestionario aplicado a los egresados del CIDE se observa que los estudiantes que no tuvieron un acceso al estudio del idioma desde la primaria manifestaron que no les gustaba el idioma. Del grupo de estudiantes que declararon que no les gustaba el inglés sólo el 39% obtuvieron la acreditación del idioma en contraste con el 89% de acreditados de los alumnos a quienes sí les gustaba el idioma.

Gardner (en Lightbown y Spada 1998: 39) diferencia entre el logro académico y el deseo de comunicarse de los individuos y ubica estos objetivos dentro de la categoría de motivación instrumental y motivación integrativa respectivamente. De esta manera se puede afirmar que, existen alumnos del CIDE cuyo motivo real de obtener la acreditación es obtener el título de licenciatura y no el aprendizaje del idioma inglés, lo cual se infiere de las acciones que realizan para cumplir con un requisito académico como es la presentación del examen de acreditación una o varias veces sin una adecuada preparación previa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que se evalúan en dicho examen

(comprensión auditiva, estructura y comprensión de lectura). Por lo anterior, en un entorno altamente competitivo y con altas cargas académicas, se observa que los alumnos en lugar de percibir los cursos de inglés como una oportunidad para desarrollar su nivel de destreza, los ven como un obstáculo que les impide dedicar más tiempo al estudio de sus materias curriculares.

Otro aspecto que influye en el interés por otro idioma es el concepto que los individuos tienen sobre los hablantes de otras culturas. Para Brown (en Ellis 1990:117) la actitud es “El conjunto de creencias que el estudiante tiene hacia los miembros de el la lengua meta”. Este problema de actitud se observó en una de las respuestas al cuestionario aplicado a los egresados del CIDE sobre las razones por las que no les gustaba el inglés. Un egresado que no había acreditado el idioma declaró que no estaba de acuerdo en tener que aprender la lengua de un país de “tradición imperialista”.

Población encuestada

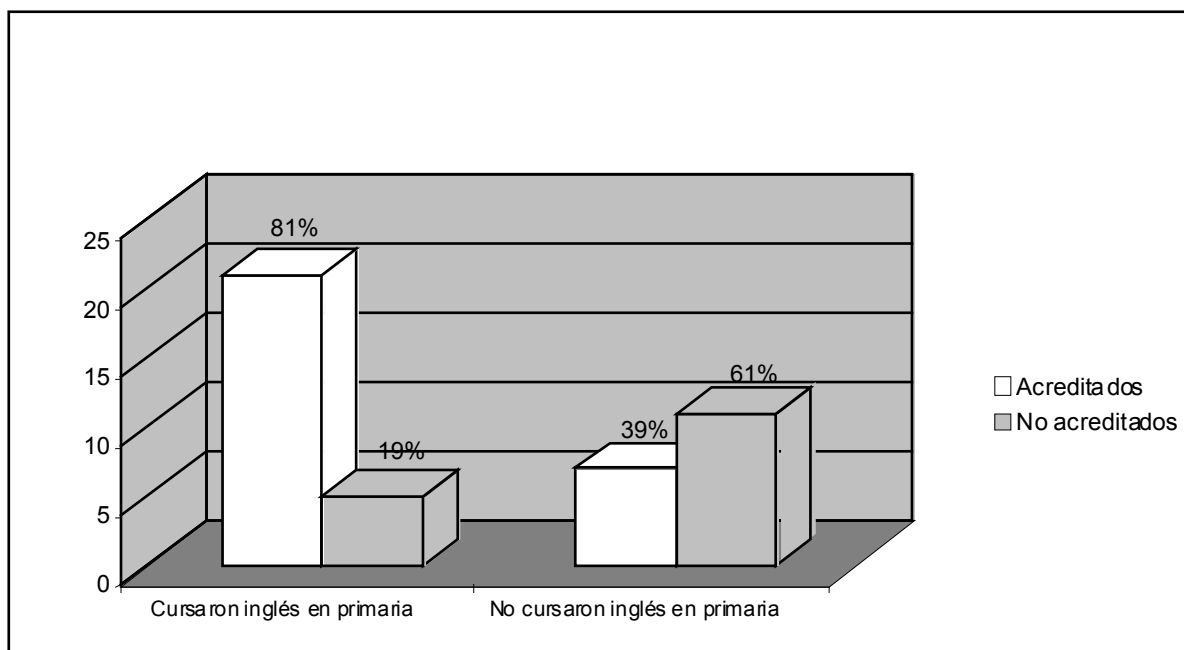
En enero de 2007 se encuestó a una población voluntaria que egresó del CIDE entre 2002 y 2006 y los resultados analizados permitieron identificar el perfil de los alumnos que presentaban el problema de no acreditación del requisito de idioma al egresar de los programas de licenciatura. La población encuestada se compone 44 egresados de las licenciaturas en Economía, Ciencia Política/Relaciones Internacionales y Derecho. De estos 44 participantes, 9 egresaron entre 2001 y 2005 mientras que 35 ellos egresaron en 2006 como se muestra en el cuadro n° 2.

Licenciaturas	1997 2001	1998 2002	1999 2003	2000 2004	2001 2005	2002 2006	Total
Economía	1	2	1	2		13	19
Ciencia Política y Relaciones Internacionales	1	1		1		12	15
Derecho						10	10
Total	2	3	1	3		35	44

Cuadro nº 2. Muestra de las licenciaturas del CIDE, por generación

Los alumnos que egresaron del CIDE entre 2001 y 2006, y que participaron en el cuestionario no habían acreditado el idioma y debido al contacto con el Coordinador de Idiomas del CIDE, fue posible localizarlos e invitarlos a resolver el cuestionario. La participación en los cuestionarios por parte de los egresados de la generación 2006 es más abundante debido al contacto que los estudiantes mantenían con el Departamento de Idiomas en enero de 2007. De los 44 egresados encuestados, 28 (64%) ya habían cumplido con la acreditación del idioma, mientras que 16 (36%) seguían sin acreditar al momento de la aplicación del cuestionario.

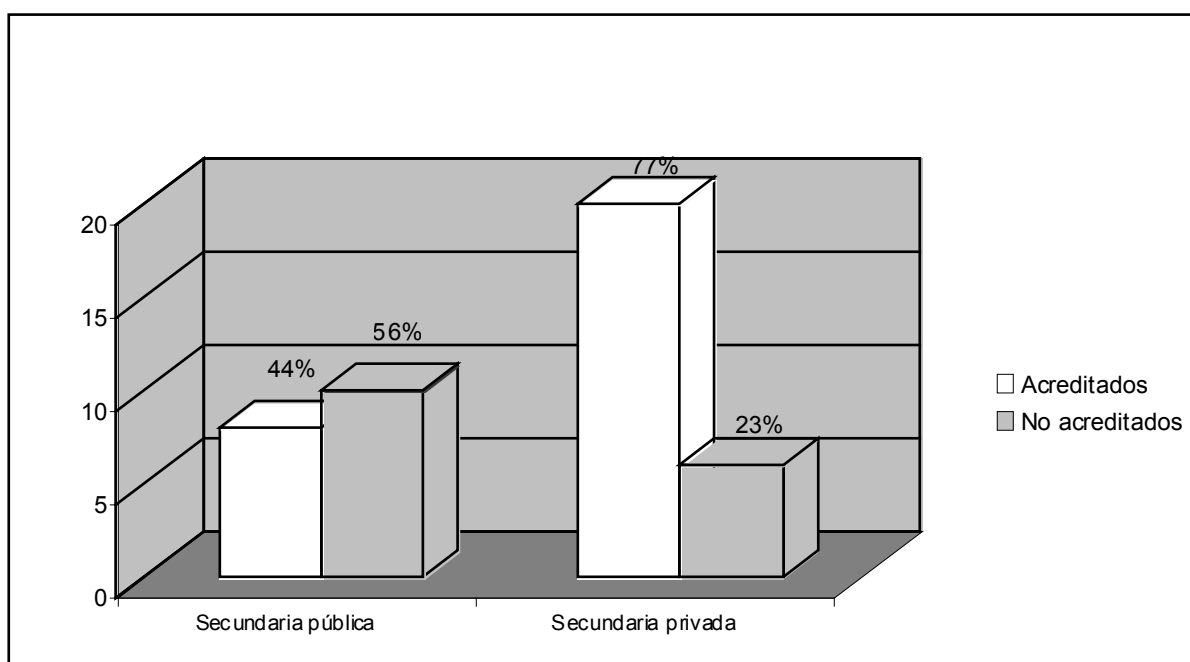
Algunos aspectos analizados y que arrojan información sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes con problemas de acreditación del requisito del idioma inglés para fines de titulación fueron sus antecedentes y experiencias en el estudio del idioma inglés tales como si llevaron la materia de inglés desde la primaria, así como el tipo de secundaria a la que asistieron. De acuerdo con la gráfica nº 1, se observa que el 81% alumnos que habían llevado inglés desde la primaria aprobaron el examen de acreditación del idioma inglés. Mientras que de los alumnos que no llevaron la materia de inglés en la primaria, sólo el 39% obtuvo la acreditación del idioma inglés.



Gráfica n° 1. Egresados que cursaron la materia de inglés en la primaria y su situación en cuanto a la acreditación del requisito de idioma
n = 44

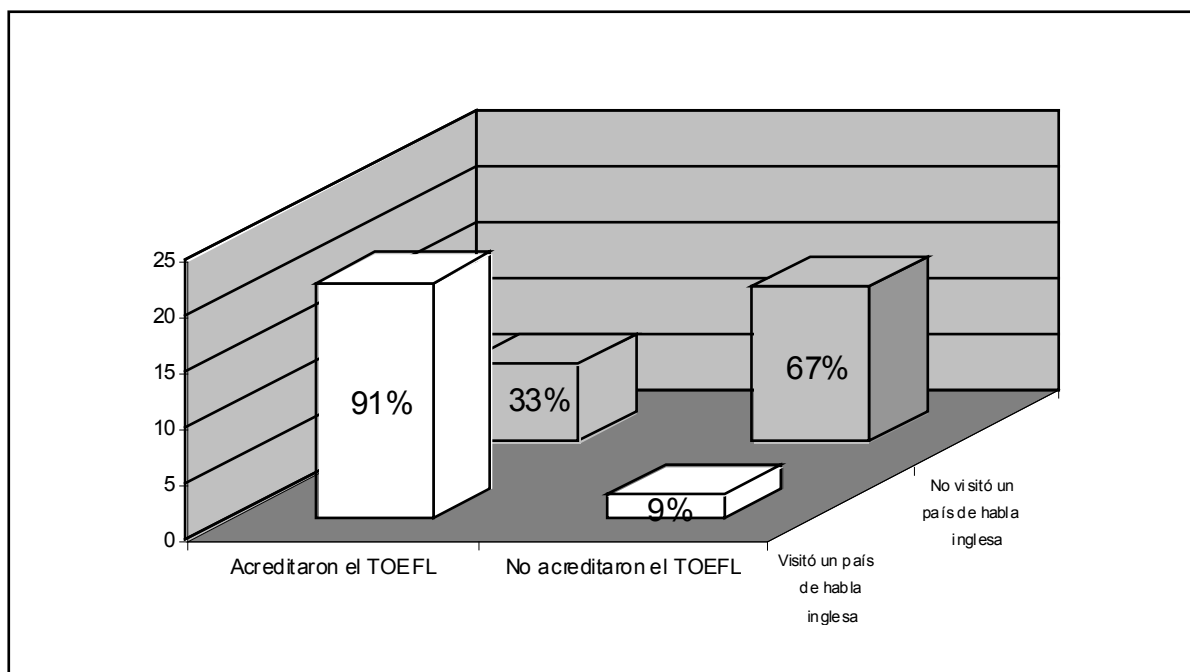
De este dato se deduce que los estudiantes que cursaron la materia de inglés en la primaria asistieron a escuelas privadas, ya que las públicas no contemplan el estudio del idioma inglés en este nivel.

En la gráfica n° 2 Se observa también que de los 18 alumnos que estudiaron la secundaria en escuelas públicas, sólo el 44% logró la acreditación del idioma inglés para fines de titulación mientras que el 77% de los estudiantes que cursaron la secundaria en escuelas privadas cumplió con el requisito de idioma. Se infiere que los alumnos que asistieron a escuelas secundarias particulares tuvieron acceso a un nivel más elevado de instrucción en idioma inglés.



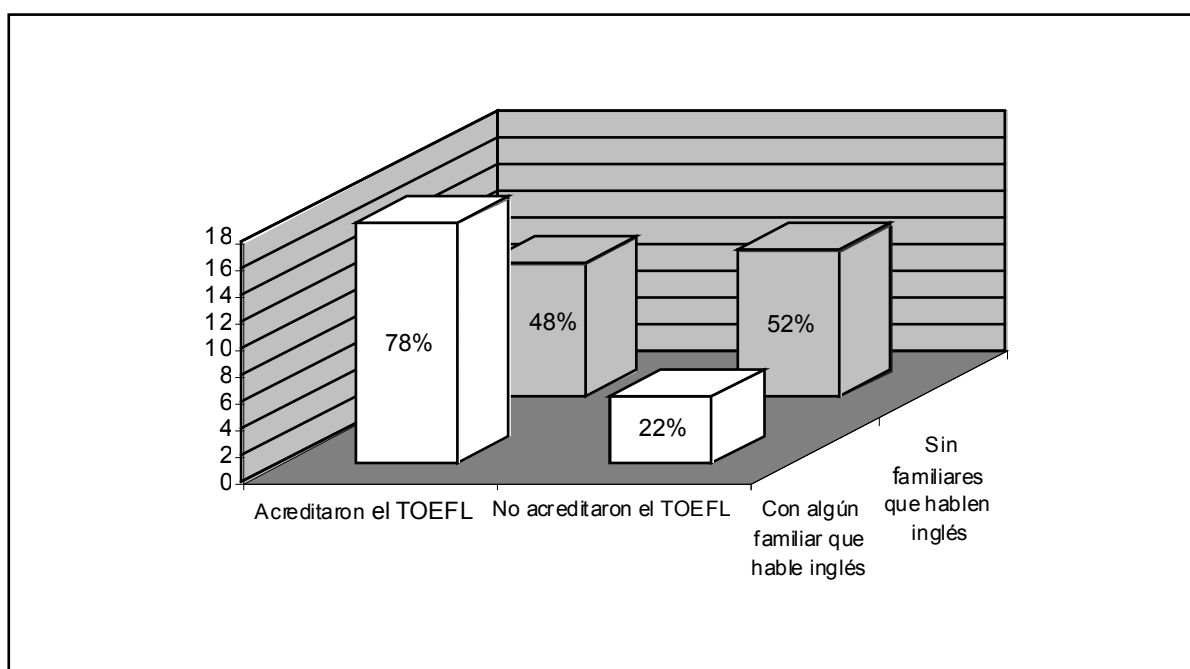
Gráfica nº 2. Tipo de secundaria en la que estudiaron los egresados n = 44

Al ser cuestionados sobre su contacto con el idioma inglés en países de habla inglesa se observa que de los alumnos que tuvieron la oportunidad de realizar alguna visita a países de habla inglesa, el 91% obtuvo la acreditación. De los estudiantes que no tuvieron la oportunidad de visitar un país anglófono, únicamente el 33% de ellos logró cumplir con la acreditación del idioma como se muestra en la gráfica nº 3.



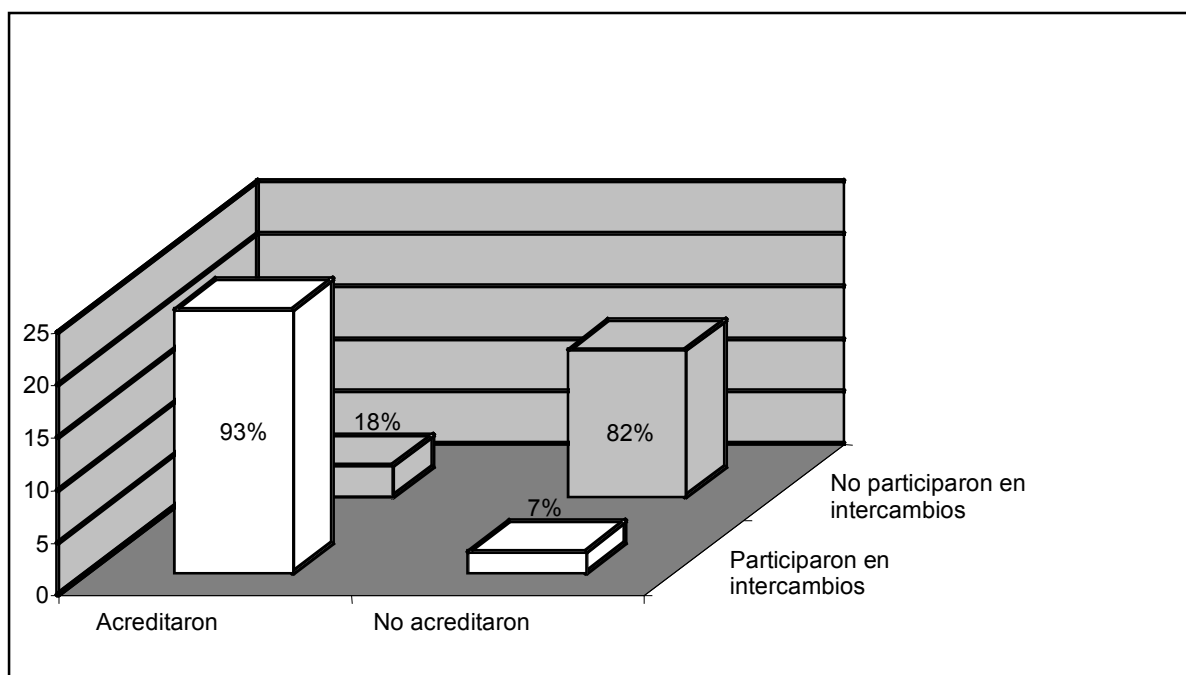
Gráfica nº 3. Visita a países de habla inglesa n = 44

En la gráfica nº 4 se presenta información sobre la relación entre los estudiantes que tienen algún familiar cercano que hable inglés y la acreditación del requisito de idioma. Se observa que de los 23 alumnos que cuentan por lo menos con un familiar que habla inglés, el 78% sí cumplieron con la acreditación del idioma inglés para fines de titulación. En contraste, de los 21 estudiantes que no tienen familiares cercanos que hablen inglés, únicamente el 48% cumplió con la acreditación del TOEFL.



Gráfica nº 4. Egresados con familiares que hablan inglés n = 44

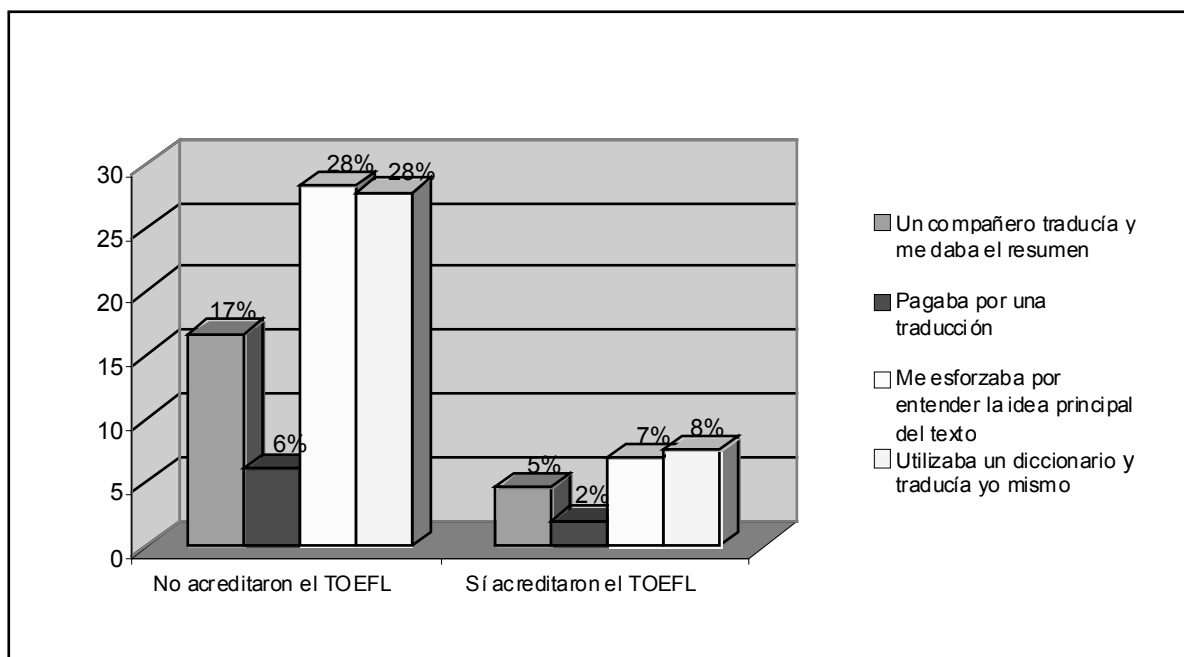
Estos datos arrojan información importante para identificar a los alumnos que no han atendido el estudio del idioma inglés debido a que su experiencia previa no les ha requerido prepararse en esa área. Aunado a esto, destaca el hecho de que los alumnos con problema de no acreditación del idioma tampoco encontraron incentivos para aprender el idioma durante la licenciatura al no ser esta una materia que forme parte del plan de estudios de dichos programas. Sin embargo, los datos recopilados en las siguientes dos preguntas demuestran que los estudiantes sí vieron afectada su experiencia académica. Una de las afectaciones para los estos alumnos fue que no pudieron participar en intercambios internacionales por no tener el nivel mínimo exigido de inglés a pesar de la amplia oferta de intercambios que maneja el CIDE. Se encontró que, de acuerdo a al gráfica nº 5, de 27 alumnos que participaron en algún intercambio internacional, el 93% cumplió con la acreditación del TOEFL. Los dos alumnos que conforman el 7% que, aun habiendo ido de intercambio, no logró acreditar dicho examen realizaron su intercambio en alguna escuela no anglófona. Por otra parte, de los 17 estudiantes que no realizaron intercambios internacionales, únicamente el 18% acreditó el inglés mientras que el 82% de estos alumnos no aprobó el requisito de idioma.



Gráfica nº 5. Participación en intercambios internacionales durante la licenciatura n = 44

Otra situación en la que se afectó la experiencia académica de los egresados que no cumplieron con la acreditación del idioma es la relacionada con las estrategias utilizadas para entender los textos en inglés que requieren las materias curriculares.

Los porcentajes de la gráfica nº 6 representan, en grado de importancia, las estrategias que los estudiantes reportaron haber utilizado para resolver el problema de la comprensión de textos en inglés.

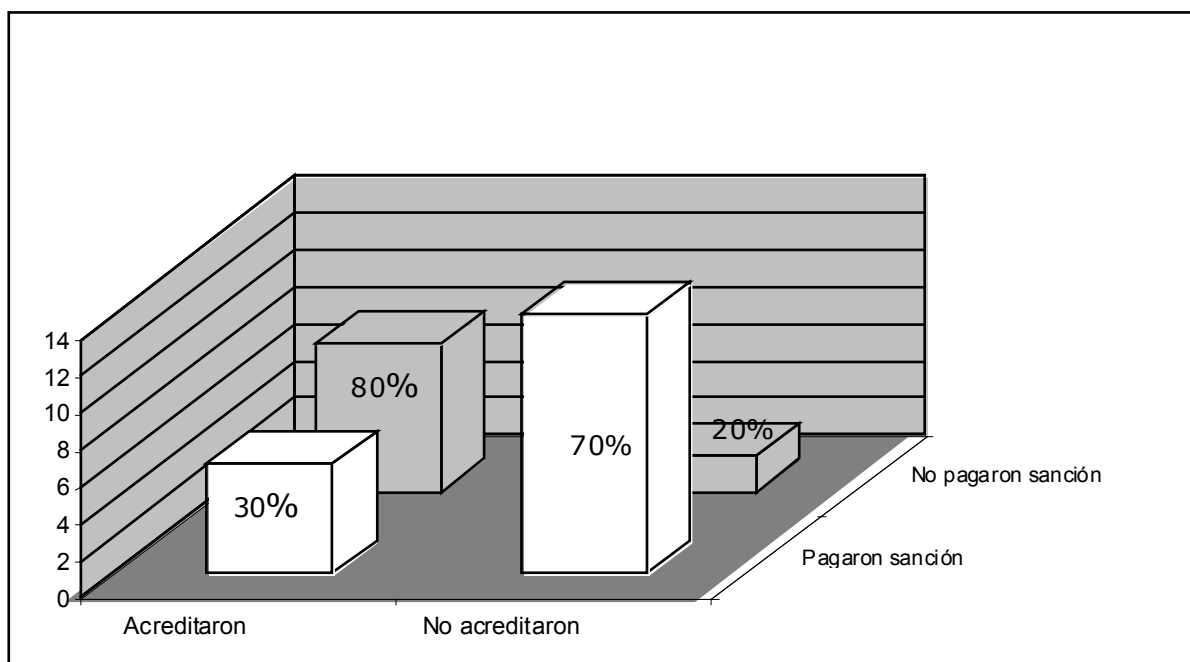


Gráfica n° 6. Estrategias para la comprensión de textos en inglés
n = 99 respuestas emitidas por los integrantes de la muestra

De esta gráfica se desprende que si bien los egresados se esforzaban por utilizar estrategias de comprensión de textos, estas no siempre eran las adecuadas y en ocasiones recurrían a soluciones para resolver el problema inmediato de entender el texto para cumplir con sus materias, pero que no les ayudaban a desarrollar sus habilidades. Entre estas acciones se mencionaban el pagar por traducciones lo cual es grave si se considera que se trata de los estudiantes con mayores desventajas económicas. Además, el depender de los demás para resolver un problema de carácter individual no favoreció la autonomía en el estudiante para lograr el aprendizaje.

Con el fin de determinar la asistencia a los cursos de inglés del Departamento de Idiomas se tomó en cuenta el reactivo relacionado con el pago de sanciones por reprobación o por no cumplir con un mínimo de asistencia del 80%. De hecho, el CIDE mantiene la política de cobrar \$375.00 a los alumnos que incumplen cualquiera de estas condiciones. En la gráfica n° 7 se observan que de los 20 alumnos que pagaron sanciones por lo menos una vez, el 70% de ellos no acreditaron el requisito de idioma, mientras que de los 10 alumnos que nunca pagaron sanciones (porque siempre asistieron y aprobaron los cursos), sólo el

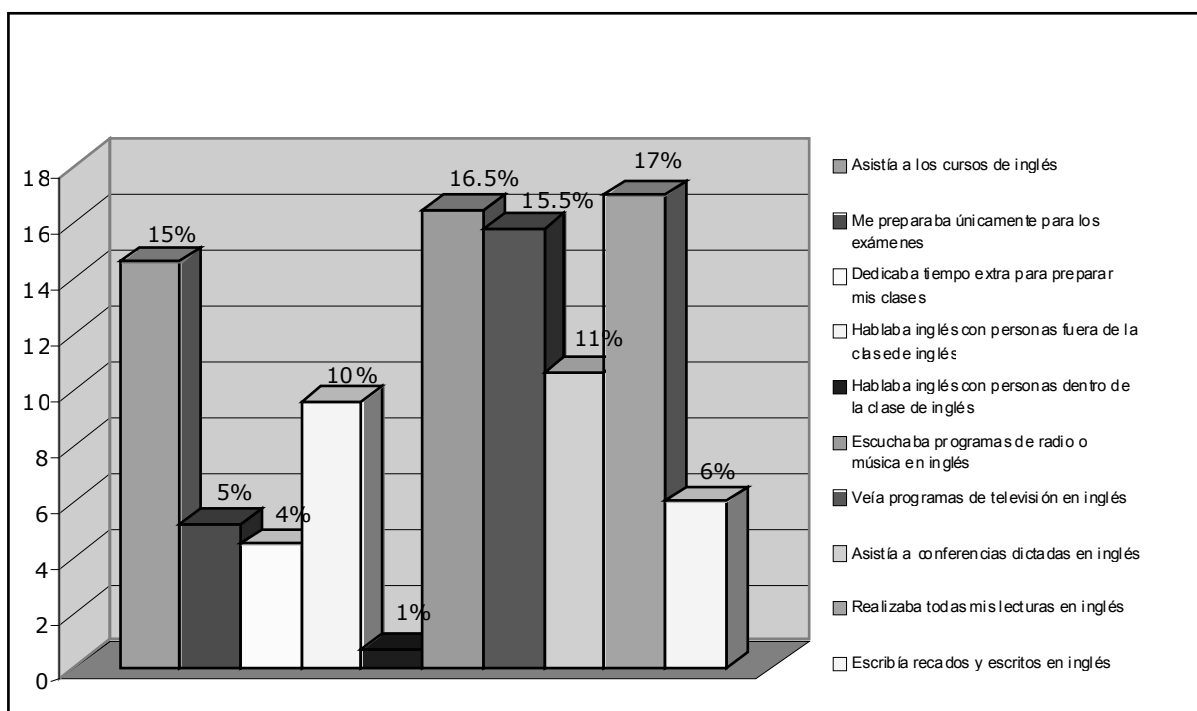
20% no obtuvo la acreditación. De aquí que es relevante observar que a mayor asistencia constante a los cursos fue menor el número de alumnos que se rezagaron para cumplir con la acreditación.



Gráfica nº 7. Estudiantes que pagaron sanción por reprobado o no asistir a los cursos de inglés n = 30

Por último, se analizaron los resultados de la gráfica nº 8 ya que reportan las actividades que desde la perspectiva de los estudiantes eran las más importantes para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. Los alumnos dan mayor importancia a la lectura de bibliografía en inglés, el escuchar música y el ver programas de televisión en inglés que la asistencia a las clases de inglés.

Por otra parte, recibieron menor atención actividades como hablar inglés con personas dentro de las clases de inglés, dedicar tiempo extra para preparar sus clases, preparar exámenes y escribir.



Gráfica nº 8. Actividades más importantes del total de egresados
n = 264 respuestas emitidas por los integrantes de la muestra

Conclusiones

Del análisis de los datos aquí presentados se concluye que el uso del idioma inglés en el CIDE constituye una actividad primordial para aprovechar al máximo los beneficios de tener acceso a información de primera mano tal como son los textos académicos que se utilizan en las materias curriculares, así como las clases y conferencias que se imparten en ese idioma. Sin embargo, esta necesidad latente de que los alumnos tengan que utilizar activamente el idioma, posiciona al inglés como un instrumento a utilizar, más que como un proceso de desarrollo de habilidades que requiere tiempo de estudio.

Dado el carácter heterogéneo del nivel socioeconómico de los estudiantes, aunque el dominio del idioma inglés no es un requisito de ingreso, existe una predisposición institucional que presupone que los estudiantes deben contar un cierto nivel de dominio del idioma inglés para llevar a cabo las actividades académicas. Esta expectativa institucional afecta la experiencia de los estudiantes que no tienen este nivel de dominio y no logran desarrollarlo durante su estancia en el CIDE.

Debido a la alta carga académica de los programas del CIDE y al carácter heterogéneo de su población estudiantil, resultaría muy difícil convertir el inglés en una materia curricular. Por esta razón, se proponen mecanismos alternos para posicionar el estudio del inglés como un desarrollo de habilidades que se debe atender y resolver dentro de los primeros años, o al principio, de la licenciatura, evitando así que esto se siga convirtiendo en un problema a resolver hasta después del egreso.

Dos propuestas a evaluar para la solución de este problema y que incidirán en la eficiencia terminal son: a) dar a los estudiantes incentivos para cumplir con un mínimo de cursos en los primeros semestres y b) ofrecer alternativas de acreditación con base en el cumplimiento de un mínimo de niveles. De esta manera, se busca incidir en la percepción que los alumnos tienen del estudio del idioma inglés con el fin de cambiar su enfoque desde la perspectiva de aprobar un examen para cumplir con un requisito, hacia un enfoque en la adquisición de conocimientos y habilidades útiles para su experiencia académica y para su desarrollo profesional como egresados del CIDE, lo cual justifica la existencia del dominio del idioma inglés como requisito de titulación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Argudín, Y. 2006. *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Trillas. México.
2. Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Limited. Reino Unido.
3. Brown, D. 2001. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Addison Wesley Longman, Inc. United States.
4. Cyr, P. y Germain, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage. didactique des langues étrangères*. CLE International. Francia.
5. Díaz, H. 2007. *Factores que inciden en la acreditación del idioma inglés en los egresados de las licenciaturas del Centro de Investigación y Docencia Económicas. Tesis de maestría*. IPN. México, D.F.
6. Ellis, R. 1990. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press. Reino Unido.
7. García Campos, Tonatiuh y Abreu H. Luis Felipe. 2004. *Dominio del idioma inglés como expresión del capital cultural de los aspirantes al programa de maestría y doctorado en ciencias médicas, odontológicas y de la salud de la UNAM*. Congreso Nacional de Posgrado. México.

8. Gass, S. y Selinker, L. 2001. *Second language acquisition: an introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates. Reino Unido.
9. Lightbown, P. y Spada, N. 1998. *How Languages Are Learned*. Reino Unido: Oxford University Press. Reino Unido.
10. Nykos, M. y Oxford, R. 1993. "A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology". *The Modern Language Journal*, Vol. 77, No. 1, pp. 11-22.
11. Oxford, R. y Nykos, M. 1989. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *The Modern Language Journal*, Vol. 73, N° 3, pp. 291-200.

**9. “El Aprendizaje del Inglés en el curriculum de la Universidad
Autónoma del Estado de México: Un estudio de caso 2004-2009”**
Emmanuel Ruiz Zamora

Universidad Autónoma del Estado de México

Desde el año 2004 los estudios de profesionales en la Universidad Autónoma del Estado de México han sido orientados por el Modelo de Innovación Curricular, cuyas más importantes implementaciones es la incorporación de planes de estudio flexibles, los cuales, están basados en un sistema de créditos. Esto facilitaría tanto la decisión del alumno sobre su propio proceso de formación (es decir, el alumno puede elegir el número de materias a cursar cada semestre, haciendo posible cursar una licenciatura en periodos comprendidos entre los 4 y los 6 años dependiendo de la carga académica por semestre), así como su movilidad entre espacios académicos. También se realizaron modificaciones importantes a los planes y programas de estudio entre ellos el lugar que ocupa el inglés en el curriculum de la universidad; iniciándose en un nivel al umbral del nivel II de la ALTE y no con un nivel básico de la lengua, lo cual trajo como consecuencia la implementación de diversos programas remediales, ya que el alto índice de reprobación de dichas asignaturas durante 2004 hicieron visible la imposibilidad del alumnado de cursar las asignaturas que establecía su plan de estudios.

Palabras clave: modelo, innovación, curricular, UAEM, inglés

La Universidad Autónoma del Estado de México, en su Plan Rector de Desarrollo Institucional 2001-2005, se comprometió a diseñar e implementar un sistema de educación superior flexible, amplio, innovador, dinámico, cuya cobertura fuera suficiente para desarrollar la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura (UAEM, 2005a:7). Todo esto por la necesidad de redimensionar y transformar la educación profesional en razón de las exigencias actuales, tanto profesionales como sociales. Lo cual trajo como consecuencia una revaloración de los planes de estudio; implicando transformaciones en la vida académica así como en la operación y administración de los procesos de formación profesional. Tal fue el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel licenciatura.

Con el propósito de desarrollar el prometido modelo curricular, en el año 2002 se instrumentó el Programa Institucional de Innovación Curricular (PIIC), cuyo objetivo radicó en desarrollar un curriculum que asegurara una educación superior pertinente, de calidad y con mayor equidad (Medina y Espinoza,

2002:6). Como resultado de este programa, en el cual participaron los diversos organismos de la propia universidad, se obtuvo el llamado Modelo de Innovación Curricular el cual, ha orientado los planes de estudios de esta máxima casa de estudios desde el año 2004 hasta la actualidad.

El Modelo de Innovación Curricular, sienta las bases institucionales para que la formación de profesionales responda y se ajuste permanentemente a las demandas sociales y avances científicos humanísticos y tecnológicos. Promueva una formación centrada en el aprendiz, y propicie un pensamiento crítico y desarrolle la capacidad de solucionar problemas tanto en el contexto teórico-disciplinar como en el social, con una visión inter y transdisciplinaria (Medina y Espinoza, 2002:6). Todo esto a través de la incorporación de planes de estudio flexibles, los cuales, están basados en un sistema de créditos. Esto facilitaría tanto la decisión del alumno sobre su propio proceso de formación (es decir, el alumno puede elegir el número de materias a cursar cada semestre, haciendo posible cursar una licenciatura en periodos comprendidos entre los 4 y los 6 años dependiendo de la carga académica por semestre), así como su movilidad entre espacios académicos.

En el nuevo curriculum- Modelo de Innovación Curricular-, la asignatura de Lengua Inglesa se implementó con los nombres de Ingles C1, Ingles C2, Ingles D1, Ingles D2, Ingles E1 e Ingles E2ⁱ, cursadas en ese orden progresivo y seriado. Es decir, los estudios del idioma inglés a nivel licenciatura, se dividen en tres niveles: C, D y E, cursándose cada uno de estos niveles en 2 periodos o semestres, dando como resultado las asignaturas: C1, C2, D1, D2, E1 y E2.

El nivel C, concibe un dominio del idioma muy próximo a los parámetros del nivel II de la ALTE (Asociación Europea de Evaluadores de Idiomas -por sus siglas en inglés), y tiene como objetivo que el alumno pueda comprender reglas, restricciones, y obligaciones establecidas en lugares públicos. Que pueda referirse a sucesos significativos, comprenda y exprese relación causa-efecto de manera simple. Comprenda ideas principales y específicas en textos técnicos de baja complejidad. Comprenda y describa procesos simples de manufacturación, elaboración de productos, etc. Reporte información y sucesos

acontecidos relativos a su área en discurso oral y escrito de baja complejidad. Comprenda y redacte solicitudes y oficios relativos a su área de desempeño (UAEM, 2007:9).

Mientras que el nivel D plantea que el alumno pueda realizar búsquedas de información en su área y distinga las ideas relevantes, descartando información redundante. Comprenda textos de opinión, de información concreta y de carácter imaginativo y analice el efecto de los mismos en el lector. Empleo de una variedad aceptable de estructuras y vocabulario en la expresión de opiniones, emociones, descripciones y situaciones de interacción social que sean predecibles. Podrá redactar instructivos, textos formales o reportes concretos en su área de trabajo bajo un formato estándar. Podrá emitir opiniones de mediana complejidad lingüística sobre asuntos culturales, utilizando conceptos abstractos (UAEM, 2007:9).

Y por último, en el nivel E equivalente al nivel III de la ALTE, el alumno aplicará una diversidad de técnicas en la comprensión de textos con cierta complejidad lingüística y resolverá dudas de vocabulario de manera autónoma. Podrá tomar notas razonablemente estructuradas en una reunión académica o de trabajo, en la cual el contexto le sea familiar o esté relacionado con su área. Mostrará capacidad para sintetizar, analizar y reportar información oral y escrita. Identificará y expresará diversos tipos de relaciones semánticas a nivel discurso, en textos de naturaleza narrativa, descriptiva, argumentativa, etc. (UAEM, 2007:9).

Sin embargo, de un total de 65 programas de licenciatura que se imparten en la Universidad Autónoma del Estado de México, 45 programas profesionales requieren que se cursen únicamente las asignaturas Inglés C1 e Inglés C2; 16 planes de estudio, entre ellos la Licenciatura en Turismo, requieren las asignaturas Inglés D1 e Inglés D2; y únicamente la Licenciatura en Historia plantea en su plan de estudios la realización de las asignaturas Inglés E1 e Inglés E2 aunque como materias optativas.

La asignatura Inglés C1 es la primer asignatura a cursar, sin embargo, como hemos mencionado sus contenidos son equivalentes al nivel II de la ALTE. Es decir, su contenido se estableció en base a la idea que el alumno ingresaba a los estudios de nivel profesional con un conocimiento previo básico de la lengua. Esto por 2 razones fundamentales: la primera, en razón de que los niveles de inglés C, D, y E fueron planteados como una secuencia coherente a los estudios del inglés que se realizan en el bachillerato de la UAEM.

Pues en efecto, en el Currículo de Bachillerato 2003, que rige el bachillerato en las 8 escuelas preparatorias de la UAEM, se establece que el alumno debe cursar obligatoriamente los niveles de inglés A y B; los cuales similarmente a los niveles de los estudios profesionales, se dividen y cursan en dos semestres, para dar origen así a las asignaturas Inglés A1, Inglés A2, Inglés B1 y Inglés B2.

El nivel A, tiene como objetivo que el alumno comprenda y produzca frases de alta frecuencia social relativas a información personal y de terceros en contextos de identificación, descripción de rutinas y hábitos cotidianos. Que extraiga las ideas principales y produzca mensajes breves y exprese cortesías básicas (UAEM, 2007:9).

Progresivamente, el nivel B, plantea que el alumno comprenda y realice descripciones de baja complejidad acerca de personas, lugares, tradiciones, experiencias, enfermedades comunes, sucesos pasados de manera simple pero organizada y coherente. Que pueda interactuar socialmente al ir de compras o solicitar información. Que maneje textos descriptivos y que comprenda textos narrativos. Así mismo será capaz de llenar formatos y reportes simples (UAEM, 2007:9).

Por lo que desde una visión grosso modo, los estudios del idioma inglés en la UAEM, desde el bachillerato hasta el nivel profesional abarcarían cinco niveles: A, B, C, D, y E. Los cuales a su vez se subdividen y cursan en dos periodos o semestres, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Nivel Medio Superior (Currículo de Bachillerato 2003)	
Requisito:	Niveles A y B (4 semestres = A1, A2, B1 y B2)
No. de horas	74 presenciales y 10 de auto aprendizaje
Perfil de egreso:	Dominio elemental del idioma, con competencias mínimas esenciales para el campo laboral. (Ingles con propósitos ocupacionales)

Nivel Superior (Modelo de Innovación Curricular-Planes Flexibles)	
Requisitos:	Niveles C, D y E (2,4 o 6 semestres -C1, C2, D1, D2, E1, E,2- según lo establezca el plan de estudios del programa educativo en particular)
No. de horas:	64 presenciales y 20 de auto aprendizaje
Perfiles de egreso:	Pre-intermedio (PET), intermedio e intermedio superior (FCE) (Ingles con propósitos académicos)

(UAEM, 2007: 8)

La segunda razón deriva del error que el lector puede observar y que ocurrió en el diseño del curriculum: el hecho que no todos los alumnos que ingresan a los estudios profesionales de la UAEM fueron alumnos de alguna de sus escuelas preparatorias, sino que al tratarse de una universidad pública, recibe a alumnos de diversas escuelas preparatorias y que no necesariamente cuentan con los conocimientos de inglés asumidos presupuestos (por el Programa Institucional de Innovación Curricular). Sin embargo, también es cierto, que la mayoría de las escuelas preparatorias del Estado de México y Distrito Federal, de donde provienen la mayoría de los alumnos de la UAEM, cuentan con programas de estudio que incluyen la realización de diversas materias de inglés que, en el peor de los casos se trata de niveles de dominio básicos del idioma.

Ambas razones por las cuales, al diseñar el Modelo de Innovación Curricular que rige los estudios profesionales en la UAEM, se determino que los estudios

del idioma inglés se inicien con un nivel al umbral del nivel II de la ALTE y no con un nivel básico al nivel I de la ALTE.

Sin embargo, en el año 2005 se revisó el Modelo de Innovación Curricular en los aspectos curriculares, normativos y operativos, en razón de algunas inconsistencias detectadas en la fase de aplicación durante 2004 (año en que cursó su primer ciclo de estudios la primera generación de plan flexible) y que pondrían en riesgo la trayectoria académica de los alumnos inscritos en el plan flexible y los trasladados a él. En los resultados de esta revisión se observó un conflicto normativo y operativo con los criterios para la acreditación del idioma extranjero (UAEM, 2005b:3).

Operativo, en el sentido de los altos índices de reprobación en las diversas licenciaturas e ingenierías de la UAEM de los alumnos de la primera generación del llamado Modelo de Innovación Curricular (Plan Flexible) en las asignaturas de Inglés C1 e Inglés C2, durante el año 2004. Por lo que en los diversos *campi* de la UAEM se llevaron a cabo evaluaciones diagnósticas informales para conocer el nivel de dominio del idioma de los alumnos que se encontraban cursando las asignaturas C1 y C2, y de las cuales se obtuvo que cerca de un 80% de los alumnos no tenía el nivel requerido para estar en aptitud de cursar siquiera la asignatura de C1.

Como consecuencia, en el año de 2005 se implementaron los Cursos de Nivelación en el Nivel Superior, que consisten en un conjunto de “asignaturas” de inglés que tienen como objetivo, proporcionar al alumno el nivel de dominio de inglés necesario para acceder al nivel de la asignatura de Inglés C1 y subsecuentes.

