

Propuestas educativas en el área de lenguas

José Carlos Escamilla Huerta
Felipe Bustos Cruz
Compiladores



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Departamento de Lenguas Extranjeras



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Departamento de Lenguas Extranjeras

Propuestas educativas en el área de lenguas

José Carlos Escamilla Huerta
Felipe Bustos Cruz
COMPILADORES



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Datos para catalogación bibliográfica

Compiladores: José Carlos Escamilla Huerta y Felipe Bustos Cruz

Propuestas educativas en el área de lenguas

UNAM, FES Zaragoza, marzo de 2017.

Peso: 4.7 MB

ISBN: 978-607-02-9134-0

Diseño de portada: Carlos Raziel Leaños

Diseño y formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Propuestas educativas en el área de lenguas

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Delegación Iztapalapa, C.P. 09230, México, D.F.



Índice

PRÓLOGO	v
TEMA 1: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1
El vínculo docencia - investigación en el contexto de la enseñanza de idiomas en la universidad pública Javier Vivaldo Lima (Reseña de José Carlos Escamilla Huerta)	2
El español en la clase de inglés como L2 : alternancia de códigos como estrategia comunicativa Miguel Reyes Contreras	5
Estilos de aprendizaje y desempeño académico en un curso en línea de comprensión lectora en inglés José Carlos Escamilla Huerta y Felipe Bustos Cruz	18
Los elementos de coherencia en un proyecto de investigación etnográfica Jaime Magos Guerrero	31
TEMA 2: NUEVAS HABILIDADES DOCENTES	43
La enseñanza de lenguas en la época post-manuales: desafíos para la promoción de las competencias docentes Leonardo Herrera González	44
Consideraciones sociales, metodológicas e históricas del maestro de lenguas del Siglo XXI Jaime Magos Guerrero	56
¿Las TIC mejoran la enseñanza - aprendizaje de lenguas? Emma Navarrete Hernández	71
El teléfono celular: Recurso auxiliar en la enseñanza de lenguas extranjeras Rosalinda Josefina del Carmen De León Zamora y María Aurora Gómez Ruíz	79

TEMA 3: PROPUESTAS DIDÁCTICAS EXITOSAS	93
Innovative approaches in and out of the classroom: Adventure learning Karen Lusnia	94
La didáctica teatral como medio para la enseñanza de aspectos interculturales Siegfried Boehm	103
TEMA 4: LINGÜÍSTICA	115
Categorías semánticas en la lengua jñatrjo (mazahua) Micaela Guzmán Morales	116



Prólogo

El presente volumen constituye un compendio de trabajos de profesores e investigadores del área de lenguas que se dieron cita en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza durante la Quinta Jornada de Investigación en Lenguas. Dicho evento se llevó a cabo los días cuatro y cinco de febrero del 2016, en el marco de la celebración del 40° aniversario de la Facultad.

Como cada dos años, desde hace diez, el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza organiza su Jornada de Investigación en lenguas, concebida como un espacio propositivo y reflexivo donde confluyen diversos enfoques teóricos, propuestas metodológicas y entornos de aprendizaje diversos.

En esta ocasión, y al considerar la presencia de la virtualidad en la universidad del siglo XXI, el evento se llevó a cabo de manera presencial y a través del formato de videoconferencia interactiva. Para esta modalidad, la Facultad de Estudios superiores Zaragoza se enlazó, en tiempo real, con siete subsedes: CCH. Oriente, CCH Sur, UAM Iztapalapa UAM Azcapotzalco, CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros), FES Iztacala y FES Acatlán. La tecnología permitió que, a pesar de la distancia física, los docentes del área de lenguas de las entidades mencionadas, compartieran reflexiones, análisis y hallazgos de maestros e investigadores involucrados en la investigación y en las buenas prácticas educativas en lenguas.

Propuestas Educativas en el Área de Lenguas es un libro que se compone de cuatro apartados a partir de las temáticas que se abordaron durante la Quinta Jornada de Investigación: investigación educativa, nuevas habilidades docentes, propuestas didácticas exitosas y lingüística.

En el tema uno, Investigación educativa, se presenta de inicio una serie de planteamientos acerca del vínculo existente entre la docencia y la investigación, así como el papel del profesor como investigador en el contexto de las prácticas académicas en la enseñanza de idiomas en las universidades públicas. Se hace énfasis en el hecho de que los profesores que hacen investigación se vuelven más reflexivos y críticos. De igual manera, en otro de los trabajos de este tema se presentan los elementos de coherencia de un proyecto de investigación etnográfica, especialmente útil para aquellos profesores que se inician en la investigación educativa de corte cualitativo. También se presentan dos ejemplos de la práctica investigativa en lenguas, uno sobre la añeja polémica del uso del español en la clase de lengua extranjera y uno más sobre la posible correlación entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico en los estudiantes de un curso de comprensión de lectura en línea.

En el tema dos, Nuevas habilidades docentes, de inicio se abordan las competencias que el docente del siglo XXI debe desarrollar para cubrir su perfil profesional, particularmente un profesor de portugués. Asimismo, se presenta

un conjunto de reflexiones sobre el compromiso socio-histórico del profesor de lenguas a nivel universitario en una época caracterizada por un proceso de globalización constante. En este tema, también se habla sobre el uso responsable de las nuevas tecnologías como apoyo al aprendizaje, lo cual obliga a los docentes a desarrollar habilidades digitales relacionadas con el uso eficiente de las computadoras, los teléfonos celulares y el Internet con propósitos educativos.

El tema tres presenta dos propuestas didácticas exitosas, la primera sobre el aprendizaje a través de la aventura que permite a los estudiantes colaborar e interactuar en línea, sin importar las distancias geográficas y que puedan aproximarse al mundo y percibirlo tal como es. La segunda se relaciona con la didáctica teatral y la interculturalidad. Esta propuesta permite conocer y vivenciar, desde el salón de clases, las normas de la convivencia social de la cultura meta a través del teatro con la guía de un experto, en este caso el profesor.

En el tema cuatro, sobre lingüística, se presenta un artículo, el cual no aporta una propuesta o un enfoque directo sobre la enseñanza de un idioma; sin embargo, su riqueza estriba en el hecho de que presenta información sistematizada sobre cómo funciona una lengua y los diferentes niveles de análisis a los que es susceptible. En este caso, se aborda la lengua mazahua.

Todos los trabajos que se presentan en este volumen aportan a la reflexión, al análisis, a nuevas propuestas y a los procesos de investigación en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras y nacionales en la universidad.



Tema 1

Investigación educativa



PRESENTACIÓN

La investigación educativa es una actividad que pretende indagar y establecer conocimientos nuevos sobre diversos aspectos propios del ámbito educativo, en sus diferentes niveles, contextos y modalidades. Como en casi toda el área de las ciencias sociales, la investigación educativa tiene sus propias particularidades y enfrenta problemáticas específicas, sobre todo porque la naturaleza de los fenómenos que atiende comprende variables de múltiples tipos que casi siempre son sólo observables en su propio entorno, tales como los valores, los significados, las intencionalidades, las creencias y los procesos pedagógicos en sí mismos.