Estos cursos de nivelación son totalmente opcionales para el alumno, ya que el estudiantado puede elegir tomar los cursos de nivelación en la propia universidad (a través de la Dirección de Aprendizaje de Lenguas o el CELe), en alguna otra escuela de idiomas o de forma autodidacta y por lo tanto los cursos de nivelación ofertados en esta máxima casa de estudios no forman parte de los programas de estudios de nivel profesional de la UAEM, ni

aparecen en los historiales académicos de los estudiantes, sino que fueron implementados con la intención, como ya se dijo, de proporcionar al alumno los conocimientos necesarios para que estén en aptitud de cursar la materia de Inglés C1y subsecuentes, en otras palabras, para que alcancen un nivel de dominio de la lengua equivalente al del nivel I de la ALTE.

Los cursos de nivelación, consisten en 4 asignaturas: A1, A2, B1 y B2. Obsérvese entonces que, los Cursos de Nivelación en el Nivel Superior reflejan las mismas asignaturas y contenidos que las del Bachillerato de la UAEM, con las similitudes y diferencias que se muestran en la siguiente tabla:

Cursos de Nivelación en el Nivel Superior	Inglés Curricular en el Bachillerato de la UAEM
Son optativos para el alumno No aparecen en los historiales (trayectoria académica) del alumnado Se cursan los niveles A y B (asignaturas A1, A2, B1 y B2) El alumno puede iniciar en el nivel/asignatura que mas considere conveniente.	Son obligatorios para el alumno Aparecen en los historiales (trayectoria) académica del alumnado Se cursan los niveles A y B (asignaturas A1, A2, B1 y B2 en esa forma progresiva y seriada)
Tienen una duración de 64 horas	Tienen una duración de 74 horas + 10 de auto-aprendizaje.
El profesorado requiere como mínimo ser titulado en el área de lenguas o cualquier otra área del conocimiento siempre y cuando demuestre mediante documentos con reconocimiento nacional o internacional tener conocimientos en la docencia del inglés, así como contar con el CAE (Certificate in Advanced English –por sus siglas en inglés) como mínimo.	El profesorado requiere ser titulado en el área de lenguas o contar con documentos probatorios de dominio del inglés para la docencia. Demostrar haber realizado curso de formación de profesores de inglés y tener como mínimo el nivel equivalente al First Certificate in English

Por lo que aquellos alumnos que provengan de la Escuelas Preparatorias de la UAEM, no se encuentran obligados a realizar los Cursos de Nivelación en el Nivel Superior, sino que pueden ser inscritos de forma inmediata en la asignatura Inglés C1 y subsecuentes. Pues materialmente han acreditado las asignaturas correspondientes e “idealmente” cuentan con los conocimientos

mínimos necesarios para cursar la primer asignatura de lengua inglesa en los estudios de nivel profesional.

En virtud de lo anterior, cursados los niveles A y B mediante los Cursos de Nivelación, el alumno esta en aptitud de tomar las asignaturas de C1 y subsecuentes. Con la salvedad de que actualmente, en diversos campi de la Universidad Autónoma del Estado de México se ha implementado como política interna como requisito para su inscripción en la asignatura C1, que el alumno obligatoriamente realice los Cursos de Nivelación en el Nivel Superior, realice examen de colocación y acredite las asignaturas correspondientes o en su caso acredite mediante documento de validez internacional (e.g. TOEFL, Certificaciones de University of Cambridge o Constancia de dominio del idioma) que tiene los conocimientos mínimos equivalentes a los niveles A y B.

En resumen, nuevas perspectivas y suposiciones se han realizado respecto del conocimiento de la lengua por el alumno, mismas que han influido de forma profunda en el nuevo Modelo de Innovación Curricular de la UAEM que ha orientado y regulado los estudios profesionales en esta máxima casa de estudios desde 2004 hasta la fecha.

A pesar de todo esto y de la reducción del lugar que ocupan los estudios del idioma inglés en relación con el curriculum anterior, actualmente se han realizado diversos intentos para sobreponerse al nuevo lugar que ocupa el inglés en el curriculum de la UAEM, con la finalidad de formar alumnos con conocimientos integrales y reales del idioma inglés, mediante la aplicación de exámenes diagnóstico y de colocación justo antes del ingreso del alumno al nivel profesional, con el propósito de brindarle información objetiva y concientizarlo sobre su nivel real de dominio del idioma, realizándosele las sugerencias pertinentes sobre los estudios del inglés que requieren para estar en aptitud de ingresar a la asignatura de Inglés C1. También, se han abierto cursos y talleres de apoyo y desarrollo de habilidades específicas como: cursos de comprensión de textos, talleres de conversación, y producción escrita, ofertados como un instrumento más para que el alumno adquiriera el conocimiento para acceder a las asignaturas de inglés en los estudios profesionales de la UAEM.

Es entonces importante resaltar la implicación de falsas suposiciones en el diseño de nuevos planes y programas de estudio en cualquier nivel educativo. Pues dichas consideraciones pueden tener como consecuencia una formación irregular del educando o desfase en su aprendizaje; así como problemas con la aplicación del propio plan de estudios complicando la administración de la institución educativa propiamente.

Bibliografía

Medina, L & Espinoza, D. “*El Modelo de Innovación Curricular de la UAEM – Una Aproximación*”. Consultado el 27 de agosto de 2009. Visible en http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%205/Mesa5_38.pdf

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles C1*. UAEM. Mexico

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles C2*. UAEM. Mexico

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles D1*. UAEM. Mexico

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles D2*. UAEM.Mexico

UAEM. 2005a. *Bases para el modelo de innovación curricular de la UAEM*. UAEM.Mexico

UAEM. 2005b. *Decreto que regula el periodo de transición para el desplazamiento de planes de estudio rigidos a flexibles*. UAEM.Mexico

UAEM. 2007. *Manual de Inducción para responsables de Centro de Autoacceso*. UAEM: Mexico

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles D1*. UAEM. Mexico

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles D2*. UAEM.Mexico

UAEM. 2005a. *Bases para el modelo de innovación curricular de la UAEM*. UAEM.Mexico

UAEM. 2005b. *Decreto que regula el periodo de transición para el desplazamiento de planes de estudio rigidos a flexibles*. UAEM.Mexico

UAEM. 2007. *Manual de Inducción para responsables de Centro de Autoacceso*. UAEM: Mexico

10. Lenguas extranjeras: Un reto para la UAM- Xochimilco

Víctor Eloy Díaz Morales

Ma. Edith Zarco Vite

Universidad Autónoma Metropolitana

Los parámetros nacionales e internacionales para el aprendizaje de las lenguas extranjeras marcan la tendencia hacia el dominio de éstas. Las exigencias del mercado laboral ponen énfasis en las herramientas adquiridas en la formación universitaria. Desde hace algunos años se han presentado algunas propuestas por homologar el requisito de lenguas en la UAM, sin embargo esto no ha sido posible ya que cada plantel es autónomo. En particular la UAM-Xochimilco quien es el único plantel que tiene como modelo educativo el Sistema Modular ha conservado el requisito de lengua para titulación establecido desde su fundación: Comprensión de Lectura. Es bien sabido en nuestro ámbito que en la actualidad dicho requisito no cumple con las demandas actuales.

El presente trabajo pretende dar a conocer un panorama general de lo que somos, hacemos y hacia dónde vamos en el contexto UAM-Xochimilco, también queremos presentar algunas alternativas que se han planteado para tratar de resolver los problemas prioritarios como son: la evaluación y el requisito de lengua, el Centro de Autoacceso, y el asesoramiento académico adecuado, cursos de cuatro habilidades y la posibilidad de ser sede para el TOEFL. También plantear la problemática relacionada con la falta de personal capacitado.

Palabras clave: UAM- Xochimilco, Sistema Modular, Requisito de lengua, evaluación, Centro de Auto-Acceso

Los procesos de globalización que observamos actualmente son el resultado de la evolución de las relaciones entre las sociedades humanas, cuyas consecuencias han modificado de una forma u otra las instituciones sociales sea la economía, la familia, la política, la educación y esto sucede primordialmente por el intercambio, llámese producto comercial, descubrimientos, experimentos, ideas, ideologías, etc., entre individuos, grupos y sociedades de un país a otro.

Debido a esta evolución e intercambio, los precedentes y estructuras en el mundo de la educación ya no son tan estables ni fundamentales como lo fueron hace muchos años. Actualmente hay que estar cambiando y renovando constantemente los programas, currícula, contenidos, personal, tomado en cuenta lo que el mundo del trabajo está exigiendo de las egresadas y

egresados de cualquier Institución para competir de una forma justa con los de otras Instituciones públicas y privadas de educación superior.

Así, en el ámbito de las Lenguas Extranjeras, las instituciones tienen que ofrecer programas y actividades académicas, como cursos, talleres, etc., que vayan de acuerdo a los tiempos y necesidades actuales tanto del estudiante como del mundo del trabajo, en estos tiempos de globalización y cuya urgencia del aprendizaje de una lengua extranjera, no una habilidad solamente, ya no puede esperar. Como comenta Villaseñorⁱⁱ hay que formar estudiantes para el “saber que hacer”, es decir, formar profesionistas que respondan a las demandas en el campo profesional propio de la división internacional del trabajo globalizado (Villaseñor 2003).

De igual forma la internacionalización de la educación demanda de una lengua global, los estudiantes que tienen la posibilidad de realizar estudios en el extranjero se les requiere como uno de los primeros requisitos, el acreditar el dominio de (por lo menos) el inglés y/o lengua oficial del país a donde llegarán, como se puede ver en las convocatorias.

Tal como se plantea desde 2002 el Programa Integral de Fortalecimiento Institucionalⁱⁱⁱ, las políticas educativas en México condicionan el otorgamiento de recursos económicos a una evaluación y certificación de sus procesos educativos, planes y programas, número de egresados e inserción de estos en el ámbito laboral, con esta certificación se pretende que las instituciones de educación superior presenten un continuo proceso de enriquecimiento y mejoramiento.

Las tendencias actuales en la educación superior están orientadas hacia la técnica y la tecnología, con esto se busca tener una estrecha vinculación entre este nivel educativo y el mundo del trabajo. Las expectativas de la actividad laboral ponen énfasis en las herramientas adquiridas en la formación universitaria como el manejo de lenguas extranjeras, ya no sólo en la lectura sino también en las otra habilidades además de la computación y el español.

Las Universidades en México han podido decidir sobre que idioma enseñar y a que nivel. En el caso de la UAM encontramos que a pesar de los esfuerzos de docentes y algunas autoridades, no se ha definido aún una política determinada para las lenguas extranjeras a nivel institucional.

Entre las acciones realizadas para lograrlo. Podemos mencionar que desde el año 2000 se establecieron por parte del entonces Rector General Dr. Dr. José Luis Gázquez , las jornadas de reflexión en torno a la docencia, en las que se analizaron diversas problemáticas y dentro de ellas no podía faltar lo concerniente a Lenguas Extranjeras.

Dentro de las recomendaciones emitidas por la comisión encontramos algunos señalamientos a favor como:

“Garantizar que en todos los planes se incorporen estrategias para el estudio y la comunicación a través de la lectura, expresión oral y escrita y la adquisición de otras lenguas como elementos fundamentales de una formación universitaria”. (Modificaciones y adiciones a las políticas generales de docencia, 2001)

Posteriormente a estas modificaciones surgió la conformación de una comisión de especialistas en Lenguas Extranjeras, conformada por docentes de las tres Unidades que hasta aquel entonces existían (Azcapotzalco, Ixtapalapa y Xochimilco), para la elaboración de un informe diagnóstico de la situación sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en los diferentes planteles y el diseño de estrategias de atención a las diversas problemáticas encontradas.

Una de las recomendaciones de mayor peso emitidas por esta comisión fue la siguiente: “Contemplar la inclusión de al menos una lengua extranjera en la currícula de todas las carreras de las tres Unidades” y asignarle créditos académicos. (Comisión de Diseño de Estrategias Generales para el Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 2001)

Hasta el momento se ha respetado la autonomía de cada plantel en cuanto a las decisiones y acciones concernientes a la enseñanza de Lenguas Extranjeras ya que cada plantel tiene condiciones y necesidades de idioma

muy particulares que les han llevado a considerar a las lenguas como algo necesario, sin embargo, tanto los recursos humanos y materiales, así como los requisitos de lengua en las licenciaturas y posgrados difieren mucho entre ellos.

Por mencionar algunos ejemplos podemos señalar que en el caso concreto de la UAM- Iztapalapa, en el año 2003, se aprobó la incorporación de una lengua extranjera como UEA (Unidad de Enseñanza Aprendizaje) en los planes de estudio de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Lenguas extranjeras en la UAM Xochimilco

Desde los inicios de la UAM-Xochimilco la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha enfocado básicamente a dos idiomas que son el inglés y francés. Preferentemente se ha trabajado en el desarrollo de la comprensión lectora. Ésta particularidad fue determinada desde un principio a través de un sondeo realizado entre los docentes y coordinadores de las diferentes licenciaturas y posgrados, aunque a la fecha esta situación sigue estando vigente.

El Consejo Académico determinó que a partir del año 2002 se estableciera un requisito de conocimiento de lengua extranjera, el cual estaría determinado por las necesidades y particularidades de cada licenciatura o posgrado, este requisito debía estar incluido en los planes y programas de los mismos. La instancia encargada de certificar y validar el requisito de lengua establecido sería la Coordinación de Lenguas Extranjeras.

A partir de la fecha en que entró en vigor esta disposición, la demanda para los cursos impartidos por el Taller de Lenguas Extranjeras comenzó a incrementar, de tal manera que ya no fue posible atender las necesidades de todos los estudiantes que pedían entrar a los cursos, lo anterior se debió a que solo se contaba con 10 profesores para impartirlos.

A partir de 2005, se inició la revisión sobre la situación de las lenguas extranjeras y el requisito de ésta en la Unidad, obteniendo como resultado de esta revisión: la apertura de dos ejes curriculares para inglés y francés, la

aplicación masiva de exámenes de comprensión de lectura de inglés para acreditar el requisito, la apertura de cursos de comprensión de lectura por Educación Continua de CSH, la apertura del Centro de Auto-acceso a toda la Comunidad Universitaria, la revalidación de constancias de otras Instituciones públicas de Educación Superior.

Los dos ejes curriculares

Con la finalidad de revisar la situación de las diferentes licenciaturas frente a las futuras acreditaciones, se realizaron diversos talleres en los que estuvieron presentes el Director de la División de CSH, la Secretaría Académica y una comisión de cada licenciatura, integradas por el coordinador y cinco profesores que impartían clases en las mismas, también fue incluida la Coordinación de Lenguas Extranjeras. Durante las diversas sesiones de trabajo, se determinaron varios acuerdos con respecto a Lenguas Extranjeras (se han cumplido parcialmente) que fueron:

- La decisión de homologar el requisito de lenguas a nivel licenciatura, quedando establecida la acreditación de la Comprensión de Lectura de Textos Académicos en inglés o francés, para todas las licenciaturas de CSH, **CBS y CYAD**.

- La apertura del eje curricular opcional de cuatro habilidades para los idiomas que se impartan en el Taller de Lenguas.

- La revisión y actualización del programa de comprensión de lectura de inglés y francés.

Con la apertura de los dos ejes curriculares ha sido posible ampliar la diversidad de cursos de lenguas y permitir la inscripción a éstos a los estudiantes inscritos desde el primer trimestre de la licenciatura.

La aplicación masiva de exámenes

Debido a que es imposible ofrecer cursos a toda la Comunidad Universitaria para acreditar el requisito, se inició la programación de aplicaciones masivas de exámenes de comprensión de lectura en inglés. Pretendiendo de este modo hacer posible la acreditación del requisito a aquellos estudiantes que decidieran tomar cursos en alguna otra institución, o para quienes ya contaban con el

manejo del idioma mas no con una constancia idónea que avalara la comprensión de lectura.

Desde entonces, este tipo de aplicaciones se ofrecen dos veces por trimestre a los estudiantes que están inscritos del décimo trimestre en adelante y también a egresados. La modalidad del examen implica que los reactivos sean de opción múltiple y deben ser contestados en una hoja de respuestas especial para lector óptico. Todo el proceso desde la inscripción, hasta la entrega de constancias comprende un mes y cinco días. Las instancias participantes son Lenguas Extranjeras (realiza el examen), Sistemas Escolares (inscribe, contrata edecanes y emite constancias), Departamento de Admisión (realiza la lectura de hojas en Rectoría General), Audiovisuales (préstamo de salas Isópticas), División de CSH y CyAD (préstamo de auditorios).

El diseño y la elaboración de exámenes de requisito es un proceso complejo realizado solo por los profesores de lenguas, son los que elaboran exámenes de certificación. La elaboración de este tipo de exámenes conlleva la selección de temática relacionada con las diferentes áreas de estudio (por división), selección del texto que necesariamente debe de contar con los elementos necesarios para poder elaborar los reactivos que serán de opción múltiple y que miden diferentes aspectos de la competencia lectora, cabe señalar que estos aspectos tienen estrecha relación con los objetivos contenidos en los programas de comprensión de lectura en lengua extranjera de la UAM-Xochimilco. Además, de haber pasado por el proceso de revisión y pilotaje previos a la aplicación formal del mismo.

La aplicación del examen de requisito de inglés ha originado otro tipo de problemáticas. Se han llegado a inscribir hasta 700 personas que solicitan presentar este examen en una misma fecha, por lo que su aplicación tienen lugar en los auditorios y salas isópticas. Los profesores de Inglés son (los únicos en toda la universidad) que realizan estas aplicaciones masivas, fungiendo como vigilantes y guardias ya que el examen se ha convertido en “un objeto de deseo” para los estudiantes, quienes han atentado con sustraerlos, fotografiarlos y mutilarlos. Las aplicaciones tienen lugar en lugares

inadecuados ya que se presentan entre 75 y 100 estudiantes quienes hacen examen al mismo tiempo y por lo mismo hace difícil que los docentes puedan vigilar adecuadamente, además de que en la mayoría de los casos no se cuenta con los edecanes necesarios para apoyar estas aplicaciones.

Los exámenes de certificación no son la solución para el dominio de la lengua extranjera, ya que estos exámenes cumplen con su función institucional a nivel base, es decir, para liberar el requisito, no así para el mercado del trabajo o el ingreso a una maestría o doctorado para algunas Instituciones que requieren de las cuatro habilidades. Así los cursos de cuatro habilidades son tan importantes y necesarios para la formación integral del estudiante, aunque hay que decir que el campo laboral nacional, de pequeña o poca envergadura no sugiere el dominio de las cuatro habilidades, pero sí sugiere egresadas y egresados con conocimientos idioma extranjero a nivel avanzado.

Como se mencionó anteriormente, los criterios y decisiones que se hicieron al principio cuando el aprendizaje de lenguas extranjeras se hizo requisito donde los Jefes de Departamento, Director de División y la Coordinación de Lenguas Extranjeras, decidieron el cómo y porqué, con el tiempo no se sostuvieron.

Es evidente que la enseñanza de Lenguas Extranjeras tiene que mejorarse, además de que se debe continuar con lo básico como es la rigurosidad académica y no lo más fácil para aprobar sin estudiar, y esto es lo que parece ser en algunos momentos.

El requisito de lengua extranjera en la UAM

Es necesario precisar que en la actualidad existen parámetros internacionales como los que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que determinan el nivel de competencia con respecto al manejo de las lenguas extranjeras. Con base en estos parámetros se ha establecido criterios generales para el nivel licenciatura y posgrado, mismos que son reconocidos y aplicados a los requisitos de ingreso a diversas instituciones de Educación Superior, de igual forma, estos parámetros aplican para la oferta y demanda en el ámbito laboral.

Con el establecimiento de acuerdos y tratados internacionales como el Tratado Libre Comercio de América, la Comunidad Europea, entre otros, se ha originado la necesidad de una mayor comunicación con personas del extranjero. La creación de empresas transnacionales demanda en los profesionistas una competencia comunicativa de alto nivel, el profesionista entonces debe contar con esta competencia lingüística si es que quiere tener un puesto reconocido y por consiguiente bien remunerado.

En la Unidad Xochimilco, las lenguas extranjeras son vistas sólo como un requisito de titulación en las licenciaturas y no parte integral de las mismas. El nivel de competencia que se especifica es comprensión de lectura. De todos los posgrados de la UAM sólo el Doctorado en Ciencias Económicas establece el dominio de un idioma extranjero para la titulación, ya que los demás requieren de la acreditación de uno o dos idiomas en comprensión de lectura únicamente.

Analizando la situación actual de los requisitos de lengua extranjera, debemos reflexionar si en realidad se le da respuesta a las necesidades de lengua que aseguren una óptima formación en los estudiantes durante la licenciatura o el posgrado, o sería pertinente cambiarlo si se considera la futura actividad profesional del estudiante. Además, si el objetivo de plantear sólo la lectura de textos se justifica en el hecho de que los alumnos tienen que acceder a información en otro idioma durante su formación escolarizada, entonces, ¿Por qué el requisito en vez de ser de titulación, se cambia por uno de ingreso o bien para ser cubierto al entrar al tronco de carrera o al término del primer trimestre en el caso de posgrados?

Será entonces necesario clarificar lo que representan las lenguas extranjeras para la institución y para los estudiantes universitarios en el marco de su formación, es decir su nivel de competencia en el desempeño de su formación académica, de su vida social, profesional. En otras palabras, será necesario establecer una política institucional que especifique, determine y sostenga

claramente la postura de la UAM con respecto a las lenguas extranjeras y que además aplique criterios y condiciones de igualdad en los cuatro planteles.

Situación actual en el Taller de Lenguas (TALEX)

En el Taller de Lenguas Extranjeras de la UAM-Xochimilco, se tienen desde hace ya casi tres años dos ejes curriculares, Comprensión de Lectura y Habilidades Comunicativas.

En cuanto al eje curricular de comprensión de lectura, actualmente se imparten trimestralmente un aproximado de 24 cursos repartidos durante todo el día, dando prioridad al los horarios del medio día ya que en estos es donde se presenta la mayor demanda.

Si bien la lectura en inglés tiene una importancia primordial debido a que se le considera un requisito de titulación en todas las licenciaturas y casi en todos los posgrados, las otras habilidades de la lengua se contemplan de manera parcial mediante cursos de cuatro habilidades y diversos talleres que no son reconocidos por la Institución oficialmente.

Los cursos de habilidades comunicativas desarrollan en conjunto la escritura, la producción oral, la comprensión de lectura y la comprensión auditiva. A diferencia de la comprensión de lectura que está condicionada hasta el séptimo trimestre de la licenciatura, habilidades comunicativas sí se ofrecen a toda la comunidad universitaria sin restricción. Su objetivo es brindar los conocimientos básicos del idioma inglés con un enfoque comunicativo y progresar en el aprendizaje del mismo hasta lograr un dominio Universitario. A pesar de que estos cursos ofrecen una formación integral en el idioma no son considerados para poder cumplir con el requisito de titulación, lo que genera la presencia de una alta deserción en las últimas semanas, muy probablemente esto tenga su origen en la demasiada carga de trabajo modular y de investigación. Las repercusiones de este fenómeno van más allá de abandonar el curso ya que impactan directamente en la motivación del estudiante, quien al no concluir los cursos, pierde interés en inscribirse nuevamente o continuar con niveles más avanzados ya que la probabilidad de que vuelva a repetirse el problema es inminente.

Además de los cursos de lectura y habilidades comunicativas, también se imparten algunos talleres. En el Centro de Autoacceso se ofrecen talleres remediales y de gramática inglesa, los cuales han tenido gran aceptación por los estudiantes y son muy demandados. Se han realizado talleres de conversación tanto en inglés como en francés y también se organizó un ciclo de cine en francés.

Otro aspecto importante que se debe señalar dentro de los logros alcanzados, es la implementación de un Centro de Autoacceso (CAA) que es un lugar acondicionado con diversos recursos didácticos para promover el aprendizaje y práctica de las lenguas extranjeras. En el CAA encontramos también diversos recursos tecnológicos y software especializado en este tema, sin embargo como señala el texto citado por Magaña “Nunca ninguna tecnología por sí misma ha ayudado a nadie a aprender todo”, así que el factor humano dentro de este centro es de gran importancia (Magaña et al 2005).

Se ha implementado un sistema de asesorías para atender a los usuarios. Cabe señalar que la mayor parte de la planta docente se capacitó específicamente para realizar esta función, sin embargo solo contamos con 12 profesores que además de tener su carga docente completa, elaboran exámenes de requisito, aplican exámenes masivos, imparten asesorías con horarios establecidos y elaboran materiales especiales para autoaprendizaje, lo que significa una sobrecarga de trabajo para los docentes a quienes en muchas ocasiones no les es posible concluir con cada una de las metas propuestas.

El Centro de Autoacceso (CAA), es entonces un lugar e instancia ideal para la asesoría y el aprendizaje individualizado semi-autónomo y autónomo, y que favorece la lectura y los otros aprendizajes de las cuatro habilidades. Pero debe apoyarse desde fuera, en los módulos y tiempo libre de los estudiantes y docentes.

La creación del CAA de Lenguas Extranjeras en la UAM-X se ha dado gracias a los apoyos otorgados por parte del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de donde se han obtenido recursos económicos para la adquisición de equipo, acervo y mobiliario. La Institución ha participado con la asignación de espacios y remodelación de los mismos, por lo que el apoyo ha sido parcial ya que no se ha contemplado el personal necesario con el que se debe contar para poder operar una instancia de aprendizaje tan valiosa como lo es un CAA. Se requiere del personal responsable del lugar, técnicos académicos, técnicos en cómputo, técnicos en equipo audiovisual y asesores académicos que aún no se tienen ya que solo se cuenta con cuatro personas que “cuidan la entrada” de ocho de la mañana a cuatro de la tarde.

La investigación en Lenguas Extranjeras

La importancia de la investigación es determinantemente esencial para tomar las mejores decisiones con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como para incluir diversas, nuevas y mejores alternativas para lograr un aprendizaje significativo y eficiente de las mismas.

En cuanto a los proyectos e investigaciones que actualmente se realizan en el TALEX se pueden mencionar:

1.- El Centro de Autoacceso: Alcances y Limitaciones.

Este proyecto se inició desde hace cuatro años y gracias a sus avances contar hoy con un espacio adecuado para el aprendizaje y práctica del inglés, francés y alemán ya sea de una manera dirigida por el docente del curso o bien semi-dirigida por medio de la asistencia a asesorías en el mismo espacio.

Aún se está trabajando en los diferentes aspectos que marcan la transición entre el aprendizaje tradicional y la nueva metodología de autoaprendizaje que plantea este espacio, para lo cual existen tres factores que determinan su buen funcionamiento y que son: la formación del docente, en cuanto a su cambio de rol como asesor; la formación del aprendiente, al cambiar la metodología de aprendizaje y tener un papel activo en el mismo y la adecuación de los

recursos para que el estudiante pueda acceder a ellos con facilidad y que además le proporcionen una forma de auto evaluar el trabajo realizado.

2.- El sistema de asesorías.

Este proyecto está en etapa inicial, el cual permitirá conocer el impacto de las asesorías en los estudiantes que han optado por tener una mayor autonomía, se consideran los diferentes estilos de aprendizaje, estrategias de estudio, autoevaluación y metacognición, así como el uso de diversos recursos didácticos y tecnológicos. La concreción del objetivo planteado al iniciar el proceso de asesorías determinará el buen o mal funcionamiento del sistema en sí. Se pretende conocer que licenciaturas o posgrados son los que acuden a esta nueva alternativa, así como quienes logran el objetivo planteado y en qué tiempo.

3. Diseño y elaboración de un material didáctico en sistema digital para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades.

Este proyecto se encuentra en diferentes fases ya que para el material del área de Ciencias Sociales, en inglés, iniciará en el proceso de pilotaje y readaptación, pero para francés está en fase inicial. Además se tiene programado iniciar con contenidos en inglés del área Ciencias Biológicas y de la Salud. Cabe señalar que la creación de este material se debe a que estas propuestas de diseño de materiales en inglés y en francés fueron beneficiadas por los Acuerdos del rector 12/2007 y 13/2008 respectivamente.

El proyecto pretende conocer el desarrollo de la habilidad lectora en inglés y francés de los estudiantes, mediante la práctica de diversas actividades cognitivas y metacognitivas, contenidas en un material didáctico digital. Este material está diseñado por profesores del Taller de Lenguas Extranjeras y contiene, diversos textos directamente relacionados con las temáticas presentes en los diferentes planes de estudio de las licenciaturas de Ciencias Sociales y Humanidades. Además, los aspectos lingüísticos, discursivos y estrategias de lectura y vocabulario abordados concuerdan con los contenidos

curriculares de los programas de Comprensión de Lectura del Taller de Lenguas Extranjeras.

4.- La Acreditación y Certificación del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Donde se pretende indagar en torno a la certificación de las lenguas extranjeras en las instituciones a nivel superior. En primera etapa se propone reflexionar en torno a los lineamientos y regulaciones establecidos por la UAM Xochimilco con respecto a la acreditación de una lengua extranjera en los niveles de licenciatura y posgrado. En cuanto a los programas de licenciatura existen criterios más o menos homogéneos. Sin embargo, existe confusión en relación a los requisitos de ingreso y egreso de algunos de los programas de posgrado de la institución. En este contexto se proponen algunas soluciones.

No obstante los esfuerzos realizados por los profesores y la coordinación de lenguas, no es posible aún cubrir la gran demanda. Además, consideramos relevante que en los distintos programas de licenciatura y posgrado y desde los primeros trimestres se incluya la lectura de textos en inglés y/o francés ya que con esto se motivaría al estudiante para desarrollar la comprensión lectora de manera significativa.

Los cursos que se imparten por Educación Continua de CSH

Con la finalidad de brindar a los estudiantes otras alternativas para que puedan cumplir con el requisito de lengua establecido en los planes de estudio de las licenciaturas y posgrados, desde 2003 se iniciaron las gestiones para que se implementaran cursos de comprensión de lectura de inglés que serían impartidos por profesores del Taller de Lenguas Extranjeras de tiempo parcial o medio tiempo principalmente, que la coordinación académica de los mismos quedaría también a cargo del TALEX y que Educación Continua de Ciencias Sociales sería la instancia administrativa que se encargaría de la operatividad de dichos cursos.

Con el paso del tiempo, muy a pesar de lo que se estableció desde un inicio, han existido administraciones que han querido funcionar de manera distinta considerando que tanto el TALEX como Educación Continua son instancias

diferentes que ofrecen cursos de inglés de manera independiente. Esta situación ha originado diversas complicaciones, como la inclusión de profesores que no están debidamente formados ni capacitados para la enseñanza de la comprensión de lectura y que confunden el desarrollo de estrategias de lectura con la enseñanza de gramática por mencionar un ejemplo. También se ha descuidado el aspecto de contenidos y exámenes, dejando a consideración de cada profesor lo que enseña y lo que evalúa, siendo que se tiene muy bien definida la competencia lectora que los estudiantes deben desarrollar y adquirir para poder titularse.

Como se puede apreciar es realmente preocupante y necesario que se establezcan formalmente los lineamientos avalados por las instancias correspondientes en donde queden definidas las funciones de Educación Continua. Pues las tres Unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco acordaron que cualquier curso, examen de idioma, programas y contratación de profesores dependerán de la Coordinación de lenguas Extranjeras. Y así evitar que las decisiones cambien con forme al cambio de Coordinadores, Secretarios Académicos, Directores de División e incluso de Rector.

Hacia dónde vamos

Afortunadamente durante las últimas administraciones que ha tenido la UAM, se ha planteado la problemática de las lenguas extranjeras en los diferentes planteles y ha quedado claramente evidenciado la urgente necesidad de atender la situación precaria que presenta en especial la Unidad Xochimilco en este sentido, ya que como se expuso anteriormente solo se cuenta con 12 profesores de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial para atender una demanda de casi 14,000 estudiantes, sin incluir a los demás integrantes de la Comunidad Universitaria. Al respecto se está gestionando la apertura de 15 nuevas plazas de tiempo parcial, lo que permitirá con un mayor número de grupos por idioma tanto para desarrollar la comprensión de lectura como las habilidades comunicativas. De igual forma existe la posibilidad de aumentar los idiomas que se ofrecen actualmente e incluir el italiano ya que este idioma es requerido para los posgrados de Ciencias y Artes para el Diseño.

Además se espera que para este mismo año se ponga en operación la ampliación del Centro de Autoacceso en el tercer piso del edificio I, ofreciendo de esta forma la posibilidad de aprender los idiomas requeridos en los planes y programas de estudios de manera más independiente por medio del uso y práctica de recursos tecnológicos y software especializado, así como del programa de asesorías.

Se está trabajando en la reestructuración del programa de los cursos de lenguas por Educación Continua con la finalidad de establecer contenidos y criterios de evaluación equiparables a los existentes en el TALEX, además de capacitar a los docentes en la didáctica de la comprensión de lectura en inglés. Al mismo tiempo, se están elaborando exámenes departamentales para evaluar el desempeño de los estudiantes al término de los dos módulos que se tienen programados.

Próximamente se pretende iniciar con la estructuración del programa para los cursos de dominio de inglés, francés e italiano, así como los programas para los cursos de preparación para los exámenes de Certificación Internacional como el TOEFL, Y Los de Cambridge.

Es necesario abrir los espacios del CAA a la comunidad externa ya que de esta forma podríamos obtener algunos recursos económicos para el mantenimiento y sustitución de quipo obsoleto.

Conclusiones

Como se pudo apreciar el desarrollo los diversos puntos considerados en el documento, existen grandes retos que deben atenderse con prontitud, como son: la revisión del aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto actual, la situación del requisito de lengua y los exámenes de acreditación o certificación, la pertinencia de los cursos por Educación Continua, la propuesta de un aprendizaje mas independiente, la necesidad de mayor infraestructura y un mayor número de profesores. Pero sobre todo, la necesidad de otorgar a las lenguas extranjeras la importancia primordial que deben ocupar dentro de la Formación Académica Superior y de esta forma realizar acciones concretas

que en realidad fortalezcan la enseñanza de las Lenguas Extranjeras dentro de la Institución.

De igual forma demandamos el reconocimiento equitativo a los docentes de lenguas extranjeras, quienes al igual que todos los académicos de la UAM son profesionales en su área, conocedores del quehacer docente y de investigación, quienes se someten a los mismos criterios de ingreso y promoción del personal académico y que en muchas ocasiones son evaluados muy por debajo de parámetros utilizados con profesores de otras áreas de conocimiento.

Bibliografía

Cadre Européen commun de référence pour les langues . 2001. Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes. Strasbourg. Didier.

Comisión de Diseño de Estrategias Generales para el Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas extranjeras. 2001. Reflexión sobre la docencia. Suplemento 11 especial, *Semanario de la UAM*, 18 de junio de 2001

Magaña, M. et al. 2005. "*Hacia una administración de calidad total para los centros de auto-acceso*", ponencia presentada por Rebeca ORTIZ y M. SI en el V Coloquio de LE, UAM-Azcapotzalco, México.

Modificaciones y adiciones a las políticas generales de docencia. Políticas operacionales de docencia. 2001 Suplemento Especial, *Semanario de la UAM*, 19 de marzo de 2001

Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. 2002. Lineamientos para su formulación y presentación. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.

Villaseñor, G. 2003. *Las Políticas de Educación Superior durante los dos primeros años del gobierno de Vicente Fox*. Serie Universidad, Trabajo y Democracia. SITUAM. México.

11.. ¿Cómo evaluamos a los alumnos? ...mmm, ¿idealmente o realmente?

Noëlle Groult Bois

Departamento de Lingüística Aplicada
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

En esta ponencia, expondremos los resultados de una investigación que se realizó en el marco del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM acerca de la evaluación, tomando como base la teoría de las representaciones sociales. Ésta se ha utilizado en diferentes áreas de las ciencias sociales ya que ofrece recursos para trabajar tanto con metodología cuantitativa como cualitativa. Por otro lado, la evaluación presenta retos, desde el punto de vista social, psicológico y cultural, para el evaluado y el evaluador. Enfocamos el trabajo a las representaciones sociales que manejan los profesores de Francés Lengua Extranjera del CELE de la UNAM sobre la evaluación de los alumnos en el salón de clase. Presentaremos las grandes líneas de la teoría y por qué la evaluación es un objeto de representación social; el contexto de la investigación y nuestros objetivos e hipótesis; los instrumentos que aplicamos, nuestros sujetos así como las primeras conclusiones a las que llegamos.

Palabras clave: representaciones sociales, profesores, francés, evaluación

En el marco de una investigación doctoral en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, estudiamos la temática de la evaluación, desde el punto de vista de la teoría de las representaciones sociales. La evaluación, así como las representaciones sociales, está presente en prácticamente todos los ámbitos de nuestras actividades; de manera explícita o implícita, consciente o inconscientemente pero nos sometemos a la evaluación de los otros, en la calle, en el trabajo, en lo que decimos o callamos, en lo que hacemos o no; en el contexto educativo, es uno de los elementos más temido, rechazado, estudiado y discutido. Por otro lado, como sujetos sociales, manejamos representaciones sobre rubros de la vida cotidiana, de la ciencia, de la cultura. A veces, tenemos clara conciencia de ello mientras que de pronto, en otras ocasiones, sólo nos percatamos que existen y nos orientan en nuestras acciones porque hay cambios en nuestro entorno o conflictos.

Si bien la evaluación, en nuestro caso particular del contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya ha sido tema de muchos trabajos, no se ha examinado aun con gran amplitud desde el ángulo de las representaciones

sociales. Éstas han venido sirviendo de punto de referencia desde fines de los años 60 en investigación en ciencias sociales acerca de tópicos laborales, científicos, ecológicos, de salud, de género, de política, por ejemplo.

Después de presentar brevemente nuestro marco teórico, expondremos los objetivos de nuestro trabajo, así como el contexto donde se desarrolló, nuestros sujetos e instrumentos y algunas de las conclusiones a las que llegamos.

La evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras

El tema de la evaluación en educación ha suscitado un interés fuerte a lo largo del tiempo, para todos los niveles de enseñanza, sea ésta, presencial, a distancia, o en aprendizaje autodirigido. Representa retos a nivel social, psicológico, cultural. Holec (1991) mencionó que la evaluación nos sirve para mantener nuestro lugar en la sociedad ya que por lo general tratamos de responder a las ideas que los otros se hacen de nosotros. Por otro lado, mientras más sabemos, más nos exigimos, a la vez que nuestras motivaciones para el estudio o a quien consideramos responsables de nuestro desempeño influirán en que aceptemos con más o menos facilidad los resultados de la evaluación. Según la cultura de la cual provenimos, podremos tener una tendencia hacia la severidad o la laxitud al momento de juzgarnos a nosotros mismos.

De manera general, evaluar representa un acto cognitivo individual pero inserto en una red de comunicación social. Por lo mismo, como lo señala Barbot (2000), la evaluación ya no es un procedimiento aislado, está bajo el signo de la complejidad y es interdependiente de todos los parámetros de la situación de aprendizaje.

Siguiendo a Aubégny (2006), es necesario tener presente que la evaluación es un elemento que sirve para monitorear la acción---tanto enseñar como aprender--- y que es un proceso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. No es sólo percatarse de un resultado, de un producto, sino apoyarse en ella para rectificar, mejorar el quehacer en el salón de clase.

De hecho, Figari y Achouche (2001) recuerdan que al devolverle su trabajo a un alumno, se le crea un conflicto cognitivo que lo impulsa a reestructurar sus representaciones acerca de lo que se espera de él. A la vez, debería haber negociación y acuerdo en cuanto a los criterios de evaluación para que los

alumnos entiendan y acepten mejor sus resultados. Del lado del profesor, (Bonniol, 2006) evaluar no es amar y dar generosamente todo lo que uno tiene; no basta con querer actuar bien o pensar que el otro saldrá adelante, hay que actuar con él.

En los cursos de formación de profesores, se enseñan rubros como la elaboración de exámenes, la validez, la confiabilidad y pertinencia de las pruebas, los momentos y fines de la evaluación. Sin embargo, pareciera que aun no se estimula y promueve lo suficiente la reflexión sobre su importancia fundamental, desde el punto de vista socio-cognitivo, la trascendencia de las decisiones que se toman, los roles que pueden jugar los actores involucrados, profesores y alumnos, ya que a menudo los futuros docentes expresan dudas acerca de estos puntos.

La teoría de las representaciones sociales

Moscovici fue quien formuló por primera vez la teoría de las representaciones sociales como tal en su obra de 1961, *La psychanalyse, son image, son public*. Partió de autores como Durkheim y Lévy-Bruhl pero dio un giro marcado a las ideas que expresaron, como por ejemplo pasar del concepto de representaciones colectivas a representaciones sociales. Para Moscovici y Farr (1984), las representaciones sociales son procesos mentales que ayudan a organizar la realidad, a entenderla y a descifrarla. Son siempre relaciones de alguien sobre algo que se construyen a partir de la interacción donde el otro se hace presente, por lo que el discurso de los actores es un punto de partida muy útil para estudiarlas. En su base está el concepto de sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos funcionales, socialmente caracterizados y generadores de significado.

Las representaciones encuentran su coherencia a partir de los consensos, normas y valores que la cultura impone. Por otro lado, contribuyen a la formación, orientación y expresión de las conductas y la comunicación social. Vuelven familiar y aceptable lo que nos es desconocido, gracias a la memoria, el pasado y la imagen. Por lo tanto no se pueden dejar de lado los aspectos afectivos y cognitivos que conllevan.

Tienen varias funciones (Abric, 1994). Está la del saber, ya que ayudan a explicar y entender la realidad; la de orientación que depende de la representación que se tiene de la realidad; la de justificación las acciones y la

de ayuda a formar la identidad de los grupos que se distinguen y definen frente a otros a raíz de sus representaciones. Sin embargo, estamos de acuerdo con Wagner (1993) en que una representación no explica una conducta, sino que más bien es una descripción específica o una ilustración de aquella.

Cuando se habla de representaciones, generalmente se contemplan tres dimensiones: la actitud, que orienta la conducta en relación al objeto de la representación, la información que implica los conocimientos sobre el objeto y el campo que abarca las redes de asociaciones jerarquizadas de contenidos así como el contexto donde se dan.

Así mismo, al investigar una representación se busca definir como se da su objetivación: de que manera el concepto abstracto se vuelve concreto y una realidad casi física; a la vez se trata de distinguir su proceso de anclaje: cómo se construye la red de significados alrededor de su núcleo para que la representación pueda ser un marco de interpretación de la realidad.

Finalmente, siguiendo a Moliner, Rateau & Cohen-Scali (2002) podemos afirmar que la evaluación es un objeto de representación social ya que es importante para los sujetos del estudio y representa un reto para su identidad; los sujetos están en interacción efectiva; se dan discusiones de manera recurrente acerca del tema y existen instancias que la regulan. Sin lugar a duda, se puede considerar el salón de clase como un micro cosmos donde se dan las condiciones de existencia de representaciones sociales: interactúan actores que tienen sus vivencias, su contexto propio, circulan informaciones y se generan discusiones sobre el tema de la evaluación.

La investigación

Objetivos

La investigación tenía como objeto detectar las representaciones que manejan los profesores sobre la evaluación del desempeño de los alumnos; al mismo tiempo, se buscaba verificar si había concordancia entre estas representaciones y sus prácticas en el salón. Se tenía la hipótesis de que, en función de la teoría de las representaciones sociales, los antecedentes de los profesores podían influir en sus representaciones: su formación académica, su condición de nativo hablante o no, su edad, sus años de experiencia.

Contexto y sujetos

Se realizó el estudio con 24 profesores del Departamento de Francés del Centro de Enseñanza de Lenguas de la UNAM. El CELE fue fundado hace más de 40 años y tiene una larga tradición tanto en la enseñanza de muy variados idiomas como en investigación en lingüística aplicada. Así mismo, forma profesores de lenguas extranjeras y participa en un doctorado en lingüística. Por su parte, el Departamento de Francés fue pionero en la adopción del enfoque comunicativo en los años 80, la elaboración de materiales didácticos así como en el impulso al aprendizaje auto dirigido.

Metodología e instrumentos

Se organizaron entrevistas individuales que se audiograbaron. Elaboramos varios instrumentos. El primero era un cuestionario de datos personales para poder delinear el perfil y los datos identitarios del grupo, en cuanto a su edad, sexo, lengua materna, su formación académica, la selección de la profesión, su experiencia docente, su relación con los alumnos, las lenguas materna y extranjera, los nativos de ambas y la docencia. Contestaron por escrito a una serie de preguntas acerca de su práctica de evaluación: aplicación o no de exámenes propios, elementos que toman en cuenta, papel de los alumnos. Se les pidió que expresaran consejos a un supuesto profesor novato para orientarlo sobre el tema de la evaluación y que opinaran sobre las prácticas de evaluación del mismo departamento. Finalmente, realizaron un ejercicio de asociación libre a partir de la palabra evaluación y resolvieron un cuestionario de actitudes que incluía unas cincuenta aseveraciones acerca de la docencia, los idiomas, los alumnos, los roles en el salón de clase, la metodología de evaluación.