La investigación educativa en el área de la enseñanza de lenguas ha producido una multiplicidad de resultados, muchos de los cuales se han ubicado en áreas como el diseño curricular, los procesos de aprendizaje de lenguas y el diseño de materiales, que son propios de la lingüística aplicada.

El primer trabajo del presente volumen justamente pone de relieve la utilidad de la tarea de investigar en el área de la enseñanza de lenguas, ya que dicha actividad le permite al docente – investigador una toma de decisiones informada, es decir, sustentada en procesos disciplinares formales. Como ejemplo de los productos susceptibles de alcanzarse mediante la aplicación de procedimientos investigativos apropiados, en dicho documento se menciona el conocimiento de variables específicas de la habilidad lectora en inglés, la implementación de nuevos programas educativos y el acercamiento a algunos aspectos de la interculturalidad.

El segundo trabajo presentado en esta parte tiene que ver con el uso del español en el transcurso del proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. Este tema representa una controversia casi permanente en el área educativa de lenguas y, en este caso, el autor plantea un aspecto más utilitario de uso del español en la clase cotidiana de idioma extranjero.

El tercero de los trabajos incluidos en esta parte del volumen se refiere a una investigación muy particular del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza, la cual analizó la manera en la que se determina el estilo de aprendizaje de los estudiantes de un curso en línea de comprensión de lectura en inglés y cómo dicho estilo puede incidir en el nivel de aprovechamiento académico en ese contexto.

El último de los documentos que integran esta parte del volumen en realidad corresponde a un trabajo presentado en la Jornada de Investigación en Lenguas de 2014, pero que se ha incluido ahora porque constituye una excelente guía para los investigadores nuevos que se interesen en el trabajo etnográfico dentro del aula.

Reseña de la sesión plenaria

EL VÍNCULO DOCENCIA - INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Dr. Javier Vivaldo Lima*

(Por: José Carlos Escamilla Huerta)

Después de recordar su paso como estudiante y como docente por la entonces ENEP Zaragoza, el Dr. Vivaldo dedicó la plenaria a los investigadores jóvenes, a quienes exhortó a ejercer una docencia con decisiones informadas que se apuntale con trabajo de investigación.

Asimismo, el plenarista se refirió a la importancia que la enseñanza de lenguas ha adquirido en el presente y mencionó la necesidad de comprender otras lenguas y otras culturas como uno de los imperativos más importantes a los que deberá responder la educación superior en la siguiente década; en este mismo sentido, el investigador propuso ver el mundo a través de los ojos de esas otras culturas, si es que se pretende resolver los complejos problemas que actualmente enfrentan las sociedades y, de igual manera, señaló que si se desea formar ciudadanos globales, existe la necesidad de dotarlos de una competencia transcultural, tarea que le corresponde a la universidad del siglo XXI.

Con estas ideas, queda claro que, en el mundo globalizado de la actualidad, el conocimiento de alguna o algunas lenguas y culturas distintas a la propia es una necesidad urgente e imprescindible.

Basado en los planteamientos de la Subcomisión de investigación de la UNAM, el ponente definió la investigación como aquel “proceso que tiene como punto de partida una pregunta por contestar o un problema por resolver, que implica un procesamiento sistemático que el investigador sigue para encontrar una respuesta o solución; supone la recolección, análisis y la interpretación de datos, parte de una metodología específica y tiene como propósito último generar conocimiento nuevo, ya sea por medio del descubrimiento de algo que se desconocía y / o de la reinterpretación de conocimiento previo”. (Subcomisión de Investigación de la Comisión Especial de Lenguas de la UNAM).

El Dr. Vivaldo se declaró seguidor de la propuesta que considera la investigación no como un proceso lineal sino helicoidal. Este modelo especifica que el proceso de investigación tiene una naturaleza circular. El ciclo investigativo se puede describir más adecuadamente como una hélice o espiral; como un proceso continuo que construye planos de complejidad, uno sobre otro, y en los que la aparición de posibles contradicciones investigativas conduce al inicio de nuevos ciclos.

* Doctor en Educación por la Universidad de Londres, Reino Unido. Maestro en Psicología Educativa por la UNAM. Egresado de la primera generación de la carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza, UNAM. Profesor-investigador Titular “C” de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAMI). Ha publicado libros y artículos en el campo de la investigación en lectura, diseño curricular y enfoques pedagógicos para la integración de aspectos culturales en el currículo de lenguas extranjeras. Es coautor del *Programa Intercultural e Interdisciplinario de inglés* y del *Programa General de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* de la UAM Iztapalapa.

Así, para el plenarista, los docentes que hacen investigación son más reflexivos, críticos y analíticos y más abiertos y comprometidos con su desarrollo profesional; asimismo, resultan más proactivos en su ámbito y son capaces de tomar decisiones más informadas en cuanto a su docencia y también de evaluar y documentar sus esfuerzos, para lo cual, la investigación educativa es un medio que los conduce a tal fin.

De la misma manera, el ponente estableció algunas características del investigador profesional al señalar que éste tiene algo que decir que a sus colegas les interesa; tiene una visión clara de lo que sucede en su campo, por lo que puede evaluar lo que los otros hacen; tiene la astucia de descubrir dónde hacer una aportación relevante; domina técnicas vigentes apropiadas y, al mismo tiempo, conoce sus limitaciones; es capaz de comunicar eficazmente los resultados de su trabajo y de desenvolverse en un contexto internacional.

Posteriormente, el Dr. Vivaldo se refirió a su propia labor como investigador, en la que ha incursionado en áreas como la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, el diseño curricular, la competencia lingüística y cultural y el aprendizaje de idiomas extranjeros en la tercera edad. Con esto, el ponente dejó claro que su línea de investigación siempre se ha encontrado en evolución permanente.

La investigación sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión de lectura en lengua extranjera del plenarista estuvo originalmente relacionada con su tesis de maestría y llevó por título “Determinantes del procesamiento del texto académico en inglés”. En este trabajo, el investigador se enfocó en algunos determinantes lingüísticos del proceso lector, tales como la competencia lingüística en lengua extranjera, las estrategias de lectura en lengua materna y la percepción de la transparencia léxica, así como en algunos determinantes de orden psicológico: la orientación al fracaso o control de acción, el locus de control y el estilo cognoscitivo. De igual manera, su tesis doctoral, titulada “Understanding differential academic reading comprehension of good vs poor readers in English as a foreign language” lo llevó a estudiar algunos aspectos del proceso de lectura como la definición de un modelo explicativo de la variabilidad de lectura en inglés en estudiantes universitarios mexicanos, las variables que pueden funcionar como predictores confiables de procesamiento de discurso académico escrito en lectores expertos a nivel universitario y el establecimiento de umbrales medibles de desempeño lingüístico, léxico y estratégico que permiten caracterizar al buen lector universitario experto en inglés en México.

Justamente, una de las aportaciones más relevantes de esta investigación, que además reviste una gran importancia para el caso particular de la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés en la FES Zaragoza, la constituye específicamente la determinación de un umbral mínimo de conocimientos lingüísticos del inglés, es decir, de un mínimo repertorio lingüístico de esta lengua, conformado por el conocimiento del funcionamiento gramatical y léxico de la misma que resulta indispensable para un procesamiento adecuado de textos escritos en ese idioma, es decir, para una comprensión de lectura adecuada. De acuerdo con lo señalado por el Dr. Vivaldo, dicho umbral corresponde al llamado Nivel Plataforma del Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas. En dicho nivel, el estudiante de lenguas debe poseer capacidad para abordar información sencilla y clara y comenzar a expresarse en contextos conocidos y, más específicamente, a nivel de comprensión, debe saber cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos sobre temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.

Un ejemplo de una investigación práctica abordado por el investigador en su ponencia, es el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, que en esa institución planteó la transición de la enseñanza de la comprensión de lectura como una habilidad lingüística aislada, a la enseñanza de otras habilidades que dotaran al estudiante de la capacidad para comunicarse de manera más amplia en lengua extranjera. Un trabajo de investigación sistemático, que incluyó el estudio de las necesidades académicas y de las preferencias de aprendizaje de lenguas de la población estudiantil, permitió determinar al inglés como la primera prioridad en cuanto a los idiomas a estudiar y al francés como la segunda. Asimismo, definió en primer lugar a la comunicación verbal como la habilidad prioritaria por aprender, seguida de la comprensión de conferencias en idioma extranjero y, en tercer lugar, de la lectura de textos. El proyecto culminó con la creación del Centro de Estudios Autodirigido de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la entidad universitaria mencionada.

El Dr. Vivaldo también mencionó que en 2004 participó en un proyecto de investigación interinstitucional encabezado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Este trabajo planteaba la necesidad de: 1) Conocer el impacto real de la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias y el bachillerato en la Ciudad de México; 2) Determinar el perfil real de los estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura, en cuanto a su conocimiento del inglés y 3) Conocer los niveles de competencia en inglés de dicho grupo estudiantil. Los resultados de la investigación mostraron que el 77% de la muestra estudiada reprobó la banda básica de conocimientos gramaticales del inglés, el 92% la banda intermedia y el 94% la banda avanzada y que las poblaciones de instituciones privadas, como el Colegio de México y el ITAM, superaron a la de la UNAM en las puntuaciones obtenidas al medir los mismos conocimientos. Posteriormente, esta investigación fue replicada en los estados de Aguascalientes y en el de México. Asimismo, a raíz de este trabajo, el ponente pasó a formar parte del Consejo Consultivo Interinstitucional de Lenguas Extranjeras de la Secretaría de Educación Pública, el cual ha emprendido tareas como la definición de políticas educativas en el área de lenguas, la articulación de niveles educativos en cuanto a programas de enseñanza – aprendizaje de inglés y la formación docente.

Un ejemplo de investigación curricular explicado por el Dr. Vivaldo en su plenaria es la que permitió el establecimiento del programa intercultural e interdisciplinario de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. En efecto, en esa entidad universitaria actualmente las lenguas extranjeras se estudian con base en un nuevo programa de enseñanza – aprendizaje, cuyo mapa curricular fue aprobado por las instancias correspondientes y gracias al cual, en el presente, todas las carreras de la institución han incorporado al inglés como parte de su currículum.

Finalmente, el plenarista se refirió a su interés de investigación actual, constituido por un estudio introspectivo en el que él mismo es el participante y que pretende indagar los aspectos relacionadas con el aprendizaje de terceras y / o cuartas lenguas en la tercera edad.

El Dr. Vivaldo concluyó su participación en la Quinta Jornada de Investigación en Lenguas de la FES Zaragoza realizando la labor docente de los profesores de lenguas, en virtud de que enseñan habilidades fundamentales como el poder de la lengua y de la literatura y ayudan a sus alumnos, entre otras cuestiones, a mediar con sus mundos complejos y desconcertantes, haciéndolos capaces de defender valores, de formular preguntas y de desarrollar la certeza de que no siempre existen respuestas simples.

EL ESPAÑOL EN LA CLASE DE INGLÉS COMO L2: ALTERNANCIA DE CÓDIGOS COMO ESTRATEGIA COMUNICATIVA

Miguel Reyes Contreras*

RESUMEN

Uno de los conceptos que se consideran tabú en el contexto de enseñanza de Lengua extranjera es el uso de la lengua materna (L1), debido a que se considera como una intrusión y se tiende a etiquetar al docente que utilice este recurso en el aula o quien lo permita de los alumnos. El presente trabajo tiene como tema principal el uso de L1 en una clase de conversación en inglés. A través de un análisis conversacional que se centra en los actos de habla en L1, se descubre que muchos de estos eventos no tienen la intención de interferir en la L2, sino que son recursos para reforzar el mensaje.

Palabras clave: inglés como L2, alternancia de códigos, actos de habla, análisis conversacional.

INTRODUCCIÓN

El análisis que aquí se presenta tiene la intención de reflejar la singularidad de cada evento de clase. En la primera parte se exponen el contexto de toda la clase y cómo se recopilaban los datos a través de una grabación en audio. Tras el análisis se presenta un acercamiento a eventos clave de la clase para relacionarlos con los conceptos del Marco teórico. El enfoque en el que se fundamenta el trabajo es el Análisis de la Conversación (ADC), el cual se centra en la intención de uso de la L1 en la clase de LE de acuerdo con el Diccionario de Términos Clave en la Enseñanza de Lengua Extranjera (2005) y con las ideas de Suzanne Romaine (1975) respecto del uso de estos elementos discursivos.

Los resultados se discuten en relación con el postulado de que la L1 es un recurso que no debe considerarse como tabú para el aprendizaje de una lengua sino como una herramienta de apoyo en el aula.

Algunas consideraciones teóricas

En la historia de la enseñanza de lenguas destaca el llamado Método Prusiano o también llamado Método Gramática-Traducción a partir del siglo XIX, tras la expansión de las lenguas modernas a través del imperialismo. En la segunda mitad de este siglo surge el llamado “movimiento reformista” encabezado por Franke, Gouin, Sauveur y Berlitz en el cual se creía en la enseñanza de la lengua extranjera con la restricción de la L1 como respuesta al método prusiano (Richards & Rodgers, 2001: 10-11). No obstante la novedad del método y la rápida expansión, también hubo críticos como Roger Brown, quien argumentaba sobre lo contraproducente de dejar de lado la L1 pues esto limitaba el desarrollo de la clase (Richards & Rodgers, 2001: 13).

En la misma idea de esta crítica a los métodos “revolucionarios”, en este trabajo se explora el dilema del uso del español como estrategia comunicativa en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Para este efecto, se

* Maestro en lingüística aplicada. Docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de México. Docente de Asignatura en la Facultad de Lenguas de la UAEM.

consideran conceptos como el bilingüismo compuesto en la acepción de Weinreich (1970, en Romaine, 1975), la competencia lingüística, el uso de L1 en el aula, la alternancia de códigos y los tipos de alternancia como estrategias comunicativas además de las funciones que tienen en el discurso. Todos estos conceptos se aplican bajo los preceptos del análisis conversacional. Romaine (1995: 120) argumenta que en la alternancia de códigos es natural y frecuente que del comportamiento bilingüe se relaciona con la L1.