Resultados

En cuanto al perfil de nuestros sujetos, 6 son hombres y 18 mujeres; hay 14 mexicanos, 8 franceses, 1 haitiano y un uruguayo; en cuanto a su edad, 10 tienen menos de 40 años, 7 entre 41 y 50 años y 7 más de 50 años. Diecinueve profesores tienen estudios en carreras humanísticas, de los cuales 9 son específicamente del área de Letras; 5 cursaron estudios científicos. Pertenecen a carreras tan diferentes como Antropología social, Historia, Física, Economía, Periodismo, para citar algunas. Veintiuno tienen licenciatura, 13 hicieron estudios de maestría, 11 particularmente en el área de lingüística; dos cuentan con doctorados en el área de lingüística y educación. Diecinueve cursaron el

Curso de Formación de Profesores del CELE. Esta capacitación se dio de manera tardía en la mayoría de los casos ya que 17 informaron haber empezado a dar clases sin formación alguna. En cuanto a su experiencia docente, 12 tienen menos de 10 años y 12 más de 10 años, contando desde un sujeto que acaba de empezar, hasta otro que lleva 23 años laborando en el CELE. Nueve docentes imparten siempre el mismo nivel mientras que 15 cambian, por diferentes razones.

Resulta interesante ver que de los 24 sujetos, 18 son profesores por azar y sólo 6 por vocación: “La docencia para mí es una vocación”, “pensé ¿qué tal si aprovecho para hacer lo que me gusta? Y ahí está”; pero también “ lo único que podía hacer era dar clase”, “ entonces lo que sabía hacer, sabía hablar francés”.

Sin embargo, ahora se nota una gran satisfacción por el hecho de ser profesor y lo que le aporta mucho al individuo. Por ejemplo, 14 sujetos expresaron conceptos como “me gusta”, “me agrada mucho”, aparte de expresiones más específicas, como: “soy una amante de mi profesión”, “hasta diría que es mi vida”.

En cuanto a la UNAM, sea en absoluto o comparándola con otras instituciones donde han trabajado, tienden a ser muy elogiosos; se deja ver una gran satisfacción por ser parte de la institución. Sin embargo, esta visión tan idílica se matiza cuando se enfocan al Departamento, podemos suponer porque les atañe de más cerca y les incumbe directamente. Hay apreciaciones positivas, acerca de la apertura, el nivel de enseñanza y la libertad de cátedra por ejemplo pero también ciertas críticas y añoranza de lo que conocieron hace tiempo: “entonces había viernes pedagógicos, me gustaba esta retroalimentación”.

En lo que se refiere a sus alumnos, se nota mucho cariño y a veces hasta cercanía ya que hay quien conserva lazos amistosos con sus estudiantes aunque otros prefieren una relación cortés pero distante: “ellos son los alumnos y yo siempre soy la maestra”.

Por otro lado, en cuanto a los niveles que enseñan, se ve una diferenciación marcada entre los primeros y los últimos niveles. Polarizan toda la atención, o bien porque el profesor piensa que juega un papel realmente fundamental o

porque le gusta la comunicación fluida: “me gustan los primeros, no están contaminados”, “con los avanzados, no te tardan con detalles de gramática”.

Finalmente, se nota una emotividad fuerte frente a las lenguas, francés y español, y sus hablantes o los países donde se hablan; se demuestra afecto en general por los idiomas, aunque sea de menos a más, desde el parco “me da de comer” hasta “adoro las lenguas”; cuando se abordan el tema de los hablantes, las reacciones son más fuertes y diferenciadas; pareciera que no hay un atrevimiento tan franco por criticar el pueblo que no es suyo. Las risas, titubeos, interrupciones que se habían dado en todos los sujetos en las preguntas anteriores se hacen aun más presentes: “con los franceses, no hago clic”, “los mexicanos se están volviendo materialistas” pero también “le debo a Francia quien soy” y “México me dio una tierra donde pisar”.

No se puede distinguir diferencias muy contrastantes entre nativos o no nativos, sujetos jóvenes o de más edad o con más o menos experiencia en cuanto a lo que expresan acerca de la profesión, los alumnos, las lenguas sino es en las particularidades de sus biografías individuales pero sí se puede desdibujar una identidad colectiva de un grupo que está a gusto, en lo general, en su institución, con su profesión y sus alumnos; es una colectividad que tiene afectos marcados hacia los idiomas y los países y hablantes de éstos mismos.

En cuanto a su práctica de clase, 12 de 24 dan tareas una vez por semana mientras que 13 aplican, varias veces por semestre, exámenes que elaboran ellos mismos, para complementar el examen departamental. Aparentemente, se basan en parámetros bastante tradicionales y convencionales para evaluar las cuatro habilidades: respecto de las instrucciones, léxico, corrección gramatical, adecuación al interlocutor, ubicación de los contenidos básicos de los mensajes; sin embargo es interesante notar que varios le dan un peso importante al manejo de los aspectos interculturales así como a la participación y los progresos de cada individuo.

Por otro lado, toman mucho en cuenta a los alumnos ya que afirman que les es básico platicar con ellos acerca del desarrollo de la clase para conocer sus expectativas, necesidades específicas o quejas. Si pudieran obviar las normas oficiales para aprobar a los estudiantes, se basarían sobre sus avances individuales, su participación, su interés y su capacidad para comunicar. Las

cualidades que más aprecian en sus alumnos son la curiosidad intelectual, la motivación y la perseverancia.

Estas prácticas, “este decir que hacen”, parecen ser bastante coherentes con lo que “dicen que piensan” acerca de la evaluación en general, o sea sus representaciones. En efecto, a partir de diferentes cruces entre las partes de los instrumentos utilizados, encontramos que para los sujetos, la evaluación es un proceso (21), útil para todos (13), un balance (11), útil para el profesor (4), útil para el alumno, una presión (3), un peso, una herramienta, un producto, un juicio referenciado (2), una prueba, un diagnóstico, una pérdida de tiempo, una fuente de frustración, una autorregulación, una relación delicada (1).

Se tipifica como: continua (16), formativa (8), consistente (6), holística, personalizada, cualitativa (4), diagnóstico, balance, hecha para el grupo (3).

Se basa en autoevaluación (24), corresponsabilidad, retroalimentación (23), ni exámenes ni calificaciones (20), diversidad de instrumentos (14), más exigencia mientras más alto el nivel (9), misma exigencia y mismos parámetros independientemente del nivel, implicación del alumno (8), acuerdos pactados (6), autoevaluación del profesor (4) portafolio, intuición del profesor, amenaza (3), igualdad entre competencias, cambio de actitud, (2), autogestión de alumnos, concepto de aprendizaje del profesor, reflexión constante, opiniones de los alumnos, objetividad, corrección lingüística (1).

Se enfoca a la secuencia de aprendizaje (15), las 4 habilidades, la capacidad de comunicación (8), los progresos (6), el proceso de aprendizaje (4), lo hecho en clase, la corrección lingüística, las actitudes de los alumnos, los elementos formales de la lengua (1).

Para los sujetos, el departamento propone exámenes inadecuados a los programas o a la realidad de la clase (14), un solo examen (lo que resulta negativo), exámenes con errores (10), exámenes que no se renuevan, exámenes con un grado de dificultad inadecuado (9), la falta de actividades significativas (7), soportes materiales de mala calidad (2), un examen más cuantitativo que cualitativo (lo que es negativo) (1) y finalmente un examen más o menos correcto (2) y un examen adecuado (1). Esto deriva en fuertes discrepancias ya que la evaluación propia de los sujetos cuenta más que la del departamento (20); así mismo, aplican el examen aunque no les guste (17), a veces los mismos alumnos lo piden o los profesores se sienten obligados

aunque no sea completamente obligatorio como algunos lo dijeron; adaptan los exámenes (11), quitando partes, adecuando la ponderación entre secciones; aplican el examen sin problema (5); el examen tiene más peso que sus propias evaluaciones (2); la evaluación propia y la oficial tienen el mismo peso (1).

Ahora bien, un análisis ponderado de los términos expresados en el ejercicio de asociación libre confirma que efectivamente para los sujetos los aspectos más importantes de la evaluación son el hecho de que sea un proceso, que sea formativa y un balance. Es interesante notar que una palabra muy mencionada es estrés y otras cercanas como presión, angustia, dificultad, problema, frustración. Aunque expresan que es algo siempre difícil, insisten en que es necesaria.

En cuanto a los consejos al profesor novato y la opinión sobre el departamento que se les solicitó, es notorio ver cómo los sujetos usan casi todos el mismo padrón en su discurso: reformulación y repetición de la pregunta al principio, como para darse tiempo de pensar en su respuesta; expresión de ideas generales para luego pasar a concretar, dando ejemplos de lo que ellos hacen; recreación de situaciones de clase con diálogos supuestos entre el profesor y los alumnos; interpelación directa al entrevistador para verificar si está de acuerdo o entiende lo que está diciendo; diferenciación expresada con los pronombres yo-ellos, los alumnos-el profesor; uso de deícticos “ahora”, “aquí”, “en el CELE”; énfasis con palabras como siempre, nunca; uso del condicional cuando dan consejos; matización de sus opiniones con expresiones como “no sé”, “creo”, “depende”, “obviamente”, “verdad”, cuando comentan sobre el departamento; titubeos y risas frecuentes cuando critican.

Aunque no hayamos encontrado un importante número de metáforas, cabe mencionar que cuando los sujetos hablan del idioma dicen que “es como una religión” o “como un romance”; acerca del proceso de enseñanza utilizaron la imagen del recorrido: “me gustaría saber qué hacen los demás para ver si vamos todos por el mismo camino”, o “me gusta encarrilar a los principiantes”; también hablan de viaje: “se supone que debemos llevar al grupo a buen puerto”; el profesor por su parte “no es Dios para saber todo”; en cuanto a la evaluación usan la idea de “es una fruta de algo que uno sembró y que madura en función del grupo”; pero también hablan de “cargar el pecado” y que “hay que establecer las reglas del juego” y “poner las cartas en la mesa”. Vemos que

las imágenes evocadas son muy variadas y provienen de fuentes tanto concretas como abstractas.

Conclusiones

Consideramos que encontramos efectivamente una representación social sobre la evaluación en lo que expresan nuestros sujetos ya que afirmaron de manera contundente y reiterada cómo y lo que hay que hacer para evaluar; de hecho, se comprobó que existe coherencia y consistencia entre las representaciones sociales de los sujetos y sus prácticas de clase.

A través de las respuestas de los sujetos, se vislumbra una práctica sólida bastante alejada ya de lo que apuntó en alguna ocasión Gimeno (1995) “al parecer la evaluación es una actividad bastante engorrosa para muchos profesores...muchos de ellos utilizan la evaluación, incluso con cierta complacencia para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos”.

Podemos pensar que los sujetos conforman un grupo que se ha ido formando académicamente a lo largo de su experiencia y que tiene la oportunidad, y de pronto la obligación, de actualizarse para estar al tanto de las corrientes en su campo, en vista de que se muestran enterados de temas como los portafolios por ejemplo.

Las normas oficiales ejercen poca influencia sobre las prácticas de los profesores y se nota más que todo discrepancia, independencia y desapego hacia las directrices oficiales por parte de los sujetos. Podría pensarse que se da una aglutinación en un grupo fuerte que cuestiona la realidad que vive, formando un tipo de comunidad con sentimiento de pertenencia (Moscovici & Buschini, 2003) lo que a su vez podría ayudar a consolidar sus representaciones.

Faltaría verificar si se da en nuestros sujetos un ejemplo de lo que Moscovici y luego Wagner llamaron “polifasia cognoscitiva”: a pesar de que los sujetos se quejan y critican las prácticas que se les imponen a través de un examen que rechazan, no parecen sufrir por esta situación; más bien la aceptan y se defienden criticando y aplicando su propia evaluación a lo largo del semestre.

Como en cualquier estudio de representaciones sociales, es válido en este caso preguntarnos qué tanto las respuestas de nuestros sujetos fueron genuinas y auténticas y qué tanto obedecieron a los mecanismos sociales de

salvaguarda de la cara frente al entrevistador, sobre todo en esta ocasión, en qué éste era miembro del grupo de sujetos.

Bibliografía

- Abric, J.C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. PUF. Paris
- Aubégny, J. 2006. « Evaluations, projet et pratiques institutionnelles ». En Aubégny, J. y Clavier, L. (eds) *L'évaluation, entre permanence et changement*. L'Harmattan. Paris
- Bucher-Poteaux, N. 1989. « Savoir raison garder ». En *Les Langues Modernes*, No.5, pp.67-75
- Gimeno, S. & Pérez, G. 1995. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid
- Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. 2002. *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. PUR. Rennes
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. PUF. Paris
- Moscovici, S. & Farr, R. 1984. *Social representations*. CUP. Cambridge
- Moscovici, S. & Buschini, F. 2003. *Les méthodes des sciences humaines*. PUF. Paris
- Wagner, W. 1993. « Can representations explain social behavior? » En *Papers on Social Representations*, Vol. 2, pp. 236-249

12. Enfoques metodológicos y medios de enseñanza en el aprendizaje de una L2: diseño de un estudio exploratorio

Maria Elena Solares Altamirano

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Estudio comparativo en etapa de implementación entre dos enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas Presentación-Práctica-Producción (PPP) vs. Pre-tarea-Tarea-Post-tarea. El segundo de estos enfoques se apoya con el uso de tres herramientas digitales. Por la etapa en la que se encuentra, el foco del trabajo se limita a describir el diseño instruccional y de investigación cuasi-experimental para el análisis de una tarea de producción escrita para alumnos universitarios de nivel intermedio de inglés. El trabajo pretende explorar si una tarea apoyada de tres herramientas digitales favorece el aprendizaje de una lengua extranjera al proporcionar mayor exposición a la lengua y uso real de la misma. Con el objetivo de analizar la influencia de dos variables diferentes: el enfoque metodológico (PPP vs. Pre-tarea-Tarea-Post-tarea) y el medio de instrucción (enseñanza presencial vs. enseñanza híbrida apoyada por herramientas digitales) el trabajo analiza el aprendizaje de tiempos narrativos en tres grupos: grupo control, con enseñanza basada en el modelo PPP; grupo experimental uno, con enseñanza basada en una tarea de producción escrita "A Story Telling Contest" en enseñanza presencial, sin apoyo de herramientas digitales y; grupo experimental dos, con enseñanza alrededor de la misma tarea pero apoyada de tres herramientas digitales.

Palabras clave: enseñanza basada en tareas, herramientas digitales, aprendizaje, enseñanza híbrida

El problema y sus antecedentes

La enseñanza de muchos profesores de lengua extranjera, especialmente aquéllos sin mucha experiencia o en formación inicial, se limita con frecuencia a los libros de texto y a los exámenes o evaluaciones cuantitativas de su institución. Los contenidos en los libros de texto se convierten así en el programa a seguir y los exámenes en el instrumento más común para decidir si un alumno aprueba o no un curso. Esta realidad es muy común dentro y fuera de la universidad.

Estas prácticas han prevalecido durante muchos años, no siempre garantizando el aprendizaje de los alumnos y si fortaleciendo la imagen del profesor como el poseedor y transmisor del conocimiento. El surgimiento de enfoques didácticos más constructivistas nos lleva no sólo cuestionar estas

prácticas sino también a explorar nuevas alternativas para el aprendizaje exitoso y evaluación de una lengua extranjera.

Muchas son las propuestas didácticas y metodológicas que han surgido en los últimos años en torno a la enseñanza: enfoque lexical (Lewis, 1993), enfoque basado en tareas (Ellis, 2003), enseñanza humanística (Moskowitz, 1997), enseñanza basada en competencias (Schweizer, 1999), enseñanza basada en la resolución de problemas (Morales y Landa, 2004), etc. No obstante, la potencialidad de cada una de estas propuestas se ve muchas veces limitada por dos motivos principales, por un lado, el conocimiento muchas veces superficial de estas propuestas y por otro, la dependencia de muchos profesores de los libros de texto y procesos cuantitativos de evaluación prevalecientes en la mayoría de las instituciones.

Gracias al desarrollo de nuevas tecnologías (TICs-Tecnologías de la Información y de la Comunicación), el proceso de aprendizaje que hasta hace algunos años se reducía a un número limitado de herramientas y tecnologías ha sido modificado de manera significativa. El acceso a la información a través de las nuevas tecnologías ha transformado la forma de educar y de aprender; de investigar y de comunicarse en cualquier área del conocimiento. Ya sea en ambientes virtuales o en ambientes presenciales; el acceso a la información, antes exclusiva del profesor, es hoy accesible a todos. Este hecho modifica los roles del alumno y del profesor y demanda el desarrollo de estrategias y habilidades de búsqueda de información, de lectura crítica y de uso de herramientas que antes no existían. La red y los ambientes de aprendizaje en línea nos conectan a una gama de recursos que apoyan el análisis de problemas reales a partir de experiencias personalizadas. Hoy más que nunca, los contenidos de los cursos de lengua no se limitan más al contenido del libro de texto.

El uso de herramientas digitales en la clase de lengua, nos conduce también a lo que hoy en día se identifica como *e-learning*. El concepto es muy amplio y se utiliza para referirse a diversas formas de instrucción, desde la enseñanza en cursos en línea y el uso de software de libre acceso hasta el uso de tecnologías conocido como Web 2.0 que permiten crear ambientes compartidos y colaborativos con el uso de aplicaciones sociales (Hart, J., 2008).

El uso de las tecnologías de la información y de enfoques recientes en la enseñanza de lenguas se convierte entonces en una prioridad que no podemos postergar. Como docentes y como investigadores tenemos la responsabilidad no sólo de conocer y de actualizarnos en estas importantes áreas del conocimiento sino también de implementar estas herramientas y propuestas metodológicas en nuestra enseñanza. El mundo moderno presenta nuevas necesidades a las cuales hay que responder con nuevas formas de enseñanza. En el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, algunos profesores han empezado a incursionar en el uso de herramientas digitales, blogs en su mayoría. Sin embargo, su utilización carece aún de una propuesta pedagógica. Aún entre profesores con un poco más de experiencia en el uso de herramientas digitales, pocos han realizado investigación sobre la influencia de este tipo de herramientas y propuestas pedagógicas en el aprendizaje.

Como señala Cabero (1991) existe cierta marginación por el estudio, investigación y reflexión sobre los medios de enseñanza ya que se piensa que su utilización didáctica se reduce al conocimiento instrumental y de los “botones” que los ponen en funcionamiento. No obstante, un estudio sobre los medios, en este caso sobre el uso de herramientas digitales en una enseñanza híbrida, debe contemplar no sólo el medio sino también el papel del profesor, de los contenidos, de las estrategias de enseñanza utilizadas, de la tarea de aprendizaje. Esto porque la influencia del medio no es unidireccional sobre el sujeto y sobre sus procesos cognitivos o de rendimiento. El sujeto “no es un procesador pasivo de la información, sino activo y consciente de la misma” (Cabero, op. cit).

En lo que concierne a enfoques recientes en la enseñanza de lenguas, la Enseñanza Basada en Tareas ha sido muy criticada por la falta de evidencias empíricas para demostrar la eficacia de su propuesta (Swan, 2005: 379). Esto explica el gran interés que existe actualmente en la implementación y resultados de los llamados “*practitioners*”.

Los principios de la enseñanza basada en tareas sugieren el desarrollo de la enseñanza alrededor de tareas. Se entiende por tarea “*una actividad que tiene una relación con el tipo de actividades que se llevan a cabo en el mundo real, en donde existe un problema de comunicación a resolver, en donde el foco de*

atención está en el significado, en donde la conclusión de la tarea es fundamental y en donde la evaluación de la misma se hace en términos del producto”. (Skehan, 1998: 95).

Esta propuesta metodológica se centra y se desarrolla a partir del alumno, de sus intereses y de sus necesidades. Su interés principal radica en el proceso de aprendizaje más que en el producto. La responsabilidad en dicho proceso radica en el alumno más que en el profesor. El papel del último se transforma del transmisor de conocimiento al facilitador o guía del aprendizaje. La enseñanza basada en tareas se caracteriza por fomentar la asimilación de contenidos y desarrollo de habilidades a partir de la resolución de tareas similares a aquellas que el alumno tendrá que enfrentar en la vida real.

Para la enseñanza basada en tareas “la lengua se adquiere a través de la comunicación” (Howatt, 1984 en Ellis, 2003:28). Los alumnos no adquieren la lengua como un sistema estructural y luego aprenden como usarlo en la comunicación (*accuracy-to-fluency model*) sino más bien descubren el sistema en el proceso de aprender a comunicarse (*fluency-to-accuracy model*).

El enfoque basado en tareas se inicia y desarrolla a partir de una tarea, sin embargo, para que esta tarea conduzca al aprendizaje debemos verla como un componente dentro de una secuencia más amplia (Willis, 1996: 40). Existen etapas antes (*pre*) y después (*post*) de la tarea que son muy importantes para el logro de los objetivos.

¿De qué forma se pueden combinar herramientas digitales, enseñanza basada en tareas y objetivos de aprendizaje en una clase pedagógicamente fundamentada? ¿De qué forma la incorporación de una tarea apoyada de herramientas digitales favorece el aprendizaje de una lengua extranjera? Si el enfoque basado en tareas apoyado de herramientas digitales favorece el aprendizaje de los alumnos ¿Qué es lo que conduce a esa mejora? ¿la tarea o las herramientas digitales; el enfoque metodológico o el medio? Estas son algunas de las preguntas que se exploran en este trabajo.

Diseño Instruccional

Este estudio se inició como una experiencia pedagógica que consistió en transformar una unidad didáctica en un libro de texto muy conocido “*American Cutting Edge. Level 4*” en una tarea más personalizada, desafiante y motivante

para el perfil específico de los alumnos universitarios del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. “*American Cutting Edge. Level 4*” es un libro que dice incorporar la enseñanza basada en tareas en su diseño (Cunningham y Moor, 2004). Por tal motivo, el libro incluye una tarea en cada una de sus unidades didácticas. La unidad con la que se trabajó fue la unidad dos “*Memories*” cuyos objetivos se especifican en la tabla de contenidos de la siguiente manera:

Objetivos Lingüísticos: Pasado Simple y Pasado Continuo; “Used to and not...any longer”

Tarea: Narrar una anécdota de la infancia.

Un análisis detallado de esta unidad didáctica nos muestra que la organización del libro de texto está más cercana al modelo tradicional “*Presentación-Práctica-Producción*” que al modelo de la enseñanza basada en tareas (*Pre-tarea-Tarea-Post-tarea*). La unidad didáctica pasa de una secuencia PPP sobre el pasado simple y el pasado continuo a otra secuencia PPP sobre “*used to*” y “*not...any longer*”. Es sólo después de dos secuencias de PPP que encontramos una tarea en el libro: “Narrar una anécdota de la infancia”. Esta tarea constituye en realidad una forma de compensar la falta de oportunidad para la práctica libre de los tiempos narrativos de las que adolecen las dos secuencias PPP anteriores.

Lo que el análisis de este libro de texto demuestra es que el uso de libros de texto que se proclaman a sí mismos como basados en tareas no necesariamente implica que quien los use este utilizando este enfoque. Existen en realidad muchos elementos de la enseñanza basada en tareas que están ausentes en cualquier libro de texto: exposición a la lengua meta, oportunidades reales para el uso de la lengua, tareas significativas para alumnos específicos, etc.

Por lo tanto, la experiencia didáctica consistió en transformar la unidad dos del libro de texto arriba descrita en un tarea más motivante y personalizada. Dicha transformación consistió en primer lugar en crear una tarea que nos permitiese alcanzar los mismos objetivos lingüísticos señalados en el libro de texto. Dicha

tarea se llamó “*A Story Telling Contest*”. Sus objetivos y productos se leen a continuación:

Objetivos:

- El estudiante será capaz de narrar y escribir una historia a fin de participar en un concurso de historias.
- El estudiante usará la herramienta digital *Project Poster* para publicar su historia en línea.

Producto:

- Una historia escrita publicada en línea.

Estructuras lingüísticas que se espera que el alumno utilice:

- Pasado simple, pasado continuo, *used to*.

Como se observa en los objetivos arriba mencionados la esencia de la transformación consiste en centrar la atención del alumno en su participación en un concurso de historias para lo cual él tendrá que pensar en una experiencia personal y describirla de manera creativa y detallada para hacerla ganar. De esta forma el alumno centra su atención en la forma de escribir su historia más que en dos secuencias de *presentación-práctica-producción* sobre tiempos narrativos como se sugiere en el libro. La realización de la tarea implica por supuesto el uso de los tiempos narrativos pero éstos aparecen como algo resultante de la realización de la misma, con lo cual se cumple con la esencia de este enfoque: foco en el significado más que foco en la forma. Asimismo, la tarea en cuestión responde a la definición de tarea como una actividad con un producto no lingüístico, con foco en el significado y en donde el producto (la historia escrita) es prioritario. (Skehan, 1998: 95).

A fin de alcanzar nuestros objetivos, a la secuencia didáctica de la enseñanza basada en tareas *pre-tarea*, *tarea* y *post-tarea* se le incorporaron 3 herramientas digitales. Una herramienta en cada etapa: *webworksheet* para la pre-tarea; *project poster* para la tarea y; *blog* para la post-tarea.

El objetivo de la pre-tarea, o primera etapa del ciclo, es preparar las condiciones para la realización de la tarea: la presentación y contextualización del tema y de la tarea así como activación de vocabulario relacionado con la misma. En esta etapa se definen la tarea principal y las intermedias y se secuencian también las actividades. La herramienta digital *webworksheet* es una herramienta que permite al profesor crear una lección en línea a través de una página web y de esta forma cumplir con los objetivos de esta etapa. A

través del contenido y las ligas incluidas en dicha página el profesor: 1) presenta el tema y la tarea a los alumnos así como lo que se espera de ellos (ser capaces de narrar una historia del pasado) 2) contextualiza la tarea dentro del programa del curso 3) proporciona modelos del producto que se espera de ellos y 4) proporciona rúbricas para la evaluación del producto. A través de ligas especialmente seleccionadas, la *webworksheet* o página web proporciona al alumno no sólo el vocabulario que le será útil en la realización de la tarea sino también ligas a sitios que le permitirán desarrollar su habilidad lingüística y comunicativa para contar historias. La inclusión de todas estas ligas proporcionan al alumno no sólo oportunidades de exposición a la lengua meta (*exposure to L2*) y grandes cantidades de “*comprehensible input*”, sino también oportunidades para el aprendizaje autónomo. Esta etapa es tan importante como la tarea misma ya que es aquí en donde se construye todo el diseño pedagógico de la tarea.

La segunda etapa del ciclo, la tarea, ofrece a los estudiantes la oportunidad de realizar la tarea (narrar una historia de su pasado a fin de participar con ella en un concurso de historias) con los elementos lingüísticos a su alcance y mejorarlos con la guía del profesor quien proporcionará retroalimentación en el momento en que los estudiantes más lo requieren. Esta segunda etapa se realiza con la segunda herramienta digital *project poster*, herramienta que permite al alumno publicar una historia en línea añadiendo imágenes y ligas alusivas a su historia. Esta herramienta permite también al profesor crear una clase virtual con todas las historias publicadas por los alumnos y por medio de un código dar acceso a todos los alumnos para leer las historias del grupo. La publicación del *poster* o historia publicada en línea supone uso real de la L2 por varios motivos. En primer lugar, el alumno tendrá que escribir su historia utilizando e intentando mejorar sus recursos lingüísticos a fin no sólo de contar su historia, sino además de hacerla aparecer entre las mejores. La utilización de la herramienta (*project poster*) implica también la lectura y comprensión de las instrucciones para publicar la historia en la red. El tercer uso implícito de la L2 se da en la tercera etapa del ciclo que se describe a continuación.

La tercera y última etapa del ciclo, la post-tarea se lleva a cabo con el *blog*. Para realizar la última etapa de esta unidad didáctica los alumnos tendrán que leer todas las historias publicadas en la clase virtual y seleccionar las mejores

historias en diferentes categorías: la más atrevida, la más romántica, la más original, la más graciosa, etc. Esta última etapa supone necesariamente exposición a la lengua meta ya que los alumnos tendrán que leer por lo menos 29 historias (en el caso de un grupo de 30 alumnos) para poder escoger sus favoritas. El uso de la lengua meta se manifiesta en la lectura analítica de las historias del grupo y en la manifestación de sus selecciones y las razones para justificarlas.

Visto de esta forma, la secuencia didáctica de la enseñanza basada en tareas proporciona dos condiciones básicas en el aprendizaje de una lengua: exposición y uso de la lengua meta (Willis, 2004: 8).

La incorporación de herramientas digitales al ciclo didáctico de este enfoque (*pre-tarea, tarea y post-tarea*) nos permite a diferencia de una clase presencial, guardar record del trabajo, participaciones, interacción y progreso en el aprendizaje de los alumnos. El trabajo inicial, el trabajo final así como los elementos que incorpora el alumno al mismo en diferentes etapas del ciclo didáctico nos proporcionan una cantidad de datos que quedan registrados en el *project poster* y el *blog* y que podemos analizar para comprender la forma en que se construye el aprendizaje. Si bien los resultados no podrán ser generalizados a todas la tareas apoyadas en herramientas digitales, el experimento podría contribuir al rescate de evidencias de la utilización de este enfoque apoyado de TICs. Se espera no sólo comparar la eficiencia de dos enfoques diferentes en la enseñanza (Presentación-Práctica-Producción vs. Enfoque Basado en Tareas) sino también entender la influencia del medio en el aprendizaje de los alumnos.

Diseño Cuasi-experimental

En esta sección pretendo describir el tipo de investigación que se desarrolló, la población muestra y el método que se utilizó en este estudio. Se realizó una investigación de tipo cuasi-experimental con tres grupos de alumnos de inglés de nivel intermedio del CELE. Dos de los tres grupos participantes se componían de 25 alumnos, el tercer grupo se componía de 23 alumnos. Los alumnos fueron estudiantes universitarios (hombres y mujeres) entre 19 y 26 años de edad. Provenientes de diferentes áreas académicas: Sociología, Filosofía, Literatura, Química, Ingeniería, Odontología, entre otras.

A fin de medir la variable dependiente (el aprendizaje de tiempos narrativos: pasado simple, pasado continuo y *used to*) se trabajó con 3 grupos: un grupo control y dos experimentales. El grupo control, basó la enseñanza de los tiempos narrativos en el enfoque tradicional (*Presentación-Práctica-Producción*) proporcionado por el libro. Este grupo trabajó con la unidad didáctica tal y como se presenta en el libro de texto. El segundo grupo, experimental uno, basó su enseñanza alrededor de la tarea “*A Story Telling Contest*” en enseñanza presencial; es decir, sin apoyo de herramientas digitales. El tercer grupo, experimental dos, basó su enseñanza alrededor de la misma tarea pero apoyada de tres herramientas digitales (enseñanza híbrida). Los alumnos en los tres grupos pasaron por la instrucción de tiempos narrativos a través de enfoques y medios diferentes (variables independientes) con lo cual pretendemos explorar la manera en que éstas variables influyen o no el aprendizaje de una lengua.

Siendo el aprendizaje un concepto muy amplio que abarca muchas destrezas y habilidades, este estudio se centra en sólo un aspecto de este concepto: el manejo de los tiempos narrativos. La medición del estado del lenguaje en el manejo de tiempos narrativos se efectuará de manera Pre y Post intervención de la variable independiente. Es decir, los alumnos participantes de los tres grupos escribieron una historia al inicio de la experiencia a fin de contar con una muestra cualitativa de su manejo de estos tiempos así como de su habilidad para narrar historias de manera libre. Dicha historia será comparada con la versión final de la historia que se utilizó en el concurso en los grupos experimentales uno y dos. En el caso del grupo control, también se solicitó la redacción de una historia la cual aparece como una actividad optativa en el libro de texto. Se diseñó un instrumento para el análisis de estas historias, el cual fue validado entre varios profesores. El segundo instrumento de medición lo constituye un examen de diagnóstico sobre tiempos narrativos que se aplicó a los 3 grupos antes y después de la instrucción. El examen constituye un instrumento cuantitativo del manejo de los tiempos narrativos. Finalmente, se diseñó también un cuestionario de evaluación para los tres grupos a fin de evaluar la percepción y opiniones de los alumnos en cuanto al grado de logro de los objetivos, en cuanto a la instrucción y en cuanto a los medios utilizados.

Instrumentos de Medición

1. Tabla de análisis de los tiempos narrativos utilizados en las historias escritas antes y después de la instrucción.
2. Examen de diagnóstico sobre tiempos narrativos aplicado antes y después de la instrucción.
3. Cuestionario de evaluación de la experiencia.

Comentarios Finales

La importancia de la educación a distancia y la incorporación de herramientas digitales en la educación son hoy en día una prioridad y su utilidad se ha tornado incluso incuestionable. Sin embargo, existen muy pocos estudios que midan el impacto de los medios, de las tecnologías o de la modalidad híbrida o a distancia en el aprendizaje. Este estudio intenta contribuir a esclarecer la forma en que los ambientes y herramientas digitales fomentan u obstaculizan el aprendizaje. Si bien los resultados no pueden ser generalizados bien pueden proporcionar algunos indicios de la influencia de estos medios en el aprendizaje.

El proceso de aprendizaje es un fenómeno complejo en el que incluso el análisis de una tarea tan simple como la descrita en este trabajo nos permitió enfrentarnos a la cantidad de factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje: creencias y prácticas del profesor, perfil del alumno, condiciones del salón de clase, grado de motivación de los alumnos, por mencionar sólo algunas.

El diseño instruccional y cuasi-experimental aquí descritos fueron implementados en el semestre escolar febrero-junio de 2009. El diseño de estos instrumentos de medición, los descubrimientos encontrados a lo largo de su validación, los problemas encontrados durante la implementación del experimento y los resultados preliminares proporcionados por los instrumentos que se han analizado hasta la fecha constituyen ya una etapa interesante llena de descubrimientos para quienes realizamos investigación en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, dado el límite de palabras para este trabajo tendrán que ser objeto de una futura publicación.

Ningún diseño de investigación nace de la noche a la mañana, y éste no sólo no es un trabajo terminado sino es además, un diseño en etapa de construcción, características que hemos señalado claramente en el título y en el resumen de este trabajo. Esperamos sin embargo, haber dado un primer

paso hacia un proyecto mayor y haber contribuido a problematizar y abordar científicamente la complejidad del salón de clase con los medios de instrucción y los enfoques metodológicos que en él se implementan.

Bibliografía

- Cabero, J. 1991. "Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza". En Bermejo, B. y López, J. *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas*. Pp: 567-573.
[Versión electrónica] Consultado el 24 de noviembre de 2008, disponible en:
<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it04d.htm>
- Cunningham, S. y Moor, P. 2004. *American cutting edge*. Level 4. Teachers' Resource Book. Longman Asia ELT. Hong Kong.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. OUP. Oxford.
- Hart, J. The E-learning Handbook. "E-learning in a nutshell". Centre for Learning and Performance Technologies. Consultado el 24 de noviembre de 2008, disponible en:
<http://www.c4lpt.co.uk/handbook/index.html>
- Lewis, M. 1993. *The lexical approach: the estate of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications. Hove, UK.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. 2004. "Teoría. Ciencia, Arte y Humanidades" Universidad del Bio-Bio. 13. Chile. Pp: 145-157.
[Versión electrónica] Consultado el 7 de diciembre de 2008, disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29901314>
- Moskowitz, G. 1997. *Caring and sharing in the foreign language class*. Newbury House. Rowley, MA.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. OUP. Oxford.
- Swan, M. 2005. "Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction". *Applied Linguistics*, (26) 3, OUP. Pp: 376-401.
- Schweizer, H. 1999. *Designing and teaching an online course. Spinning your web classroom*. Allyn & Bacon. USA.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Addison Wesley Longman. England.
- Willis, J. & Leaver, B. (Editors). 2004. *Task-based instruction in foreign language education. Practices and programs*. Georgetown University Press. USA.

13. Problemas Centrales de las lenguas extranjeras en el contexto de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Beatriz Vera López*
FES Zaragoza UNAM

Discusión de cinco problemas en el estudio de lenguas extranjeras a nivel universitario:

- *La identidad disciplinaria del estudio de lenguas extranjeras*
- *La relación entre enseñanza, investigación y diseño de programas*
- *La tendencia de resaltar el aprendizaje de lengua, pero no el aprendizaje a través de ella.*
- *La competencia intercultural en las disciplinas: su valor generativo para ajustar marcos de percepción, recepción y respuesta.*
- *La división entre lengua general y comprensión de lectura*

Palabras clave: Artes y Humanidades, enseñanza-investigación, aprendizaje a través de la lengua, competencia intercultural, autonomía.

1. Reconocimiento de la identidad disciplinaria del estudio de lenguas extranjeras

Mientras que el lenguaje es un referente central para disciplinas como la lingüística y sus aplicaciones en la sociolingüística, etnolingüística, psicolingüística y la enseñanza de lenguas, el aprendizaje de lenguas extranjeras entendido como un proceso de autodirección y autotransformación en el cual cobran forma el diseño de una nueva persona social en posesión de una voz oral y escrita que sea culturalmente inteligible y socialmente eficaz, se encuentra aún en espera de una teoría de adquisición autónoma.^{iv} Es dentro de esta carencia que se inscribe la necesidad de argumentar por una nueva identidad disciplinaria en la que el desarrollo de la identidad y agentividad del aprendiente sean el objeto mismo de la investigación.

De acuerdo a los distintos modos de conocimiento y las formas disciplinarias que los transforman en saber social, el estudio de lenguas en esta propuesta se enmarca en la constelación de disciplinas conocidas como Artes y Humanidades. Se trata de un saber que se actúa, a la manera del actor o del ejecutante virtuoso cuyo instrumento es la palabra oral y escrita. Por otra parte,

*Profesora de tiempo completo adscrita al Departamento de lenguas extranjeras de la FES Zaragoza. Licenciada en Lengua y literaturas hispánicas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Maestra en la enseñanza de la lengua inglesa, Facultad de Educación, Universidad de Nottingham, Inglaterra. Doctorando en lenguas y culturas modernas, Departamento de estudios hispánicos y latinoamericanos, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Nottingham, Inglaterra.

beatrizvera@hotmail.com

es un saber que transforma la identidad cultural de quien lo adquiere por cuanto que involucra cobrar conciencia de que existen otras formas de ver el mundo y de articularlo a través de diferentes categorías culturales y sociales que se expresan y refuerzan a través del lenguaje.

En el ámbito de las carreras profesionales de la FES Zaragoza, el estudio de lenguas es para muchos la única ventana abierta a formas de conocimiento por medio de la acción. Es tan acusada la diversidad de formas de inteligencia utilizadas al aprender otra lengua, que su estudio está rodeado de mitos los cuales o bien exageran la dificultad de aprenderlas hasta que parezca inalcanzable su dominio, o bien la reducen hasta convertirla en un entrenamiento conductual. Desgraciadamente, esta última es la actitud más común por ser la más cómoda en términos comerciales. Para muchos resulta aún incomprensible la noción de que puedan variar las categorías mentales y culturales de una lengua a otra, y aún más extraña la idea de que el dominio de una lengua extranjera pueda ser un arte y una forma humanística de conocimiento, reflexión y transformación de uno mismo.

El reconocimiento de la identidad disciplinaria del aprendizaje de lenguas depende, entre otros factores, de que la comunidad universitaria comprenda la riqueza conceptual, estética y ética que su estudio puede aportar así como que tenga conciencia de que la reflexión y la investigación sobre la experiencia interlingüística e intercultural brindan importantes claves de comprensión y cooperación entre los pueblos y entre las disciplinas.

Por otra parte, resulta limitante y obsoleta una visión del mundo y de la lengua que asume como estado basal la condición monolingüe. La construcción social del conocimiento y la apropiación individual del mismo requieren, por el contrario, de la capacidad plurilingüe para manejar una diversidad de recursos semióticos y lingüísticos dentro de cada lengua y entre distintas lenguas (Mauro, 1977; Orioles, 2004). El plurilingüismo así entendido, lejos de ser excepcional, constituye una condición permanente del género humano y, por tanto, de toda sociedad humana.^v Una acción coherente con dicha conciencia plurilingüe es la de incluir dentro del campo de lenguas la investigación sobre el papel que juega el lenguaje para definir los objetos de conocimiento de las disciplinas. Bajo esta luz, la lengua oral y sobre todo la escrita cobran un relieve fundamental en la conversación nacional e internacional dentro de y

entre las disciplinas. El estudio de lengua materna y extranjera asume entonces una posición metacurricular en la que el lenguaje es tanto el instrumento como el objeto de estudio en la articulación y generación de las ideas.

El reconocimiento de la identidad disciplinaria del aprendizaje de lenguas por parte de la institución es un paso hacia la apertura de plazas de profesores de carrera e investigadores que puedan dar estabilidad y continuidad a nuestra labor académica. Por otra parte, el hecho de identificarnos con una forma social generadora de conocimiento, es decir, de una disciplina, puede modificar significativamente nuestra práctica docente, al punto de hacer de la enseñanza una forma de investigación, y de la investigación una forma de enseñanza, lo cual ampliaría y refinaría el nicho institucional dentro del cual las lenguas ocupan hasta ahora un lugar extracurricular.

Fundamental para la identidad de una disciplina es definir su propio objeto de conocimiento. El objeto central del estudio sobre el aprendizaje de lenguas puede definirse como la codificación de las prácticas sociales a través de la lengua hablada y escrita, así como la interpretación cultural y social de textos verbales y escritos.

Hasta hace no mucho tiempo, el estudio de lenguas se limitaba a alfabetizar, es decir, a aprender a leer y escribir (en inglés, *literacy*) en la lengua meta. Sin embargo, puesto que la comprensión de lenguas vivas integra prácticas sociales verbales y no verbales, el sentido de *literacy* tuvo que ampliarse de singular a plural (*literacies*) por lo que se generalizó el concepto para denotar la condición de alguien versado en una pluralidad de códigos que intervienen simultáneamente para dotar de contexto y significación socio-cultural al uso de la palabra oral y escrita.

El grado de aptitud para codificar y decodificar prácticas sociales que dan contexto y significación al uso de la palabra en lengua extranjera describe la capacidad del hablante (y escribiente) para tener acceso a otras comunidades culturales de modo tal que pueda derivar, generar, comunicar y validar su propia experiencia y conocimiento. Dicha aptitud para manejar una pluralidad de códigos (*multiple literacies* en inglés) permite usar la lengua extranjera como una matriz generadora de una gama cada vez más amplia y matizada de conceptos que involucran todas las funciones del lenguaje, incluyendo la metalingüística y la poética las cuales involucran la reflexión sobre el lenguaje

mismo, y el uso deliberado de múltiples formas de significación^{vi} que reverberan en el mensaje verbal o escrito.

La capacidad de codificar y decodificar prácticas sociales íntimamente vinculadas con el uso de la palabra oral y escrita permite la posibilidad de persuadir e incluir a otros en proyectos comunes. En lengua extranjera, dicha capacidad se torna aún más compleja puesto que implica la construcción de una persona social cuya voz (hablada y escrita) puede convocar la atención e incluso la posible adhesión de otros hablantes de la lengua meta.

El estudio de otras lenguas puede abordarse básicamente desde dos ángulos diferentes: ya sea como idiomas distintos pero equiparables entre sí, o bien desde la perspectiva de una lengua hegemónica. La segunda aproximación caracteriza históricamente a sociedades que han impuesto el monolingüismo a pesar de su propia diversidad cultural y lingüística y la aportada por los inmigrantes.^{vii} En tales países, si bien la cultura extranjera puede ser motivo de interés, su estudio está significativamente mediado por la lengua hegemónica. Como acción correctiva de esta práctica de reducción lingüística y cultural, el Consejo Europeo adoptó la primera de las dos perspectivas arriba mencionadas; es decir, la de reconocer y fomentar la diversidad lingüística.

Por medio del *Marco de referencia común para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*, el Consejo Europeo reconoce formalmente la diversidad intercultural y proporciona un formato (el Portafolio europeo de lenguas, ELP por sus siglas en inglés) para registrar experiencias de aprendizaje de lengua a través de la cultura y experiencias de aprendizaje de la cultura a través de la lengua (Council of Europe & Council for Cultural Co-operation, 2001: 5). Esta perspectiva plural es digna de consideración para nosotros en México, en donde necesitamos hacer una aproximación a los estudios de lengua extranjera que incida, deliberada y positivamente, en la agentividad e identidad propia en lengua materna. Dicha aproximación, como ya se apuntó al introducir este primer problema central para el estudio del aprendizaje lingüístico, consistiría en hacer del estudio de lengua una investigación sobre la construcción de una voz culturalmente inteligible y socialmente eficaz.

2. Conexión entre enseñanza, investigación y diseño de programas

Las condiciones que dificultan la transición entre las teorías del aprendizaje de lenguas y el diseño de programas, por una parte, y entre las propuestas

programáticas y la práctica de la enseñanza de las mismas, por la otra, son demasiado numerosas para presentarlas exhaustivamente aquí, sin embargo pueden destacarse dos causas principales: las implicaciones de la masificación de la enseñanza y la insuficiencia de modelos de prácticas culturales en lengua materna que puedan apoyar la adquisición de sus equivalentes en lengua extranjera.

Cuando se trata de entregar productos estandarizados dentro de tiempos programados con la mayor eficiencia posible, la enseñanza se subordina al control y a su instrumento por antonomasia: el examen. Bajo tales demandas, se tiene que buscar un término medio entre construcción y dosificación de contenidos, lo cual suele convertirse en una mezcla heterogénea de métodos y de sus respectivos supuestos teóricos implícitos. A la larga, empero, la tendencia general suele ser la del menor esfuerzo que, para los estudiantes en nuestro contexto, se traduce en producir los signos mínimos para pasar. Extensas investigaciones sobre el curriculum oculto (Margolis, 2001) han mostrado que los estudiantes aprenden a derrotar al sistema mediante la producción de signos estandarizados mínimos que los docentes suelen interpretar como prueba de que el aprendizaje está teniendo lugar, lo cual explica que se promueva a estudiantes que en realidad no han aprendido lo que se supone deberían de saber de un curso a otro.

FES Zaragoza se encuentra en un área depauperizada de la ciudad de México y, aunque no todos nuestros estudiantes provienen de la localidad, el promedio general estimativo de sus habilidades de lecto-escritura son menos que regulares lo cual implica que tienen un déficit de modelos en las prácticas sociales mediadas por su lengua materna que puedan apoyar la adquisición de sus equivalentes en la lengua extranjera. En este punto, cabe resaltar el valor que en el desarrollo humano tiene el estudio del lenguaje en general y de las lenguas en particular. Anteriormente se había señalado que para muchos de nuestros estudiantes, lenguas es su única ventana a formas de conocimiento ligadas a las artes y las humanidades. Esto conlleva la posibilidad que tenemos los docentes de suplir al menos parcialmente dichas carencias, de modo que nuestros estudiantes puedan transferir a su lengua materna lo aplicable de su aprendizaje en lengua extranjera.

Por lo que respecta al desfase ya señalado entre enseñanza e investigación, al conceptualizar y practicar la enseñanza como dosificación y control de calidad de productos predeterminados, el único margen de investigación que queda es el de cómo aumentar la memorabilidad del *input* y la eficacia y eficiencia del *output*, para emplear de manera deliberada una sintomática metáfora comúnmente utilizada. Sin embargo, para quienes rechazamos ver al estudiante como una máquina a la que se le alimenta con información y de la que se obtienen productos elaborados con mayor o menor eficiencia, no solamente se puede revisar el concepto de enseñanza sino también el de investigación en lenguas.

La conceptualización que se tenga de la investigación en nuestra disciplina es crucial para hacerla coincidir o no con la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, al emplear un paradigma de investigación hipotético deductivo desde la perspectiva (ideal) de un observador neutral e invisible para los sujetos de investigación, ésta se utiliza para hacer observaciones sobre la enseñanza y quizá para proponer recomendaciones destinadas a mejorarla en el futuro. Por contraste, siguiendo un paradigma hermenéutico de investigación-acción, el investigador es participante de lo mismo que estudia y que se propone transformar. El investigador aprende transformando, es decir, educando, y educa a través de su investigación. En esta forma de conceptualizar la investigación educativa en lenguas, el programa, los materiales de apoyo y los materiales de evaluación son instrumentos para poner sobre la mesa algún problema más general del conocimiento y de su articulación disciplinaria a través del estudio de las lenguas.

Esta última posibilidad, la de convertir la enseñanza-aprendizaje en el par dialéctico de la investigación, involucra una profunda revisión de programas, materiales, prácticas dentro del salón de clase y, muy importante, del papel fundamental que tiene la autonomía del aprendizaje para tener acceso a las habilidades cognitivas superiores que requiere el uso de prácticas de significación socialmente compartidas por la mediación de una lengua extranjera.

3. La tendencia a resaltar el aprendizaje de la lengua por encima del aprendizaje a través de ella

3.1 Lenguas como requisito, ¿de qué?

La importancia de las lenguas extranjeras suele hacerse patente en nuestra Facultad cuando los estudiantes quieren cubrir el requisito para titularse, generalmente al final de sus estudios. Por una u otra circunstancia, muchos pudieron aprobar sus materias sin necesidad de leer textos en otros idiomas o ayudándose con traducciones, lo cual obliga a preguntar sobre si el requisito de lengua extranjera lo es para empezar los estudios y mantener un nivel de información suficiente para estar enterado del diálogo a nivel mundial de su área disciplinaria (para lo cual es necesaria pero no suficiente la comprensión lectora), o si solamente se trata de un requisito para egresar de la carrera como trámite formal de titulación comparable a la carta de no adeudo de libros a la biblioteca. Para establecer un punto medio entre ambos extremos, ofrecemos a los estudiantes de la FES cursos de comprensión de lectura desde el primer semestre de su carrera. Sin embargo, al no haber suficiente comunicación entre las carreras y lenguas, es perfectamente posible estudiar una licenciatura y una lengua extranjera de manera independiente de suerte que se pueda aprobar una pero no la otra, o aprobar ambas, y aún así no poder integrarlas para que el estudiante promueva su desarrollo profesional y personal.

3.2 La separación entre lengua y contenido cognoscitivo

En suma: uno de nuestros problemas en el servicio a la comunidad es la separación que conceptual y prácticamente se hace entre lengua y contenido cognoscitivo. Aún falta despertar la conciencia de la comunidad al hecho de que la lengua no se limita a ser un instrumento de transmisión, sino que genera y transforma ideas y entidades cuya existencia deriva del lenguaje. En este sentido, tanto las carreras necesitan re-evaluar su nivel de reflexión epistemológica y cultural basada en el lenguaje y la diversidad lingüística, como también nosotros necesitamos promover aprendizajes más personalizados y autónomos que se adecuen lo mejor posible al género próximo de conocimientos y habilidades cognoscitivas de cada individuo. Una posible solución sería el trabajar con formas de interrogación y tratamiento textual para que cada quien los aplique a textos de su interés que sean relevantes para sus estudios, en vez de limitarlos a que resuelvan tareas y preguntas planteadas por el profesor o por el material de apoyo para un texto común. Esto implicaría renovar las formas de evaluación formativa que, en vez de emplear exámenes utilizaría el sistema de portafolio.

4. La competencia intercultural en las disciplinas: su valor generativo para ajustar marcos de percepción, recepción y respuesta

Si bien en lenguas cambiamos constantemente los marcos de referencia para la comprensión lingüística, cultural y algunas veces también histórica de los documentos que presentamos a los alumnos y, por tal razón, nuestro trabajo consiste básicamente en desarrollar la competencia intercultural de nuestros estudiantes, el significado de este concepto es más bien difuso para muchos e incluso no es raro que se le reduzca a una forma de estereotipificación. Existen incluso libros de texto con secciones dedicadas a lo que llaman "competencia intercultural", en donde presentan listas de "Hacer" y "No hacer" en el caso (más bien remoto para nuestros estudiantes) de viajar a alguno de los países en donde se habla la lengua meta. De manera aún más reduccionista, circulan mitos sobre la supuesta superioridad de un dialecto que, por su simple procedencia regional, se estima como más elegante o correcto que otro. Tales estereotipos, sin embargo, no solamente poseen una historia que remite a luchas de poder entre regiones del mundo y dentro de un mismo país, sino que también se afincan en una visión estática y esencialista de la cultura, que es todo lo contrario de una auténtica competencia intercultural.

La competencia intercultural tiene un significado más generativo de lo que tales estereotipos pretenden mostrar. Un hablante de lengua extranjera necesita cobrar conciencia de las diferencias entre culturas, mediar entre ellas y poder actuar como productor de textos (verbales o no) que establezcan un puente entre su propia identidad y la de personas que hablan otra lengua y proceden de una cultura diferente. Por medio de la educación intercultural, los estudiantes se convierten en lectores, escuchas, espectadores y comunicadores que son capaces de identificar las maneras en las que se genera la producción cultural y científica (que también forma parte de la cultura) en una lengua extranjera. Asimismo, dicha competencia involucra, de acuerdo con Swaffar y Arens (2005: 5), el hecho de conocer y saber usar los medios por los cuales los hablantes de la lengua meta entran en contacto y se influyen entre sí tanto en contextos monoculturales como multiculturales. La competencia cultural e intercultural es relevante en todas las disciplinas, ya que involucra la comprensión de los conceptos y marcos de referencia que dan autoridad o no a los hechos disponibles en un momento dado.

En suma, la conciencia de cómo diferentes lenguas expresan diferentes estilos de negociación y maneras de producir significado se ha convertido en una necesidad urgente para toda nación interesada en fomentar modos de pensar flexibles, críticos y creativos. Los departamentos de lenguas extranjeras, de acuerdo con Swaffar y Arens, tienen un papel vital por jugar en el siglo XXI por cuanto educan para identificar la manera en que el uso de diferente lengua crea diferentes significados, lo cual aporta claves lingüísticas y cognitivas para comparar mensajes y sus respectivos imaginarios e ideologías

5. La división entre lengua general y comprensión de lectura

Por razones puramente prácticas, las instituciones de enseñanza masiva superior tienden a dividir sus cursos de lenguas extranjeras en generales (recepción y producción) y comprensión de lectura (recepción limitada al lenguaje escrito). De esta manera se ha tratado de dar una solución más expedita a la demanda de tener acceso a las fuentes de información en lenguas de mayor difusión internacional. Los cursos de comprensión de lectura efectivamente requieren de menor tiempo que los de posesión pero hay claros indicios de que es posible aprobarlos sin que por ello el estudiante alcance la autonomía suficiente para leer por su propia iniciativa y sacar provecho sustancial de sus lecturas en lengua extranjera.

Esta disparidad entre objetivos y métodos para alcanzarlos se debe a que, a pesar de nuestras mejores intenciones para allanar el acceso a textos académicos sin comprometer el limitado tiempo del programa con la producción oral y escrita así como la recepción a través de otros medios de comunicación (auditivos y visuales, verbales y no verbales), la recepción del lenguaje se encuentra íntimamente relacionada con la producción del mismo. Esta conexión se ha demostrado no solamente a nivel neurológico sino también cognoscitivo en el uso de la memoria a mediano y largo plazo. El aprendizaje para la producción de vocabulario y frases hechas ocurre simultáneamente con el aprendizaje para la comprensión del sistema morfo-sintáctico, de manera que se desarrollan en paralelo y no sucesivamente (Ringbom 2006), posición que respalda Lewis (2002) quien afirma que los elementos léxicos están gramaticalizados, es decir, que su adquisición incluye necesariamente un perfil sintáctico, razón por la cual es inexacto separar gramática de léxico.

La compleja relación que mantienen recepción y producción ha suscitado que los investigadores y docentes de lenguas extranjeras tiendan en la actualidad a evitar el uso del término "habilidades" por corresponder éstas a una visión ya obsoleta que separa las capacidades verbales de las capacidades mentales. Swaffar y Arens ubican las habilidades a nivel de reconocimiento automático no consciente de patrones combinatorios (morfosintaxis) y de vocabulario. De acuerdo con su propia definición, las habilidades son componentes del lenguaje que no se pueden enseñar sino que forman parte del arsenal cognitivo del individuo.

El aprendizaje de una lengua comprende, pues, la integración de recepción y producción, si bien puede utilizarse una como figura y la otra como fondo de la primera en programas para objetivos específicos. La enseñanza basada en el significado necesita integrar de manera sistemática forma, contenido, contexto y fuerza pragmática de tal manera que el estudiante pueda aprender a reconocer diversas decisiones de composición oral y escrita así como las posibles intenciones de la voz autorial mediante su propia experiencia como autor de textos.

Conclusión

He presentado un breve análisis de cinco problemas en el estudio de lenguas extranjeras a nivel universitario. La elección de los mismos refleja mi interés en dilucidar nuestra identidad epistemológica, y en promover el estudio de lenguas y culturas modernas de manera que renueven lo que se entiende por disciplina, un concepto que ha tendido a definirse con base en las ciencias naturales y sociales pero que resulta insuficiente para las Artes y las Humanidades.

La diversidad de objetos de conocimiento y maneras de conocer requiere el diseño de métodos de investigación adecuados, particularmente cuando conocer y transformar son procesos inseparables como ocurre en la educación y en las disciplinas históricamente vinculadas con la educación, como es el caso de las Humanidades. La vinculación entre los métodos de investigación y la transformación educativa en el estudio de lenguas es el tema de la segunda área problemática arriba señalada. La investigación acción o investigación participante es una aproximación metodológica que podría sernos muy útil para hacer de nuestro quehacer docente una plataforma de reflexión y generación de nuevos conocimientos.

La complementación recíproca entre tres tipos de aprendizaje, que son aprender una lengua, aprender *a través de* una lengua y *acerca de* la lengua (Halliday, 1987) destaca lo limitante de enfocarnos únicamente al primer aspecto, es decir, el de que los estudiantes aprendan vocabulario y gramática. He insistido en el nivel metacurricular de la lengua, con lo cual he querido apuntar la necesidad de que en su carácter como medio de generación, articulación y comunicación de las ideas, ésta no debe confinarse a ser una materia curricular o extracurricular. Cabe señalar que en otras partes del mundo se ha trabajado, primero, en la lengua materna a través del currículo y, más tarde, en las lenguas internacionales a través de las disciplinas. Estas dos aproximaciones tienen en común el hecho de que en todas las materias el lenguaje se convierte en un objeto de reflexión, refinamiento y evaluación constante

El cuarto problema que comenté es el de la escasa investigación que ha recibido la transferibilidad de la competencia intercultural. Se ha dicho que el propósito último de la enseñanza de lenguas extranjeras es el de formar mediadores interculturales (Byram, 2003) que tengan la flexibilidad para ajustar sus marcos de percepción, recepción y respuesta de acuerdo a distintas formas de ver y articular el mundo. Dicha flexibilidad adquirida en el terreno de lenguas puede transferirse a otros cambios de visión y descripción de la realidad, como los que requiere la cooperación interdisciplinaria. En otras palabras, la investigación acerca de la naturaleza de la competencia intercultural y cómo promoverla tiene potencialmente un radio de influencia y aplicación que rebasa con mucho los límites de su origen.

Por último, se encuentra el contraste entre la construcción de una disciplina y el problema de que las necesidades prácticas de enseñanza de la misma tengan un impacto no necesariamente positivo sobre la primera. El caso que aquí saqué a colación es el de fragmentar en habilidades receptivas y productivas un proceso tan holístico como lo es el de comprender una lengua y utilizarla con efectividad. Concluí para este último problema que la necesidad de atender una ingente población estudiantil dentro de un tiempo generalmente reñido entre subsanar deficiencias y aprender cosas nuevas, por una parte, y la necesaria relación entre producción y recepción lingüística, por la otra, pueden equilibrarse siempre y cuando en cursos de comprensión de lectura se

destaque la recepción como figura perceptual y conceptual sin por ello descuidar la producción como fondo del proceso de aprendizaje de la lengua.

NOTAS

v"Nobody has yet succeeded in developing a version of autonomy that specifically takes account of the nature of language and language learning. Little (1991) has taken us a long way in this respect, but we must nevertheless recognize that, so far, we have no theory of *autonomous* language learning."Benson, Phil 1996, 'Concepts of Autonomy in Language Learning', in *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, eds R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or and H.D. Pierson, HKU Press, Hong Kong, pp. 27-34.

vi Mientras que Tulio de Mauro habla de plurilingüismo endógeno y exógeno para referirse respectivamente al uso de más de una lengua o variedad lingüística en la competencia de un individuo o en el repertorio de una comunidad lingüística, el Consejo de Europa reserva el término plurilingüismo para referirse a la habilidad del individuo para usar diferentes lenguas, mientras que aplica el término multilingüismo para indicar la diversidad lingüística de una sociedad dada. Véase: Mackiewicz, Wolfgang 2002, 'Plurilingualism in the European Knowledge Society', in *Lingue e Produzione del Sapere*, Università della Svizzera Italiana..

vii Como ejemplo de códigos que reverberan en los mensajes orales y escritos se puede citar a las diversas narrativas de culturalidad así como a la asociación entre registros de habla y regionalismos con determinado discurso social MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, 2007, 'Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World', *Profession*..

viii En la Gran Bretaña, por ejemplo, los textos de lenguas modernas no solamente se leen y comentan principalmente en inglés sino que tienden a subordinarse a la agenda de investigación de Estudios culturales. Ver: Coleman, James A. 2004, 'Modern Languages in British Universities: Past and present', *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 3, no. 2, pp. 147-62, McBride, Nicole 2000, 'Studying culture in language degrees in the UK: Target culture - target language? A survey', in *Target Culture - Target Language?* eds Nicole McBride and Karen Seago, AFSL/CILT, London, pp. 19-80., Forgacs, David 2001, 'Cultural studies: A non-discipline?' in *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, eds Roberto di Napoli, Loredana Polezzi and Anny King, CILT, London, pp. 57-66..

14. Material de Comprensión de Lectura (CL) que promueve la práctica y reforzamiento autónomo de los cursos

David Lina Peña

FES Iztacala UNAM

Luís Daniel González Espejel

FES Iztacala UNAM

El objetivo central de un curso de comprensión de lectura es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante con base en sus habilidades lingüísticas; para la comprensión de diversos tipos de texto. Para el éxito de un curso de comprensión de lectura el factor humano es muy importante, se requiere de autodeterminación y disposición por parte de los aprendientes para tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, es decir buscar la autonomía. Una actitud positiva es vital para que se de un aprendizaje significativo y así el aprendiente se involucre en un programa para el desarrollo de estrategias, en otras palabras aprender a aprender.

Palabras clave: autoacceso, comprensión, lectura, mediateca, autonomía.

Un taller de lectura pertenece al campo de lenguaje y comunicación porque es el área de conocimiento donde se desarrollan habilidades de interacción humana con fines diversos; también en su acción comunicativa se realizan la comprensión y la producción de textos diversos para propiciar el uso funcional de la lengua al utilizar las palabras en momentos y situaciones concretas que enfrenta todo hablante en su vida cotidiana para resolver problemas, proponer, narrar, describir, argumentar, convencer, entre otros. Es indiscutible la importancia del campo de lenguaje y comunicación, ya que el ser humano, ente social, lingüístico y comunicativo, tiene la libertad de asimilarse e integrarse a este mundo globalizado, en una época de radicales y veloces cambios tecnológicos, científicos, sociales y culturales. En este contexto de transformación se modifican las necesidades, la sensibilidad, la filosofía y las formas de comunicación en un contexto muy complejo donde los códigos se diversifican, renuevan y recrean. La lengua es un ente vivo en constante cambio y renovación. La necesidad de interacción comunicativa dialéctica, verbal, no verbal, tácita o implícita pertenece a todos los tiempos y a todas las culturas. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que el diálogo en la actualidad posee una diversidad verbal con múltiples voces, conciencias e identidades en interacción, donde las ideas se deben discutir con respeto, empatía, interés y tolerancia en terrenos metacognoscitivos, cognoscitivos, sociales, éticos o estéticos, para comprender y complementar al mundo externo

y al mundo interno o personal. Si el hombre cambia según las circunstancias, también lo hacen las instituciones sociales y educativas. En el contexto educativo nacional se utiliza el enfoque comunicativo, funcional o pragmático y situacional dentro del marco psicopedagógico constructivista. Este enfoque orienta la metodología y los contenidos de un curso de comprensión de lectura, el texto (en su más amplia acepción) es la unidad comunicativa por excelencia. Interesa la lengua en uso: el habla espontánea, individual colectiva, libre e inacabada. Importa la interacción comunicativa, dentro de un contexto situacional, intercultural, pragmático, intencional y genuino. Es el mismo enfoque comunicativo para un curso de comprensión de lectura el que exige un cambio de actitud pasiva y elusiva a otra, dinámica y comprometida. Los actores del proceso deben interactuar en equipos cooperativos de aprendizaje significativo para conseguir la construcción de nuevos sentidos textuales, producto de su comprensión lectora. El aprendiente se responsabiliza del desarrollo de sus habilidades lectoras, de sus producciones escritas, así como de mejorar su intercambio comunicativo dentro y fuera del Centro de Auto-acceso (CAA). También, demanda la interacción con el docente, coordinador-guía-tutor, quien motiva, crea ambiente propicio para el trabajo en el CAA, planea, prepara, problematiza o desestructura; reactiva conocimientos previos; modela, expone o complementa; regula o ajusta la práctica educativa; ofrece guías de lectura, propone materiales significativos, auténticos, pertinentes y completos; retroalimenta y consolida; ofrece bibliografía básica y complementaria; y permite la evaluación democrática, usando estrategias sociales de aprendizaje y evaluación. El objetivo central de un curso de comprensión de lectura es desarrollar la competencia lectora del estudiante con base en sus habilidades lingüísticas: conocer códigos formales y comprender diversos tipos de texto. Para el éxito de un curso de comprensión de lectura el factor humano es muy importante, se requiere de autodeterminación y disposición por parte de los aprendientes para tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, es decir buscar la autonomía, una actitud positiva es vital para que se de un aprendizaje significativo y el involucrarse en un programa para el desarrollo de estrategias, es decir aprender a aprender.

La Mediateca o Centro de Auto-acceso.

El centro de auto-acceso es un lugar para el aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera, es un espacio, que dadas las características físicas, permite y promueve que los aprendientes se responsabilicen en aprender una Lengua extranjera (LE) a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades, posibilidades y objetivos personales. Los CAA surgieron como una respuesta a las tendencias pedagógicas de los años setentas y ochentas, las cuales plantearon un cambio en la visión que se tenía del proceso de aprendizaje. El auge de los CAA en nuestro país ocurrió a mediados de los años ochentas y como resultado de las nuevas tendencias educativas, las cuales centran el proceso de aprendizaje en el aprendiente, así entonces se intenta personalizar la forma de estudio de una LE a partir de las características muy propias de los aprendientes, para que éste sea responsable de su proceso de aprendizaje (aprender a aprender).

El Aprendiente y los Centros de Autoacceso.

Para los CAA la meta formal es que los estudiantes sean independientes, asuman responsabilidades y tengan disponibles diferentes formas de aprender; los estudiantes son entonces el elemento principal para que se de el proceso de aprendizaje, en este proceso educativo permanente, ellos, los estudiantes, asumen un conjunto de responsabilidades vinculadas a su existencia como ente independiente, parte de una familia y una sociedad, que toma de su alrededor lo necesario para ir construyendo su personalidad. Los estudiantes satisfacen necesidades o resuelven problemas, a través de poner en práctica experiencias de aprendizajes previas, mediante la asignación de espacios y tiempos adecuados, además de regular el ambiente y crear situaciones favorables que propicien un nuevo aprendizaje significativo. Es muy importante mencionar que los estudiantes necesitan de un determinado tiempo, para así ser autónomos, es un proceso constante en el que las habilidades y hábitos de independencia se van formando con la ayuda de elementos adecuados de necesidad, motivación y mucha voluntad.

El Tutor y la Motivación en los Centros de Autoacceso.

Otro elemento humano de suma importancia en el proceso de aprendizaje independiente es el tutor o facilitador de experiencias de aprendizaje, quien

guía al estudiante en el proceso de aprendizaje, haciendo uso y asignando tareas previamente diseñadas, probadas y evaluadas por un grupo de expertos en el área de la educación. La labor del tutor es la de crear y/o desarrollar habilidades y conocimientos en los estudiantes que los habiliten para enfrentar situaciones reales de vida. Para hacer esto se debe enfatizar lo siguiente:

- Subrayar que el aprendizaje se da por factores internos.
- Plantear tareas cuyos resultados lleven al éxito.
- Asignar tareas a los estudiantes que se consideran asimismos inhábiles.
- Evitar la ley del mínimo esfuerzo.
- Fijar metas de alto nivel y adecuadas al nivel de los estudiantes.
- Resaltar la importancia de la relación causal esfuerzo-resultado.
- Alimentar la autoestima de los estudiantes.
- Designar tareas que conlleven a un esfuerzo individualizado.
- No herir la autoestima.
- Explicar lo positivo de aprender por el hecho de aprender.
- Evitar en lo posible los exámenes escritos.
- Establecer y mejorar la relación estudiantes-tutor.
- Resaltar la importancia del estudiante como individuo único.
- Demostrar confianza en el grupo.
- Elevar el nivel de los logros de forma gradual y de acuerdo al grupo.

Las Nuevas Tecnologías y los Centros de Autoacceso.

Las computadoras representan hoy en día una herramienta indispensable para el desarrollo de casi cualquier actividad humana, el aprendizaje en los CAA no es la excepción, debido a que en esta actividad se utilizan las bondades de las computadoras y de los sistemas globales de comunicación para acercar el conocimiento a los estudiantes. Las transformaciones tecnológicas que permiten reducir la distancia han sido una causa constante del avance insospechado del aprendizaje no presencial. Los recursos tecnológicos posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial tradicional, con una utilización de los medios de comunicación audiovisual e informáticos en conjunto dentro de una acción multimedia que posibilita, no sólo la comunicación vertical tutor-estudiante, sino la horizontal entre los propios estudiantes en los procesos de formación. El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática, ha enriquecido los instrumentos de la tecnología educativa con la incorporación de los equipos de grabación, reproducción y transmisión de texto,

sonido e imagen. Recordemos que buena parte de estas tecnologías se encuentran hoy en los hogares de muchísimos mexicanos. Así, los estudiantes, a través del estudio independiente, aprenderán de forma tan eficaz como el estudiante de un centro convencional.

Los Materiales Didácticos en los Centros de Autoacceso.

Los centros de autoacceso cuentan con una amplia diversidad de materiales didácticos para el aprendizaje de lenguas. Dichos materiales son seleccionados principalmente por los asesores y otros académicos que laboran en este tipo de centros. En ocasiones son adaptados o elaborados ya que el material de apoyo en el aprendizaje autodirigido requiere de un tratamiento diferente al del salón de clase. En los materiales para el aprendizaje autodirigido, independientemente del soporte en que se presente: impresos, audiovisuales, multimedia y en línea, se deben considerar dos aspectos básicos; por un lado, los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes y por otro, la formación del aprendiente. Por lo tanto, el asesor que desee elaborar, adaptar o seleccionar materiales, necesita conocer y establecer criterios y pautas para desarrollar este tipo de apoyo.

Material para los cursos a distancia de comprensión de lectura.

El material elaborado en la FESI se ofrecerá para atender a las necesidades de aquellos aprendientes que por las características propias de sus actividades, no pueden asistir a un curso presencial de 1 semestre en la modalidad semanal (6 horas dividido de lunes a jueves, con 1.5 hrs. por sesión, se cubren 90 horas en 15 semanas) o la modalidad sabatina (5 horas por sesión, se cubren 80 horas en 16 semanas). Después del segundo año los estudiantes tienen una fuerte carga de trabajo en hospitales o clínicas periféricas de servicio a la comunidad. Parte importante de las tareas curriculares de estos estudiantes, consiste en la participación de actividades modulares en las cuales integran la práctica, el servicio, la docencia y la investigación. La facultad cuenta con siete clínicas periféricas (Acatlán, Almaráz, Aragón, Cuautepéc, Cuautitlán, Ecatepec y El Molinito), donde se dan servicios preventivos, asistenciales y de educación para la salud.

La Carrera de Optometría ofrece más de 7800 servicios al año, en atención primaria a la salud visual. • Biología participa en la resolución de problemas ambientales, aprovechamiento de recursos y transferencia de tecnología, beneficiando a cerca de 17 mil personas anualmente. • Psicología ofrece asesorías, evaluación, programación y operación de servicios: clínicos, educativos, de rehabilitación, integración familiar y social; en provecho de cerca de 24 mil personas al año. • Odontología atiende a unos 25 mil pacientes, proporcionándoles más de 78 mil tratamientos dentales. • Enfermería incide en más de 200 mil servicios clínicos por año. • Medicina, proporciona arriba de 25 mil consultas en beneficio de unos 11 mil pacientes. Además, el servicio social de nuestros alumnos favorece a 32 municipios del Estado de México, con una cobertura estimada de 500 mil habitantes.

Es por ello que surge la necesidad de brindar mediante un taller de lectura las estrategias metacognoscitivas y cognoscitivas necesarias para que, de acuerdo con sus posibilidades los estudiantes puedan prepararse de forma autónoma y enfrentar con una mayor posibilidad de éxito el examen de acreditación de un idioma extranjero, “los aprendientes sin enfoque metacognoscitivo son estudiantes sin dirección, ni habilidad para evaluar su progreso, logros y futuros objetivos de aprendizaje” (O’Malley, 1985:24).

El taller que a continuación se detalla, se les puede ofrecer a los aprendientes en la modalidad sabatina, una sola sesión de 5 horas, para concientizarlos de las estrategias metacognoscitivas que se utilizan al leer, además en la FES Iztacala se esta empezando a crear material de apoyo para los aprendientes que de forma independiente se van a preparar para el examen de acreditación, similar al que ofrece el CELE en línea, sólo que con textos especializados en el área medico-biológica.

Es entonces muy importante promover un curso de comprensión de lectura en la modalidad de aprendizaje autónomo en nuestro campus (FESI) debido a que:

- Se prepararía al estudiante para acreditar un idioma extranjero en la modalidad de comprensión de lectura y así poder titularse.

- Se atenderían las necesidades de aquellos aprendientes que por las características propias de sus actividades, no pueden asistir a un curso presencial de 1 semestre en la modalidad semanal o sabatina.
- Se resolvería el problema frecuente de la falta de aulas para la impartición de los curso presenciales de CL.
- Se daría respuesta a las exigencias del sistema *SUA* en la carrera de psicología, en la que los alumnos tiene que cubrir el requisito mencionado en el punto 1.

Conclusiones.

El proceso de diseño y elaboración del material de comprensión de lectura implica un proceso complejo y de largo plazo, en el cual intervienen y colaboran profesionales de diferentes disciplinas, hecho que significa el intercambio y discusión de ideas y enfoques entre los miembros del equipo de trabajo, haciendo muy atractivo el contenido y la forma del material. El material atraviesa por todo un proceso que significa:

- Selección del material auténtico.
- Discusión sobre su utilidad como material en el CAA.
- Diseño de ejercicios siempre con base en el contenido del texto.
- Elaboración del material en formato electrónico.
- Evaluación del material.
- Piloteo.
- Segunda evaluación
- Corrección del material.

Todo el proceso de elaboración del material esta pensado en las características propias de nuestros aprendientes. Nuestros aprendientes son jóvenes en su mayoría con las siguientes características:

- edad promedio 18 años al inicio de la carrera, edad promedio 20 años al inicio de un curso de comprensión de lectura.
- de clase media y media baja provenientes de toda el área metropolitana.
- de las carreras de: **enfermería** (población compuesta en su mayoría por mujeres); **optometría** (población compuesta en su mayoría por hombres); **medicina**, **odontología**, y **psicología** (estas tres últimas con una población que tiene en igual proporción mujeres y hombres).
- población que para titularse necesita acreditar una lengua extranjera, por ello buscan cumplir con el requisito a través de alguna de estas tres opciones: por examen de acreditación; acreditando un curso de comprensión de lectura (un semestre y con calificación mínima aprobatoria de 8) o cursando y acreditando los seis primeros niveles del programa global (calificación mínima aprobatoria 8), compuesto de 15 niveles en total.

- población que en su mayoría habla sólo español y su conocimiento de una lengua extranjera lo adquirieron principalmente en la secundaria y preparatoria de la manera tradicional, enfatizando la gramática y el léxico fuera de contexto, por ello su actitud y disposición no es la más adecuada, ven a la LE como algo obligatorio, difícil y aburrido (por la gramática y el vocabulario), proveniente en su mayoría del ciclo de enseñanza media-superior de la UNAM: Colegio de Ciencias y humanidades y Escuela Nacional Preparatoria.

Se aprovechan las bondades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, y así favorecemos la participación activa de los aprendientes. Además de incluir un nuevo paradigma educativo, el aprendizaje constructivista. Esto es, una forma de aprendizaje basado más en la exploración que en hacer lo que mandan, finalmente una forma más creativa de aprender.

Bibliografía:

- Benson, P. 2001. "Autonomy and culture" en *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman. United Kingdom. Pp. 55-58
- Benson, P. (2001) "The history of autonomy in language learning" en *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman. United Kingdom. Pp. 7-21
- Benson, P. (1997) "The philosophy and politics of learner autonomy" en Benson, P. y Voller, P. (Eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Longman. New York. Pp. 18-34.
- Chamot, A., & Malley, J. (1994) "Chapter 4 Learning Strategy Instruction in CALLA" en *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company. USA. Pp. 60-64.
- Contijoch, C. (1998) "Relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autodirigido" en Chávez, M. (Ed.) *Colección Aprendizaje Autodirigido Vol. 2*. UNAM. México. Pp. 21-38.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999) "Capítulo 5. Estrategias de Enseñanza para la promoción de aprendizaje significativos. Introducción" en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. México. Pp. 69-70.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999) "Introducción; ¿Qué significa Aprender a Aprender?: Capítulo 6. Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención" en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. México. Pp. 113- 118 y 138.

- Dickinson, L. (1987) "Preparing for self-instruction" en *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press. New York. Pp. 121-133.
- Gremmo, M. J. Y RILEY P. (1995) "Autonomy, Self-direction and self access in language teaching and learning. The history of an idea" en Davies, N. (Ed.) *System. Special Issue: Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning*. Vol. 23. N° 2. Pergamon. Great Britain. Pp.151-164.
- Oxford, R. (1990) "Chapter 2. Direct strategies for Dealing with Language: Compensation Strategies" en *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publisher. USA. Pp. 47-51
- Oxford, R. (1990) "Chapter 4. Indirect Strategies for General Management of Learning" en *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publisher. USA. Pp. 140-148.
- Wenden, A. (1991) " Chapter 5. Planning learning to promote learner autonomy" en *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall. United Kingdom. Pp. 61-67.
- Williams, M. & Burden, R. (1997) "What makes a person want to learn? Motivation in language learning" en *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press. United Kingdom. Pp.111 - 142.

15. La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Jaime Magos Guerrero

Facultad de Lenguas y Letras de la
Universidad Autónoma de Querétaro

Por una parte, el esquema que propone la administración por sistemas – aplicable a las empresas- puede ser orientado a la gestión de la clase de lengua. Este esquema señala precisamente el paso por seis fases secuenciales: análisis de necesidades, planteamiento de objetivos, planeación, organización, ejecución y control; mientras dos fases son constantes en todo el proceso: evaluación y comunicación. Por otro lado, una de las funciones más importantes que actualmente se encarga a los maestros universitarios es la investigación y, al tratar de elegir un “método” para realizarla, muchas veces se cae en el modelo positivista. Éste es el que se aplica en los laboratorios en donde las ciencias duras lo permiten. La lingüística misma hace uso de él, pero en el área educativa tenemos que activar otra propuesta metodológica; entonces se recurre a la investigación etnográfica (también llamada cualitativa, ecológica...). Ésta considera que en el aula no es posible el control absoluto de las variables; que todos los hechos que ahí ocurren deben ser integrados al proceso y pueden ser objeto de reflexión. La investigación etnográfica indica que este proceso debe ser realizado aplicando un proyecto de trabajo que surge de la experiencia y de la formación del maestro-investigador.

Palabras clave:

investigación etnográfica, administración por sistemas, clase de lengua, didáctica de las lenguas, investigación en la clase de lenguas.

Este documento pretende ser la continuación de la ponencia “Un esquema general para la acción didáctica” (Magos 2008:207) presentada en el 12º Encuentro Nacional de Maestros de Lenguas Extranjeras en el CELE de la UNAM y está dirigido a maestros de lenguas extranjeras que gustarían de realizar investigación dentro de sus aulas. La investigación no es actividad secreta ni misteriosa; tampoco es exclusiva de nuestros compañeros que tienen debidamente registrados sus proyectos dentro de los Centros que con este propósito existen dentro de nuestras Universidades; no es necesario haber concluido estudios doctorales para poder realizarla: la investigación es inquietud y creación, es reaccionar con acciones aproximativas –pero concretas- ante los problemas que cotidianamente enfrentamos en nuestras aulas, es vincularnos no sólo con nuestro trabajo sino también con nuestros estudiantes tratando de que ellos descubran –a partir del aprendizaje de una

lengua y su cultura- cuál es su proyecto de vida y de qué manera pretenden posicionarse ante el mundo. Investigar "... es un estilo de pensamiento y de acción: precisamente el más reciente, el más universal, el más provechoso de todos los estilos." (Bunge 2000:19). Investigar es colaborar y dialogar, como en los tiempos socráticos, pero "...solamente cuando se tiene enfrente un interlocutor suficientemente reflexivo y analítico que esté dispuesto a producir enunciados y *acciones* que respalden la respuesta inicial, aunque parezcan ellos absurdos, paradójicos, vergonzosos, etc." (Leal 2001:190) –el cursivo es mío-. Investigar es crear, es proponer, es probar, es volver a empezar, es creer en nuestro trabajo, en nuestros alumnos y en nosotros mismos y eso lo hacemos todos los días. Los maestros que sin pretensiones de científicidad y grandeza investigamos en nuestras aulas lo hacemos porque estamos convencidos de lo necesario, interesante y enriquecedora que es nuestra actividad. "Los educadores que aprenden en su aula, que realizan investigaciones y escriben sobre ello, llegan a ser los mejores maestros, pues se preocupan por saber cómo aprenden sus alumnos y cómo pueden ayudarlos." (Atwell en Patterson 2002:5).

Pero ¿cómo proceder y por dónde comenzar? El contenido de este documento no pretende ser una panacea aplicable en todos los casos y que resuelva todas las situaciones, sino más bien una propuesta fruto del trabajo y la reflexión sobre el tema. La propuesta es empatar un esquema para administrar nuestra clase con el esquema de la investigación etnográfica. La administración de nuestra clase es un proceso que inicia desde el estudio y el análisis de las necesidades de nuestros alumnos, hasta la aplicación y control de la propuesta que al respecto hagamos. La investigación etnográfica "en un sentido amplio, comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto." (Goetz 1988:37). Para algunos autores la investigación etnográfica puede también llamarse investigación-acción, investigación holística, investigación naturalista o ecológica, investigación cualitativa, pero en general su esencia es la misma (Goetz y LeCompte 1988) La propuesta concreta de la investigación etnográfica es que, mientras

realizamos nuestra labor cotidiana y aplicamos los materiales que hayamos diseñado para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos, realicemos las actividades más propicias que desde un marco teórico nos permitan observar las reacciones de nuestros estudiantes, realicemos las re-orientaciones del caso y registremos nuestras observaciones. Ese registro nos puede ser útil, simultáneamente o una vez concluida la experiencia, para teorizar sobre los resultados y para comunicarlos a nuestros pares. El modelo procedimental de la investigación etnográfica difiere del modelo que se aplica en las ciencias duras porque, mientras en estas últimas las variables extrañas son controladas para su neutralización, el primero las integra al proceso y las considera como parte causal de los resultados. Supongamos que se está realizando una investigación en un laboratorio de Química y que uno de los factores que intervienen en ese proceso es la temperatura; la temperatura, entonces –una variable independiente o controlada, manejada por el experimentador- tiene que ser regulada según las necesidades del estudio en proceso; en el salón de clases no es posible neutralizar las variables de ningún tipo (existe una gran tipología de ellas más allá de las clásicas variables independientes y dependientes) porque realizamos nuestro trabajo con seres vivos en continuos cambios y variaciones debidos a su interacción con sus respectivos ambientes. Por eso es que la investigación etnográfica integra las variables que van apareciendo durante el camino y no intenta neutralizarlas.

Antes de entrar en materia, considero sumamente importante hacer una observación y advertencia. Los que nos dedicamos profesionalmente a las lenguas desarrollamos diferentes trabajos: somos maestros de lengua materna o traductores, intérpretes o críticos literarios, correctores de estilo o creadores literarios, maestros de literatura o maestros de lenguas extranjeras. No somos todo lo aquí enlistado: somos lo que hemos estudiado. Nuestros tres grandes campos –de los profesionales de las lenguas- son, de cualquier modo: la didáctica, la lingüística y la literatura. Y resulta que el método de investigación (o mejor, sus procedimientos al realizar investigación) son diferentes: para los literatos, el enfoque hermenéutico; para los lingüistas, el enfoque positivista; para los maestros de lenguas, el enfoque etnográfico. Sin desear profundizar en este documento, afirmo que todavía no discutimos los maestros con los

literatos y con los lingüistas y, por lo mismo, no nos es claro lo que queremos hacer en el campo de la investigación (y de nuestro propio quehacer profesional) y esto ocasiona distanciamientos, incomprensiones y –en ocasiones- hasta faltas de respeto.

Un esquema general para la acción didáctica

En el documento publicado por la UNAM (Magos 2008), se dice que el trabajo que hagamos en nuestras aulas -al enseñar una lengua extranjera- no puede basarse en un programa que otro diseñó o en un libro de texto que se maneje de manera lineal y doctrinal; esas son prácticas obsoletas y poco profesionales. Cada grupo de estudiantes tiene sus propias características, sus propias necesidades, sus propias expectativas, sus propios problemas y, en consecuencia, para cada uno de ellos deberemos diseñar su propio proyecto. Esto, que al inicio parece una tarea demasiado complicada y demasiado pesada, con la práctica y la actualización profesional (en el campo disciplinario y en el campo psicopedagógico), se convierte en una actividad no sólo muy interesante, sino muy formativa desde diferentes puntos de vista. De un conocimiento intuitivo y un conocimiento empírico, se pasaría a un conocimiento científico y, como objetivo teleológico, a un conocimiento filosófico que nos permita comunicar nuestras experiencias a nuestros pares.

Nuestro trabajo tendría que constituir un proceso que comienza con **A) el análisis de las necesidades** de nuestros alumnos. Los instrumentos para ello son la encuesta, la entrevista y la observación; mientras el maestro trabaja con sus alumnos los primeros días del curso, puede aplicar instrumentos de este tipo y llegar a conocer las necesidades sentidas (las que ellos identifican como carencias), normativas (las que resulten del contrastar el programa con el estado real del grupo), las demandadas (las que nos pide la sociedad), las comparativas (que resultan de comparar a nuestro grupo con otro semejante), las prospectivas (que sabemos que en un futuro se manifestarán como necesidades), las latentes (que no entran en la categorización anterior, pero que observamos que están presentes). Una larga lista de necesidades puede ser priorizada y, a partir de las verdaderamente urgentes y necesarias, definir el problema. Esto nos llevaría a buscar apoyos teóricos que constituyan nuestro

marco de acción. Toda decisión que se tome en el salón de clases debe estar basada en una razón y en una teoría. Analizar las necesidades de nuestros alumnos nos lleva a determinar su situación real.

Entonces se pasa a la **B) enunciación de los objetivos generales** de nuestro proyecto. Estos pueden ser duros o flexibles, dependiendo de la cantidad de elementos que consideremos para redactarlos: el tiempo, la persona, la acción, el tema y las expectativas de calidad. En nuestro caso, maestros de lenguas, podemos colocar los objetivos en los campos de la comunicación, de la reflexión metalingüística, de la intercultura, de la reflexión metacognitiva y/o de la teoría de la lengua. En cuanto al tiempo pueden ser a corto, mediano o largo plazo. Finalmente, los objetivos deben responder a los saberes (conceptuales), actividades (procesuales) y a las actitudes (actitudinales). De cada objetivo deberíamos poder responder si es duro o flexible, de qué campo, duración y de qué tipo. Determinar los objetivos de nuestro proyecto es identificar la situación ideal de llegada.

De ahí a la **C) planificación de las acciones por emprender**. Significa trazar los pasos para llegar de la situación real a la situación ideal: qué enfoques metodológicos utilizaremos, cuáles técnicas emplearemos, cuales temas y contenidos contendrá nuestro proyecto, qué actividades y en qué orden propondremos a nuestros alumnos, en cuántas y cuáles unidades didácticas ordenaremos esas actividades, cómo manejaremos los tiempos. Planear, entonces, es trazar de manera precisa y detallada la línea de acción que seguiremos.

La **D) organización** consiste en instrumentar nuestro proyecto definiendo los materiales que usaremos; qué funciones tendrán los estudiantes y cuáles el maestro y en cuáles lugares trabajaremos. Todo lo hasta aquí enunciado es suficiente para escribir nuestro proyecto (o “programa”, que tal vez nos sea más familiar como término).

Se llega así a la **E) ejecución del proyecto**, en donde tendríamos que realizar “el arte de ser maestro” dirigiendo las acciones, integrando los elementos humanos y materiales y motivando el desarrollo óptimo de nuestra propuesta.

Finalmente se llega al **F) control**, que es el momento de “institucionalizar” los resultados otorgando una calificación a nuestros estudiantes a partir de su desarrollo por la línea trazada entre la situación real –en la que se encontraban- y la situación ideal –a la que han llegado-.