La competencia lingüística

Una conversación forzosamente requiere de interacción, en la cual juega un papel importantísimo la competencia lingüística a la que Hymes define como un aspecto de nuestra competencia (en términos chomskianos, el uso de la lengua) que nos capacita para dirigir e interpretar mensajes y negociar significados interpersonalmente dentro de contextos específicos (citado en Douglas Brown, 2000: 245). Este autor afirma que existe una distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa para resaltar la diferencia entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento que le permite a la persona comunicarse funcional e interactivamente.

Un estudio realizado por Canale en 1983 elabora el constructo en el que propone cuatro subcategorías de la competencia en los aspectos funcionales y lingüísticos en sí mismos. Uno de estos, el que compete a este trabajo, es la competencia estratégica, es decir, “la capacidad de compensar fallas en la comunicación como consecuencia de la actuación o por competencia (igual, en términos chomskianos) insuficiente”¹ (Canale y Swain, 1980; citados en Douglas Brown, 2000: 246).

A partir de esto, el conocimiento de las estructuras, es decir, el conocimiento del mundo, aunado a la competencia lingüística o el conocimiento de las formas de la lengua conducen al hablante a usar estrategias de compensación (competencia estratégica) que implica tomar riesgos en el discurso tanto hablado como escrito o la necesidad de aprender formas nuevas para complementar la falla en el discurso. De esta forma, la competencia estratégica de un hablante depende del conocimiento de la lengua y de su entorno, pero a la vez conlleva una serie de procesos fisiológicos y psicológicos como el uso de paralenguaje (lenguaje corporal) para expresar un mensaje y la selección de los términos apropiados dentro de un contexto específico. Es de suma importancia resaltar el uso de los mecanismos psico-fisiológicos porque la mayoría de éstos se dan de manera inconsciente. Si el hablante se encuentra en un contexto de aprendizaje de una segunda lengua, tiene cierto dominio de dos códigos distintos y en un nivel avanzado tiene, además, la capacidad de alternarlos para compensar la falla o los huecos en la comunicación. A estos procesos se les conoce como *code-switching* o **alternancia de códigos**, los cuales juegan un papel importante en la competencia comunicativa.

La alternancia de códigos (AC) y el bilingüismo

El término Alternancia de Códigos (AC, en lo sucesivo) se refiere específicamente al uso de dos códigos lingüísticos alternadamente. En este trabajo se usa el término AC que, en palabras de Gumpez, se trata de “juxtaposition within the same speech Exchange of passages belonging to two different grammatical systems or sub-systems” (1982:59).

1 Traducción propia

Gumperz distingue cinco funciones del discurso: citas, especificación del destinatario, interjección, reiteración o calificación del mensaje (1982: 75-84). Una característica principal de estos comportamientos es que deben estar conectados por relaciones prosódicas, sintácticas y semánticas.

Por otra parte, el *Diccionario de términos clave de Enseñanza de Lengua Extranjera* (En lo sucesivo DTCELE), se refiere a la AC como: el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción (DTCELE, 2011). En Källstrand (2012: 7) encontramos la definición de Paradis (2011) como “Use of phonological, lexical, morphosyntactic, or pragmatic patterns from two languages in the same utterance or stretch of conversation. Mixing within an utterance is called intra-utterance mixing. Mixing from one utterance to another is called inter-utterance mixing.” Esta definición nos lleva a observar la clasificación de los tipos de AC de acuerdo con Romaine y el DTCELE.

Tipos de alternancia de códigos

La AC, tiene ciertas características que la definen: ésta afecta tanto al nivel léxico como al gramatical y no suele alterar la estructura morfosintáctica de las lenguas en contacto (DTCELE, 2011). Esta AC está determinada por múltiples circunstancias y, entre muchas otras, las funciones que son:

- indicar un cambio de tema o de actividad;
- seleccionar un destinatario de entre un grupo de oyentes;
- imitar, introducir un toque de humor;
- citar (estilo directo o indirecto);
- hacer un comentario marginal;
- matizar o enfatizar;
- mantener un secreto con alguno(s) de los oyentes;
- practicar una lengua determinada;
- alardear de un buen nivel en la lengua en cuestión;
- En ocasiones se cambia de código, sencillamente, porque no existe (o no se conoce) un término, una expresión, un refrán equivalente en la lengua base (DTCELE, 2011).

Cuando existen dos o más lenguas en contacto éstas producen ciertos efectos resultantes de la convivencia en sí clasificados como “...borrowing, interference, convergence, shift, relexification, pidginization, creolization, etc.”

(Romaine, 1995: 124). Es por ello que es muy complicado establecer una línea divisoria entre conceptos. Poplack (1980, citado en Romaine, 1995: 124-125) por su parte, clasifica los tipos de AC solo desde la posición en los elementos discursivos en tres:

- a) Etiquetas. Al inicio de una oración.
- b) Intra-oracional. Inserción de un elemento de L1 o L2 entre la estructura sintáctica de la oración.
- c) Inter-oracional. Inserción de una cláusula de L1 o L2 entre dos oraciones.

Para este trabajo se considerarán tanto la clasificación como las funciones. El uso o quizá la elección de uno u otro código puede o no depender del hablante y entonces sólo puede hablarse, según Romaine (1995: 121), de AC como estrategia discursiva.

La L1 en la clase de Lengua, ¿AC o falta de conocimientos?.

Existen opiniones de algunos autores como Lüdi/Py (y los defensores del método directo, véase p. 3), sumadas a las de muchos profesores de lengua y coordinadores de instituciones educativas que consideran la interferencia o el uso de L1 en el aula como un fenómeno propio de la incapacidad del hablante bilingüe o, en el peor de los casos, del profesor, es decir:

“La mezcla de lenguas fue considerada con mucha frecuencia como una señal de la incapacidad de los hablantes bilingües para distinguirlas con claridad. Esta visión se fundamentaba en la creencia inocente según la cual el bilingüe no tendría más elección que entre una distinción total de los dos sistemas, sin interferencias perceptibles y una incapacidad fundamental para establecer tal distinción, incapacidad que se manifiesta por la abundancia de interferencias, de préstamos y formas bastardas” ((1986:155), citado en Díaz, 2010).

Este comentario se contrapone a las ideas de Merio (1978, citado en Díaz) pues define las interferencias “como aquellos errores que no son cometidos por un monolingüe y que existe, por lo tanto, un hilo conductor que vincula la interferencia, el bilingüismo, el error y el aprendizaje de idiomas. Se considera la interferencia lingüística como aquellos errores que ocurren en el aprendizaje de una segunda lengua y que no son encontrados en el desarrollo de aquellos que adquieren esa lengua como primera lengua” (2010).

A este respecto, Jane Willis (1998: xiv), comenta sobre la utilidad de L1, por ejemplo, en la explicación del significado de una palabra abstracta, una rápida explicación de los objetivos de la clase puede ahorrar tiempo así como en la comprensión de las instrucciones en la etapa de presentación. En estas situaciones, la L1 sólo se usa como **recurso comunicativo**, mas no como estrategia de enseñanza, aunque muchos profesores de lengua desapruaban la inclusión de la L1 en la clase de L2 como si se tratara de una intrusión. Willis, a su vez comenta que la inclusión de L1 es una señal de alerta y lo que se requiere es un cambio de estrategia en el plan de clase (1998: xiv-xv).