Permanentemente se ejecutan otras dos funciones que son la **G) comunicación** y la **H) evaluación**. La primera consiste en mantenerse informado e informar y en acordar el avance de las acciones; la segunda consiste en detectar estadios (en realidad el análisis de necesidades es una evaluación de entrada) para corregir a tiempo las eventuales imprecisiones. La evaluación final del proyecto nos permite aprender a todos –estudiantes, maestros y autoridades- de esa experiencia y estar listos para emprender otro proyecto con mayores probabilidades de éxito y de aprendizaje.

Resumiendo:

	No.	Fase	Acciones	
C o m u n i c a c i ó n	I	Análisis de necesidades	Determinar el estado real de la situación, qué es lo que los estudiantes necesitan, de qué carecen; enunciar el problema por resolver; determinar el marco teórico...	E v a l u a c i ó n
	II	Planteamiento de los objetivos	Determinar el estado ideal de la situación, a dónde queremos llegar, por cuál motivo...	
	III	Planeación	Determinar cómo vamos a llegar de la situación real a la situación ideal, cuáles pasos debemos dar...	
	IV	Organización	Determinar con cuáles instrumentos, de qué manera, en cuánto tiempo, en cuáles lugares...	
	V	Ejecución	Determinar cómo dirigiremos las acciones, cómo integraremos los recursos, cómo motivaremos a los participantes...	
	VI	Control	Determinar con cuáles instrumentos cuantificaremos los resultados, en cuál momento...	

Magos 2008:209

La investigación etnográfica

Dicen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez que la educación es un fenómeno subjetivo porque se da en una realidad que no es estática sino “en un mundo social que no es fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo” (1992:119). Quienes trabajamos en el aula sabemos que nuestros estudiantes no son nunca los mismos aunque nuestra práctica docente la hayamos realizado siempre en la misma institución. Son diferentes porque la sociedad –en todo su complejo entramado- es diferente. Entonces no podemos pretender usar los mismos libros, los mismos programas, los mismos materiales, las mismas actividades. La realidad social se transforma, se construye, se destruye, se transforma porque las redes de relaciones entre los seres humanos y los grupos se condicionan a partir de conflictos y colaboraciones a niveles individuales y sociales. La realidad social siempre está en cambio y en transformación y es un producto histórico en virtud de la dinámica que establecen entre sí los seres humanos y de sus relaciones. Si la educación es un fenómeno social, entonces también está en continuo cambio y transformación y, si queremos entender su dinámica, no podemos activar un enfoque de investigación que estudia los fenómenos naturales o los sociales desde una perspectiva sincrónica: el estudio de los fenómenos educativos debe realizarse diacrónicamente, entonces, considerándola como una realidad en cambio constante.

En los fenómenos que se verifican en las aulas hay siempre un elemento objetivo y otro subjetivo. El primero está representado por lo que se ve y observamos con los sentidos; es lo manifiesto. Pero también está lo que subyace en lo manifiesto, lo que le da significado, lo que no se ve; es lo latente. Sin embargo, “...lo directamente observable en un grupo no constituye la totalidad de la realidad del mismo; o, de otro modo, no todo lo que pasa dentro de un grupo es directamente observable.” (Zarzar Charur 1980:6). Si queremos entender los fenómenos educativos para intervenir en ellos, es imprescindible pasar de lo manifiesto a lo latente, es decir, a los significados. Para llegar al mundo conceptual de nuestros alumnos es necesario captar la realidad como algo en movimiento en donde esos significados se producen y se intercambian. “Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las

peculiaridades de su desarrollo, solamente pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y social a lo largo de su singular biografía *como individuos y como grupo*” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1992:120) –el cursivo es mío-.

La pretensión más importante de la investigación etnográfica es la comprensión de los fenómenos sociales y la formación de quienes participan en ella; no pretende, como el enfoque positivista propio de las ciencias duras, producir conocimientos nomotéticos, leyes y generalizaciones. Los investigadores etnográficos viven en la comunidad en donde se realiza estudio y se “contaminan” de las características de ésta. Comparten con el enfoque positivista la encuesta, la entrevista y la observación como instrumentos de investigación, pero agregan el solapamiento metodológico (la búsqueda constante de la teoría que explique lo que está pasando en la realidad), la triangulación permanente (entre el investigador, el especialista, la teoría), la replicación paralela (dos investigadores trabajan lo mismo en dos ambientes diferentes y comparan constantemente los avances y resultados) y la auditoría (el contraste constante de los materiales, las técnicas, los procedimientos, los avances, etc. con otros colegas o con especialistas). Se recalca la importancia de la observación realizada por otros colegas y la discusión inmediata de los resultados; de igual forma sería necesario y posible realizar la auto-observación a partir de notas tomadas durante la experiencia o clases video-grabadas. Los resultados de la investigación etnográfica en la educación son la base hipotética para otros estudios en ambientes semejantes; se pretende la transformación democrática de la realidad que se vive en el aula.

Bajo estas breves consideraciones, el enfoque etnográfico es, entonces, el camino que se debe seguir para investigar en el salón de clases.

La administración de la clase de lengua y la investigación etnográfica

Una vez que se ha presentado una síntesis de lo que el autor de este documento vislumbra como la aplicación de la administración de sistemas a la clase de lenguas y después de haber realizado algunas precisiones sobre el enfoque etnográfico en la investigación en el aula, será el momento de

aproximarnos a lo que sería la relación que se puede establecer entre ambas propuestas teóricas. A continuación se enuncia de manera gráfica cuáles son las fases del proceso de la administración de la clase de lengua descritas arriba (primera columna y columnas laterales; números romanos); las fases del proceso de la investigación etnográfica propuestas en este documento (tercera columna; números arábigos) y las acciones concretas que el docente tendría que realizar (columna central; incisos mayúsculos):

VII	Administración de la clase de lengua	Acciones por ejecutar	Investigación etnográfica	VIII
Comunicación	I.- Análisis de necesidades	A. Determinar las características del escenario. B. Identificar y definir un problema de investigación. C. Estructurar un primer marco teórico	1.- Justificación práctica y teórica del proyecto	Evaluación
	II.- Planteamiento de objetivos	D. Plantear los objetivos generales E. Definir las hipótesis de solución del problema	2.- Anticipación	
	III.- Planeación	F. Definir, diseñar e instrumentar el proyecto que se aplicará en el aula.	3.- Definición del Proyecto	
	IV.- Organización			
	V.- Ejecución	G. Operar y controlar el proyecto determinado. H. Observar los avances en el trabajo. I. Definir las categorías logradas y analizarlas. J. Reorientar los trabajos si fuera necesario. K. Ordenar la información en categorías y analizarlas. L. Teorizar sobre los avances y resultados.	4.- Aplicación, control y evaluación del proyecto.	
	VI.- Control			
	M. Escribir el informe final. N. Compartir los resultados.		5.- Comunicar los resultados	

Donde:

1.- Justificación práctica y teórica del proyecto. Es la primera fase de la investigación etnográfica y comprende las acciones propias del análisis de

necesidades que se realiza en la administración de la clase de lengua. Consta de tres momentos:

- A. Determinar las características del escenario: a partir de la aplicación de entrevistas a los alumnos, a las autoridades, a otros colegas, etc.; encuestas aplicadas a los alumnos para conocer sus características y sus expectativas sobre el curso; observaciones de la situación del grupo con respecto a sus conocimientos, habilidades y actitudes.
- B. Identificar y definir un problema de investigación: después de enlistar y priorizar las necesidades de los alumnos habrá que enunciar un problema (se sugiere la técnica rusa: en forma de pregunta) y una serie de pequeñas preguntas que lo definan y lo precisen.
- C. Estructurar un primer marco teórico: se sugiere precisarlo en forma deductiva con bases disciplinarias, psicopedagógicas y epistemológicas. Este marco teórico será enriquecido, reorientado y definido a lo largo de la investigación. Es importante revisar otras experiencias semejantes a la que queremos iniciar. Se sugiere reducir la constelación conceptual del marco teórico a los aspectos aplicables en el escenario.

2.- Anticipación. Es la segunda fase de la investigación etnográfica y comprende las acciones que se realizan durante el planteamiento de objetivos del proceso administrativo de la clase de lenguas. Consta de dos momentos:

- D. Plantear los objetivos generales: que están directamente relacionados con la solución que se espera dar al problema enunciado. Los objetivos específicos y particulares serán definidos más adelante.
- E. Definir las hipótesis de solución del problema: vinculadas con los materiales que se pretende emplear, las actividades y la secuenciación que se piensa proponer, las formas de trabajo, los tiempos, etc. Supone una anticipación de las fases de planeación y organización del proyecto administrativo.

3.- Definición del proyecto. Es la tercera fase de la investigación etnográfica y consta de un solo paso, pero comprende de manera concreta las fases de la planeación y organización del Proyecto administrativo.

- F. Definir, diseñar e instrumentar el proyecto que se aplicará en el aula. Implica la redacción precisa y detallada de las acciones propias del trabajo

docente: los objetivos específicos y particulares, los enfoques metodológicos que activaremos, las técnicas que serán aplicadas, los contenidos del programa, las actividades concretas y su secuenciación, las Unidades didácticas en las que dividiremos el trabajo, los materiales que emplearemos, los tiempos con que se cuenta, las funciones del docente y del alumno, los lugares donde se trabajará, etc. En esta misma fase es importante definir los instrumentos con los que recogeremos la información de la fase siguiente: fichas para la observación realizada por otros colegas, toma de notas para la auto-observación, encuestas, entrevistas a los estudiantes, entrevistas con los observadores, etc.

4.- Aplicación, control y evaluación del Proyecto. Es la cuarta fase en la investigación etnográfica y comprende dos fases del esquema de la administración de la clase: la ejecución y el control. Consta de seis pasos:

- G. Operar y controlar el proyecto determinado. Esta es la fase más ordinaria y cotidiana del trabajo en el aula que, con la realización de los pasos siguientes, se transforma de práctica docente a actividad de investigación. El proyecto diseñado durante las fases anteriores se aplica siguiendo sus ritmos y materiales, pero en presencia de los colegas observadores o la grabación de las sesiones de trabajo para su posterior revisión. Éste y todos los momentos de esta fase se realizan casi de manera simultánea, pero en este documento se separan para su análisis.
- H) Observación de los avances en el trabajo. Los colegas que estarán involucrados en este proceso deben estar enterados del proyecto y de sus objetivos; además, deben estar entrenados en la aplicación de las guías de observación y la entrevista. Su presencia permite la realización de todos los otros momentos de esta fase y la aplicación de las técnicas enunciadas arriba (encuesta, entrevista, observación, triangulación, auditoria y, eventualmente, la replicación paralela).
- I) Recolectar y categorizar la información pertinente. Los resultados de la aplicación de las técnicas apenas mencionadas pueden ser ordenados de la siguiente manera (Martínez Miguelez 2006:175):
 - a. Actos: acciones que duran unos minutos durante la clase.

- b. Actividades: acciones que tienen una mayor duración en el grupo (una semana, un mes, etc.)
 - c. Significados: expresiones verbales de los participantes que nos dejan ver cómo están viviendo los actos y las actividades.
 - d. Participación: los compromisos que involucran a las personas vinculadas a la situación en estudio.
 - e. Relaciones: los vínculos que establecen entre sí las personas que participan en el estudio.
 - f. Situaciones: los avances del grupo en la línea del tiempo (antes, durante y después del estudio).
- J) Reorientar los trabajos si fuera necesario. Este momento comprende desde el enriquecimiento y/o reorientación del marco teórico, hasta la re-definición de los objetivos específicos y particulares, de las actividades, de los materiales, de los tiempos y de los lugares, etc., que habían sido previstos. Continúan las observaciones, las entrevistas, la triangulación, etc.
- K) Definir las categorías logradas y analizarlas. Las categorías de observación mencionadas arriba deben ser definidas y afinadas para que expliquen el avance de los trabajos y dibujen las líneas de búsqueda para enriquecer el marco teórico. Es posible que esas categorías se dividan en sub-categorías y entonces el análisis se convierte en una actividad más variada y rica de aportaciones.
- L) Teorizar sobre los avances y resultados. Cuando se establecen relaciones entre las categorías y/o las sub-categorías (de dependencia, de contigüidad, de causalidad, de consecuencia, de oposición, etc.), entonces se ha comenzado ya a interpretar los resultados, a darles un lugar y un valor, en suma, a teorizar. La teorización se puede realizar con base en las teorías existentes que han sido ya revisadas o, inclusive, proponiendo otras nuevas. La teorización se puede hacer partiendo de analogías (relaciones de afinidad entre dos o más experiencias), metáforas (estableciendo una relación entre dos entidades a partir de su similitud, pero suprimiendo un término que las liga) o modelos (esquemas que pueden ser imitados para lograr las mismas cosas).

5.- Comunicación de los resultados. Última fase de la investigación etnográfica y que no está considerada dentro del esquema de la administración de la clase. Consta de dos pasos:

- M) Escribir el informe final. El informe está dirigido a nuestros pares, maestros de lenguas, que están interesados en leer nuestra experiencia. Esto hace que el lenguaje esté dirigido a los intelectuales prácticos que se enfrentan a la realidad con el afán de modificarla y mejorarla. La estructura del informe debe reflejar el proceso completo que le da cuerpo y puede incluir la transcripción fiel de las categorías analizadas. El marco teórico debe permear el trabajo entero y sus conclusiones deben dar cuenta de lo realizado, pero también deben constituir la base para nuevos trabajos.
- N) Compartir los resultados. Este paso se realiza tanto a niveles de pequeño grupo con los colegas que estuvieron involucrados en la experiencia, cuanto a niveles de participación en congresos de maestros de lenguas y la publicación del informe.

Conclusiones

El trabajo que realizamos los maestros de lenguas de manera cotidiana y ordinaria en nuestras aulas tiene mucho de investigación, pero no lo sabemos o bien ignoramos cómo elevar nuestra práctica a tal estatus. Como puede verse en los esquemas presentados arriba, bastaría ampliar el margen de acción (y, por supuesto, enriquecer nuestra formación disciplinaria y psicopedagógica) de nuestro trabajo y estructurar nuestra mente de tal forma que todas y cada una de las decisiones que tomemos en el aula estén basadas en una razón y en una teoría. Los intereses que nos deben llevar a hacer investigación en el aula son un interés técnico, es decir, la necesidad de realizar nuestro trabajo con seguridad, sabiendo que obtendremos buenos resultados; un interés práctico, o sea la necesidad de saber interpretar los fenómenos que suceden en nuestra aula y, finalmente, un interés emancipatorio, es decir, la necesidad de responder de manera crítica y creativa a nuestro deber social desde el campo teórico y práctico de la enseñanza de las lenguas sin tener que depender de otras ciencias sociales. “La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador;

más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales...” (Martínez Miguelez 2004:243).

Bibliografía

- Bunge, M. 2000. *La investigación científica*. 20ª impresión. Editorial Ariel. México
- Gimeno Sacristán, A. y Pérez Gómez A.I. 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- Leal Carretero, F. 2001. “El diálogo socrático como método de investigación de teorías implícitas”. En Los retos de la Investigación del Siglo XXI. Matute y Romo (Coordinadoras). Universidad de Guadalajara. México. Pp. 179-207
- Magos Guerrero, J. 2008. “Un esquema general para la acción didáctica”. En Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje. 12º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. García y González (Coordinadoras). Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pp. 207-232
- Martínez Miguelez, M. 2004. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas. México.
- Martínez Miguelez, M. 2006. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas. México.
- Patterson, L. et al. 2002. *Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones*. Editorial Trillas. México.
- Zarzar Charur, C. 1980. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”. En Perfiles Educativos No. 9. CISE-UNAM. México. Pp. 14-36

16. La literatura y la integración de las cuatro habilidades en el aprendizaje de idiomas

Susana Arvizu Vargas

Escuela Nacional Preparatoria
Plantel 6 “Antonio Caso”.

Con el apoyo de internet, los alumnos practican y aprenden el inglés a través de la lectura de obras clásicas. El objetivo, aparte de adquirir el gusto por la lectura, es fortalecer e integrar la práctica de las cuatro habilidades comunicativas -leer, escribir, hablar y escuchar-, junto con gramática, vocabulario y cultura. El ciclo de aprendizaje abarca una serie de actividades que se van desarrollando durante un período determinado. Aparte de la lectura realizan una gran variedad de ejercicios y actividades, de acuerdo al tema. Trabajan de manera individual y en equipo. Investigan sobre el autor y su época. Desarrollan su capacidad de síntesis al resumir los capítulos por escrito. Platican sobre la obra en inglés y escuchan el audio-libro para familiarizarse con los sonidos, pronunciación, ritmo y entonación. Para complementar la unidad temática, ven una película basada en la obra, la comentan y comparan con el libro. Finalmente representan la obra por equipos y exhiben sus trabajos. Los alumnos pueden trabajar de manera autónoma ya que las actividades se encuentran en Internet. La metodología se basa en el constructivismo y el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Cultura, integración, constructivismo, autonomía, aprendizaje significativo.

Motivada por algunas teorías cognoscitivas como el constructivismo y el aprendizaje significativo, teorías que consideran la actividad constructiva del alumno como la base medular del aprendizaje, comencé a desarrollar diversas actividades alrededor de un tema, de manera tal que el estudiante, aparte de aprender y practicar la lengua, integre parte de la cultura de dicha lengua, su historia, geografía, literatura, música, etc.

El material y las actividades cumplen con los fundamentos y requisitos indispensables de todo instrumento didáctico y está al alcance de cualquier estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria, en este caso específico de mis alumnos del Plantel 6, de la asignatura de Inglés IV, quienes trabajan en la computadora con un software (*exe learning*) especialmente diseñado, donde encuentran las instrucciones, temario, metodología y demás. Las actividades derivadas de estos sitios van dirigidas al alumno y se enfocan en el proceso individual, tratando de impulsar y fortalecer la autonomía, la creatividad, la toma

de decisiones y la responsabilidad de su propio aprendizaje, fomentando también la convivencia y el trabajo en equipo. Apoyados en dicho material, los estudiantes pueden realizar la mayoría de las actividades de aprendizaje y reforzamiento de manera activa, revisar sus propias respuestas y repetir estas acciones cuantas veces sea necesario, siendo éstas acciones elementos clave del proceso de aprender a aprender. Asimismo, cada alumno tendrá su propio espacio en el sitio, espacio que fungirá, aparte de escaparate de sus trabajos, como un portafolio de evaluación, que se complementará con la valoración del desempeño personal y grupal a través de sus diversas manifestaciones y cumplimiento del trabajo.

Objetivo general:

Que el alumno adquiera las competencias necesarias para emplear la lengua extranjera valiéndose de la lectura de obras clásicas y el apoyo de internet.

Propósitos específicos:

Que el alumno amplíe su cultura y practique el idioma a través de la lectura de obras clásicas. Identifique las ideas principales y desarrolle la capacidad de síntesis. Elabore por escrito un resumen por capítulo. Adquiera confianza para hablar en el idioma extranjero, y platique la trama, alguna anécdota o describa los personajes. Escuche el audio-libro y se familiarice con los sonidos, pronunciación, ritmo y entonación. Aplique adecuadamente los conocimientos adquiridos de gramática. Enriquezca su vocabulario. Adquiera el gusto por la lectura. Y por último finalice el ciclo de aprendizaje con una escenificación de la obra en equipos.

Marco teórico.

Constructivismo y aprendizaje significativo.- Como ya se mencionó en la introducción de este trabajo, la idea surge después de reflexionar sobre las diferentes teorías cognoscitivas enfocadas en la actividad constructiva del alumno durante el período de aprendizaje.

De acuerdo al constructivismo ‘el conocimiento es una construcción del ser humano’, realizada a través de los esquemas que ya posee, adquiridos a través

de procesos activos constructores del conocimiento – actividad externa e interna intencionada que el aprendiz realiza al respecto -, con la influencia del medio sociocultural y afectivo que le rodea. Además de subrayar la importancia de los conocimientos previos, recomienda al profesor favorecer algunos aspectos importantes en el salón de clase, como son el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido, así como desarrollar en el alumno la capacidad de realizar dichos aprendizajes por sí mismo en cualquier situación o circunstancia (aprender a aprender).

Por su parte el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva (postura constructivista e interaccionista). El aprendizaje es sistemático y organizado. Se adquiere por recepción o por descubrimiento y puede incorporarse en la estructura cognoscitiva del alumno por repetición o de forma significativa. El aprendizaje significativo ocurre en un continuo donde la transición entre las fases es gradual. Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera sustancial y no arbitraria la nueva información (los materiales y contenidos) con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura cognoscitiva y que reflejan su madurez intelectual, dándose una motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje.

Otro detalle fundamental para el docente es el tomar en consideración los diferentes tipos de contenidos, agrupados en tres áreas básicas, a saber: contenidos declarativos (hechos y conceptos), contenidos procedimentales (procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos) y contenidos actitudinales (componente cognitivo, afectivo, conductual). La adquisición de contenidos de cada uno de estos tipos requiere diferentes procesos de construcción, por lo que el tratamiento instruccional también será diferente, así como la respectiva evaluación.

Integración de las cuatro habilidades.- Para darle mayor solidez a ambas teorías -constructivismo y aprendizaje significativo- es importante integrar las

cuatro habilidades comunicativas de la lengua. Como señalan diversos autores, la integración de las cuatro habilidades en una clase de idiomas se puede definir como la serie de actividades o tareas donde se utilice cualquier combinación de las cuatro habilidades –escuchar, hablar, leer y escribir- en una secuencia relacionada y continua. Dicha secuencia debe estar relacionada entre sí de manera natural, de tal suerte que cada tarea derive de la anterior y prepare la siguiente. En esta forma las habilidades no se practican de manera aislada sino entrelazadas dentro de una sucesión de actividades que se refuerzan mutuamente.

Son dos las principales razones que motivan al profesor a elaborar una secuencia didáctica que integre las cuatro habilidades. La primera es que el estudiante practique y amplíe el uso de determinada función o estructura lingüística. La segunda es desarrollar en el estudiante dos o más habilidades dentro de un mismo contexto o tema.

Otros detalles a destacar son, primero, que de manera natural el alumno escucha el idioma antes de hablarlo, al igual que practica la lectura antes de la escritura. Esto significa que los estudiantes primero reciben el input dentro de una habilidad receptiva antes de producir la lengua. Es importante saber que debe haber un input antes del output. No podemos esperar que el alumno realice una tarea sin una motivación u orientación sobre lo que se espera que haga. Esta orientación le debe proporcionar los medios lingüísticos y los ejemplos suficientes que le permitan contar con una información adecuada, ya sea en la forma de un modelo directo o un estímulo mucho más libre. Este input servirá de base para que en una tarea posterior el estudiante pueda producir la lengua. El segundo punto es que la tarea de escribir generalmente va al final de toda la secuencia, dando oportunidad de concluir y reforzar la lengua que se ha venido practicando. La escritura, por requerir un poco más de tiempo, es una habilidad apropiada para que los estudiantes la practiquen en casa.

Metodología.

En primer lugar la organización del material debe cumplir con los requisitos indispensables de todo material didáctico. El objeto de aprendizaje consta de una presentación o introducción, objetivos, actividades introductorias previas al proceso de lectura, actividades durante el proceso y post-actividades, además de ejercicios de evaluación y referencias de búsqueda en caso que el alumno quiera continuar su aprendizaje y sepa dónde indagar.

Cabe aclarar que el material digital puede encontrarse en la web o tenerse en disco o memoria, es decir, que está al alcance de todos los estudiantes. En el caso que se pueda contar con una sala de cómputo y proyector se realizarían parte de las actividades en ese lugar. Sin embargo, el plan es que los alumnos entren a los sitios del programa y revisen el material como tarea, ya sea que hagan las actividades de manera individual o en equipos. En el salón de clase los alumnos expondrán sus trabajos, se aclararán dudas y se revisarán las tareas en pequeños grupos.

El ciclo de aprendizaje abarca una serie de actividades que se van desarrollando durante todo un período del ciclo escolar y comprende entre otras la práctica de todas las habilidades básicas de la comunicación: leer, escribir, hablar y escuchar el idioma extranjero, además de aprender gramática, vocabulario y algunos elementos culturales. El procedimiento general del aprendizaje se lleva a cabo dentro y fuera del salón de clase con el apoyo de una computadora conectada a internet, el material digitalizado y un software libre llamado “*exe-learning*” sobre una plataforma “*moodle*”.

En el sitio de Internet o blog indicado por el profesor los estudiantes hallarán el programa especialmente diseñado para ello, donde aparecerán instrucciones, temario, metodología a seguir, calendario de actividades y los objetos de aprendizaje, así como las ligas de los sitios en la red de Internet donde van a trabajar los materiales. Al ir avanzando en su recorrido por los diferentes sitios, descubrirán diversas versiones de las obras a leer, es decir, desde versión original hasta versiones más sencillas que pueden adaptarse a los diferentes

niveles de conocimiento, todas ellas con múltiples opciones de actividades para complementar la lectura.

Previamente el profesor tiene que elaborar o buscar material que sea útil y se adapte a su estrategia de enseñanza. Al completar los materiales se suben a la red, donde los propios alumnos pueden realizar la mayoría de las actividades de aprendizaje y reforzamiento de manera interactiva, revisar si sus respuestas son las correctas y autoevaluarse, escuchar el idioma, grabar su voz y lo más importante, repetir estas acciones cuantas veces sea necesario. Los estudiantes trabajan en forma autónoma sin profesor enfrente, y aquellos alumnos interesados pueden continuar su aprendizaje eligiendo el nivel y actividades que consideren pertinentes (aprender a aprender).

Dentro del ciclo de aprendizaje los alumnos practican el idioma primeramente a través de la lectura. Van leyendo la obra por capítulos, y realizando en cada uno de ellos diversas prácticas, que van desde los ejercicios mecánicos, los significativos hasta llegar a actividades totalmente comunicativas. Efectúan trabajo individual y en equipo, investigan sobre el autor, su época y sus obras. Identifican las ideas principales del texto desarrollando su capacidad de síntesis. Empiezan a practicar la redacción al escribir un resumen por capítulo, utilizando sus conocimientos previos de gramática y vocabulario. Para adquirir confianza e iniciarlos en la práctica oral, se le pide a cada alumno que hable frente al grupo de dos a tres minutos sobre los personajes o acontecimientos más importantes del capítulo que previamente haya seleccionado. Escuchan un audio-libro para familiarizarse con los sonidos, pronunciación, ritmo y entonación. Para complementar la unidad temática, ven una película basada en la obra, la comentan y comparan con el libro. Finalmente escenifican la obra por equipos y exhiben sus trabajos.

Aprendizajes esperados de la estrategia.

Autonomía - Se espera promover la autonomía del estudiante. Con el apoyo de Internet y el material seleccionado que ofrece al estudiante varias alternativas de trabajo, cada alumno puede hacer su propia selección y realizar la mayoría de las actividades antes mencionadas, inclusive autoevaluarse de

manera interactiva sin necesidad del profesor. El material digital puede encontrarse en la web o tenerse en disco o memoria USB. De esta manera, los alumnos realizan el trabajo a la hora y en el lugar que prefieran. Lo pueden hacer solos o en parejas, de cualquier modo están practicando el idioma, que es el objetivo final.

Variedad.- Cualquier actividad que involucre las cuatro habilidades proporciona variedad y mantiene la motivación, sobre todo en grupos grandes con alumnos jóvenes cuya atención suele mantenerse concentrada por períodos cortos.

Reciclaje.- Permite de una manera natural reciclar y revisar el objeto de aprendizaje que ya ha sido enseñado. Por consiguiente puede servir como trabajo remedial al permitir que la estructura lingüística que ya es familiar a los estudiantes, se presente en una variedad de formas nuevas y diferentes.

Confianza.- La integración de las cuatro habilidades puede ser de gran utilidad para aquellos alumnos que se sientan inseguros en alguna determinada habilidad. Por ejemplo, un estudiante que sea más hábil en comprensión de lectura que en comprensión auditiva podrá ser capaz de aprovechar su habilidad para entender los textos escritos como apoyo para posteriormente ejecutar una tarea de escuchar que se base en el mismo asunto o tema.

Práctica. - Se espera que con el apoyo del software realicen una gran variedad de ejercicios y práctica de la lengua que servirá para fortalecer sus habilidades comunicativas, reciclar su gramática y aprender vocabulario.

Resultados.

Estas actividades se realizaron durante el pasado ciclo escolar (2008-2009) con una buena aceptación por parte de los estudiantes. Se observó que los alumnos prefieren completar sus tareas usando la computadora.

Aparentemente se cumplieron los aprendizajes esperados. La evaluación, validación y resultados del material serán la siguiente etapa del proceso de investigación. Por el momento y de un modo cualitativo, los resultados fueron

bastante halagadores, prueba de ello fueron el desempeño mostrado, es decir, los resultados visibles del uso del idioma y la actitud y motivación de los estudiantes hacia la lectura y las tareas antes mencionadas, además del producto final que fue la representación de la obra de teatro y la muestra de carteles alusivos.

Además de la observación anterior, se les pidió llenar un cuestionario de opinión sobre los diversos aspectos realizados, donde la mayoría expresó que le gustó la forma de leer el libro en inglés con toda la diversidad de medios empleados y que fue una bonita experiencia.

Conclusiones.

Considero que cualquier material que apoye y diversifique la forma de presentar y desarrollar un objeto de aprendizaje, será bien recibido por los estudiantes, que tendrán la oportunidad de aprender con otro tipo de material complementario a sus libros y cuadernos convencionales, teniendo la ventaja de poder repasar, escuchar, ver ejemplos, jugar, contestar preguntas, autoevaluarse, etc. repetidamente y a través de medios audiovisuales. Por otro lado los jóvenes dominan estas tecnologías y pasan horas frente a la computadora o los videojuegos. Entonces, ¿por qué no encauzarlos a aprender y practicar el idioma recurriendo a dichos aparatos?

Bibliografía.

- Ausubel, D. 1983. *Psicología Educativa*. Trillas. México.
- Campos, E. *La teoría de Jean Piaget*. Apuntes Centro de Enseñanza para Extranjeros UNAM. México.
- Díaz Barriga, F. 1998. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. México.
- Vigotsky, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalva. Madrid.
- Read, C. 2001. *Integrating the skills*. Longman. England.
- Sitios Web:
- “Biografía de Oscar Wilde”. Consultado el disponible en URL:
<http://www.notablebiographies.com/We-Z/Wilde-Oscar.html>
- “Versión simplificada Fantasma de Canterville”. Consultado el ... disponible en URL:
<http://www.ego4u.com/en/read-on/literature/canterville-ghost>
- “Versión original”. Consultado el ... disponible en URL:
<http://www.ego4u.com/download/pdf/canterville-ghost.pdf>
- “Video Canterville Ghost”. Consultado el ... disponible en URL:

<http://www.youtube.com/watch?v=M6qspIBVTcU>
"Audio book The Canterville Ghost". Consultado el ... disponible en URL:
http://www.archive.org/details/canterville_ghost_librivox
"Team activities". Consultado el ... disponible en URL:

<http://www.ctcinc.org/Study%20Guides/Canterville%20Study%20Guide.pdf>
"Oscar Wilde picture gallery". Consultado el ... disponible en URL:
<http://www.geocities.com/RainForest/Vines/2537/oscar.html>
"Rubric Maker". Consultado el ... disponible en URL:
http://teach-nology.com/web_tools/rubrics/oralex/

Herramientas utilizadas.

Computadora, Internet, power point, páginas web, webquest y multimedia (youtube), Software: Exe-Learning y Moodle.

17. Aprender una Lengua Extranjera Bajo el Enfoque Intercultural

Rebeca Ma. Concepción Ortiz Carranco

Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa

Al aprender un idioma extranjero los estudiantes adquieren experiencia y absorben algo de una o más sociedades distintas a la suya y a sus prácticas culturales. Intercambian ideas, costumbres, tradiciones, conocimientos actitudes y conceptos, lo que favorece la integración y convivencia de ambas partes.

Este intercambio posibilita desarrollar en los aprendientes de lenguas, habilidades que los ayuden: a estar concientes de las diferencias entre ellos y los otros, a entender cómo los perciben los demás y a su vez los capaciten para lidiar con estas diferencias de manera efectiva.

La interculturalidad dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras permite formar hablantes críticos capaces de desenvolverse en diferentes contextos y de aceptar opiniones y puntos de vista distintos a los propios.

En esta ponencia expondré una visión sobre los aspectos fundamentales necesarios para que el aprendiente intercultural se libere de estereotipos, se flexibilice y logre el constante cuestionamiento que, le permita conocer otras culturas y de esta forma hacerse más consciente de la propia y sentirse más identificado con ella como miembro de un grupo social; pero sobre todo que esa conciencia y entendimiento del mundo que lo rodea lo caracterice como un “competente usuario del idioma”, comprometido a llevar a cabo relaciones interculturales.

Palabras clave: interculturalidad, aprendiente, lenguas, conciente, entendimiento.

Dado el medio global en el que nos encontramos inmersos, el aprendizaje de lenguas extranjeras es hoy más importante que nunca, pues este aprendizaje implica necesariamente el aprendizaje concomitante de sus culturas, lo que nos sirve para enriquecernos, para crecer, para unirnos cooperativamente, para ser más flexibles, tolerantes y eficaces en nuestra comunicación y por ende, en nuestra relación con otros, y finalmente, y lo más importante, para liberarnos del miedo a lo diferente, a lo sencillamente desconocido y poder entablar verdaderos intercambios de información y percepciones.

Una cultura no evoluciona si no es a través del contacto con otras culturas. Pero los contactos entre culturas pueden tener características muy diversas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre ellas.

Mientras que el concepto "pluricultural" sirve para caracterizar una situación con rasgos personales cognitivos, la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción.

La interculturalidad tienen que ver con el intercambio de costumbres, tradiciones, ideas, valores y conceptos que van mas allá de la simple adquisición de información referente al otro, sino que incluye el saber como te perciben los otros y el intercambio de conocimientos y actitudes.

No existen culturas mejores ni peores. Evidentemente cada cultura puede tener formas de pensar, sentir y actuar en las que determinados grupos se encuentren en una situación de discriminación. Pero si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico, pero si supone inicialmente dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales. Se trata de intentar moderar un inevitable etnocentrismo que lleva a interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del -la persona- interpretante.

La enseñanza de las culturas extranjeras debe centrarse en su análisis crítico, así como en la autorreflexión sobre la cultura materna, en vez de limitarse a datos culturales aislados.

Competencia intercultural

Se conoce como competencia intercultural a la habilidad de interactuar efectivamente con gente de otras culturas que se reconocen como diferentes de la propia (Guilherme, 297: 2004) favoreciendo la integración y la convivencia de ambas partes. Como sabemos las culturas difieren entre sí en cuestiones tales como las creencias, hábitos y valores, la interacción efectiva

entre culturas significa poder llegar a una “negociación” entre la gente, tomando en cuenta tanto las similitudes (cultura general) como las diferencias (cultura específica).

De acuerdo a Byram, la competencia intercultural es más compleja que la competencia comunicativa porque se basa en el establecimiento y mantenimiento de relaciones en lugar de una mera comunicación de mensajes e intercambio de información (Byram, 1997a:3). Por lo tanto la “adecuación” y la “flexibilidad” son habilidades que de acuerdo a Meyer, deben desarrollarse entre los aprendientes de lenguas y culturas extranjeras, porque los ayudan a estar conscientes de las diferencias y los capacitan para lidiar con ellas (Meyer, 1990:137).

La interculturalidad entonces, tiene que ver con este intercambio de ideas, costumbres, tradiciones, conocimientos, actitudes y conceptos, e incluye el saber cómo te perciben los otros.

La dificultad de lograr una exitosa integración intercultural no necesariamente corresponde a la brecha entre los antecedentes culturales. Hay varios factores involucrados y no todos ellos son necesariamente culturales; tal es el caso de la personalidad. El factor lingüístico es también muy importante para desarrollar y lograr una competencia intercultural, por lo que Byram define a la competencia intercultural como “*la habilidad de interactuar en la lengua propia con gente de otro país y cultura*”(Byram.1997b:70).

Desde el punto de vista del docente y tomando en cuenta los conceptos anteriores entonces, un docente intercultural sería aquel que actúa como mediador en ese intercambio de conocimientos y mantenimiento de relaciones (mantiene el intercambio de información).

Es necesario tomar en cuenta que las culturas no son estáticas ni ajenas, y que la meta del docente intercultural sería formar aprendientes interculturales críticos.

El hablante intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras

La idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional es, por supuesto una falacia. Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan conciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con los cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Lo que caracteriza a un “competente usuario del idioma”, no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante *intercultural* que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas.

Byram y Zarate definen al hablante intercultural como alguien que cruza las fronteras y que se convierte en un especialista en el tránsito de la propiedad cultural y los valores simbólicos (Byram y Zarate, 1997:11).

El hablante intercultural debe negociar entre sus propias identificaciones y representaciones culturales, sociales y políticas, con aquellas de los otros, lo cual lo sitúa como un hablante crítico que toma ventaja del mundo que se abre ante él apreciando las diversas narrativas disponibles y reflexionando en el modo como ellas se articulan, se posicionan y cómo esto afecta sus perspectivas. Esto no lo convierte en un ser cosmopolita que, como lo menciona Byram (2004) flota sobre las culturas, sino alguien comprometido a convertir los encuentros interculturales en relaciones interculturales en las que desarrolla la conciencia de la otredad. Por lo tanto, el proceso de convertirse interculturalmente competente es más complejo que sólo darse cuenta que hay un “ellos” y un “nosotros”. Este proceso involucra la conciencia de la siempre evolutiva red de significados intra e interculturales. Coincidentemente, Byram y Zarate (1997) identifican varios factores o “saberes” (saber ser, saber comprender, saber hacer y saber aprender) para desarrollar la competencia intercultural dentro de la educación, cultura e idiomas extranjeros. Más aún, Byram distingue además “*saber comprometerse*”, la conciencia cultural crítica

como el centro de su modelo, el cual es descrito como “*a rational and explicit standpoint from which to evaluate*” (Byram, 1997b:54).

Estamos en un mundo en el que las identificaciones y representaciones están en constante contacto y cambio, y las lenguas y culturas extranjeras juegan un importante papel ayudando concientemente a los ciudadanos jóvenes a diferenciar y mediar entre competitivas lealtades.

Byram y Fleming (2001) proponen un marco para el aprendizaje y enseñanza de idiomas que consta de los siguientes aspectos:

- La integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción;
- La comparación de otros con uno mismo para estimular la recapacitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos;
- Un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización;
- El potencial de la enseñanza de idiomas para prepara a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando.

Sin embargo, no puede ser que los estudiantes de lenguas sean considerados como buenos sólo si se aproximan a la competencia oral en gramática y vocabulario de un hablante nativo del idioma meta y que sean aceptados como nativos, porque se pueden comunicar desde una posición de igualdad con ellos. Byram y Zarate (1994) reconocen al “hablante intercultural” como aquél que esta conciente de su propia identidad y cultura, de cómo otros lo perciben, y conocedor de las identidades y culturas de las personas con quienes interactúa. Además, es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y la de otros, de medir y explicar las diferencias y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.

El “hablante intercultural” es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional.

Así el “hablante intercultural” es alguien que está aprendiendo a independizarse del profesor y a romper los límites de lo que se puede conseguir en el aula. Es un proceso que nunca se acaba del todo; incluso los profesores e investigadores continúan aprendiendo y desarrollando sus destrezas como hablantes interculturales.

La idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional es, por supuesto, una falacia. Esta aspiración utópica de pertenecer a una comunidad nacional o multinacional de hablantes que hablan y piensan de la misma manera a llevado a críticos como Paikeday a sostener que el hablante/oyente nativo ideal en realidad sería una persona monolingüe que habría convivido con un solo idioma durante su vida entera (Pakeiday, 1985:48). Puede que este idealizado hablante/oyente nativo monolingüe, representante del discurso de una comunidad monolingüe, exista en la imaginación, pero nunca se ha ajustado a la realidad. Como comenta Grosjean (1982), la mayor parte de la gente del mundo pertenece a más de una comunidad discursiva. Conocen y usan más de un idioma: el idioma de casa y el de la escuela, el idioma del trabajo y el del cónyuge extranjero, el idioma del colega inmigrante y el del socio extranjero. De hecho, si “la base de la cultura no es la información compartida sino las normas compartidas de interpretación”, como lo ha afirmado Garfinkel (1972: 304), sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida una gama de normas de interpretación que utilizan conciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Esto, se podría razonar, es lo que caracteriza a un “competente usuario del idioma”: no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante “intercultural” que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales. Éste debe ser el modelo a seguir y no el del mítico y perfecto hablante nativo.

De ahí que Byram (2002) considera que un hablante intercultural debe estar conciente que siempre hay más que saber y entender de la perspectiva del otro; que hay habilidades, actitudes y valores envueltos que son cruciales para entender las relaciones humanas interculturales.

El maestro intercultural

La tendencia a tratar de imitar al hablante nativo como modelo estandarizado de competencia lingüística, ya no es más el principal objetivo de estudiantes y maestros de idiomas. El maestro ahora, debe despojarse de su papel de embajador de una cultura extranjera y convertirse en promotor cultural que favorece los intercambios críticos de opiniones entre los estudiantes.

El objetivo principal para estudiantes y maestros de lenguas y culturas extranjeras no es mas imitar un modelo estandarizado y circunscrito de hablantes nativos (Kramsch,1993;Byram,1997b; Byram y Zarate,1997). Es por ello, que los maestros necesitan despojarse de su rol de embajadores de una cultura extranjera y del concepto de una extraña y estática cultura. Por el contrario, deben agradecer la naturaleza interactiva y las implicaciones éticas, políticas y sociales del proceso cultural de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que tomen en serio la dimensión cultural del aprendizaje de idiomas, ni esperarán saberlo todo de una sociedad específica y su cultura, ni enseñarlo. Subrayarán la necesidad de mejorar su propio conocimiento de la naturaleza de la interacción cultural y el de sus estudiantes, así como las destrezas y aptitudes que les permitan entender la diferencia cultural. A la larga, hasta los profesores que no han experimentado personalmente cierta sociedad o la gente de distintas identidades sociales que allí convive, pueden ayudar a sus alumnos a relacionarse con textos y documentos en que se vean expresadas dichas identidades. Su deber como educadores consistirá en emplear sus conocimientos profesionales en preparara a sus alumnos para cuestionar las creencias, valores y prácticas culturales que se personifican.

Dado que el hablante intercultural debe constantemente saber y entender la perspectiva del otro, el mejor maestro no es el nativo o el no-nativo, sino la

persona que puede ayudar a los estudiantes a ver las relaciones entre su propia cultura y la de otros, que puede ayudar a adquirir interés y curiosidad acerca de la otredad y una conciencia de sí mismo y de su cultura vistas desde la perspectiva del otro.

La tarea del maestro es desarrollar las aptitudes y destrezas tanto como el conocimiento, y adquirir información acerca de otros países junto con los estudiantes. Para adquirir esta información es necesario desarrollar las habilidades para descubrir e interactuar (saber aprender/hacer), las cuales les ayudarán a tener un nuevo conocimiento de una cultura y sus prácticas y la habilidad de operar este conocimiento, actitudes y habilidades en comunicaciones e interacciones reales.

Además, el hablante intercultural necesita estar conciente de sus propios valores, y de cómo influyen éstos en su visión de los valores del otro. (saber comprometerse). Una habilidad para evaluar de manera crítica sobre la base de criterios, perspectivas, prácticas y productos explícitos en la cultura y país propios, y en los del otro.

Un profesor interesado en enseñar la dimensión intercultural debe tomar en cuenta los siguientes aspectos que tienen que ver con ella:

- Ayudar a los estudiantes a entender cómo se lleva a cabo la interacción intercultural
- Cómo las identidades sociales son parte de toda interacción
- Cómo sus percepciones de otra gente y las percepciones de estos otros sobre ellos, influyen en el éxito de la comunicación
- Cómo pueden descubrir por sí mismos más acerca de los otros con quienes se están comunicando. (Byram, 2002:14).

Así pues, el maestro no tiene que saber todo acerca de la cultura meta, lo que debe hacer es propiciar el análisis comparativo con la propia cultura de los estudiantes. Por ejemplo, el punto de vista de los extranjeros acerca del país meta tal como es presentado en las guías turísticas o folletos, puede ser

comparado con la experiencia y punto de vista de los estudiantes acerca de su propio país.

Lo que resulta imprescindible para el maestro es desarrollar habilidades que le ayuden a promover en el salón de clases una atmósfera que permita a los estudiantes tomar riesgos en su forma de pensar y sentir; y sobre todo que les hagan reflexionar sobre sus prejuicios y la propia experiencia de la otredad.

Es importante tomar en cuenta que los “saberes” o factores identificados por Byram y Zarate, no se adquieren de manera automática por el hablante nativo pues se enfoncan en como la gente interactúa con las otras culturas. Así que un hablante nativo que jamás ha salido de su país o aún de su sociedad local, no posee estos “saberes” que son cruciales para la competencia intercultural.

Lo que el maestro se debe preguntar no es cuanta información acerca de un país y su cultura debe de incluir en sus clases, sino cómo puede desarrollar en sus alumnos las competencias que les ayuden a interactuar exitosamente con personas de otras culturas e identidades.

Así, los estudiantes y maestros no nativos tienen la ventaja de ver una cultura a la distancia y entonces, tomando la perspectiva de esa otra cultura mirar de nuevo a la propia. En otras palabras, alguien que pertenece a una cultura frecuentemente es incapaz de analizar y conceptualizar lo que es tan familiar, mucho de lo que saben es de manera inconsciente e incompleta, esto sin mencionar el hecho de que una persona normalmente pertenece solamente a una de muchas subculturas que cada cultura nacional posee.

Cuando desarrollan habilidades interculturales, los maestros pueden comenzar desde el tema y contenido de los libros de texto, y posteriormente motivar a los estudiantes a hacer preguntas adicionales y realizar comparaciones.

El diseño de un currículo intercultural no se restringe a la adopción exclusiva de un manual de texto, sino que implica un cambio en la dinámica a nivel integral, que va desde el diseño de materiales, contenidos, actividades, hasta la evaluación para poder desarrollar la interculturalidad.

Los propios temas de los libros de texto pueden desarrollarse bajo una perspectiva intercultural y crítica. El principio clave es lograr que los estudiantes comparen el tema de una situación familiar con ejemplos en un contexto no familiar.

Del mismo modo, los ejercicios gramaticales presentados por el libro pueden enriquecerse con otros propuestos por el maestro y los alumnos usando un rango diferente de contextos, de tal suerte que se refuerce la misma estructura gramatical pero bajo un enfoque y perspectiva diferentes que busquen hacer que el alumno amplíe su punto de vista y su visión de otras culturas y de la propia.

Los materiales didácticos que se utilicen para promover la dimensión intercultural deben antes que nada, ayudar al alumno a desarrollar su habilidad de discutir, investigar, analizar e intercambiar, nunca aprender de memoria o sólo porque así está establecido. El acercamiento a estos materiales debe ser desde un enfoque crítico. Los estudiantes necesitan adquirir conceptos para analizar textos más que información de facto.

La sensibilización cultural

Este es un concepto utilizado por un grupo de investigadores del cual no ofrecen definición alguna, pero resaltan que constituye un aspecto significativo del aprendizaje de idiomas y que de hecho, sin ella un idioma no puede entenderse de forma correcta. Cuando versan sobre métodos para desarrollar la sensibilización cultural, vinculan el entendimiento de culturas nativas y extranjeras a través de una estrategia de comparación. Los estudiantes empiezan a reconocer y a contender con la diferencia en cuanto al modo de vivir precisamente a través de esta comparación de otras culturas con la propia. Les facilita la base para interactuar con miembros de otro grupo cultural, y no solamente es un modo de intercambiar información. La interacción es la base de su experiencia y de su conciencia humana.

Sin embargo, el mismo grupo de investigadores identifica otros métodos para fomentar la sensibilización cultural: desde el contacto con la alteridad a la

comparación y apreciación de similitudes y diferencias, el identificarse con la alteridad, y por último, la observación de forma objetiva de su propia cultura.

Ahora bien, esta sensibilización cultural debe ser llevada a cabo por el maestro, para que entonces a través de ella logre que sus estudiantes puedan aceptar la cultura de otros grupos y sobre todo que la comprendan para lograr así una comunicación eficaz y densa.

Conclusiones

Lo expuesto en este trabajo pretende ofrecer una visión sobre los aspectos más importantes que tienen que ver con la interculturalidad.

La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas, de una forma simétrica, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia de ambas partes. Estableciéndose una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo.

Por su parte, la competencia intercultural involucra actitudes, conocimientos, habilidades y valores. Generalmente éstos no son considerados dentro de un salón de clases como parte central de la misma sin embargo, un maestro intercultural considera estos factores como primordiales y lograr el cambio de actitudes y la reconsideración de valores constituyen el enfoque central de su clase de idiomas.

El maestro intercultural tiene la responsabilidad de prepararse para la reacción que entre sus alumnos suceda al darse estos cambios y tomar ventaja de la oportunidad que se le presenta de ayudar a los estudiantes de hacer lo extraño familiar y lo familiar extraño.

Además debe dar al alumno una diversidad de procesos para construir su competencias no nada más lingüísticas, sino interculturales. A su vez esta diversidad le da al maestro la seguridad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje al que se va a enfrentar es un rico, completo, bien estructurado y

entretenido proceso, de tal manera que el maestro también sale beneficiado de este.

Actualmente los programas de lenguas extranjeras ya no pueden ni deben continuar “desculturalizados”; el componente crítico es indispensable, pues si bien la interculturalidad involucra la tolerancia hacia los valores de las otras culturas, no promueve la aceptación absoluta. Por ello, es necesario considerar el respeto, eliminar estereotipos y actuar sobre la base de la adquisición de nuevas perspectivas.

Para desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario no generalizar modelos (hacer juicios de valor sobre otras culturas), porque de esta forma se está sesgando y limitando la riqueza que da la consideración de la individualidad. Hay que desarrollar el aspecto positivo hacia las personas sobre bases de respeto hacia los seres humanos.

Asimismo, la competencia intercultural implica la habilidad para eliminar el etnocentrismo, vivir en constante cuestionamiento, considerando esto como un factor fundamental de la meta de la enseñanza de lenguas en el ámbito universitario. El conocer otras culturas puede hacer al estudiante más consciente de la propia y sentirse más identificado con ella como miembro de un grupo social.

Bibliografía

1. Byram, M. 1997a. “Cultural studies and foreign language teaching”. En Bassnett, S. (ed.). *Studying british cultures: an introduction*. Routledge. London: 3-32.
2. Byram, M. 1997b. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual matters. Clevedon.
3. Byram, M. and Zarate, G. (eds). 1997. *The sociocultural and intercultural dimension of language and learning teaching*. Council of Europe. Strasbourg
4. Byram, M. and Fleming, M. 1998. *Language learning in intercultural perspective*. CUP. Cambridge.
5. Byram, M. et al. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe. Strasbourg

6. Garfinkel, H. 1972. "Conditions of successful degradation ceremonies". En Mianis, J. and Meltzer, B. (ed.). *Symbolic interactionism*. New York: 201-208.
7. Grosjean, F. 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. CUP. Cambridge
8. Guilherme, M. 2004. "Intercultural competence". En Byram, M. *Enciclopedia of language teaching and learning*. Routledge. London: 297-301.
9. Kramsch, C. 2001. "*El privilegio del hablante intercultural*". En Byram, M. y Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. CUP. Madrid: 23-37.
10. Meyer, M. 1990. "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". En Buttjes, D. and Byram, M. (eds.). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*. Multilingual matters. Clevedon.
11. Parkeiday, T.M. 1985. *The native speaker is dead!*. Parkeiday Publishing Inc. Toronto.

18. Enseñanza de lenguas originarias en educación superior: caso jñatjo (mazahua)

Antonio López Marín

Universidad Intercultural del Estado de México

En la época contemporánea uno de los aspectos más visibles es el desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas por las lenguas y culturas dominantes, es por ello que a partir de las demandas de los pueblos originarios por la defensa de su cultura, lenguas y tradiciones, que durante siglos han demandado una educación acorde a sus necesidades; pero sobre todo con la creación de las Universidades Interculturales en el país, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, entre otras, han procurado la defensa y desarrollo de las lenguas originarias a fin de evitar su pérdida.

El caso concreto de la Universidad Intercultural del Estado de México, creada en diciembre de 2003, dentro del plan curricular en las tres carreras que está ofertando (Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural) hacen énfasis en el uso y desarrollo de las lenguas originarias en primera instancia: jñatjo (mazahua), hñahñu (otomí), piekjako (tlahuica), fot'una (matlatzinca) y náhuatl, lenguas que se hablan en el Estado de México, además del inglés.

En un país multilingüe y plurilingüe como México se debe tomar en cuenta dentro del enfoque intercultural esta gran diversidad cultural y lingüística en el desarrollo de las políticas educativas.

Palabras claves: Lenguas originarias, interculturalidad, diversidad lingüística y cultural.

Con la creación de la Universidad Intercultural del Estado de México (10 de diciembre de 2003) primera Universidad que se crea en el país que entre sus objetivos de creación maneja que el estudiante universitario sea capaz de comunicarse en dos lenguas representándolo de manera oral y escrita manejando conocimientos integrales para fortalecer, preservar y mantener viva la filosofía de su cultura de origen y con ello entrar en una amplia comunicación con el resto de las comunidades indígenas de México y con el Mundo.

Este proyecto educativo encaminado para el nivel superior pretende que el individuo recupere la esencia de la cosmovisión de los pueblos originarios que han sido marginados y discriminados durante muchos años, aunado a ello, este modelo enfatiza su contribución al rescate (en algunos casos, cuando las lenguas están en peligro de extinción y en otros para su uso y desarrollo mediante programas educativos a fin de evitar su pérdida), y difusión de sus

expresiones culturales, en donde haya una estrecha relación y participación de las comunidades.

Institución que debe estar cercana a las comunidades originarias a fin de propiciar su desarrollo, ya que dentro de su finalidad postula una educación en y para la diversidad, esto no quiere decir que sea solamente para los pueblos originarios, sino que va dirigido para todos los mexicanos y extranjeros.

Ahora que la UIEM ha abierto sus puertas para la enseñanza de las lenguas originarias tiene un gran compromiso, el de desarrollar estas lenguas con sus estudiantes para que aprendan a algunas de las que se hablan en la entidad en primera instancia, así como lograr las siguientes habilidades comunicativas: escribir, oír, comprensión porque en este lugar es un espacio para aprender a hacerse oír.

Al establecer una asignatura sobre lenguas originarias en la Universidad Intercultural permitirá la transmisión de los conocimientos etnolingüísticos mediante la oralidad, los valores, la historia propia y revalorar las lenguas con la aplicación de la interculturalidad en la educación, para llegar a la escritura; también permitirá recuperar la cultura dominante, ello no quiere decir que hay que rechazar la cultura dominante, sino que hay que articular estas experiencias tomando en cuenta ambas culturas.

Con el uso de las lenguas indígenas en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje debe llegar a su revaloración sin perjudicar la adquisición y el mejoramiento de la segunda lengua.

Actualmente, los conocimientos son impartidos a través del uso de la lengua española, pero eso no quiere decir que se excluya el uso de las lenguas originarias a través de representaciones o imagen-palabra, qué se pretende con ello? Que el alumno o usuario adquiera las habilidades (hablar, oír, leer, comprender y escribir) de su lengua materna.

Diversidad lingüística en la Universidad.

A partir de la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 14 de agosto de 2001 con el reconocimiento oficial de que la nación mexicana es una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que

conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

En este sentido la Universidad Intercultural del estado de México se está atendiendo principalmente a alumnos de origen mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca, náhuatl, mixteco, así como una alumna hablante de la lengua miskito (Nicaragua), y por supuesto de los hablantes de la lengua castellana.

Es importante reconocer que México es un país multilingüe en donde habitan 64 grupos étnicos con sus lenguas y sus diferentes variantes dialectales, en donde hay lenguas que solamente reconocen dos variantes dialectales como el caso del mazahua y otras lenguas que tienen más variantes dialectales y que muchos de ellos no se entienden aún cuando es la misma lengua, como el caso del mixteco que basado en los datos del extinto Instituto Nacional Indigenista nombra seis variantes, y la Academia Ve'e Tu'un Savi habla de 19 variantes y hasta de 30, de acuerdo con el criterio de inteligibilidad en la conversación, esta lengua también pertenece al grupo macrootomangue. (Crhová, 2004:42)

El personal docente encargado de impartir estas lenguas originarias son hablantes originarios de estas lenguas, que tienen un perfil de maestro en lingüística, docentes en pedagogía, y actualmente algunos alumnos egresados de esta misma Universidad se le han contratado para que impartan lengua originaria al no haber docentes preparados.

Matricula actual en la UIEM.

En este ciclo escolar (2009-2010) los alumnos inscritos son como se especifica en la siguiente tabla:

Mazahua	Otomí	Tlahuica	Matlatzinca	Náhuatl	Mixteco	Mixkito	Ninguna etnia	TT
318	15	3	1	6	1	1	116	461

Datos que corresponden a los alumnos reinscritos.

Como se muestra en esta tabla, el mayor número de alumnos son los de la lengua jñatjo (mazahua), le siguen en orden de importancia a los que no pertenecen a ninguna etnia o lengua con 116 estudiantes, pero que actualmente están recibiendo clases de lengua originaria mazahua, otomí o náhuatl; un dato sorprendente es que hay dos grupos o lenguas que por el número de alumnos que registra la universidad corresponde al 0.6 % y 0.2 %

del alumnado, y son el tlahuica y matlatzinca respectivamente, esto se debe a que son los grupos minoritarios que habitan en el Estado de México y están en peligro de extinción porque solamente quedan una sola comunidad.

Los 165 estudiantes restantes son alumnos de la tercera generación, en el cual están formado por 8 grupos, los cuales corresponden a dos grupos por carrera: salud intercultural, lengua y cultura, desarrollo sustentable y comunicación intercultural, dando un total de 626 estudiantes universitarios en este ciclo escolar.

La interculturalidad en la Universidad.

Si entendemos que una educación intercultural bilingüe y con este enfoque aplicado a la educación en el nivel superior en donde debemos tomar en cuenta que este fenómeno no solamente se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias, sino que va más allá, por ejemplo: fomentar el diálogo, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, así como el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas del país, y a la vez como instrumento de cambio cultural que permitirá la consolidación de una verdadera sociedad democrática y multiétnica. (Comboni, 1996:1)

En este entendido estaremos hablando que una educación intercultural se refiere una educación para el conjunto de la comunidad, que comprende no sólo para la mayoría sino también para las minorías étnicas (Saifullah-khan, 1984:101) esto último es en donde se manifiestan perspectivas y actividades comunitarias comunes que no se ven en las grandes urbes.

Teniendo una escuela de esta naturaleza en donde las tareas escolares tomará en cuenta una educación comunitaria en el que jugará un papel importante el uso de la lengua originaria al incrementar su conciencia en el aprendizaje de la lengua en contextos multiculturales. De esta manera debe haber una apertura entre el que aprende y el que enseña, entre profesionistas y no profesionistas, este último serán los líderes de las comunidades o ancianos quienes poseen la sabiduría y la filosofía indígena, una fuerte relación entre los jóvenes y los viejos, considerar la educación familiar y educación oficial, todo ello en las diferentes áreas del conocimiento lingüístico.

Es importante tomar en cuenta que una educación intercultural bilingüe es para lograr la revitalización de las lenguas y culturas en forma oral y escrita,

mediante el enfoque comunicativo para desarrollar las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, además de la comprensión, considerando su uso en todas las demás ciencias sociales y que haya una interrelación de las diferentes disciplinas existentes, con ello podemos llegar a que los alumnos adquieran los conocimientos que le puedan ser útil con apoyo de la lengua.

En la escuela en donde se está trabajando la interculturalidad tiene que abordar el firme compromiso de que representa a una sociedad plural, en donde se permita el diálogo y el encuentro de los distintos grupos que lo conforman sin tomar en cuenta si son minoritarios o mayoría, (Lovelace, 1995:19) en este sentido la educación intercultural debe fomentar el respeto hacia las minorías para construir una sociedad plural, esto es, educar en la diversidad en donde implica crear una escuela para todo el mundo, que contemple en su curriculum un sentido amplio y reflexivo (Díez, 1999:7 que facilite el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera planteamos a la diversidad cultural como lo define la UNESCO el patrimonio común de la humanidad en donde la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. (UNESCO, 2001)

Cuando se habla de innovación curricular en el ámbito Intercultural, se hace necesario incorporar en los planes los conocimientos que emergen de las comunidades originarias que son los que cuentan con una sabiduría indígena (Fernández, 2008:117)

Reconocimiento de la identidad.

Otro de los aspectos que se debe reconocer al trabajo sobre interculturalidad en la educación en el nivel superior es que el estudiante universitario se dé cuenta que pertenece a un grupo, sea étnico o no, por lo tanto, podrá reconocer que la identidad, la palabra, el respeto, el pensamiento y la cultura se relaciona con la escuela.

En este caso, a la identidad no se referirá a reconocer sitios arqueológicos, folclóricos, sino a reconocer a individuos como sujetos sociales capaces de

definir su propio destino, que reconozca sus propias opciones y que plantee sus propias demandas a través del lenguaje. (Martínez, 2004:15) esto quiere decir que la etnicidad implica una serie de raíces, tales como: de dónde provengo, qué es lo que quiero ser, lo que soy, en una palabra, la identidad natural. (Baumann, 2001:33)

Aquí es importante recalcar que el lenguaje facilita la transmisión de los contenidos temáticos ya establecidos para este fin; ya que cultura e identidad se relacionan, cuando se establecen en un lugar-cultura, en un diálogo de saberes, cambia las relaciones con el mundo y cambia las relaciones entre nosotros, en este caso el conocimiento integrador de lugar debe ser abordado desde dos dimensiones retroactantes, que hasta ahora el sistema educativo ha ignorado: desde la complejidad de la diversidad natural y desde la complejidad de la interculturalidad.(Galano, 2004:33)

Otro aspecto que es importante reconocer en una educación intercultural es la necesidad de pensarla a partir de una nueva concepción de la ciudadanía, en el que se reconozca que todos los integrantes de una sociedad son sujetos de derechos y deberes, por lo tanto deben ser tratados como ciudadanos; para ello es recomendable pensar que la democracia, participación, diálogo y pluralismo son principios fundamentales de una ética de y para los ciudadanos (Ander-Egg, 2002:11) para construir una sociedad multicultural, en el cual enfatizamos cuando hablamos de diversidad no basta decir 'yo soy tolerante', sino hay que decir 'yo respeto' lo diferente para enriquecerme.

La oralidad de la lengua originaria jñatjo.

No debemos olvidar que el nativo intercultural es una persona que posee conocimientos de la cultura y de otras culturas e identidades sociales, pero también tiene deseos de conocer a otras personas y otras culturas.

Con el enfoque intercultural, el estudiante universitario no es el que imita al nativo, sino que el estudiante está consciente de su propia cultura e identidad, sobre todo entienda y comprenda al que tiene otras culturas y con la que se

relaciona, de ahí que el uso de la lengua se convierta en un elemento primordial que el estudiante debe adquirir la competencia lingüística a utilizar.

Todo individuo tiene una competencia lingüística comunicativa única que se va desarrollando a medida que está aprendiendo más aspectos propios de la lengua y dentro del enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria, el alumno podrá reforzar la personalidad y lograr que adquiera su sentimiento de identidad, así como la lengua y su cultura.

Es importante tomar en cuenta que dentro del enfoque intercultural el estudiante universitario no debe imitar al nativo, sino que a través de la sensibilización y concientización se debe dar cuenta que debe manifestar un respeto hacia las otras personas que tienen otra cultura y hablan lenguas diferentes; cuando el estudiante aprenda a comunicarse en su lengua originaria debe aprovechar para cualquier tipo de comunicación; ya sea oral o en forma escrita.

La tradición oral dentro del discurso cotidiano se da a través de la transmisión, repetición, reflexión que conlleva a la enseñanza de los valores, respeto, normas hacia las nuevas generaciones.

Lo realmente importante de esta transmisión oral, de la expresión coloquial, del pensamiento de una cultura en donde se encuentra una gran riqueza de conocimientos, esta oralidad es la que se quiere que se quede registrado a través de la escritura, porque el registro de una lengua, de sus narraciones, es una forma de generar en el futuro conservación, expresiones lingüísticas que permitirán a los hablantes jñatjo expresar la cosmovisión del mundo y la vida a las nuevas generaciones.

La tradición oral dentro del discurso cotidiano se da a través de la transmisión, repetición, reflexión que conlleva a la enseñanza de los valores, respeto, normas hacia las nuevas generaciones.

Así por ejemplo tenemos la expresión “ya chjench’e nu xoñijomu; ya cambio de posición la tierra”, que se refiere al movimiento de la tierra en el que amanece más temprano y se oscurece más tarde, trae una serie de enfermedades tales como la gripa, tos, calentura.

Estos valores que son inculcados a los niños a partir de la transmisión oral a través escuchar, aprender y reproducir los discursos; todos estos mensajes traen un contenido en donde señalan, mensajes que prohíben, que presagian, enseñan, guían, imitan, que se da en un ambiente familiar, grupal.

Es por ello que los contenidos giran en torno a la persona (el yo, en primera instancia), la familia, todo lo relacionado a la comunidad, formas de organización social, mayordomías, formas de gobierno, y la relación que existe entre el individuo y la naturaleza.

Para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas originarias se han planteado como objetivos y evidencias a lograr con el uso del enfoque comunicativo en cada uno de los semestres lo siguiente:

1er. Semestre. Identidad y familia.

- El estudiante comprenderá y expresará información personal y de su familia y comandos básicos en el salón de clase.

Evidencia.

- El estudiante dará información personal y de su familia a través de diálogos básicos (presentarse y presentará a su familia)

2º. Semestre. El pjoxté.

- El estudiante describirá de manera oral y escrita las características de su casa, la comunidad, la historia de su pueblo.

Evidencia

- Finalizado el curso el estudiante será capaz de expresar de forma oral y escrita las condiciones actuales que integran su comunidad.

3er. Semestre. Hombre y naturaleza.

- El Estudiante describirá de forma oral y escrita su entorno natural para establecer una relación armónica.

Evidencia

- El estudiante elaborará un álbum que describa su entorno natural

4º. Semestre. Tradiciones y costumbres.

- El estudiante enunciará de forma oral y escrita las características de las tradiciones y costumbres de su pueblo.

Evidencia

- El estudiante elaborará un álbum fotográfico en el cual se describan las características de las tradiciones, costumbres y el trabajo comunitario.

5º. Semestre. Higiene y salud.

- El estudiante explicará de manera oral y escrita las formas de higiene y salud practicadas en su comunidad.

Evidencia

- El estudiante elaborará un manual de plantas medicinales.

6º. Semestre. Literatura y filosofía.

- El estudiante producirá en forma oral y escrita textos literarios referentes a su comunidad.

Evidencia

- El estudiante en forma oral y escrita elaborará un compendio de cuentos y leyendas recopilados en su comunidad.

7º. Semestre. Arte y artesanía.

- El estudiante comparará de forma oral y escrita las riquezas artesanales y artísticas existentes en su localidad, en su región, y en el mundo.

Evidencia

- El estudiante elaborará un tríptico en el cual compare de forma oral y escrita las riquezas artesanales y artísticas de su localidad, en su región con las riquezas nacionales e internacionales.

8º. Semestre. Comunicación y tecnología.

- El estudiante difundirá de manera oral y escrita información científica y tecnológica.

Evidencia

- Presentar un resumen de su proyecto de titulación en lengua jñatjo.

Materiales utilizados.

Afortunadamente en la actualidad, después de una gran lucha por la sociedad indígena con su petición en el establecimiento de instituciones de nivel superior para el desarrollo y revitalización y enseñanza de las lenguas originarias se hace realidad en las Universidades interculturales, y que esto se encuentra reglamentado en los diferentes documentos a nivel nacional e internacional, este último está plasmado en el Grupo de Trabajo de la Comisión y enfatiza en

su Artículo 15 el reconocimiento del derecho de todos los niños indígenas a recibir educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; así como el Artículo 16 de este mismo borrador establece que los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejados en todas las formas de educación e información pública. Dicha Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007. Con respecto a los documentos nacionales se encuentra inscrito en la Ley General de Derechos Lingüísticos y en la Carta Magna.

Establecidas las normas y reglas para el desarrollo de estas actividades, ahora el problema es que en algunos contextos existe la carencia de personal preparado para la enseñanza de las lenguas originarias, la falta de material didáctico, así como, libros de lectura para el fomento a la lectura en lenguas originarias; aunado a ello, el caso de la lengua jñatjo hace falta hacer mayor trabajo de investigación con respecto a la lengua, propiamente una gramática escrita con todas las reglas sintácticas, que considero es una tarea propia de los hablantes, pero sobretodo de los alumnos ya egresados (primera generación) para realizar trabajos de investigación de esta naturaleza.

Para que una educación intercultural tenga éxito, en las escuelas debe contar con libros de textos, materiales didácticos, materiales audiovisuales, todo esto en lenguas originarias; en el caso del jñatjo (mazahua) se elaboraron algunos materiales para la enseñanza de la lengua, pero hace falta mucho más, por ejemplo: materiales audiovisuales, libros de lectura para fomentar la lectura, el uso de la tecnología; como muestra, algunos materiales utilizados son:

**TANGUNXORU/ A MEB'ONDO
XISKUAMA NZIYO
JÑAA JÑATJO
O DYA/ TAXOPU/ TE E TOÑO
LOPEZ MARIN
2008**

Carátula del cuaderno de 4°. Semestre.

Xorur ko in xopute

NE B'EPJI KJA NE JUAJMA

Texe yo ñaji jñatjo pepjiji k'a juajma, nunu tujmurji yo ndechjo, kjuu ndakju, ndexi, sebara; xo tujmurji muu, ndemi, texe yo nge k'o ra ziji texe in b'edyi . A kjanu texe yo tee unurji pøjo nu juajma ngek'ua d'akujme texe k'o ra sijme

Ma ra tsaji nu b'epji pjøs'uji texe, ndeze yo ts'it'i, yo xut'i, yo b'ejña ñe yo pale; a kjanu ndeze ch'ike ra mba_rã ra pepjiji kja juajma ngek'ua ra soo ra jichi k'o dyaja mu ra nokurji

Xo pos'uji yo nzhunu o yo pjad'u mba ra guajmaji kja ne juajma , ngeje k'o kju't'uji nu t'opju ma ra guajmaji. Nu juajma d'akoji texe k'o ra sijme.

Chju_nru k'o onk'uji.

- a) Pje _____ kjaji _____ yo _____ tee
jñatjo_____
- b) Ja _____
pepjiji_____
- c) Pje me k'o tujmurji _____
- d) Kjo _____ nge _____ k'o _____ sijiyo
- e) Kjo nge k'ur unurji pøjo _____
- f) Pje kja unurji pøjo _____
- g) Kjo nge k'ur pjøs'uji na b'epji _____
- h) Kjo nge k'ur xi pjøs'u nu b'epji _____
- i) Pje me k'o kju't'uji _____
- j) Pje na chu_u nu b _____ 'ezhe

Hoja de ejercicio.

- Ja/ ápiño kja juajma
- K'a ngumu/ k̲aŋra_ yo kuchi
- Poo na punkju/ nreje k'a zapj̥
- Ka_á k'ijmi k'a t'oo
- Kii jñii muru k'a jmapju/

Nudya ri dyopju/ k'o xi dyaja Ra mboxk'u/ ko yo ts'ijña: **kjaa, ja/ á k̲aŋra, poo, ka_á** ñe kii.

Kja ne xoñijomu/ kjaa k'o soo ri pezhe ñe ri xipji naja, yeje, jñii, nziyo, ts'ich'a; nza kjaa k'o ri jñandu/ yo jmicha



Mbe xo kjaa k'o dya soo ri pezhe a kjanu nza kja.



Bibliografía.

- Ander-Egg, Ezequiel 2002. Prologo. Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Narcea, España.
- Baumann, Gerd. 1999. *El enigma multicultural*. España, Paidós, Studio.
- Comboni-Salinas, Sonia. 1996. "La educación intercultural bilingüe. Una Perspectiva para el Siglo XXI". Nueva Sociedad No. 146 Nov-dic.
- Crhová, Jitka. 2004. *Actitud hacia la lengua*. Cuadernos del del Cec-museo, UABC.
- Díez de Ulzurrun, Pausas. 1999. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol I*. actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos. Graó, España.
- Fernández, Emilio. 2008. "Diseño de una maestría nacional en educación Intercultural Bilingüe (EIB) con las principales culturas originarias de Chile". En *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Abya yala, Quito, Ecuador.
- Galano, Carlos. 2004. "Interculturalidad, sustentabilidad y descolonización del conocimiento". en: *Identidades culturales y relaciones de poder en las Prácticas educativas*. Buenos Aires, México, Colec. Ensayos y experiencias.
- Lovelace, Marina. 1995. *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Edit. Escuela Española, España.
- Martínez, Deolidia, et al. 2004. "Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos". en: *Identidades culturales y relaciones de poder en las Prácticas educativas*. Buenos Aires, México, Colec. Ensayos y experiencias.

19. Las lenguas indígenas en la educación: Un estudio de caso

Francisco Brambila-Rojó

Centro Universitario UEAM Amecameca
Universidad Autónoma del Estado de México

Las Escuelas Primarias Interculturales Bilingües (EIB) alcanzan, en promedio, un 2.54% de los objetivos de lectura y escritura (INEE, 2004). Por otra parte, en México no hay programas de planificación lingüística propiamente dichos, ni para normalizar las lenguas vernáculas, ni para diseñar estrategias para su conservación, promoción y desarrollo.

El análisis de una muestra de los manuales escolares en náhuatl permite detectar algunas "intervenciones lingüísticas improvisadas" que determinan la eficacia y pertinencia del silabo institucional. De la misma forma, se presenta una caracterización general de los aspectos metodológicos subyacentes. Basado en tres variantes de la lengua, el análisis permite proponer una planificación lingüística que sirva como base para elaborar programas de estudios de náhuatl unificados en la educación básica.

Educación intercultural – lengua materna – náhuatl – planificación lingüística – libros de texto

Antecedentes

La lengua náhuatl se había extendido junto con el Imperio azteca durante el siglo XV, llegando a usarse como *lingua franca* en gran parte de Mesoamérica. Después de la conquista española en 1521, la lengua fue ampliamente difundida por los misioneros como lengua vehicular. Según S. Heath (1986), a medida de que la conquista europea fue ampliando sus dominios, los españoles fueron entrando en contacto con un sin fin de nuevas culturas y lenguas, situación que complicaba el trabajo de los misioneros. En 1550, el fraile Rodrigo de la Cruz señalaba que no había otra solución a los problemas planteados por la abundancia de lenguas, que la difusión del náhuatl por los frailes. En 1570, Felipe II declaró al náhuatl como idioma oficial de los indios de la Nueva España y ordenó que, en la Real y Pontificia Universidad de México, se estableciera una cátedra de náhuatl. Durante los tres siglos que duró el dominio español, la enseñanza del náhuatl se promovió en los ámbitos

académicos como L2 mientras que la política lingüística estaba orientada hacia la castellanización de la población indígena.

Después de la independencia mexicana en 1821, la unidad nacional fue el argumento para tomar de decisiones de todo tipo. Se pensaba que, para que México alcanzara su pleno desarrollo, era necesario garantizar la libertad e igualdad de los ciudadanos ante las leyes, lo cual sólo se lograría con una homogeneidad racial, cultural y lingüística. Los efectos que tuvieron las políticas decimonónicas en el panorama sociolingüístico fueron abiertamente glotofágicos y etnocidas. Un ejemplo de ello fue la alteración drástica en la composición de la población, la cual pasó de un 64% de indígenas en 1810 a sólo 17% a finales de ese siglo (Nolasco, 1989. p. 28).

Paradójicamente, es también durante el siglo XIX cuando los teóricos liberales mexicanos buscaron construir una identidad nacional que diferenciara "lo mexicano" de "lo español". Uno de los elementos culturales que permitía establecer esa diferencia entre "lo americano" y "lo europeo" era precisamente la existencia de las lenguas indígenas. Por esta razón, paralelamente a la política lingüística que buscaba la erradicación de "lo indio" se desarrollaron trabajos lingüísticos como los de Manuel Orozco y Berra, Faustino Galicia Chimalpopoca y Francisco Pimentel. Estos autores lograron la integración de una Carta Etnográfica que permitía explicar el mosaico cultural y lingüístico en México. Así, en el siglo XIX surgieron dos posiciones antagónicas respecto a las lenguas indígenas que prevalecieron durante casi todo el siglo XX. Por una parte, las lenguas se convirtieron en objeto de investigación sistemática, de enseñanza y de aprendizaje en los círculos académicos, tanto en México como en diversas partes del mundo (en particular el llamado náhuatl clásico). Desde un punto de vista lingüístico, el náhuatl clásico tiene una importancia singular, pues se trata de una serie de registros escritos principalmente durante los siglos XVI y XVII. Como señalan J. Durand-Forest, D. Dehouve y É. Roulet (1999), ninguna otra lengua americana ofrece un *corpus* tan rico de textos antiguos.

Por otra parte, con la marginación en que viven de las comunidades nativas, con los programas de educación bilingüe (que lejos de promover una estabilidad en los dos idiomas tendieron hacia un monolingüismo en español) y con las campañas de alfabetización que se sucedieron a lo largo del siglo XX, se redujeron las funciones sociales de la lengua en las comunidades indígenas urbanas y semiurbanas. Asimismo, los mecanismos naturales de transmisión de la lengua a la generación siguiente se han visto claramente trastocados. Así, el modo de vida de los nahuas en la actualidad les ha obligado a optar por el uso casi exclusivo del español haciendo disminuir el número de usuarios nativos de manera drástica.

Esta percepción paradójica del náhuatl que, por una parte es considerado como un objeto de estudio lingüístico e histórico muy emblemático y por otro lado elude su dimensión comunicativa y social, quedó evidenciada en el trabajo de Carlos Becerra (1972). Este autor registró las actitudes de algunos miembros de la Academia Mexicana de la Lengua a mediados del siglo XX y reportó que casi todos los entrevistados estaban de acuerdo en considerar que las lenguas indígenas debían ser conservadas y estudiadas, que la unificación idiomática de México en torno al castellano, por razones políticas, culturales y morales, no tendría por qué impedir ni la conservación ni el estudio de las otras lenguas del país. Sin embargo, en sus entrevistas, Becerra narra cómo José Luis Martínez consideraba que los indígenas deberían seguir teniendo la oportunidad de usar su propia lengua *si así la desean, y por todo el tiempo que lo deseen*. De cualquier forma, este académico creía que esas lenguas acabarían por desaparecer y que, en tales condiciones, tendrían que reducirse a ser simple objeto de estudio lingüístico y no de comunicación entre personas y grupos.

A pesar de estas consideraciones, actualmente el náhuatl es hablado como lengua materna por 1 448 936 con un porcentaje promedio de monolingües del 7.00% (INEGIINI-INAFED, 2000; Zolla, C. y E. Zolla, 2004). Los usuarios nativos del náhuatl viven, por lo general, en pequeñas comunidades rurales, aunque en los últimos cuarenta años muchos han emigrado y han formado núcleos de hablantes en las grandes ciudades de México y de los Estados

Unidos de Norteamérica. Sobra decir que una extensión de la lengua tan grande a través del tiempo y del espacio ha desarrollado diferencias dialectales más o menos marcadas. De esta manera, en la actualidad no se puede hablar de la existencia de una variante de náhuatl estándar. Mientras algunas comunidades cercanas a la ciudad de México, como Milpa Alta o Texcoco han conservado ciertos rasgos del náhuatl clásico; de la costa pacífica a la atlántica y de norte a sur, se encuentran numerosas variaciones fonológicas y gramaticales. Esta situación sociolingüística constituye un fuerte obstáculo en el desarrollo de una didáctica para esta lengua.

La enseñanza del náhuatl como L1

Los cambios en la legislación indígena que se han dado en los últimos 20 años, se han traducido en tareas concretas para dos dependencias de la Secretaría de Educación Pública principalmente. La primera es la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Sus objetivos son, entre otros:

- Mejorar la oferta educativa de las poblaciones indígenas, mediante la elaboración de propuestas de normas educativas, planes y programas de estudio, lineamientos pedagógicos, materiales y apoyos didácticos pertinentes a la educación intercultural bilingüe.
- Mejorar las competencias básicas y profesionales de los docentes y directivos bilingües [...]
- Promover la elaboración, producción y distribución de textos y materiales educativos [...]

(DGEI, 2003)

Una lectura cuidadosa de estos objetivos revela el asenso de que la DGEI debe "mejorar" la educación que reciben los indígenas, la cual es esencialmente la misma que reciben los niños hispanohablantes para que, al término de la primaria, todos los niños estén en igualdad de oportunidades para acceder al siguiente nivel educativo. A pesar del discurso oficial, esto pone a la EIB en la misma posición de otros programas educativos compensatorios tales como la educación para personas con capacidades diferentes (educación especial) o la

educación para adultos. De la misma manera, la dependencia "promueve" la elaboración de materiales educativos pero no los elabora.

La entidad federal define lineamientos y normas educativas (y de ahí lingüísticas), pero su implementación depende de la participación de los servicios educativos de los gobiernos estatales. De ahí que, los libros de texto gratuitos en náhuatl sean elaborados por profesores de las propias Escuelas Interculturales Bilingües de diferentes regiones. Esto ha impedido el diseño de políticas educativas y lingüísticas integrales para los pueblos que se encuentran asentados en varios Estados de la República como es, de forma muy evidente, el náhuatl cuyos usuarios nativos viven en más de 13 Estados.

La segunda dependencia federal involucrada en la EIB es la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe, dependencia de la SEP que tiene entre otras atribuciones:

- Promover y evaluar la política Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. [...]
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad [...]

(CGEIB, 2003)

Resulta evidente el carácter promotor y asesor de esta Comisión, delegando a los servicios educativos estatales la elaboración de los contenidos de aprendizaje, comunicativos y lingüísticos en los programas de enseñanza del náhuatl dentro del marco de una EIB propiamente dicha. El resultado de esta política educativa ha provocado que, en los hechos, la enseñanza del náhuatl sea una actividad académica dentro del trabajo escolar, junto a las actividades artísticas, deportivas, tecnológicas o agropecuarias. Son actividades en las que el profesor es quien determina el tiempo semanal que se le dedica, las tareas

concretas y las formas de evaluación. No existen objetivos lingüísticos y comunicativos definidos ni un material didáctico específico para cada grado. Mientras tanto, el español es una asignatura que tiene un programa de estudios con objetivos de aprendizaje, comunicativos y lingüísticos definidos, con libros de texto recortables, de ejercicios y lecturas para cada grado. Los programas de estudio señalan la necesidad de destinar un tiempo determinado cada día para su estudio y es el vehículo para adquirir la lecto-escritura, para desarrollar las capacidades cognitivas de los niños en cada grado y para desarrollar un sentido de identidad nacional. De lo anterior se evidencia por qué el uso sistemático de los libros de texto para español es obligatorio y general, mientras que el de los libros de náhuatl no puede serlo.

Por otra parte, a pesar de que existen asentamientos de usuarios nativos en más de 13 estados, los libros de texto gratuitos que edita y distribuye la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (CONALITEG) contemplan materiales para sólo seis regiones que son: Región Huasteca, Sierra Norte de Puebla, Puebla Centro, Valle de Tehuacán, Centro de Veracruz y Guerrero. Esta determinación coincide con los asentamientos más importantes de los usuarios nativos reportados por INEGI-INI-INAFED (2000). De esta forma, de los 1'448.936 usuarios nativos registrados en el año 2000, 1'019,478 viven en estas regiones.

Adicionalmente, los materiales elaborados para Guerrero son distribuidos en las EIB del Estado de Michoacán, los de la Región Huasteca son enviados a los servicios educativos del estado de Nuevo León, donde se ha registrado la presencia de 758 usuarios nativos, los libros de la Sierra Norte de Puebla se distribuyen en las primarias EIB del estado de Tlaxcala y los materiales previstos para el Valle de Tehuacán son distribuidos en las primarias EIB del estado de Morelos. A pesar de que estas medidas no se sustentan con criterios lingüísticos, tienen la finalidad de responder a la demanda de los gobiernos estatales que solicitan libros de texto gratuitos en náhuatl.

Estas medidas permiten ampliar teóricamente la población beneficiada en 30,550 usuarios, por lo que la cobertura potencial total es de 72.47%. Un

análisis de los títulos editados y distribuidos por la CONALITEG (2003) pone en evidencia las diferentes propuestas y los distintos grados de avance en estas seis regiones. Así, mientras que para la región Guerrero y para la región Huasteca se han publicado ocho títulos para cada una, para la región Centro de Veracruz se han editado cinco títulos, para las regiones Sierra Norte de Puebla y Valle de Tehuacan cuatro para cada una y para la región Puebla Centro sólo se ha editado un título.

Los libros de texto gratuitos

Un análisis de los libros de texto gratuitos en náhuatl revela que no existen ni objetivos lingüísticos ni lineamientos metodológicos explícitos. Por esta razón, el análisis metodológico debe partir tanto de los contenidos como de los ejercicios que se presentan. Además, considerando que la lengua náhuatl es una lengua con uso social cada vez más restringida, es importante saber cual es el lugar que se da en los libros a los elementos culturales y al desarrollo de una identidad étnica definida. Para el presente trabajo, se han considerado los materiales de las regiones Huasteca, Guerrero y Centro de Veracruz por ser las tres regiones más pobladas por hablantes nativos y las más alejadas geográficamente. De esta forma, se buscan una muestra diversificada. En el siguiente cuadro, se presentan los rasgos generales de los materiales didácticos para las regiones estudiadas:

Materiales por Grado	Contenidos Coincidentes	Actividades Coincidentes
Primer grado.(Huasteca, Guerrero y Centro de Veracruz)	Palabras y frases cortas, profusamente ilustrado con dibujos de calidad regular. Sin fotografías. Hay juegos como laberintos, sopa de letras, memoria y dominó. A partir de la elección tres se incluyen textos que no rebasan las tres o cuatro líneas.	Copiar y memorizar vocabulario, relacionar palabras con imágenes y construir historias oralmente a partir de imágenes. En el libro de Veracruz se les pide que identifiquen letras en un conjunto determinado.
Segundo grado, Lecturas. (Huasteca y Guerrero) Segundo grado (Centro de Veracruz)	Entre el 50 % y el 80% del contenido en cada página lo constituyen dibujos o fotografías. El resto son frases o palabras en una	No existen indicaciones o actividades para las lecturas.

	tipografía mayor a 30 puntos. Las lecturas son rimas, cancioncillas e historias sobre animales.	
Segundo grado. Ejercicios. (Huasteca y Guerrero). Segundo grado (Centro de Veracruz)	Vocabulario ilustrado sobre la familia, la granja, las actividades domésticas y escolares. Hay crucigramas y listas de vocabulario.	Relacionar palabras con ilustraciones, completar palabras y ejercicios para familiarizarse con algunas letras sin llegar a constituir secuencias didácticas propiamente dichas.
Tercero y cuarto grados. Lecturas. (Huasteca y Guerrero) Tercer grado (Centro de Veracruz)	Se incluyen textos de dos o tres cuartillas. Se trata de cuentos, leyendas, y descripciones del trabajo doméstico o comunitario. Se incluyen textos breves sobre la historia de México.	No existen indicaciones o actividades para las lecturas.
Tercero y Cuarto grados. Ejercicios. (Huasteca y Guerrero) Tercer grado (Centro de Veracruz)	Se incluyen 40 elecciones con un texto inicial de una cuartilla aproximadamente acompañada de una imagen	Se pide responder preguntas sobre el texto, relacionar vocabulario con imágenes, completar frases, organizar listas de palabras por campos léxicos, relacionar columnas e ilustrar frases o palabras.
Literatura en lengua Náhuatl (Huasteca y Guerrero)	Se trata propiamente de una antología de textos escritos o recopilados por un grupo de profesores de la región.	
Libro de literatura en lengua náhuatl. Sugerencias didácticas. (Huasteca y Guerrero)		Es un pequeño folleto en el cual se orienta al profesor sobre actividades para promover la lectura. Cómo despertar el interés en los niños, en los padres de familia. Cómo usar la lectura para promover la escritura.
La Educación Intercultural Bilingüe.	Sistemáticamente, se presenta una lección	Las actividades están en función de los

Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Tercero y cuarto grados. Náhuatl. Único material igual para las tres regiones.	en náhuatl y otra en español. Está profusamente ilustrado con dibujos y fotografías de buena calidad los contenidos están relacionados con los objetivos de aprendizaje de distintas asignaturas como son matemáticas, geografía o formación cívica y ética.	contenidos de las distintas asignaturas. No existen actividades que promuevan propiamente el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa en náhuatl.
---	--	--

Cuadro1: Rasgos metodológicos básicos de los libros de texto en náhuatl para las regiones Huasteca, Guerrero y Centro de Veracruz

En estas regiones, el material destinado para primer año presupone una competencia mínima de lectura y de escritura por parte de los niños. Es decir, ninguno de los materiales promueve la adquisición de la lecto-escritura. Ésta, debe darse necesariamente en español para, posteriormente, transferir idealmente esas habilidades a la lectura y la escritura en náhuatl.