Ribeiro (2008), por su parte, argumenta que el fenómeno se presenta por las diferencias estructurales (gramática, fonología y léxico) entre las lenguas que entran en contacto. Bradshaw (2006: 6-7), por su parte, considera que cuando los estudiantes se apoyan de la AC en el aula, en realidad están proporcionando al profesor información valiosa en dos vertientes: o el alumno revela un déficit en su dominio y el profesor debe trabajar en ello mostrar su habilidad o revela su confianza en mantener una comunicación natural y con propósito (usa su competencia estratégica).

Hitotuzi (2006:163) argumenta sobre algunas creencias populares sobre el uso de la L1 del aprendiente de L2 como una estrategia, de igual forma Habbord (1987: 350-351), enumera, de igual forma, una serie de razones, entre ellas: como estrategia preferida de aprendizaje, como parte del enfoque humanista (propuesto por Moskowitz en los 70s) y como uso eficiente del tiempo.

Análisis conversacional

Para analizar los usos de la AC en el aula se preparó un estudio de caso con tres alumnas que conversan durante 30 minutos, los datos se registraron en una conversación grabada. Una conversación es, en palabras de Levinson (1995: 284) a “kind of talk in which two or more participants alternate in speaking...” Generalmente, estas conversaciones ocurren fuera de los contextos institucionales, aunque puede aplicarse a casos como el que se presenta en este trabajo. El enfoque en que se apoya el trabajo encuentra sus orígenes en la sociología, específicamente en la Etnometodología, es decir, se enfoca en el estudio de los métodos de producción e interpretación de la interacción social (Levinson, 1995: 295). Los dos grandes enfoques en el estudio de la conversación son el Análisis del discurso y el Análisis de la Conversación. Ambos se centran en la explicar cómo se produce e interpreta la coherencia y la organización secuencial en el discurso (Levinson, 1995: 286).

Para los fines de este trabajo, los principios del Análisis de la Conversación (ADC) son los que mejor describen la interacción puesto que, a diferencia del Análisis del Discurso (AD), éste enfoque no busca categorizar unidades lingüísticas para conocer “lo que ocurre en realidad”, sino que se enfoca en a) hallar patrones recurrentes en grabaciones con frecuencia naturales y b) enfatizar la interacción y las consecuencias en la elección de los enunciados seleccionados por los interlocutores (Levinson, 1995: 186-287).

Para Álvarez-Gayou (2009: 75) el ADC se centra en las prácticas colaborativas de quienes conversan y en la estructura colaborativa que emerge de la conversación: tomas de turno, apreturas, sostenimiento y cierre de la conversación.

Este estudio refleja el uso de la L1 como un elemento que complementa la comunicación y que no interfiere en la comprensión del mensaje; por lo tanto, puede decirse que, de acuerdo con lo mencionado por Álvarez-Gayou, el estudio de la conversación se centra en el sostenimiento de la conversación a través de la L1. A continuación se describe la metodología usada en el estudio.

METODOLOGÍA

En esta sección se presentan los detalles de la metodología, la grabación de la sesión y las condiciones bajo las cuales se trabajó. Se describen el contexto físico, el grupo, el plan de estudios y la clase.

El aula

La clase que se describe se lleva a cabo en las instalaciones de la planta Barcel Toluca, en una sala de juntas, un espacio rectangular de aproximadamente 20 m² con todo el equipo necesario para una clase muy completa. El espacio es cálido y permite el desplazamiento del mobiliario en caso de requerirse lo cual permite una gran variedad de actividades.

El grupo

El grupo se conformaba por seis alumnas de entre 30 y 40 años de edad, todas ellas profesionales que laboran en el área de contabilidad, desempeñando labores diversas, desde la promoción de productos hasta inventarios. Cabe mencionar que sólo tres de ellas asistían con regularidad puesto que son quienes organizaban el curso y debido a que las clases se impartieron en un horario de 14 a 16 horas los lunes y miércoles, en el horario que corresponde a la hora de comida se notaba mucho ausentismo en clase.

Las integrantes del grupo comprobaron un nivel de lengua entre A2 y B1 del Marco Común de Referencia Europeo. Este nivel equivale al nivel Avanzado 1 del programa de The Anglo, el cual se describe a continuación.

El programa

La clase que se impartió corresponde al curso impartido fue *Dialogues Intermediate Course* (DIC), un programa de reforzamiento de la habilidad oral y auditiva. Este curso consta de 15 sesiones de dos horas que cubren los objetivos que corresponden al nivel de lengua equiparable al *Preliminary English Test* (B1 del Marco Común de Referencia Europeo) que se oferta a quienes han concluido los cursos NA1 y NA2 del plan de estudios.

Todas las sesiones, siguen un plan de clase preestablecido (los materiales ya están incluidos) que se compone de una introducción, secciones para pronunciación, comprensión auditiva, vocabulario, actividades principales (es decir, las actividades de práctica), actividad para el final de la clase y tarea extra clase. Cabe destacar que, si bien hay una estructura para la clase, el profesor también tiene la posibilidad de adaptar tanto el material como el plan de clase, sin olvidar el objetivo, DIC se basa en una amplia gama de materiales auténticos que incluyen artículos y noticias del periódico, canciones, poemas, películas, reseñas, anuncios, fotos, etc. para estimular la discusión. Estos recursos complementan la inclusión de vocabulario, materiales y actividades de pronunciación y comprensión oral. Todas las actividades se dirigen a cubrir la necesidad de los alumnos de experimentar situaciones comunicativas de la vida real.

La clase

La sesión 7 del programa de DIC fue el contexto en que se realizó el estudio. Para la transcripción de este trabajo se consideraron las actividades principales (actividades 3 y 4) en la cual se presenta el vocabulario y se discute el tema de la sesión (referente a marcas internacionales).

Recopilación de datos

La grabación

Levinson (1995: 295) afirma que los datos para el ADC consisten en grabaciones y transcripciones de lo que ocurre en una conversación sin prestar mayor importancia a contexto. Los datos que se presentan y analizan en este trabajo es una conversación entre cuatro interlocutores los cuales se recogieron con una grabadora AIWA V-Sensor TP-MI40 y en casetes Sony MC-60. La grabación total es de 29 minutos y 47 segundos.

Simbología

Van Dijk (2005: 442) asegura que las técnicas de transcripción y los símbolos fueron ideados por Gail Jefferson, aunque comenta que éstas pueden ser revisadas y que es posible agregar o eliminar símbolos en la medida en que parezca útil al trabajo pues su utilización no garantiza que los símbolos o transcripciones por sí mismos permitan realizar las tareas de investigación. Por lo tanto su utilización es tan sólo un complemento a los materiales grabados.