Por otra parte, los contenidos y las ilustraciones generalmente remiten a un ambiente familiar rural y a actividades propias de los niños en edad escolar, sin ninguna particularidad étnica. En algunas ocasiones, los dibujos muestran a los personajes masculinos vestidos de manta blanca y con sombrero y a los personajes femeninos con peinados de trenzas con listones y vestidas con traje típico. El vocabulario se restringe en ocasiones a palabras o frases breves sobre elementos cotidianos como animales y objetos domésticos. A pesar de esto, hay excepciones como un texto que describe el pueblo de Chicontepec, algunas festividades regionales, imágenes emblemáticas de comunidades o regiones específicas, etc. Destaca aquí el libro correspondiente al tercer grado para la región centro de Veracruz por la cantidad de elementos culturales que remiten a la región y a la historia de los náhuas como unidad étnica.

Desafortunadamente, no incluye actividades para explotar ese contenido. En los libros de literatura, los textos son generalmente de historias fantásticas como la del niño que se encontró un tesoro o la del perro que preparaba la

comida de su amo mientras este trabajaba en el campo. En algunos libros, se incluyen textos sobre la vida de Benito Juárez, la independencia nacional, la revolución de 1910, la expropiación petrolera y distintas versiones del Himno Nacional Mexicano en náhuatl.

El náhuatl en la EIB

La didáctica de lenguas vivas se basa, por necesidad, en registros estándar de las lenguas. Esto presupone la existencia de "versiones oficiales" de las lenguas, antes de que lleguen al aula. Quizá éste sea uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta la didáctica del náhuatl como L1, dado que no existe un náhuatl moderno estándar. Aunque el registro estándar de una lengua no puede ser concebido como una entidad monolítica e inmutable y más bien habría que hablar de la conformación de un subsistema de variantes lingüísticas de referencia, desafortunadamente, en la mayoría de las comunidades nahuas, la referencia lingüística común y de prestigio es el español estándar. Sin embargo, hay que reconocer que el llamado "náhuatl clásico" goza de un prestigio académico e histórico innegable, aunque este prestigio resulta engañoso pues su reconocimiento se centra más en su carácter emblemático que en su función como patrón de corrección para las variantes actuales. Más aún, al tratarse de registros elaborados por misioneros, conquistadores y colonizadores a lo largo de los siglos XVI y XVII, se trata de un registro muerto.

Además de un registro estándar, la enseñanza requiere de una modificación del patrón lingüístico. En efecto, en la enseñanza se tiende a simplificar la estructura de la lengua de manera muy marcada para facilitar su aprendizaje. En el caso de las lenguas vernáculas, la presentación de un modelo lingüístico unificado para una comunidad en la escuela, puede crear al alumno la impresión de una unificación lingüística inexistente fuera del aula. De esta forma, una planificación de la lengua en la escuela (con sus influencias políticas y sociales) se convierte en un requisito para cualquier acción de enseñanza. Kaplan y Baldauf (1997) han propuesto un modelo útil en el cual se contemplan las distintas fases de intervención planificada en la estructura o en las funciones de la lengua y la necesidad de ajustar esa planificación al

contexto educativo señalando que existe una interacción dinámica entre planificación lingüística y enseñanza. Esto convierte a la didáctica de lenguas en un campo privilegiado para la investigación en el área de la planificación lingüística.

Los libros de texto gratuitos en náhuatl son distribuidos por la CONALITEG en regiones muy amplias, donde la diversidad dialectal de la lengua es evidente. Por esto, es necesario determinar qué registro hace más viable su papel como auxiliares didácticos para propiciar la evolución de la competencia comunicativa en náhuatl. A falta de un equipo de especialistas en planificación lingüística, los organismos federales han delegado las decisiones lingüísticas a los equipos de profesores encargados de elaborar los libros de cada región. Estos profesores, no han recibido un entrenamiento ni en lingüística general, ni en gramática del náhuatl ni enseñanza de lenguas vivas o en planificación lingüística. Por estas razones, sus propuestas lingüísticas pueden ser calificadas, como "improvisaciones" en un proceso de intervenciones lingüísticas de los propios usuarios que buscan resolver un problema concreto.

Un ejemplo claro de estas intervenciones está en el sistema de escritura. En 1982, la Dirección General de Educación Indígena convocó a profesores de escuelas indígenas nahuas y algunos lingüistas para determinar el sistema de escritura que habría de usarse en la elaboración de los libros de texto gratuitos. El resultado de esos trabajos fue un alfabeto de 18 grafías que son: *a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, s, t, tl, ts, u, x, y*. Con este sistema se pretendía normar la escritura de todas las variantes del náhuatl, objetivo que plantea problemas didácticos y sociolingüísticos. En efecto, considerando que los alumnos aprenden a leer y a reconocer el sonido específico de cada grafía primero en español, en náhuatl encuentran dificultades para aplicar las estrategias que les han sido útiles hasta entonces. Por ejemplo, la grafía *j* en náhuatl es usada tanto para el fonema /h/ en algunas regiones como para el fonema /// de otras. Sin embargo, el uso de esta única grafía plantea un problema para las variantes en las que ambos sonidos tienen un valor fonológico, como es la región Huasteca (Beller y Cowan, 1979) o en la costa de Michoacán (Sischo, 1979). De la misma manera, la grafía *u* es usada para representar el sonido

/w/, presente en todas las variantes modernas, se usa también en el dígrafo *ku* para representar el fonema /kw/. Sin embargo, la decisión de la SEP plantea un problema en las variantes en las que el sonido /u/ tiene un valor fonológico, como es el caso en el náhuatl de Durango (Canger, 2001) y en el de la costa de Michoacán (Sischo, 1979).

Por otra parte, algunas variantes modernas mantienen el rasgo de la cantidad vocálica. En la propuesta de la SEP, no se hizo ninguna consideración al respecto, sin embargo, en los libros de texto gratuitos, se ha optado por duplicar la vocal en cuestión. Así los fonemas /a:/, /e:/, /i:/, y /o:/ se representan sistemáticamente en los libros de Guerrero y la Huasteca como *aa*, *ee*, *ii*, *oo*.

Fonema	Grafía	Fonema	Grafía	Fonema	Grafía
/p/	p	/l/	l	/e/	e
/t/	t	/m/	m	/i/	i
/k/	k	/t͡ʃ/	ts	/o/	o
/s/	s	/y/	y	/a:/	aa
/t͡ʃ/	ch	/n/	n	/e:/	ee
/ʃ/	x	/ɲ/	tl	/i:/	ii
/h/	j	/a/	a	/o:/	oo

Cuadro 2. Correspondencia grafo-fonológica usada sistemáticamente en los libros de texto gratuito de náhuatl para las variantes Región Huasteca, Región Centro de Veracruz y Guerrero

Ante esta situación, los autores de los libros de texto para las Regiones de estudio (muy particularmente en el Centro de Veracruz) han incluido otros elementos gráficos como son: El apóstrofo, en la expresión *ika'inon* 'si aquello', el acento ortográfico de manera inconstante en los libros del Centro de Veracruz y la Huasteca en palabras como *naua* ~ *nahuatl* ~ *náhuatl* y el uso de las grafías *b*, *c*, *f*, *v*, *z*. Estos resultados confirman el hecho de que los autores no se han restringido a la convención de 1982 ante las diferencias con la variante local. Estas intervenciones e inconsistencias, si bien constituyen un obstáculo en el establecimiento de normas ortográficas precisas, no influyen en la comprensión del material escrito de forma significativa. Ciertamente, en una muestra de 27 textos extraídos de distintos libros para las tres regiones de estudio, con una extensión promedio de 100 palabras, solo en un caso el título *Fikuajkamej intekio* resultó totalmente incomprensible para los niños de la

región centro de Veracruz y cuando se les presentó oralmente como [wi.k^wah.ka.meh in 'te.kio], dos niños aventuraron el posible significado de 'dirigir el trabajo comunitario'.

Evidentemente la escritura en los libros de texto reduce significativamente la variabilidad fonética y es innegable que durante la lectura, muchas variaciones fonéticas son relegadas, por ejemplo: en el Centro de Veracruz, el ensordecimiento de // reportado por Hasler (1996) y Tuggy (1990); la aspiración de las oclusivas anteriores citada por Goller, Goller y Waterhouse (1974); la sonorización y eventual ensordecimiento de /k^w/ registrada por Monzon (1990), así como la variación fonética [u] ~ [o] en la Huasteca occidental detectada por Beller y Cowan (1979). Estas modificaciones en la pronunciación son más evidentes entre aquellos lectores que se rigen por su experiencia de lectura en español.

Referencias

- Basave, B. A. 1993. *México mestizo; análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enriquez*. FCE. México.
- Becerra, C. 1970. *Actitudes y opiniones de algunos miembros de la Academia Mexicana de la Lengua frente al problema sociolingüístico de México*. IIS-UNAM. México.
- Beller, R. y P. Cowan. 1979. "Huastecan Nahuatl", en Langacker R. *Studies in Uto-Aztecan Grammar. Vol. 2. Modern Aztec Grammatical Sketches*. SIL - U. Texas at Arlington. Dallas.
- Canales, G., J. Hernández, N. Ramos, et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli tlen Uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Primer grado*. SEP. México
- Canales, G., R. Méndez, J. Hernández, et al. 2004 (1999). *Nuatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Tercer y cuarto grados. Lecturas*. SEP. México.
- Canales, G., R. Méndez, J. Hernández, et al. 2004 (1999). *Nuatlajtoli tlen uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Tercer y cuarto grados. Ejercicios*. SEP. México.
- Canger, U. 2001. *Mexicanero de la sierra madre occidental*. El Colegio de México. México.
- Carvajal, S., S. Torres y T. Tepole. 2003 (1998). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Centro de Veracruz. Tercer grado*. SEP. México.
- Cervantes, M., E. Cruz, E. Godínez et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Guerrero. Segundo grado. Ejercicios*. SEP. México.
- Cervantes, M., E. Cruz, E. Godínez et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Guerrero. Segundo grado. Lecturas*. SEP. México.
- Cervantes, M., G. Rojas, M. Cervates, et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Guerrero*. SEP. México.

- Cifuentes, B. 2002. *Lenguas para un pasado, huellas de una nación; los estudios sobre lenguas indígenas de México en el siglo XIX*. Plaza y Valdez-CONACULTA-INAH. México.
- CONALITEG. 2003. *Lenguas indígenas y variantes dialectales atendidas con material educativo Para educación intercultural bilingüe*. Disponible en: <http://www.conaliteg.gob.mx/>
- CONALITEG. 2003. *Lenguas indígenas y variantes dialectales atendidas con material educativo Para educación intercultural bilingüe*. Disponible en: <http://www.conaliteg.gob.mx/>
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. 2004. *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. SEP. México.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. 2004. *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. SEP. México.
- Cruz, E., E. Godínez, M. Cervantes, et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Guerrero. Tercer y cuarto grados. Lecturas*. SEP. México.
- Cruz, E., E. Godínez, M. Cervantes, et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Guerrero. Tercer y cuarto grados. Ejercicios*. SEP. México.
- Dehouve, D., E. Roulet y J. Durand-Forest. 1995. *Parlons náhuatl*. L' Harmattan. Paris.
- Dirección General de Educación Indígena. 2003 (1999). *Amatlatolpouajle. Libro de literatura en lengua náhuatl de Guerrero. Sugerencias Didácticas*. SEP. México.
- Dirección General de Educación Indígena. 2003 (1999). *Amochtli tlen miak nauatlatempoualistlis. Libro de literatura en lengua náhuatl de la Huasteca: Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz. Sugerencias Didácticas*. SEP. México.
- Dirección General de Educación Indígena. 2004. *Misión*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4399_direccion_general_de
- Domínguez, I. 2004 (1998). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Centro de Veracruz. Primer grado*. SEP. México.
- Domínguez, I. 2004 (1998). *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl. Centro de Veracruz. Segundo grado*. SEP. México.
- Goller, T., P. Goller, V. Waterhouse. 1974. "The Phonemes of Orizaba Nahuatl", en *International Journal of American Linguistics*. 40:2. Pp. 126-131.
- Hasler, A. 1996. *El náhuatl de Zongolica-Tehuacan*. CIESAS. México.
- Heath. S. B. 1986. *La política del lenguaje en México; de la colonia a la nación*. INI. México.
- Hernández, I., R. Miranda, M. Osorio et al (edd.) 2003 (1999). *Amochtli tlen miak nauatlatempoualistlis. Libro de literatura en lengua náhuatl de la Huasteca: Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz*. SEP. México.
- INEGI-INI-INAIED. 2000. *Datos sobre pueblos indígenas*. Disponible en <http://www.inafed.gob.mx>
- Kaplan, R. y R. Bldauf. 1997. *Language Planning; From Practice To Theory*. Multimatters Language. Sidney.
- López, A., G. Canales, G. Bautista, et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli tlen Uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Segundo grado. Lecturas*. SEP. México.
- López, A., G. Canales, G. Bautista, et al. 2003 (1999). *Nauatlajtoli tlen Uaxtekapaj tlali. Lengua náhuatl. Región Huasteca. Segundo grado. Ejercicios*. SEP. México.

- Monzon, C. 1990. *Registro de la variación fonológica en el náhuatl moderno: un estudio de caso*. CIESAS. México.
- Mora, V., C. De la Cruz, H. Hernández, et al. 2000. *La Educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grados. Náhuatl de la Huasteca*. SEP. México.
- Mora, V., C. De la Cruz, H. Hernández, et al. 2000. *La Educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grados. Náhuatl de Guerrero*. SEP. México.
- Mora, V., C. De la Cruz, H. Hernández, et al. 2002. *La Educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grados. Náhuatl, zona centro, Veracruz*. SEP. México.
- Mora, V., C. De la Cruz, H. Hernández, et al. 2002. *La Educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Tercero y cuarto grados. Náhuatl, zona centro, Veracruz*. SEP. México.
- Rebaja, F. 2003. *Amatlatolpouajle. Libro de literatura en lengua náhuatl de Guerrero* SEP. México.
- Sischo, C. 1979. "Michoacan Nahuatl", en Langacker R. *Studies in Uto-Aztecan Grammar. Vol. 2. Modern Aztec Gramatical Sketches*. SIL-U. Texas at Arlington. Dallas.
- Tuggy, T. D. 1990. *Lecciones para un curso del náhuatl moderno*. Universidad de las Américas. Puebla.

20. La formación teórico-crítica del profesor de portugués: una realidad del salón de clase

Marisela Colín Rodea
Leonardo Herrera González
María Noemí Alfaro Mejía

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras – UNAM

Palabras clave: investigación-acción, formación reflexiva y crítica, análisis de la interacción

El propósito de este trabajo es narrar una experiencia donde se muestra cómo los profesores de portugués perciben y evalúan su práctica como sujetos del aula en un Proyecto de Investigación-Acción de Portugués como Lengua Extranjeras (PIA-PLE), ya concluido.

A través de la técnica narrativa pretendemos relatar, de manera reflexiva, el proceso práctico y su relación con el principal problema de este proyecto: la formación teórico-práctica de los investigadores y del profesor como investigador. El proceso empleado en esta práctica promovió la reflexión en varios aspectos como: las ventajas de la investigación formativa; la formación colaborativa; problemas puntuales arrojados durante el estudio y la naturaleza y características de la investigación-acción. Entre los temas tratados están: el quehacer del profesor, la participación de la clase, la integración del equipo de investigadores, el diseño del proyecto en sí, la colecta de datos requerida, los cambios y ajustes en la duración del proyecto.

Asimismo, abordaremos temas relacionados con el estudio de la interacción en el salón de clase, por ejemplo, la enseñanza implícita de la gramática, el tratamiento del error, las relaciones de poder, la formación colaborativa, “la voz del alumno” y la voz del profesor nativo y no-nativo.

Este trabajo es resultado de la discusión y reflexión promovida entre los docentes que participamos en el Proyecto *Estudio de la interacción en el salón de clase de portugués como lengua extranjera, Investigación-Acción (PIA-PLE)*. Dicho proyecto se llevó a cabo en el Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, de febrero de 1994 a noviembre de 1998, con profesores del Departamento de Portugués y docentes investigadores del Departamento de Lingüística Aplicada.

Nuestras metas generales fueron:

- Analizar la interacción profesor-alumno con la intención de identificar las características del discurso establecido conjuntamente, en términos

de recursos de poder o solidaridad. En consecuencia, propiciar la utilización de un discurso solidario o más simétrico en el salón de clase.

- Estudiar el discurso del profesor de acuerdo con las características señaladas en trabajos teóricos especializados, que lo identifican como un *input* que incide en la adquisición de una L2. Estimular al maestro a que instrumente cambios en su discurso con el fin de que éste constituya un *input* deseable para propiciar dicha adquisición.
- Estudiar la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de LE. En su caso, invitar al profesor a cambiar las condiciones interactivas del salón de clase, con miras a que dichos cambios repercutan directamente en la competencia discursiva de los alumnos.
- Analizar la metodología de la investigación-acción y aplicarla en un estudio que demanda cambios en las instrumentaciones pedagógicas por parte del profesor y, en consecuencia, de los alumnos.

En esta ocasión buscamos reflexionar sobre la importancia que dicho proyecto tuvo en el desarrollo de nuestra formación académica y sobre el papel que las reflexiones tienen en la promoción de mejoras en nuestras actividades de enseñanza. Sin duda alguna, en esta labor de investigación destacan el análisis de nuestra práctica profesional, la formación teórico-crítica y las discusiones entre iguales, elementos planteados en los principios de estudio de la investigación-acción.

Para entender la experiencia ya referida, presentaremos la propuesta del *modelo de formación teórico-crítica*, el cual considera la relación entre la figura del profesor y la del investigador. Es un modelo figurativo que representa, sintetiza y articula diferentes aspectos de la teoría de investigación-acción; con él se busca hacer una analogía con los procesos de la investigación y, al mismo tiempo, explicar su composición resultante del proyecto PIA-PLE.

Bases teóricas del proyecto

Para explicar cómo procedimos en nuestro proyecto debemos abordar la propuesta metodológica de la investigación-acción. Thiollent (1992:14) define este tipo de investigación de la siguiente manera:

[...] la investigación-acción es un tipo de investigación social con base empírica concebida y realizada en estrecha relación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual investigadores y participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de manera cooperativa o participativa.³

Al hablar de investigación-acción nos referimos a una estrategia de estudio de carácter activo y colectivo en lo que respecta al manejo de la información recabada, tras observar una determinada situación o escenario (en nuestro caso, la práctica de clase de lengua extranjera). Es también una manera de experimentar en una situación real, en la cual los participantes intervienen de manera conciente, desempeñando siempre un papel activo.

En la investigación-acción las interpretaciones de la realidad observada y las decisiones (la acción que emprenderemos) son objetos de una amplia discusión entre los participantes sobre los elementos que llaman nuestra atención para su estudio. Dichos diálogos buscan ser críticos y promover la discusión sobre el hecho del aula que se analiza, tanto de manera práctica como teórica.

Conforme a nuestro *modelo de formación teórico-crítica* (MFTC), el cual presentamos más adelante, es posible apreciar los principios generales de la investigación-acción que lo sustentan y lo hacen funcionar. Dichos principios

³ “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (versión original).

metodológicos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras se expresan de la siguiente manera general:

- Se considera al **profesor** en el centro del proceso de investigación
- Se busca identificar y solucionar **problemas** en situaciones específicas dentro del propio contexto del salón de clase; una vez identificado se propone **la acción**
- Se busca desarrollar en el profesor sus habilidades y auto-conocimiento a través del desarrollo de un **proceso reflexivo**
- Se promueve una mejor **comunicación** con investigadores y con otros académicos
- Se promueve un **crecimiento profesional** conjunto
- Se espera que el profesor **produzca conocimientos** sobre su propia **práctica**, mediante el **análisis y evaluación** del proceso de enseñanza-aprendizaje y el diálogo con los investigadores y los maestros.

El MFTC integrado como uno de los resultados de la investigación ya referida nos permite dar seguimiento a cada una de las etapas del estudio, así como a la evaluación de las acciones que cada uno de los docentes participantes decidieron emprender en su momento en su práctica de clase, además de servir como marco de referencia para el desarrollo de los procesos reflexivos en los que participan los sujetos en el aula (profesores e investigadores).

Cabe presentar también, a partir de la siguiente figura, la estructura de composición que tuvo el proyecto PIA-PLE durante su funcionamiento. Éste operaba conforme a una organización simple, la cual podemos apreciar al hacer una lectura ascendente, a fin de observar los eventos centrales del proceso de investigación, es decir: *la práctica docente, las sesiones de reconocimiento y el seminario central*.

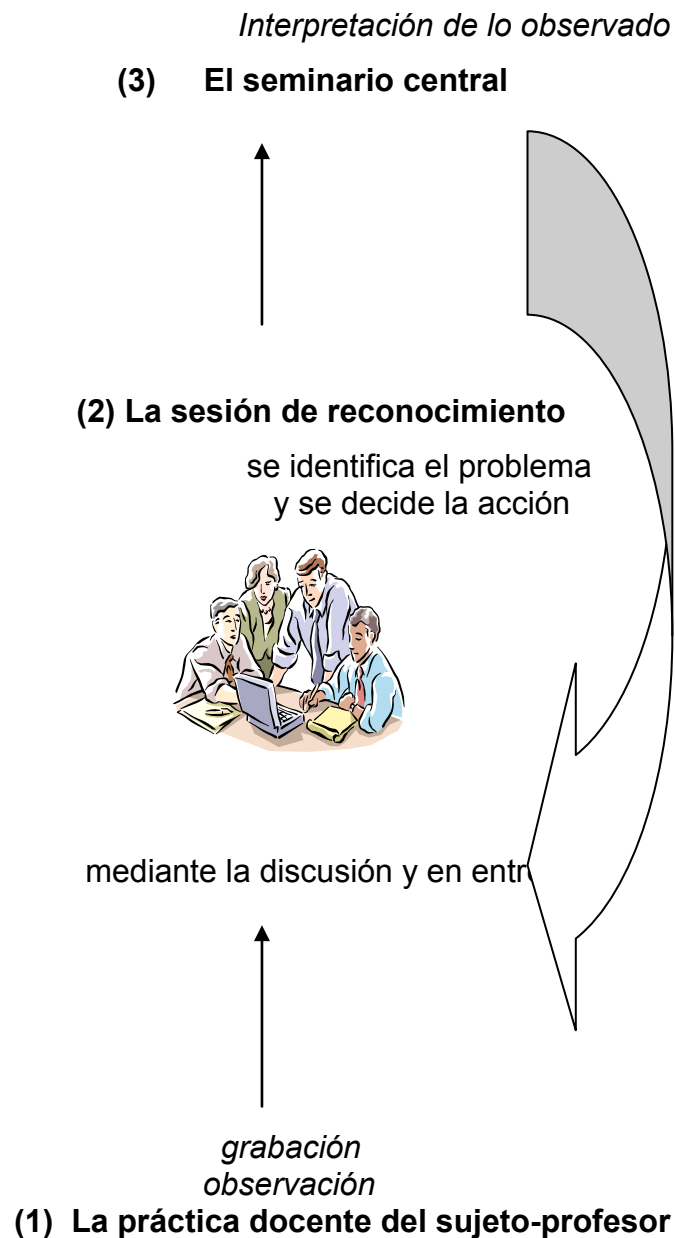


Figura 1. Estructura y planeación de la investigación, (Colín, 2006).

En la parte inferior de la figura, con el número 1, situamos **la práctica docente**, es decir, el trabajo en clase emprendido por el profesor, el cual consideró también la participación de los alumnos. Nos centramos además en las tareas de observación, de registro y de análisis de la interacción y del discurso generados en el salón de clase.

Con el número 2 ubicamos la **sesión de reconocimiento**. En estas sesiones las principales actividades estuvieron en torno a la revisión de la interacción registrada en audio y vídeo, la entrevista al profesor, al alumno y la revisión de los diarios. El análisis nos permitió identificar elementos recurrentes

que el profesor identificaba como el problema por estudiar y sobre el cual decidía instrumentar algún cambio. Se llevaba a cabo una reflexión sobre el tipo de acción por implementar y sobre cuál sería el seguimiento en clase más adecuado. Las sesiones siguientes repetían este ciclo, observando los cambios producidos por la acción. En las mismas estaban presentes tanto docentes como investigadores, estableciendo un diálogo constante y haciendo señalamientos y preguntas.

La labor interpretativa se realizó en el **Seminario Central**. En él se llevaban a cabo el análisis de las fuentes documentales, la transcripción de la interacción, la identificación de las técnicas de investigación, la formulación de preguntas, el análisis de las interacciones respecto a los subcomponentes, la triangulación de datos, la redacción de artículos, la retroalimentación para el profesor, la presentación de resultados en foros académicos y la publicación de artículos en revistas especializadas.

El modelo de formación teórico-crítica: la formación del profesor y del investigador

Nosotros optamos por el modelo que deriva de la investigación-acción y que presentamos como *modelo de formación teórico-crítica* (MFTC). Propusimos este modelo de pensamiento crítico con la idea de que resulta más productivo promover un pensamiento reflexivo y participativo por parte del profesor en relación a la actitud hacia una formación permanente y adecuada a su propia práctica. Se busca promover en el profesor una actitud crítica hacia su propia formación, la cual le lleve a una búsqueda de explicaciones constantes sobre su práctica docente.

Analicemos los componentes que propone el MFTC en la **Figura 2**. En las columnas 1 y 2 recuperamos elementos de la **Figura 1** sobre la estructura de la investigación y las actividades de tipo metodológico realizadas en el proyecto PIA-PLE. En la columna 3 se indican los tipos de reflexión generados a partir de la acción y se señalan con círculos y con flechas los movimientos ascendentes y descendentes del proceso de investigación. En las columnas 4 y 5 situamos los focos del análisis que promoverán la formación propuesta por el modelo.

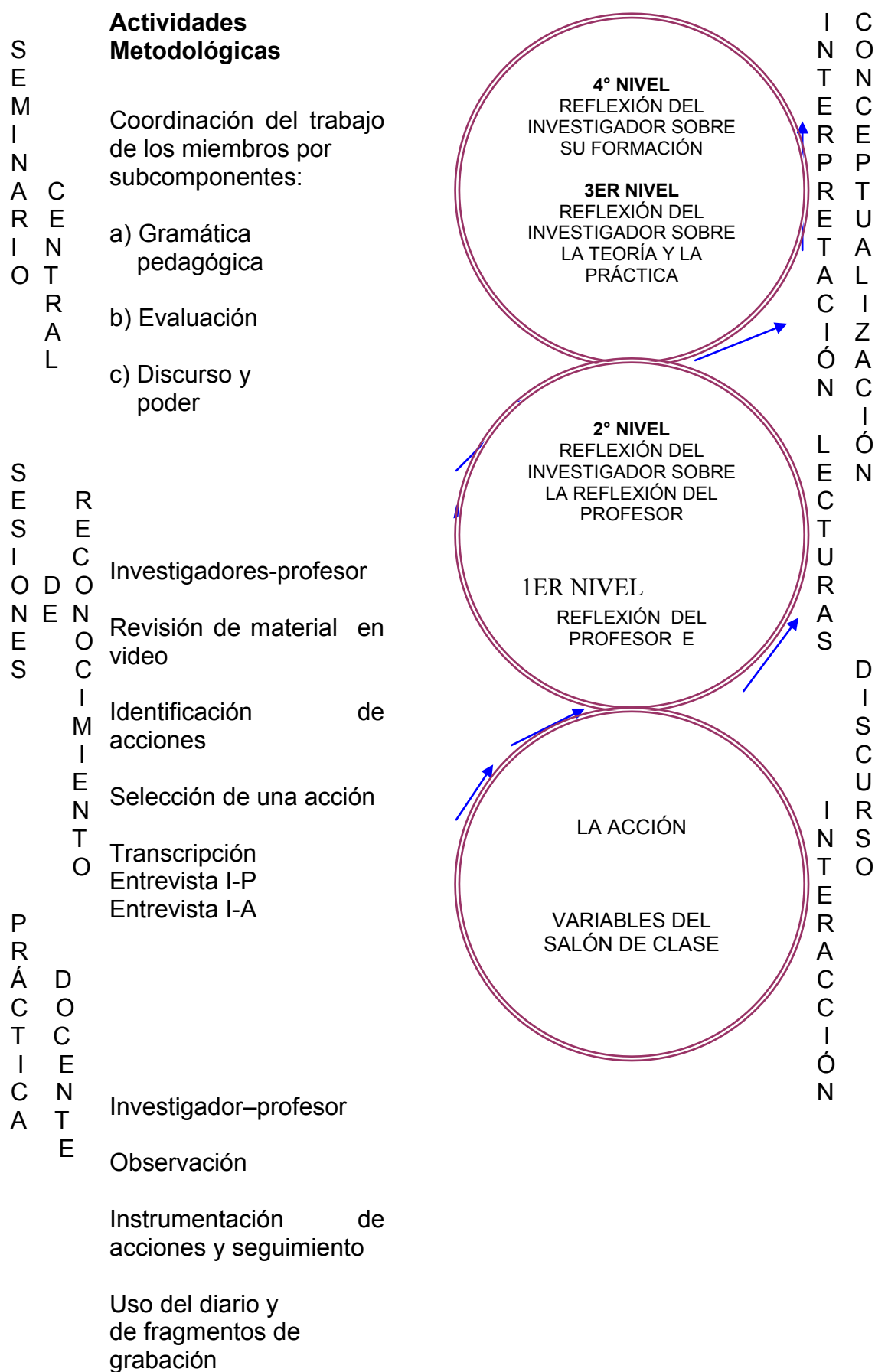


Figura 2. Modelo de formación teórico-crítica (Colín,, 2006).

El movimiento que dinamiza nuestro modelo es el resultado de un proceso complejo derivado no sólo de la observación sino de la nominalización y caracterización logradas mediante el diálogo con los investigadores, en las sesiones de reconocimiento mediante: la revisión de videos; el registro de su reflexión en los diarios del profesor y de los alumnos; la identificación y formulación de una acción; a través de la lectura de textos especializados sobre el tema; la interpretación de los cambios instrumentados en clase y de sus efectos; y finalmente por la asignación de significados y su consecuente repercusión para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como podemos observar, en la parte central del modelo se describe el proceso cíclico de la investigación-acción. Cada uno de los anillos sobrepuestos corresponden a cada una de las diferentes actividades desarrolladas, los participantes en las mismas y los niveles de reflexión promovidos. Las flechas muestran de manera ascendente este movimiento pero también indican la interacción con los tipos de reflexión.

El MFTC tiene por objetivo explicar los factores involucrados en la investigación-acción presentes en la reflexión, en el tipo de conocimiento y en el aprendizaje de los participantes. Este proceso reflexivo se integrará a las habilidades y competencia del docente de lenguas y del investigador participante.

El mejoramiento de la práctica

De acuerdo con Elliot (1991), el objetivo fundamental de la investigación-acción es la mejora de la práctica profesional o social. Entre algunas de las principales contribuciones o mejorías al proceso de reflexión crítica del docente que se buscó establecer en el proyecto PIA-PLE estuvo el establecimiento de la dialogía u horizontalidad en el trabajo de los sujetos en el aula: profesores y alumnos. Tal y como ocurrió en las discusiones entre investigadores y docentes, el trabajo hecho por el profesor y los alumnos se basa en el desarrollo de procesos cognitivos surgidos de la colaboración, la unión y el respeto a la diferencia.

Teniendo como punto de partida los hechos observados en el aula por los profesores que participaron en esta empresa, y las formulaciones hechas posteriormente como las acciones por realizar en su práctica profesional, pudimos apreciar el interés por poner al alumno en el centro de la atención de las actividades educativas. Así, se piensa en el alumno como generador y revisor de su propio conocimiento. El alumno está en el centro del proceso, y el profesor es el orientador y promotor de las actividades comunicativas que mejor propician las oportunidades de actuación de los sujetos (Pica, 1987). Así, en la clase se puede hablar de los temas sobre los que se aprende y sobre cómo se aprende la lengua, gracias a la búsqueda de diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la clase y sobre las responsabilidades y capacidades de los que en ella participan.

La acción colaborativa y el equipo de investigación

De acuerdo con el MFTC del docente de lenguas extranjeras, el trabajo colaborativo se caracteriza por la relación conjunta de personas que trabajan en búsqueda de la autonomía, la interdependencia, la colaboración y la creatividad. En consecuencia, para que el sujeto-profesor pueda construir sus acciones, el investigador debe asumir el papel de coordinador y facilitador de un diálogo crítico, profesional y significativo en el que prevalezca el desarrollo de procesos cognitivos derivados de la acción colaborativa, el vínculo y la aceptación de la divergencia (Da Silva *et al*:101-102).

En el PIA-PLE optamos por combinar el modelo colaborativo, Oja & Smulyan (1989) y el modelo crítico-emancipatorio, propuesta desarrollada por Carr y Kemmis (1988).

A lo largo del desarrollo de proyecto PIA-PLE fue evidente observar que para que los participantes pudiéramos trabajar lado a lado en términos de igualdad implícita en el concepto de la colaboración, era necesario que el proceso de investigación contara con una comunicación democrática y simétrica, requisito que se logró satisfactoriamente.

Asimismo, como este modelo prevé, la interacción entre los participantes fue frecuente mediante la realización del seminario formativo, el seminario central, las entrevistas enfocadas y las sesiones de reconocimiento, actividades

que según Elliot (1991) ayudan a superar dificultades de comunicación y favorecen el entendimiento mutuo.

Con base en lo antes expuesto, durante la realización del proyecto PIA-PLE, pudimos observar cómo el carácter colectivo de las reflexiones ocurridas a lo largo del proyecto favoreció el desarrollo de las acciones colaborativas entre los participantes y cómo el equipo de investigación se benefició del aspecto colectivo de la experiencia.

En la acción colaborativa el papel de la reflexión y de la crítica que aportaron las voces de la investigación —la de los sujetos-profesores, la de los investigadores y la de los alumnos—, fueron relevantes para la triangulación, el análisis de los datos de la investigación y la promoción de mejoras en nuestras actividades de enseñanza. Asimismo, en la acción colaborativa observamos el establecimiento de una atmósfera de empatía y de interacción simétrica entre los participantes, factores que favorecieron el desarrollo de la investigación y promovieron la formación teórico-práctica de los investigadores y de los sujetos-profesores como investigadores.

En cuanto a la organización del equipo de investigación, se constató que en la metodología de investigación-acción se requiere de la colaboración activa de la misma comunidad que está investigando, lo cual resulta más complejo que en la investigación tradicional. No obstante, el grupo de investigación del PIA-PLE —sujetos-profesores e investigadores— logró llevar a cabo todas las tareas inherentes al proyecto en un ambiente de colaboración activa, respeto y ética profesional. De esa forma, sujetos-profesores e investigadores participaron activamente en todas las etapas del proyecto: el seminario formativo; el seminario central —espacio que promovió la profesionalización conjunta—; las observaciones de clases; la toma de notas de campo; las grabaciones en audio y video; las entrevistas; las sesiones de reconocimiento; la transcripción de los datos; la redacción de artículos derivados del proyecto y la presentación de los productos del proyecto PIA-PLE.

Como parte de la organización del mismo, se nombró a un coordinador general, quien tuvo la responsabilidad de asegurar la coherencia del proyecto; un asesor externo, que evaluó el desarrollo del trabajo; y coordinadores para cada uno de los tres componentes del proyecto.

Los investigadores se encargaron de indagar entre la información expresada por los sujetos-participantes, fueron observadores de una realidad pero también fueron intérpretes con facultades para comentar, criticar o rechazar, mediante el diálogo; su función fue la de promover la racionalidad mediando la flexibilidad que caracterizó el estudio, en un contexto en constante movimiento.

Cabe aquí resaltar el papel que asumieron los sujetos-profesores al fungir también como observadores e investigadores de su propia práctica, y el de los investigadores, quienes promovieron continuamente el carácter formativo del proyecto.

Manejo de la gramática en el discurso del profesor

El proyecto PIA/PLE trabajó con profesores que impartían sus clases conforme a los planteamientos metodológicos del enfoque comunicativo, usando el libro *Curso Ativo de Português* (Da Silva Gomes, H. et al., 1988). La enseñanza de la gramática era tratada siguiendo un método inductivo; es decir, que el alumno pasaba por una etapa de sensibilización, otra de concientización y una tercera de apropiación. De allí que el profesor debía tratar la gramática de manera implícita y, posteriormente, de forma explícita, apoyándose en la gramática pedagógica contenida en el libro del profesor. Esta gramática pedagógica permitía al profesor un acercamiento sencillo al tema sin emplear un metalenguaje que complicara la tarea. Para el alumno esta información se concentraba en el “Apéndice”, el cual de manera esquemática presenta cuadros con reglas y verbos.

Así, la finalidad del proyecto PIA/PLE era caracterizar el discurso que se desarrolla en las clases de portugués como lengua extranjera y en particular el discurso acerca de la gramática.

Función lingüística explícita

- 1- Solicitar (elicitar).
- 2- Contestar con (*reply*).
- 3- Ofrecer (información).
- 4- Verificar la comprensión de

254

- a- Reglas de fonología
- b- Reglas de morfología
- c- Reglas de sintaxis
- d- Explicaciones/punto de fonética o fonología
- e- Explicaciones/ punto de morfología
- f- Explicaciones sobre sintaxis o léxico
- g- Una hipótesis
- h- Una traducción
- i- Un ejemplo

Siguiendo a Consolo (2007), la competencia del profesor mostraba una competencia general propia de un hablante nativo y una competencia específica relacionada con el uso de la lengua en contextos de enseñanza-aprendizaje (el discurso del salón de clases).



Figura 3. Competência do professor, Consolo, 2007.

De allí la necesidad de observar al profesor en el manejo de contenidos de la LE para uso en situaciones cotidianas, en contextos sociales formales, por lo menos en aquellos más comunes, además de las características del discurso del salón de clase, tales como el habla facilitadora del profesor, el metalenguaje y la coordinación de las interacciones verbales entre profesor y alumnos.

El profesor debe integrar una teoría lingüística, comunicativa y cultural y lograr un manejo del discurso pedagógico como en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1. Gramática implícita. Ejercicio de apropiación de contracciones. Diálogo a partir de la formulación de preguntas:

*Aonde você foi de férias? Eu fui a Guanajuato
Eu fui ao Brasil
Eu fiquei na Cidade do México.*

Ejemplo 2. Gramática explícita a través de un ejercicio de inducción:

Professora: *Vamos ler esse texto, ele está em espanhol. Vamos tirar as palavras sublinhadas e organizar em três colunas: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; ou, esdrúxulas, graves e agudas. Qual é a regra?*

Agora vamos fazer com esse texto em português. Organizamos nas três colunas e vamos ver o que acontece?

As esdrúxulas sempre se acentuam.

As agudas, terminadas em....

La evaluación y el tratamiento del error

Como mencionamos anteriormente, el PIA-PLE se conformó por tres componentes:

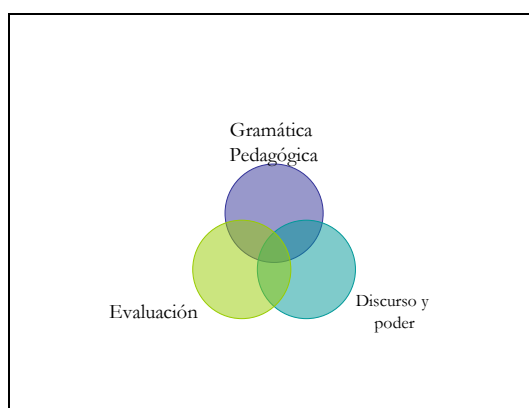


Figura 4.- Componentes del proyecto PIA-PLE (Alfaro, 2006).

La pregunta que orientó nuestro trabajo fue ¿de qué manera se construye la evaluación en la actividad cotidiana del salón de clase de LE? Así, el objetivo del componente fue analizar el contexto de interpretación de un evento típico del salón de clase: la evaluación y el tratamiento del error.

Para la investigación consideramos un concepto amplio de evaluación, el de Bloom, Hasting y Madaus.⁴ Y *tratamiento del error*, lo definimos vinculado a

⁴ A pesar de observar la relación evaluación-tratamiento del error, consideramos pertinente señalar que manejamos un concepto de evaluación mucho más amplio. El señalado por Bloom, Hasting y Manaus: “La evaluación es un método de adquirir y procesar evidencias necesarias para mejorar la enseñanza y el

la línea de investigación del error oral, su reacción y el tratamiento del profesor en el salón de clase. Estos estudios tienen una tradición sociolingüística, donde además del error lingüístico, está el error comunicativo.

De igual modo, consideramos la reciprocidad de perspectivas en la evaluación, es decir, el profesor y el alumno comparten esquemas culturales sobre la función y lugar del evento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra pregunta que nos planteamos fue: ¿de qué manera los oyentes o participantes llegan a la interpretación de un evento? Para atender a esta interrogante, analizamos aspectos pragmáticos de interpretación que se sitúan en la interacción y consideramos la noción de contexto ya que, como señala Debora Schiffrin (1994) en su trabajo *Approaches to Discourse*, la información contextual está vinculada a *algo más* que lo que es nuestro foco inicial de atención. Ese *algo más* es definido según las líneas de investigación utilizadas. Para ser coherentes con nuestro estudio, con nuestro referente —el salón de clase— este *algo más* fue definido como situación y como conocimiento.

En el desarrollo de nuestra investigación observamos que en el contexto tan específico del salón de clase, el hecho de que la lengua y el contexto sean contextualizadores y contextualizantes ofrece un campo de mayor análisis para el nivel pragmático.

Por otra parte, dadas las características de la comunicación de este espacio, sus patrones de interacción y su discurso pedagógico, optamos por establecer dos niveles de análisis: un nivel interactivo y un nivel proposicional-inferencial.

Para abordar el nivel interactivo, utilizamos el Modelo Tarea-Solución que propone el análisis de la actividad verbal del salón de clase. Asimismo, propone el análisis de diferentes elementos de la interacción: el turno, que permite observar la organización de la participación cuando hay más de un hablante y la obligación del uso de la palabra; el ilocucionario, que muestra

aprendizaje; es auxilio para esclarecer los objetivos y las metas educacionales; es un proceso para determinar en qué medida los alumnos están desarrollándose del modo deseado: es un sistema de control de calidad, por el cual puede ser determinada, etapa por etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, la efectividad o no del proceso y, en caso negativo, qué cambios deben ser hechos para garantizar su efectividad; es también un instrumental de la práctica educacional para verificar si los procedimientos alternativos son o no igualmente efectivos al alcance de un conjunto de fines educacionales y en qué medida estos cambios ocurren”.

formas de actividad verbal disponibles, sus funciones y la relación con contextos sociales mayores, y el análisis de la actividad verbal que tiene como objetivo presentar los modelos ilocucionarios y describir su utilización.

De lo anterior, se deriva el modelo de la tarea-solución donde la formulación de ésta se define como *aquella que lleva al otro, por medio del lenguaje a ejecutar actos que no haría normalmente*. Así, observamos cómo el profesor atribuye una tarea a sus alumnos, atribución que tiene un contenido proposicional específico que lleva a desencadenar en el solucionador de tareas (el alumno) procesos específicos de manipulación de conocimiento, es decir, a verbalizar una solución.

De acuerdo con el nivel proposicional-inferencial de interpretación una segunda respuesta cómo el oyente llega a la interpretación de un evento son los procesos de inferencia no demostrativos usados espontáneamente en la interpretación del enunciado, esto es, el papel del razonamiento deductivo en la comprensión de las expresiones y de los elementos referenciales dentro de las mismas. Dichos procesos de inferencia no demostrativos son tratados por Sperber y Wilson (1991:381) a partir del principio de la relevancia.

En nuestro estudio, el principio de la relevancia nos llevó a situarnos en el lugar del oyente y en la construcción de la inferencia no demostrativa de interpretación de expresiones relacionadas con los momentos de solución de la tarea, de la evaluación y del tratamiento de error.

El trabajo inferencial y la determinación de la relevancia, por parte del oyente — en este caso el alumno— aún cuando se situara en un nivel hipotético, nos permitió localizar elementos referenciales dentro de las expresiones y su relación a un contexto mayor de interpretación.

Podemos señalar, por una parte, que el Modelo Tarea-solución (Ehlich, 1991) nos permitió, además de localizar en la actividad diaria del salón de clase el evento analizado —es decir, la evaluación y el tratamiento de error—, aproximarnos al contexto de interpretación. Por la otra, el tratamiento del error se configuró en parte integral de la evaluación.

En nuestro *corpus* analizado la relación evaluación-tratamiento del error dependió de diferentes variables: 1) el nivel de enseñanza: principiantes, intermedios y avanzados; 2) el objetivo pedagógico; 3) el estilo del profesor (si corrige o no); 4) la actividad.

El lenguaje como práctica discursiva

En el PIA-PLE adoptamos una visión del discurso que lo concibe como una práctica social, en la cual los interactuantes disponen de los recursos expresivos de una lengua con una finalidad específica (Possenti, 1988). En el caso del trabajo en el salón de clase de portugués como lengua extranjera, la finalidad del discurso se vinculó básicamente con sus actividades y tareas. De acuerdo con Moita Lopes (1996), de esa forma el discurso y la construcción del conocimiento se encuentran intrínsecamente enlazados.