Así, la simbología de este trabajo se fundamenta en los ejemplos proporcionados por Hatch (1992) (en la tabla 4.1 aparecen seguidos de **H**) y por Van Dijk (2000) (en la tabla 4.1 aparecen como **VD**) con algunas adaptaciones (**A**) de acuerdo con la practicidad de uso en el procesador de textos:

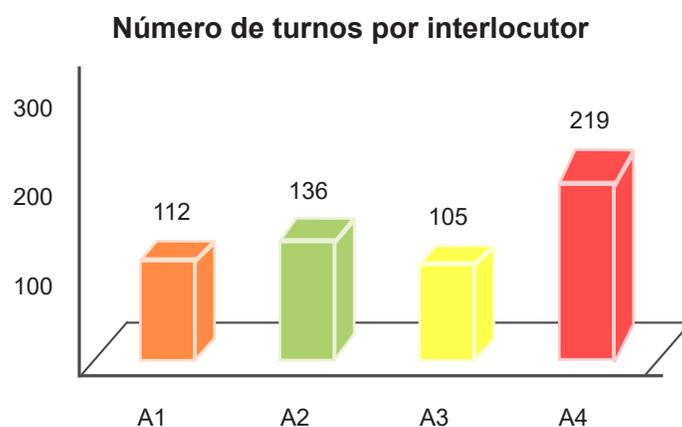
TABLA 3.1. Simbología usada en el trabajo.

(())	Indican descripciones, emisiones no transcritas (VD) (H)
/	Indica interrupción (H)
//	Indica un tipo de interrupción hostil (A)
(.3)	Indica el número de segundos en la pausa (VD) (H)
:	Indica la prolongación de la sílaba (VD) (H)
 	Indica un traslape. Esta se modifica de (VD) y (H) puesto que representa mayor practicidad en el procesador de textos al ser más fácil de insertar que el corchete []
Mhm	Indica que la conversación sigue, tiene una función fática (A), no está considerado en las litas de H y VD
...	Indica una pausa muy breve, menor a un segundo, sólo para continuar con la palabra o para cortarla (A)
CAPS	Indican el énfasis en el volumen. (H)

RESULTADOS

En esta sección se presentan los análisis respectivos, correspondiente a la parte estadística del trabajo. Se expone *grosso modo* la conversación, en especial la distribución, la transición y la longitud de turnos. Finalmente se describen los eventos en los que se analizan las funciones de la L1 como estrategia comunicativa, en la discusión de los resultados.

Es bien conocido entre los profesionales de la enseñanza que en una clase de lengua, el profesor debe tener menor participación oral en la clase pues debe promover la participación de los alumnos. En la gráfica 4.1 se observa que el sujeto A4 (el profesor) destaca en el tiempo de habla en el aula, éste casi dobla en el número de turnos a cada uno de los otros interlocutores. Sin embargo, si se considera que los alumnos deben hablar mucho más que el profesor, los 351 turnos de los alumnos frente a los 219 del profesor representa, una cantidad significativa y se ve que el profesor no participa más que las alumnas pues esta participación equivale a 70 turnos en promedio por alumna.



GRÁFICA 1. Distribución del número de turnos por interlocutor.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS. La L1 y la L2: AC como estrategia de comunicación en la clase de L2

En esta sección se presentan varios ejemplos, eventos de habla que se clasifican de acuerdo con el DTCELE (2011). En la transcripción se encuentran 21 apariciones de L1 como AC, de las cuales algunas se usarán para ejemplificar los usos de acuerdo con la clasificación del DTCELE (Véase 2.2). Se indican el contexto en el que ocurre, el número de turno al que pertenece y la función que tiene en el discurso.

Las indicaciones se dan de la siguiente forma: en la primera columna se presenta el número de evento; en la segunda, el número de turnos en el que ocurre el evento y los interlocutores, esto con la intención de contextualizar el acto de habla. En la última columna, primero se describe la función de acuerdo con el DTCELE y luego el tipo de inserción de acuerdo con Romaine.

(1)

13. A4: //Erm,

You can relate to money?

Oh, well, if it's (.2) if it's worth (.1)

The price (.4). When you say that

is really expensive but it's value

for money/

14. A2: /¿**Lo vale?**

15. A4: Yeah

16. A2: ¿Vale lo que cuesta?|

17. A4: |yeah. Something like that...

En (1) sólo enfatiza la comprensión y al mismo tiempo solicita confirmación de ésta, en el turno 16 reformula su pregunta y solicita confirmación. En ambos casos es una oración completa, por lo cual es una inserción inter-oracional.

(2)

22. A4: luxurious... do you understand the idea? No problem with the word?

23. A1: No

24. A3: No (6)

25. A4: timeless

26. A1: with time?

27. A4: Yes, but there's no /

28. A1: /¿**Menos tiempo?**

29. A4: No...

31. A4: No, would be less time. No time less.

32. A3: Without time

En (2), el hablante hace énfasis, el hablante trata de comprobar su idea sobre el significado de la palabra. Se trata de una inserción intra-oracional pues no es una oración completa, sino solo dos elementos (adv + sust) que no afectan directamente a la cláusula.

(3)

En 35. A4: well-made, no problem?

36. A3: No.

37. A1: bien hecho ¿no?

38. A2: Yeah, well-made

39. A4: "well manufactured" (.4)

40. A2: like fit? (.1)

41. A4: yeah (.2)

42. A3: like him

43. A4: well made,

44. A3: Like him. **Ve, chiquito** ((pointing at a picture of Robbie Williams))

45. A4: yeah, but in that case you say WELL-BUILT

46. A2: well-built, OK (.2) well-built|

47. A3: |¿Igual
que él?
Like him?

48. A4. yeah, **igual que él...**

49. A1: |Top of the range is the...

En (3), el turno 37 muestra un ejemplo de énfasis en la comprensión de la idea, se espera comprobarla. Se trata de una inserción inter-oracional pues no es una oración completa: se inserta adv + adj. La pregunta corresponde a una frase típica en español que completa la frase, sirve como complemento. Es un elemento aislado que refuerza el hecho de la comprobación. Puede funcionar también como la selección de un destinatario (el profesor), aunque A2 se anticipa.

En el turno 44 representa un ejemplo de introducción de un toque de humor, así como un comentario al margen. Es además una inserción inter-oracional pues “ve” es una oración imperativa seguida de un adjetivo, aparente vocativo, que complementa la comparación previa.

El turno 43 es una selección de destinatario al solicitar que A4 confirme su idea, pero la presenta tanto en L1 como en L2; el interlocutor, corrobora su propia idea comparación.. Se trata, en el primer caso, de una inserción inter-oracional pues complementa en traslape del diálogo, la idea de A2. El segundo caso es una inserción intra-oracional.

(4)

374. A2: Loyal is like what?

375. A4: Do you always follow/

376. A2: /¿cómo estar casado con la marca?

377. A4: yes

En el ejemplo (4) vemos otro caso de énfasis: comprobación del significado; a su vez busca el destinatario (A4). Se inserta una clausula inter-oracional que corta la pregunta.

(5)

459. A4 /... how?

460. A1: erm, con, **conservar**(.1) P your style.

Finalmente, en (5), se nota el más claro ejemplo de AC puesto que ambas expresiones, en L1 y L2 se complementan sintáctica y semánticamente al insertar intra-oracionalmente un verbo, una evidencia del intercambio de códigos sin que se afecte el sentido y que demuestra el dominio de los dos códigos. Según Baker (1993) se pueden considerar bilingües a los hablantes cuando conocen dos códigos (en este caso); en el nivel intermedio son capaces de alternarlos en mayor grado e, incluso, inconscientemente. Tras este análisis y en un intento de generalización, se puede decir que si se considera el nivel de las alumnas, ellas son capaces de manejar los dos códigos no como reflejo de competencia lingüística, sino como estrategia discursiva.