A fin de identificar todos los aspectos de la interacción y del discurso del salón de clase de PLE que pudieran ofrecer contribuciones a la propuesta interactiva de la adquisición verbal, en nuestro estudio, por un lado, utilizamos recursos metodológicos derivados de trabajo de autores como Allwright (1980), Long (1983^a y 1983b, 1985), Wesche (1994) que ven el discurso inmerso en un proceso de interacción más amplia. El trabajo se centró en los mecanismos de administración de turnos, la selección del tópico y el discurso autoritario.

Nuestro estudio estuvo basado en propuestas provenientes de la tradición de investigación tanto inglesa como francesa. La primera enfatiza su investigación sobre el discurso del salón de clase, y nos ofreció elementos y recursos descriptivos que permitieron que nuestra investigación llevara a cabo sus observaciones a nivel de la interacción. Cabe mencionar que esta tradición, debido a que postula que el ambiente de aprendizaje debe brindar a los alumnos la oportunidad de establecer interacciones sociales significativas que incluyan además el uso de reglas sociolingüísticas propias de la lengua meta (Pica, 1987), describe los recursos interactivos que sustentan los encuentros verbales, mecanismos de asignación de turno y selección de tópico, así como recursos de cortesía, entre otros.

De la segunda tradición, tomamos como recurso de análisis su propuesta de construcción del sujeto y la de creación o no de sentidos nuevos a través del uso de paráfrasis o polisemia, creando lo que en nuestro trabajo llamamos un discurso de tipo parafrástico o polisémico.

De esa forma, en el PIA-PLE el discurso del profesor se analizó según diferentes aspectos: a) tipo de asignación de turno y manejo de tópico (Allwright 1980); b) tipos de propuesta discursiva de la actividad: de *información*

unidireccional o de *información bidireccional* (Doughty y Pica 1986); discurso del profesor: autoritario, polémico o lúdico (Orlandi 1987; Da Silva *et al.* 2002) y c) estrategias de cortesía en el uso de directivos (Blum-Kulka y Olstein, 1984).

En el caso del análisis del discurso del alumno, éste se maneja en dos vertientes: a) se observó si su producción discursiva buscaba crear efectos de sentido nuevos en la interacción que dieran como resultado un discurso de tipo polisémico o parafrástico (Maingueneau 1993 y Orlandi 1987); b) se analizó la materialidad del discurso en función del número de enunciados y de la utilización de recursos discursivos de cohesión y coherencia (Koch, 1994).

A partir del análisis de los datos pudimos concluir que las implicaciones de nuestro estudio exploratorio se vincularon con la construcción de conocimiento a través de la comunicación del salón de clase, esto es, con la producción de sentidos nuevos y la consecuente construcción del alumno como sujeto de su discurso y, finalmente, con el desarrollo del aprendizaje verbal.

Las evidencias de nuestro estudio nos señalaron la necesidad de dar seguimiento a los mecanismos discursivos e interactivos que favorezcan y promuevan las condiciones de aprendizaje como un aspecto central de cualquier investigación, cuyo objetivo sea el estudio de la construcción del conocimiento en el salón de clase.

Comentarios finales

Indudablemente la reflexión que se generó en los diferentes momentos de la investigación resultó enriquecedora para los participantes. Se trata de un proceso de formación apoyado en los principios de la investigación-acción que requiere de apoyo institucional, técnico y humano, ya que la falta de alguno de ellos afectaría al desarrollo de la investigación misma.

Entre las condiciones que hay que tener presentes al optar por un modelo basado en la investigación-acción están la autorización y libre participación de los sujetos-profesores y también el manejo de los datos. Otras condiciones son el manejo de la tecnología y el tiempo de registro y de análisis de los datos. El sujeto-profesor y los investigadores deben disponer de tiempo para participar en las sesiones de reconocimiento, así como los investigadores en las actividades del seminario central.

Los efectos del trabajo colaborativo se observan en la formación de docentes, formadores e investigadores.

Estamos convencidos que de esta manera el proyecto PIA-PLE cumple con los propósitos que guiaron cada una de sus actividades y se vincula así con las expresiones de formación continua y reflexiva que caracterizaron su buen desempeño, en beneficio de sus participantes y el de nuevas generaciones a corto y mediano plazo.

Referencias bibliográficas

Alfaro M. M. N.; Colín, R. M.; da Silva G. H. M.; Herrera G. L. 2008. La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas, Departamento de Lingüística Aplicada, CELE-UNAM, México.

Allwright, R. L. 1980. "Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching". En: D.E. Larsen-Fremann (ed.) *Discourse analysis in second language research*, Rowley, Ma: Newbury House.

Bloom, B., Hasting, S., & Madaus, G., 1976. *Evaluación del Aprendizaje*. (Vol. 1). Buenos Aires: Troquel.

Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. 1984. "Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns". *Applied Linguistics*, vol. 5, n° 3, 196-213.

Carr, W., Kemmis, S. 1988. Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona.

Consolo, D. A. 2007. "A competência oral do professor de língua estrangeira, a relação teoria-prática no contexto brasileiro" Em CONSULO, D. A. e L. TEIXEIRA DA SILVA *Olhares sobre competencias do professor de Linguas Estrangeiras: da formacao ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto.

Da Silva, H. *et al.* 2002. Interacción y adquisición de la lengua extranjera: testimonio del discurso del salón de clase. *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. Ciudad de México: UNAM.

Doughty, C. y Pica, T. 1986. "Information Gap Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?" *TESOL QUARTELY*, vol. 20, n° 2, 305-325.

Ehlich, K. 1993. "Análise da atividade verbal", Trad. Zink Bolgnini, Em *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas (21): 79-93, Jan./ Jun. Publicado originalmente eem *Enzyklopädie Erziehwissenschaft Band 2 Methoden der Erziehungs-und Bildungsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta (1984).

Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press.

Kock, I. 1994. "A lingüística textual e o ensino de português como língua estrangeira". *Memórias do 3º Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira*, Ciudad de México: UNAM.

Long, M. 1983^a. "Linguistics and conversation adjustents to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition*, 5-177-93.

_____ 1983b. "Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4, 126-41.

_____ 1985. "Input and second language acquisition theory". En: S. Gass y G. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA.:Nebury House.

Maingueneau, D. 1993. *Novas tendências em Análise do Discurso*, Campinas, Brasil, Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2^a. Edição.

Moita Lopes, L. P 1996. "What is this class about?" Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom". En: G. Cook y B. Seidlhofer (eds.) *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G.Widdowson*, Oxfor, Cambridge University Press, 2nd edition.

Ojash & Smulyan, L. 1989, Collaborative Action Research: a Developmental Approach, London: The Falmer Press.

Orlandi, E.P. 1987. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso, Pontes: Campinas.

Pica, T. 1987b. "Second Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom", *Applied Linguistics*, 8 (1), 3-21.

Possenti, S. 1988. Discurso, estilo e subjetividade. Sao Paulo, Martins Fontes.

Schiffrin, D., 1994. Approaches to discourse. Blackwell, Oxford, U.K.

Thiollent, M. 1992. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Autores Associados.

Wesche, M.B. 1994. "Input and interaction in second language acquisition". En: C. Gallaway y B.J. Richards (eds.) *Input and Interaction in Language Acquisition*. New York: Cambridgne University Press.

Wilson, D. y Sperber, D., 1991. "Inference and Implicature" en *Pragmatics: a reader*, Steven Davis (de.), Oxford University Press, Oxford.

21. Las creencias de cinco profesores del portugués del CELE, un estudio de caso

Dra. Eréndira Dolores Camarena Ortiz

Departamento de Portugués
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Es la primera parte o Diploma de Estudios Avanzados de la tesis doctoral realizada por la autora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, España bajo la dirección del Dr. Juli Palou Sangrà sobre creencias de los profesores respecto de la efectividad en la enseñanza. Es un estudio de caso cualitativo de etnografía educativa donde se analizan las prácticas docentes de cinco profesores en el contexto del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México respecto de las maneras efectivas de enseñanza del portugués lengua extranjera. Se realizaron entrevistas, análisis de discurso y observaciones etnográficas en la sala de aula, de donde emergen las diferentes creencias, representaciones y saberes de los profesores.

Palabras clave: enseñanza, lengua extranjera, etnografía educativa, análisis de discurso.

La presente investigación tiene como meta conocer y entender las creencias, representaciones y saberes de los profesores respecto de la efectividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera próxima como es el portugués. En este caso, la etnografía facilitó los instrumentos para su estudio a través del análisis de discurso de entrevistas y de la observación antropológica de clases lo que posibilitó un detallado examen.

Esta perspectiva de la etnografía educativa nos permitió reconstruir analíticamente los escenarios, las personas y sus formas de actuar en las prácticas docentes, poniéndolas en un registro lingüístico y llevando a cabo un proceso de interpretación y reconstitución de la experiencia. Es un estudio de caso que identifica, describe, categoriza e intenta entender las creencias de cinco 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 que es el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se trata de una aproximación al estudio mecanismos de influencia educativa donde se discute la pedagogía como una empresa mucho más compleja que reducir la efectividad en la enseñanza a “lo que funciona”, al resultado positivo de exámenes, o a los estándares fijados por las políticas de instituciones y los ministerios de educación. Es el ejercicio profesores y alumnos trabajando en conjunto para llegar a una meta lo que lleva al aprendizaje efectivo.

En el contexto científico las creencias han sido abordadas por diversas ciencias humanas como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología, la pedagogía, etc. En principio, una creencia es un conjunto de disposiciones para hacer varias cosas bajo varias circunstancias asociadas. Los factores que dan forma a nuestras creencias o maneras de pensar son la experiencia: la influencia familiar, la influencia de la comunidad, la influencia escolar, la influencia cultural y las características individuales (Melvin y Cooney, 2002: 129-131).

Goodenough (1976) conceptualiza las creencias como proposiciones sostenidas y consideradas como ciertas y aceptadas como guías para valorar el futuro. Están llamadas a apoyar decisiones y se remite a ellas para emitir juicios sobre el comportamiento de otros. Mientras que para Pajares (1992) las actitudes, valores, preconcepciones, teorías e imágenes son en realidad creencias.

A partir del modelo BAK (beliefs, assumptions and knowledge) de Devon Woods (1996) M. Cambra y el grupo de investigación Plural (Cambra, *et al.*, 2000) optan por un sistema conformado por tres elementos que son: creencias, representaciones y saberes (CRS) y la presente investigación se apega a dicho modelo. El término 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. Mientras que los saberes son las estructuras cognitivas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje aceptados a nivel social y científico. Estos conceptos están relacionados entre sí, no se excluyen y constituyen un *continuum*.

La investigación se inició planteando varias preguntas de investigación tendientes a descubrir las creencias que tienen los profesores respecto a las maneras efectivas de enseñanza del portugués como lengua extranjera próxima y cómo influyen éstas en el desarrollo de la clase en varios rubros como: recursos didácticos, gramática, uso del castellano y la representación de una buena experiencia didáctica.

Metodología de la investigación

Una vez definido el objetivo de nuestra investigación y debido a sus características particulares, se optó por el modelo metodológico más adecuado al tipo de estudio de caso, que es el paradigma de investigación en educación cualitativo, etnográfico e interpretativo.

La metodología cualitativa es una manera de investigar que pretende una descripción y análisis profundo de detalles del comportamiento y su significado en la interacción social que requiere de trabajo de campo con participación, registro cuidadoso de lo que acontece a partir del cual se hace una descripción y una reflexión analítica (Bisquerra, 1988: 253-278). Mientras que la etnografía es la rama de la antropología que estudia, describe e intenta comprender a los grupos humanos desde una perspectiva científica a través de la recolección de datos en campo, teniendo como informantes a los integrantes de una comunidad determinada.

La estrategia de recogida de datos respondió a un modelo fluido y abierto, constituido por la observación directa en varias etapas (Flick, 2004). El primer paso fue la aproximación al contexto, posteriormente, se realizó una observación de clases donde se tomaron notas de campo acerca del procedimiento de trabajo de los profesores, a continuación se realizaron entrevistas individuales ellos y por último se realizó una síntesis.

Estudio

La primera fase fue de análisis donde nos enfocamos en la conducta discursiva de los profesores. En la segunda fase, mediante una lectura transversal del

corpus de las entrevistas se relacionaron las características del discurso con otras ocurrencias en el conjunto de datos y en una tercera fase se contrastaron con las observaciones de clase.

Se tomaron como base los elementos marcadores que Dabène *et al.* (1990: 58) sugieren para el análisis del discurso. Éstos son un conjunto de fenómenos que constituyen las implicaciones del hablante en la actividad lingüística.

-La actividad enunciativa. los marcadores centrados en el enunciador, en los verbos de opinión o apreciación se expresan sus creencias, usos, costumbres y dudas. Así, Armando (todos son nombres ficticios) se expresa muy poco a través de la frase “yo creo”, pero cree que hay que agradar a los estudiantes y también que la investigación individual es beneficiosa para acrecentar su bagage cultural. Opina que son más importantes las habilidades de producción y expresa que existen imaginarios en torno al aprendizaje de una lengua extranjera. Roger afirma su creencia de que hablar es la mejor manera de aprender una lengua extranjera y expresa sus ideas respecto a la satisfacción de aprenderla. Mauricio expresa muchas creencias y generalmente comienza con la frase “yo creo”, aprecia la disciplina como parte del aprendizaje, considera valiosa la interacción entre alumnos y trabaja su propia imagen expresando su satisfacción por los resultados de su enseñanza. Se refiere al imaginario de algunos alumnos respecto de la lengua portuguesa y afirma que se acercan a ella por curiosidad y que su aprendizaje es más un descubrimiento. Considera que la proximidad entre lenguas más un obstáculo que una ventaja. Por otro lado, su visión de la enseñanza del portugués es la gramática, la cual considera la columna vertebral de la lengua. Juzga que todas las maneras de estudiar en el aula son valiosas, aunque también cree que hay alumnos que aprovechan de trabajo en equipo para no hacer nada. Ve el uso del castellano útil para aclarar situaciones y calcula el grado de comprensión a través de la traducción. Carlos encuentra que la corrección temprana es muy importante para evitar la fosilización, piensa que la interiorización de la lengua se va formando de manera gradual, aprecia la gramática como parte importante de la enseñanza, piensa que el trabajo en equipos favorece las interrelaciones

y mejora el ambiente para el aprendizaje. Como los demás profesores aprecia el uso del castellano como un arma útil.

-La negociación del sentido. Se refiere al pasaje momentáneo a la lengua materna o bien a necesidades muy precisas como explicaciones, comentarios, etc. (Dabène, *et al.*, 1990: 62-63). En las cinco entrevistas se negocia y se asienta el sentido a través de frases diversas, Armando ajusta la exactitud de sus palabras, Luis ejemplifica, Roger está reafirmando constantemente, también reajusta la interrogación, confiere con el interlocutor, negocia el sentido de las palabras y busca palabras a través del entrevistador. Mauricio anima a la reflexión con el entrevistador y Carlos busca confirmación.

-La argumentación. Los marcadores de implicación se revelan en el discurso del hablante por los modos de formulación a los que recurre para expresar sus ideas, o por sus estrategias de construcción de la interacción. Estos incluyen construcciones de relaciones de causa y justificación (Dabène, *et al.*, 1990: 63-65). Debido a la naturaleza de las entrevistas, la argumentación fue una de las formas de discurso más utilizadas. En este aspecto Armando estimula, Luis enumera, Roger ilustra, Mauricio evoca y Carlos advierte.

-Reparación. Es una práctica discursiva interaccional en la que se hace evidente un problema para hablar, escuchar o entender algo (Schegeloff, 2002: 6-8). Se pudo reconocer entre otras cosas, por demoras no planeadas, interrupciones, o por rectificaciones a lo largo del discurso. Armando corrige el uso de sus verbos, intenta reorganizar sus palabras con cuidado y emplea la reestructuración de sus frases. Luis repara prefiriendo no autocalificarse; intenta exponer su trabajo, pero no encuentra las palabras cómo hacerlo. Roger aparentemente piensa más rápido de lo que habla, por lo que le es difícil poner en orden todas las ideas que le vienen a la cabeza. Mauricio tiende a buscar la mejor manera de expresarse, titubea y repara. Finalmente Carlos repara tratando de terminar sus frases.

-Toma de palabra. La construcción de la interacción son las estrategias de toma de palabra (Dabène, *et al.*, 1990: 67-68). En nuestras entrevistas la toma

de palabra es horizontal, se llevaron de manera alterna, raramente se traslapan y realmente no hay lucha por el poder verbal. Mientras que en las aulas predominó la heteroselección.

-Organización del discurso. Diversos estudios distinguen modelos de organización del discurso, éstos pueden ser entre otros, descriptivo, narrativo, argumentativo y explicativo (Palou y Bosch, et al., 2005: 32-33).

-Descripciones. Esta categoría abarca todas las partes en que los profesores caracterizan una variedad de objetos como: situaciones, secuencias didácticas, materiales de trabajo, etapas de su vida, etc., mediante la relación detallada de sus instancias o elementos. Son las estructuras más utilizadas que en este contexto son, tanto una técnica, como una modalidad discursiva. Armando describe su secuencia de trabajo, mientras que Luis detalla sus clases en términos de interacciones, Roger también expone sus clases como secuencias, Mauricio describe sus clases en términos de interacción en el aula y Carlos detalla de manera llana su clase.

-Ejemplificaciones. Éstas engloban uno de los rasgos funcionales y estructurales más recurrentes en los discursos de los profesores. A lo largo del estudio se ofrecen como puentes entre lo teórico y lo práctico, entre lo abstracto y lo concreto. Armando usa los ejemplos para hablar de su práctica docente, Luis también, Roger justifica el no usar el libro de texto como muestra de datos desactualizados en las lecturas, Mauricio da modelos de actividades culturales y Carlos ilustra con ejemplos su secuencia para trabajar una lectura. En las clases la manera como estos momentos verbales son contruidos traslucen la necesidad de recurrir a la proposición de ejemplos como modelos, en la medida en que las explicaciones abstractas son percibidas como insuficientes para aportar a la interacción el sentido de claro y exacto de los significados que intenta elaborar mediante el intercambio oral.

-Recuerdos y anécdotas. Éstos se revelan cuando el entrevistado verbaliza distintos sucesos, acontecimientos, detalles de su vida, de labor profesional que han transcurrido en el pasado y que constituyen la base temática de

muchos fragmentos de la interacción. Los profesores recurren a las anécdotas para presentar en el plano de los hechos más comunes y cotidianos su propia visión de la realidad, evitando las construcciones teóricas y las abstractas. Armando cuenta en primera persona anécdotas, Luis narra sobre su experiencia profesional, Roger recuerda a algunos alumnos, Mauricio narra la anécdota de lo una vez le comentaron acerca de la lengua portuguesa y Carlos por su parte cuenta sobre un alumno.

-Reflexiones. A pesar de la resistencia de los entrevistados a enfrentarse con el discurso meramente teórico del área de la enseñanza de lenguas, encontramos ciertas partes ancladas profundamente en la reflexión, aunque expresadas en un lenguaje llano y directo. Este rasgo permea todo el discurso de los profesores, no sólo en los segmentos en los que la actitud reflexiva se hace explícita, sino también en aquellos en donde se oculta bajo las formas anecdóticas o ejemplificativas. Esto permitió la inferencia de elementos relevantes de su sistema de creencias y la contemplación de sus modos de pensar, sus concepciones ante la vida, ante su profesión y sus impresiones. Armando cavila acerca de una actividad que aparentemente es sólo para diversión, Luis reflexiona sobre su experiencia como aprendiz de la lengua, Roger por su parte reflexiona acerca de las actitudes de los alumnos en el aula, Mauricio habla de cómo las críticas que ha sufrido lo han hecho reflexionar y Carlos delibera acerca del uso de la lengua materna en el aula.

-Valoraciones. Están estrechamente relacionadas con las reflexiones y son una categoría que engloba todos aquellos momentos en que los profesores analizan desde una postura crítica, hechos, situaciones, opiniones, metodologías, procedimientos, o bien a otros profesores, los materiales, la institución, los cursos, etc. En estas intervenciones afloran juicios de valor, por lo que son elementos importantísimos para caracterizar el sistema de creencias de los profesores. El profesor Armando hace valoraciones positivas sobre sus actividades, Luis habla sobre sus experiencias en el aula y expresa lo que le agrada, Roger valora el material auténtico, Mauricio aprecia mucho el papel innovador que ha jugado en el centro de lenguas y Carlos también valoriza el beneficio que ha proporcionado a sus alumnos.

-Voces que intervienen. En las entrevistas, al analizar los datos, a pesar de que se enfoca en el contenido de las palabras producidas por los participantes y se presumen verdaderas (Freeman y Richards, 1996), existen varias “voces” que hablan a través de un entrevistado; las voces de nuestras comunidades y las voces individuales. De esta forma, Luis habla con la voz de los mexicanos, Roger habla con la voz del departamento de portugués, Mauricio habla con la voz del Instituto Camões y Carlos se incluye en la voz del grupo de profesores que apoyan el portugués europeo.

-Pertenencia a un grupo (Garfinkel, en Coulon, 1995). Cuando los profesores hablan de *aquí* generalmente se refieren a la universidad y al CELE y cuando usan la tercera persona del plural hablan se incluyen en algún conjunto: el grupo al cual están enseñando, o bien al grupo de profesores o al conjunto de la universidad. Armando se incluye en el grupo al cual enseña, Luis se incluye en grupo de profesores de lengua extranjera, Roger se incluye en el departamento, y Mauricio y Carlos se incluyen en el grupo que trabaja portugués europeo.

-Declaraciones sintomáticas. Kvale (1996) atestigua de participantes que hablan cosas verídicamente impugnables. Dice que estas inconsistencias no invalidan los datos sino que son relatos *sintomáticos*, que se refieren más a los sentimientos de los participantes que a lo representativo del fenómeno y que a menudo se expresan a manera de crítica. El profesor Mauricio expresa el sentimiento negativo de otros profesores respecto a la inclusión de la variante europea, Luis dice al referirse a la enseñanza de la gramática por parte de algunos compañeros que se debe hacer manera inteligente, Roger hace un relato sintomático expresando su censura hacia a la práctica intensiva de gramática por parte de algunos profesores y Carlos expresa su disconformidad con un libro portugués.

Observaciones de clase

Las prácticas docentes también se ven influenciadas por las prácticas culturales; hay que tener en cuenta esto cuando se observan los medios de

imposición de estrategias metodológicas. Es un asunto de tácticas pedagógicas que están relacionadas con las maniobras empíricas que son el centro de la reflexión didáctica. Se estudia tanto el papel de la palabra en la construcción de la argumentación, como los modos de transmitir el saber lingüístico (Dabène, *et al.*, 1990: 17).

-Elementos comunicativos observados en las situaciones de enseñanza. Entre las obligaciones profesionales de un docente están el hacer producir a través de solicitudes, el hacer comprender y las maneras de hacerlo son muy variadas, arbitrar es otro deber del profesor. A toda esta habla se le llama conversación didáctica (Dabène, *et al.*, 1990: 24-29). En los aspectos antes mencionados, los profesores se situaron en un papel principal, como facilitadores del aprendizaje y proporcionadores de la lengua extranjera. Carlos y Roger procuran a los alumnos más oportunidades de interactuar entre ellos que los otros profesores. Carlos solicita explícitamente creatividad en su trabajo y Roger exige implícitamente participación en los debates. Luis dirige casi todo el tiempo, pero trata que todos sus alumnos se involucren de alguna manera; dirige su clase dando información cultural al tiempo de la actividad. Armando establece la interacción de clase y también da importancia a aspectos culturales de Brasil. Mauricio es más directivo, pero se apoya en su mejor estudiante delegándole algunas responsabilidades.

La primera función proxémica es la dinámica de desplazamiento efectuada por el profesor entre su escritorio y los diferentes apoyos pedagógicos como el pizarrón, la grabadora, el Dvd, etc. Esta movilidad física está condicionada por la función pedagógica, pero también el privilegio de su posición. Armando permanece al frente del aula la mayor parte del tiempo. Luis también, pero se en ocasiones se sienta de manera muy informal frente a su escritorio. Roger es muy informal, a veces se sienta sobre el escritorio, en ocasiones se sienta junto con los alumnos, o permanece de pie en cualquier sitio, se desplaza por toda la sala y por momentos se sale del aula dejando a los alumnos interactuar solos. Mauricio se mantiene al centro del aula casi todo el tiempo, excepto cuando da explicaciones y va de uno en uno explicando personalmente algún aspecto de

la lengua. Carlos se desplaza alrededor del aula, sobre todo cuando trabajan por equipos con el fin de ayudar en lo que requieran.

La segunda función es de animador, pues solicita, acepta, coloca un buen número de comportamientos proxémicos. Armando solicita con gestos atención constante a sus palabras y verbalmente los cuestiona continuamente. En la toma de palabra a veces solicita participación voluntaria y otras con la mano elige a alguien para participar. Luis requiere todo el tiempo gestual y verbalmente de participación, como no todos los alumnos estuvieron dispuestos a hacerlo, trabajó sólo con los que quisieron contribuir. Roger exige participación oral durante toda la clase, los cuestiona individualmente y en grupo constantemente. Les solicita a todos sin excepción su opinión y los obliga a participar en el debate, pero con mucho sentido del humor. Mauricio solicita atención constantemente al pedirles que reflexionen y va corrigiendo la lengua todo el tiempo. Les dirige con la mano y con la mirada, gesticula poco, pero se mantiene visible al centro de la sala. Carlos requiere atención, pero solicita más participación. Asigna diferentes funciones a cada alumno: unos leen y otros escuchan; unos discuten y otros escriben el cuento y les pide ante todo creatividad.

La tercera función de evaluador que tiene el profesor se manifestó a la hora de levantar la mano, en el intercambio de sonrisas, el contacto visual, etc. (Dabène, *et al.*, 1990: 81-82). Los alumnos siguieron atentamente la mirada del profesor para simbólicamente obtener su aprobación en una especie de dependencia visual; las afirmaciones y confirmaciones jugaron un papel muy importante en la valoración de cada profesor.

Discusión

Dentro de sus limitaciones, los datos obtenidos fueron muy ricos. Tras las lecturas del *corpus*, se pudo advertir cómo emergen cuestiones relevantes; en las entrevistas se dejan ver las creencias de los profesores respecto a la mejor manera de enseñar una lengua próxima al expresar sus preferencias por ejercitar una, o varias habilidades, al preferir cierto tipo de material didáctico, al exponer su manera de trabajar la gramática, al explicar sus preferencias

respecto al trabajo individual o en grupo, sus claves sobre cómo usar didácticamente la lengua materna y a su reflexión respecto de lo que les parece más efectivo. Mientras que en las observaciones en el aula fueron contrastadas estas afirmaciones. Cada profesor según su formación y experiencia es distinto, pero todos se decantan por un modelo ecléctico que incluya partes normativas y descriptivas, y actividades comunicativas. Además son muy interesantes las respuestas a la pregunta sobre su mejor experiencia como profesores, a la que la mayoría respondió expresando la satisfacción que les causa la enseñanza. Finalmente, este trabajo es apenas la primera parte de la tesis doctoral, para consultar la obra completa: “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” diríjase a la biblioteca Bastien del CELE – UNAM, a la biblioteca del Campus Mundet de la Universidad de Barcelona, o bien con la autora erendiracamarena1@yahoo.com

Bibliografía

Bisquerra, R. 1988. *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. Ceac.

Camarena, E. 2009. *Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.

Cambra, M. et al. 2000. “Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral”, *Cultura y Educación*, 17 (18): 25-40.

Coulon, A. 1995. *Etnometodología y Educación*. Barcelona. Paidós Educador.

Dabène, L., et al. 1990. “Pour une didactique de la variation”. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris. Hatier-Credif.

Flick, U. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Paideia Galiza y Morata.

Freeman, D. y Richards. 1996. *Teacher learning in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

Goodenough, W. 1976. “Multiculturalism as the normal human experience”. *Anthropology and Education Quarterly*: 4-6.

Kvale, S. 1996. *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. London. Sage.

Melvin, W. y Cooney. 2002. *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?* Leder, Pehkonen and Torner (Eds.) Cambridge. Kluwet Academic Publishers.

Pajares, M. 1992. "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62-3: 307-332.

Palou, J. y Bosch (Coords.) *et al.* 2005. *La llengua oral a l' escola*. Barcelona. GRAÓ.

Schegloff, E., et al. 2002. "Conversation analysis and applied linguistics". *ARAL*: 3-31.

Woods, D. 1996. *Teacher cognitions in language teaching. beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge. Cambridge University Press.

22. La enseñanza de lenguas en la actualidad

Rosa Esther Delgadillo Macías

CEPE-UNAM

(Transcripción de la participación de la Dra. **Rosa Esther Delgadillo Macías** En la mesa redonda “la enseñanza de lenguas en la actualidad”, la cual tuvo lugar el 20 de noviembre de 2009, dentro de la Segunda Jornada de Investigación en Lenguas de la FES Zaragoza.)

Buenas tardes. Agradezco al comité organizador de esta Segunda Jornada de Investigación en lenguas el haberme invitado para expresar algunas reflexiones sobre nuestro presente y futuro del quehacer del profesor de lenguas.

Permítaseme iniciar con una anécdota:

“En cierta ocasión Luis XIV, rey de Francia, preguntó a uno de sus súbditos:

-¿Sabes hablar español?-

-No, su majestad. –Contestó el cortesano

Y creyendo que el monarca lo pensaba designar para algún puesto importante en su Embajada a la corte de España, se puso a estudiar con mucho ahínco, al mismo tiempo que presumía entre sus amistades de la preferencia que, según él, Luis XIV le otorgaba.

Pasado algún tiempo, se presentó a la corte y llegó hasta donde se encontraba el soberano y le dijo:

-Excelencia, ya hablo español.

Luis XIV se le quedó mirando y le replicó:

-Todas mis felicitaciones, ahora podrá gustar el Quijote, en su lengua original.

En esta época no sólo aprendemos otra lengua para ocupar puestos diplomáticos como ocurría hasta hace muy poco. En tiempos actuales, el aprendizaje de otras lenguas se ha convertido en una imperiosa necesidad, si queremos realmente competir en el mundo globalizado.

Sabemos que debido a la globalización, el paradigma educativo cambia día a día, Hay más movilidad de estudiantes y profesores, los que tienen que vivir y adaptarse a ambientes culturales diferentes.

Y no sólo eso, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en un recurso económico ya que, como dice Óscar Verdugo, “una enorme cantidad de actividades son deudoras del idioma en el que realizan sus operaciones, sobre todo en lo que concierne al mercado exterior”, que demanda de nuevas metodologías para el desarrollo de las competencias generales: el saber, el saber hacer, el saber aprender y el saber ser con el otro.

Las reflexiones que se presentarán en esta ocasión, por ende, parten de aspectos que dan respuesta a qué significa enseñar lengua en la era de la globalización:

El primer aspecto se asocia al cambio del paradigma educativo relacionado con los nuevos roles del profesor y del estudiante. El profesor ya no será el que dé sólo ejercicios para que el alumno mecanice estructuras; ¡no!, ahora tendrá que planificar y organizar sus contenidos de enseñanza a partir de las tareas que el alumno deberá realizar en los diferentes ámbitos en los que se mueva; asimismo, tendrá que ayudar a sus alumnos a desarrollar estrategias cognitivas y de comunicación que le permitan resolver los diferentes problemas que se le presenten en las distintas situaciones comunicativas en las que el alumno tenga que actuar. Tiene que ayudarlo a desarrollar su autonomía en el aprendizaje y a que aprenda a trabajar colaborativamente. Es decir, el profesor deberá estar al pendiente del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

El alumno, en consecuencia, tendrá que responsabilizarse de su aprendizaje y de la búsqueda de oportunidades para usar la lengua que esté estudiando. Tendrá que estar monitoreando constantemente a partir de actividades de autoevaluación que el profesor le proporcione.

Lo anterior conlleva al desarrollo de todas las habilidades lingüísticas y no sólo de la comprensión de textos, como se ha venido haciendo. Ahora, se demanda del desarrollo lingüístico con fines de comunicación.

Para lograr lo anterior se requiere de teorías de aprendizaje - nuestro segundo aspecto- que consideren todos los factores involucrados en el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico, pero también en los que se rescate el valor social que implica el aprendizaje de otra lengua. El paradigma cognoscitivo, con diversas propuestas teóricas, es el que ha dado respuesta a los diferentes problemas relacionados con la enseñanza de lenguas.

Sabemos que el cognoscitivismo postula que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente. Al aplicarlo a la enseñanza de lenguas, vemos cómo el estudiante construye gradualmente la gramática de la lengua extranjera usando sus conocimientos previos del mundo y sus procesos mentales. Este modelo se asocia a términos como análisis de necesidades e intereses, decodificar, esquema, monitor, estrategias, negociación, *input*, interacción, motivación, diferencias individuales, *intake*, codificar, filtro afectivo, retroalimentar, estilos de aprendizaje, habilidades, aptitudes, actitudes, aprendizaje significativo, términos que todo docente deberá conocer y entender porque forman parte del proceso de adquisición de una segunda lengua o de una extranjera.

El modelo de Spolsky⁵ propone un conjunto de condiciones que determinan el desarrollo de una L2/LE a partir del contexto social en el que se encuentra el estudiante quien, gracias a sus actitudes manifiestas en su motivación, actúa conjuntamente con otras características como son su edad, personalidad, capacidades, conocimientos previos que le dan la oportunidad de aprender y de interactuar con otros individuos, poniendo en juego aspectos lingüísticos y no lingüísticos.

Otro modelo importante es el basado en el desarrollo de competencias generales. Sabemos que son pocas las escuelas que preparan a sus alumnos para la vida. El conocimiento lo distribuyen en asignaturas que, las más de las veces, no ayudan a entenderlo, ni a interesarse por él. Se memoriza información, pero no se enseña a razonar, a resolver problemas, se piden composiciones, pero no se dice cómo y para qué escribir, es decir, se ha enseñado de manera fragmentada.

Para que el alumno tenga la posibilidad de operar con éxito tanto en el plano social como individual, es necesario que desarrolle competencias; esto es, el conjunto de recursos –conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes y rasgos de personalidad- y la capacidad de movilizarlos en el ejercicio de sus funciones profesionales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico señala que “Una competencia es más que un conjunto de conocimientos y habilidades.

⁵ Spolsky, B. (2004), *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Implica la capacidad de satisfacer demandas complejas, movilizando recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Cada competencia- clave debe contribuir a obtener resultados valorados por la sociedad y por los individuos”

El concepto de competencia incluye varios componentes: mental procedimental, emocional o actitudinal y metacognitivo o estratégico. Estos componentes operan en los planos siguientes: el de las estructuras cognitivas (representación del pensamiento); en el de la actuación; en el del comportamiento, (gestión de las propias emociones y actitudes); finalmente, en el metacognitivo y estratégico, responsable de la movilización consciente y coordinada de todos estos recursos para dar respuesta a las demandas del contexto.

El enfoque por competencias se centra en la identificación y descripción de las llamadas competencias clave –también llamadas competencias base o competencias genéricas- que resultan imprescindibles para desenvolverse con éxito en la nueva sociedad, a la vez que se genera riqueza, calidad de vida, y se incrementan las oportunidades de empleo.

Competencias básicas:

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lengua extranjera
- Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de toda la vida
- Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas
- Iniciativa y carácter emprendedor
- Expresión cultural⁶

Donde el ser y el hacer se encuentran mediado por el uso del lenguaje.

Esto es, según la propuestas del Marco Común Europeo de Referencia (2002:9) “El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan

⁶ Llorián, S. (2007) *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid: Ed. Santillana.

las competencias que se encuentran a su disposición, en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas, ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias”

Lo importante no es seguir un solo modelo, sino considerar aquéllos que den respuesta a las necesidades de los estudiantes.

El tercer aspecto se relaciona con la nueva forma de concebir el espacio de enseñanza impuesto por la sociedad y la comunicación. Ahora contamos con aulas reales y aulas virtuales. Esta nueva manera de construir el conocimiento nos lleva a los profesores a desarrollar nuevas estrategias didácticas y a ponernos al día en los diferentes avances que ofrecen las nuevas tecnologías.

Mar Cruz Piñol⁷ nos dice que los profesores de L2 tienen en la internet una gran sala de profesores, un centro de recursos que viene a sumarse a las bibliotecas y a las librerías. En esta sala virtual se pueden encontrar planes de clase, diccionarios, explicaciones de gramática e incluso programas que permiten el procesamiento automático de la lengua.

Tradicionalmente, llegábamos al salón de clases cargados con los textos, las imágenes, la música; ahora, con una simple computadora y un cañón hemos desbancado los acetatos, el retropoyector, la grabadora, porque ya todo está incluido en un pequeño aparato, cuyos programas cambian día a día.

Ahora están de moda los cursos en línea, o los alumnos ya emplean más el correo electrónico, el chat, los facebook, los twitters, los blogs. Surgen así nuevas preguntas en torno al papel del profesor, ya que es él el que se tiene que estar actualizando para cubrir las demandas en el manejo de esas herramientas. Leemos con frecuencia en la Internet que los blogs favorecen el aprendizaje colaborativo, que es la esencia de la mayoría de las corrientes constructivistas. En los blogs de grupo la interacción es constante, los estudiantes no sólo leen y escriben sus entradas, sino que también comentan las de sus compañeros, introducen nuevos contenidos y proporcionan nuevos enlaces a otros blogs o a páginas de la Internet. De esta manera están

⁷ Mar Cruz Piñol (2002) *Enseñar español en la era de Interenet*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

interactuando unos con otros, preguntándose información sobre una palabra cuyo significado desconocen, pidiendo más información sobre un determinado tema o expresando su acuerdo o desacuerdo con algún comentario. ¿y la figura del profesor? ¿dónde queda?

Estamos, pues, ante una compleja situación ya que debemos estar actualizándonos día con día, con los pros y contras que esto conlleva.

Pero volvamos a nuestro esquema tradicional. Un salón de clases, bastante iluminado, con pupitres adecuados a las necesidades de los alumnos, quienes, por cierto algo rebeldes, desmotivados, apáticos, que tienen solo como material didáctico un libro de texto, considerado como la biblia. ¿Qué hacer? ¿Cómo llegar a esta juventud para que se dé cuenta de que ahora es imprescindible el estudio de otra lengua? Esta ya no debe ser sólo una asignatura más, ¡no! Es una competencia que se tiene que desarrollar para poder ingresar al mercado laboral, que junto con el aprendizaje de las nuevas tecnologías son las llaves para viajar, estudiar y trabajar en el extranjero, para conocer otros ambientes, leer otros códigos no sólo lingüísticos sino también culturales.

Finalmente ¿cómo ayudar a los alumnos a que desarrollen esas capacidades para el desempeño real en el mundo educativo y laboral, mediante el saber hacer, el saber decir y el saber actuar en otra lengua? La respuesta a esta pregunta queda en el aire para que cada uno de nosotros, dentro de nuestras posibilidades, hagamos uso de todos los recursos que están a nuestra disposición con la finalidad de desarrollar el interés por el aprendizaje de otro idioma a nuestros alumnos, asimismo, como señala Manel Lacorte,⁸ debemos desarrollar pautas de trabajo curricular y docente, de manera que cualquier profesor disponga de recursos para comprender e incorporar a su labor cotidiana temas como, por ejemplo, la integración de los elementos contextuales en el aprendizaje de una L2, las relaciones interpersonales en el proceso pedagógico, la relación entre conocimiento y práctica en la labor docente y la realidad sociopolítica en la enseñanza de otras lenguas.

Bibliografía

Lacorte. M. (2007) *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arcos Libros.

Llorián, S. (2007) *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid: Ed. Santillana.

⁸ Lacorte. Manel (2007) *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arcos Libros.

Piñol, M.C.(2002)*Enseñar español en la era de Interenet*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
Spolsky, B. (2004), *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles D1*. UAEM. Mexico

UAEM. 2003. Programa de Estudio de la *Unidad de Aprendizaje: Ingles D2*. UAEM.Mexico

UAEM. 2005a. *Bases para el modelo de innovación curricular de la UAEM*. UAEM.Mexico

UAEM. 2005b. *Decreto que regula el periodo de transición para el desplazamiento de planes de estudio rigidos a flexibles*. UAEM.Mexico

UAEM. 2007. *Manual de Inducción para responsables de Centro de Autoacceso*. UAEM: Mexico

ⁱⁱ Villaseñor, G. (2003). *Las Políticas de Educación Superior durante los dos primeros años del gobierno de Vicente Fox*. Serie Universidad, Trabajo y Democracia, SITUAM. México.

ⁱⁱⁱ *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*, (2002). Lineamientos para su formulación y presentación. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. México, SEP.

^{iv} "Nobody has yet succeeded in developing a version of autonomy that specifically takes account of the nature of language and language learning. Little (1991) has taken us a long way in this respect, but we must nevertheless recognize that, so far, we have no theory of *autonomous* language learning."Benson,

Phil 1996, 'Concepts of Autonomy in Language Learning', in *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, eds R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or and H.D. Pierson, HKU Press, Hong Kong, pp. 27-34.

^v Mientras que Tulio de Mauro habla de plurilingüismo endógeno y exógeno para referirse respectivamente al uso de más de una lengua o variedad lingüística en la competencia de un individuo o en el repertorio de una comunidad lingüística, el Consejo de Europa reserva el término plurilingüismo para referirse a la habilidad del individuo para usar diferentes lenguas, mientras que aplica el término multilingüismo para indicar la diversidad lingüística de una sociedad dada. Véase: Mackiewicz, Wolfgang 2002, 'Plurilingualism in the European Knowledge Society', in *Lingue e Produzione del Sapere*, Università della Svizzera Italiana..

^{vi} Como ejemplo de códigos que reverberan en los mensajes orales y escritos se puede citar a las diversas narrativas de culturalidad así como a la asociación entre registros de habla y regionalismos con determinado discurso social MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, 2007, 'Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World', *Profession*..

^{vii} En la Gran Bretaña, por ejemplo, los textos de lenguas modernas no solamente se leen y comentan principalmente en inglés sino que tienden a subordinarse a la agenda de investigación de Estudios culturales. Ver: Coleman, James A. 2004, 'Modern Languages in British Universities: Past and present', *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 3, no. 2, pp. 147-62, McBride, Nicole 2000, 'Studying culture in language degrees in the UK: Target culture - target language? A survey', in *Target Culture - Target Language?* eds Nicole McBride and Karen Seago, AFSL/CILT, London, pp. 19-80., Forgacs, David 2001, 'Cultural studies: A non-discipline?' in *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, eds Roberto di Napoli, Loredana Polezzi and Anny King, CILT, London, pp. 57-66..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benson, Phil. 1996. 'Concepts of Autonomy in Language Learning', in *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, Eds R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or and H.D. Pierson. HKU Press. Hong Kong. Pp. 27-34.

-
- Byram, Michael. 2003. 'On being 'bicultural' and 'intercultural'', in *Intercultural Experience and Education*, Eds. Geof Alred, Michael Byram and Mike Fleming. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Buffalo, Toronto, Sydney. Pp. 50-66.
- Coleman, James A. 2004. 'Modern Languages in British Universities: Past and present', *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 3, no. 2. Pp. 147-62.
- Council of Europe & Council for Cultural Co-operation. 2001. "1. The Common European Framework in its political and educational context", in *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, eds Education Committee and Modern Languages Division (Strasbourg). Press Syndicate of the University of Cambridge. Cambridge, UK.
- Forgacs, David. 2001. "Cultural studies: A non-discipline?" in *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, Eds. Roberto di Napoli, Loredana Polezzi and Anny King. CILT. London. Pp. 57-66.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1987. "Some basic concepts of educational linguistics", in *Languages in education in a bi-cultural or multi-lingual setting*, Ed V. Bickley. ILE. Hong Kong.
- Lewis, Michael. 2002. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Thomson. Australia.
- Mackiewicz, Wolfgang. 2002. "Plurilingualism in the European Knowledge Society", in *Lingue e Produzione del Sapere*. Università della Svizzera Italiana.
- Margolis, Eric (Ed). 2001. *The hidden curriculum in higher education*. Routledge. New York & London.
- Mauro, Tulio De. 1977. "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana", in *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, eds R. Simone and G. Ruggiero, Bulzoni Editore. Roma. Pp. 87-101.
- McBride, Nicole. 2000. "Studying culture in language degrees in the UK: Target culture - target language? A survey", in *Target Culture - Target Language?* Eds. Nicole McBride and Karen Seago. AFSL/CILT. London. Pp. 19-80.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. 2007. "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World", *Profession*.
- Orioles, Vincenzo. 2004. "Plurilinguisme: modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles", *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 9, no. 2: Dossier - apprendre les langues étrangères: tendances actuelles. Pp. 11-30.
- Ringbom, Håkan. 2006. "Chapter 10: Development of Foreign Language Learning", in *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters Limited. Clevedon. Pp. 98-102.
- Swaffar, Janet & Arens, Katherine. 2005. *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*. Modern Language Association of America. New York.