Se observa en estos ejemplos que se alternan los códigos casi de manera inconsciente. Se puede observar que, por ejemplo, en el ejemplo (5) se mantiene la estructura sintáctica, no se pierde la concordancia en tiempo ni en el sentido semántico.

Este tipo de oraciones son parte inherente de la competencia comunicativa, en especial la competencia estratégica, la cual se puede ver que, entre muchos otros elementos como el paralenguaje (que no se discuten en este trabajo), ayuda al hablante a expresarse con mejor precisión y lograr el factor más importante de la enseñanza de lengua: la comunicación.

CONCLUSIONES

En las clases de lengua (en el caso de cursos de conversación) en las que los alumnos deben manifestar constante producción oral, pueden presentarse, como se ha visto, situaciones de habla en las que la L1 complementa los “huecos” en el discurso mediante la llamada competencia estratégica, que se vale de la L1 para lograr el efecto comunicativo.

El aprendiente de L2 conoce dos sistemas lingüísticos y es capaz de usarlos en un mismo contexto. El profesor de lengua puede aprovechar esta estrategia para mejorar sus técnicas de enseñanza a partir de la grabación y el análisis de ciertos aspectos en su desempeño que le causen problemas, como puede ser el manejo de turnos o la distribución del tiempo de participación de los alumnos. Este tipo de análisis conlleva dos cosas para con los alumnos: que puede haber un problema o que les es posible alternar dos códigos para complementaros el uno al otro. De acuerdo con Bradshaw (2006), la L1 tiende a considerarse como un tema tabú en la enseñanza de lengua. No obstante, como se ha observado en este texto, no tiene por qué ser de esta forma, sino que puede aprovecharse de esta situación para enriquecer la clase, para aclarar problemas de tipo léxico-sintáctico o semántico tanto para alumnos como para docentes.

En el trabajo se han presentado sólo cinco de los 24 casos que se registraron. Este tipo de estudios da para más cosas pues las posibilidades de los trabajos de ADC y del discurso áulico son infinitas. Cualquier elemento de la clase que represente un problema para el profesor puede ser un elemento de estudio, como ya se puntualizó en la sección de marco teórico con respecto al análisis del discurso, como otro enfoque para abordar estos temas. El momento de clase único e irreplicable de cada profesor es como el río de Heráclito y al ser único sólo él tiene la mayor posibilidad para estudiarlo y con esto, la oportunidad de mejorar su trabajo en el aula.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Baker, Colin (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bradshaw, Coralin (2006) “Taboo or not taboo?” En *English Teaching Professional*. England: The British Council. Issue 46, September 2006.
- Díaz Castillo, Manuel (2010) *La interferencia lingüística. Tipos de interferencia*. En línea: <http://www.sabetodo.com/contenidos/EkuFkZFAVpyqlzGsQQ.php>. Consultado el 22 de mayo de 2011.
- DTECELE. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Consultado el 17 de mayo de 2011.
- Douglas Brown, Howard. (2000) *Principles of language and teaching 4th edition*. San Francisco: Longman.

- Gumperz, John J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habbord, John (1992) "The use of the mother tongue in the classroom" en *ELT Journal*. Volume 46/4 October 1992
© Oxford University Press 1992.
- Halliday, Michael A. K. (1989) *Spoken and written language*. Hong Kong: Oxford. University Press.
- Hatch, Evelyn (1992) *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hitotuzi, Nilton (2006) "The Learner's Mother Tongue in the L2 Learning-Teaching Symbiosis Profile Issues" in *Teachers' Professional Development*, núm. 7, pp. 161-171. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Levinson, Stephen (1995) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribeiro do Amaral, T. (2008) *Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua: la alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera brasileño-uruguayo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Richards, Jack and Rodgers, Theodore (2001) *Approaches and methods in Language Teaching (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romaine, Suzanne (1995) *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Van Dijk, Teun A. (2005) *El discurso como interacción social. Tomo I*. Barcelona: Gedisa.
- Willis, Jane (1998) *Teaching English through English*. Essex: Longman.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UN CURSO EN LÍNEA DE COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS

José Carlos Escamilla Huerta*

Felipe Bustos Cruz**

RESUMEN

Actualmente es plenamente reconocido que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, sino que, en el transcurso del proceso de enseñanza – aprendizaje, existen diferentes maneras de acceder a la información nueva, las cuales se han denominado estilos de aprendizaje. En el presente trabajo, se recuperan siete de ellos: visual, verbal, auditivo, kinestésico, lógico, social y solitario.

En el área de la enseñanza de idiomas, se ha hecho muy común que en las clases se implementen procedimientos didácticos dirigidos a una amplia gama de estilos de aprendizaje, con objeto de facilitar a un mayor número de estudiantes su acercamiento a la lengua extranjera. Tales procedimientos didácticos de atención hacia los diversos estilos de aprendizaje no resultan ajenos en la modalidad educativa en línea.

En este trabajo se describe la manera en la que se aborda este tema en el Curso en Línea de Comprensión de Lectura en Inglés de la FES Zaragoza y, también, se presenta un breve análisis de la relación entre los estilos de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en el mismo.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, desempeño académico, comprensión de lectura.

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio del nuevo milenio, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's), sobre todo el Internet, han conformado todo un conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso y el manejo de la información que, entre otros fenómenos, ha repercutido notablemente en la reducción o la eliminación de las barreras espaciales y temporales en las diversas interacciones del mundo contemporáneo (Cabero, 2016).

En el área educativa, uno de los impactos más visibles de las TIC's ha sido el surgimiento del llamado aprendizaje virtual (e-learning), ya que éste ha dado lugar a procesos de aprendizaje-enseñanza llevados a cabo por medio de Internet, caracterizados por una separación física entre profesores y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación constante que ocurre de manera tanto sincrónica como asincrónica, a través de una interacción didáctica continua. Como un efecto casi natural, los espacios educativos surgidos en esta modalidad educativa, han colocado al estudiante en el centro del proceso formativo, al tener que gestionar su aprendizaje por sí mismo, con el apoyo de tutores y compañeros.

* Maestro en Educación por el Centro Universitario México (Universidad Marista). Licenciado en Lingüística por la UAM. Profesor de inglés de la FES Zaragoza.

** Maestro en Pedagogía por la UNAM. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la UNAM. Profesor de inglés de la FES Zaragoza.

Efectivamente, al hacer posible la creación de unidades instruccionales dirigidas a necesidades cada vez más particulares, el llamado aprendizaje virtual se hace concreto mediante auténticas redes educativas a través de Internet, las cuales, en muchos de los casos, están conformadas por aulas virtuales, espacios considerados como 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, ya que se encuentran disponibles las 24 horas del día, ofrecen los servicios y funcionalidades necesarias para el aprendizaje en línea y a distancia y responden a las necesidades de docentes y estudiantes de una comunicación directa y de atención personalizada, ya sea inmediata o diferida.

Así pues, resulta casi evidente que tales modalidades educativas exigen la participación de estudiantes más autónomos y más conscientes de sus capacidades para aprender, por ejemplo, de sus estilos de su aprendizaje, así como de profesores más abiertos a la pluralidad.

Justamente es en este sentido que el Curso en Línea de Comprensión de Lectura en Inglés, impartido en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, incluye la detección y la explicación de los estilos de aprendizaje de los participantes en el mismo.

Este 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 su disposición una gran diversidad de recursos instruccionales tanto formativos como informativos de carácter interactivo.

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

El presente trabajo se enfoca en los estilos de aprendizaje de los estudiantes que usualmente toman el Curso y, como se indicó antes, este tema se aborda en la primera unidad didáctica. En efecto, la primera parte de la unidad contiene siete cuestionarios con cinco preguntas de opción múltiple tipo Likert. Cada uno de estos cuestionarios se enfoca en uno de siete estilos de aprendizaje, por lo que las preguntas exploran la frecuencia con la que los estudiantes desarrollan algunas de las actividades que caracterizan a dichos estilos. Una vez respondidos los cuestionarios, los estudiantes consultan la tabla de puntuaciones y determinan su estilo con base en la puntuación más alta que hayan alcanzado.

Antecedentes

La pregunta sobre la manera en la que ocurre el aprendizaje ha dado origen a numerosas investigaciones en el área de la Psicología Educativa, muchas de las cuales se han orientado hacia la indagación sobre los llamados estilos de aprendizaje. Aunque la definición de este constructo puede variar de acuerdo al enfoque teórico desde el que es visto, la conceptualización de Hervás engloba un buen número de sus características, al referirse a los estilos de aprendizaje como el conjunto de “elementos cognitivos, afectivos y fisiológicos junto con las características de personalidad que manifiestan de qué manera las personas perciben, piensan, responden e interactúan con los entornos educativos” (en Marín, 2004: 124). De manera similar, los estilos de aprendizaje han sido clasificados de diversos modos, según el énfasis que los autores han puesto en el papel desempeñado por la cognición, la personalidad, la dimensión cognitiva y la conjunción de factores ambientales y características personales (Hervás, 2003, en Marín, 2004:127). Sin embargo, algunos autores, como los arriba citados, han propuesto agrupar los estilos de aprendizaje en modelos, en función de los marcos de referencia que los orientan. Así, se ha establecido el modelo basado en la tipología de la personalidad, el cual se fundamenta en concepciones cognitivas y del procesamiento de la información y los llamados modelos multidimensionales que establecen las preferencias de aprendizaje de las personas con base en aspectos físicos, biológicos y ambientales que, junto con preferencias sociológicas y rasgos emocionales, se combinan en un estilo de aprendizaje individual (Marín, 2004:128 - 139).

Asimismo, el estudio de los estilos de aprendizaje ha dejado clara su relación con la enseñanza y los modelos de ésta, de tal manera que hoy en día es ampliamente aceptado que el rendimiento académico de los estudiantes se puede ver afectado tanto por sus propios estilos de aprendizaje como por los de enseñanza.

Un estudio realizado por Reid (1987), que ahora se ha convertido en una referencia obligada para las investigaciones en el área, se dirigió a los estilos de aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua extranjera en Estados Unidos. Su trabajo se basó en los estilos de aprendizaje perceptivos establecidos por Dunn y Dunn (en Reid, 1987) para niños de aquel país. Para estos autores existen cuatro de dichos estilos: el visual, característico de los niños que aprenden con lecturas y tablas de estudio; el auditivo, característico de los niños que aprenden escuchando conferencias y material de audio; el kinestésico, propio de los niños que aprenden con la experiencia, es decir, por medio de un involucramiento físico total en la situación de aprendizaje y el táctil, propio de los niños que aprenden haciendo algo con sus manos, como la construcción de modelos o los experimentos de laboratorio. Por su parte, el trabajo de Reid (1987) consistió en la aplicación de un cuestionario de 30 preguntas enfocadas en la determinación de seis estilos de aprendizaje, los cuatro establecidos por Dunn y Dunn y otros

dos que fueron el estilo de aprendizaje social y el de aprendizaje individual. La muestra final de los sujetos de su estudio consistió en 1234 estudiantes de inglés como lengua extranjera en Estados Unidos y una muestra adicional de 154 nativohablantes de esta lengua, que se encontraban estudiando en algún programa universitario en la Universidad de Colorado. En general, los hallazgos del estudio señalaron que los estudiantes de inglés examinados mediante el cuestionario indicado prefirieron los estilos de aprendizaje kinestésico y táctil, mientras que el estilo social mostró una preferencia negativa. Sin embargo, más allá de estos resultados, una conclusión muy importante de esta investigación hace ver lo conveniente que puede resultar que, en cualquier contexto educativo, los estudiantes conozcan sus estilos de aprendizaje, que cuenten con información al respecto y que los profesores les puedan mostrar la variedad y la versatilidad de los mismos, proporcionándoles experiencias por medio de diferentes estilos de enseñanza, ya que la toma de conciencia y la expansión de los estilos de los estudiantes puede apoyarlos a cumplir de una mejor manera las demandas de los métodos académicos de instrucción y de las tareas.

Una investigación conducida por Pariafsai et al. (2015) se dirigió a determinar los estilos de aprendizaje de estudiantes iraníes de inglés de nivel preparatoria, así como la relación de dichos estilos con los logros de los buenos aprendientes. Aplicaron el Índice de Estilos de Aprendizaje (ILS, por sus siglas en inglés) a una muestra de 1307 sujetos. Dicho Índice se basa en la clasificación de los estilos de aprendizaje propuestos por Felder y Silverman (en Pariafsai et al., 2015), autores del área del procesamiento de la información, e incluye cuatro dimensiones. La primera agrupa los estilos sensitivo e intuitivo. Los aprendientes con estilo sensitivo tienden a ser concretos y metódicos y prefieren trabajar con hechos, datos y experimentaciones. Los intuitivos tienden a ser abstractos e imaginativos y prefieren trabajar en situaciones complejas. La segunda dimensión comprende los estilos visual y verbal. Los aprendientes visuales prefieren la información presentada de manera visual, mientras que los auditivos gustan de trabajar con explicaciones orales y escritas. La tercera dimensión de los autores arriba citados abarca los estilos activo y reflexivo. Los aprendientes activos tienen una tendencia natural hacia la experimentación activa, mientras que los reflexivos tienden hacia la observación con reflexión. La cuarta dimensión de estos autores comprende los aprendientes secuenciales y globales. Los secuenciales adquieren la información de material dividido en pequeños segmentos interconectados, mientras que los globales toman la información de fragmentos aparentemente desconectados y la comprenden de manera holística. Los resultados de la investigación de Pariafsai y su equipo mostraron que los estilos de aprendizaje preferidos por la muestra bajo estudio fueron el reflexivo, el sensitivo, el visual y el secuencial. En cuanto a los buenos aprendientes de inglés, éstos se determinaron con base en los registros de los logros de los estudiantes; así, 343 aprendientes de esa lengua se calificaron como tales. A este respecto, los resultados no mostraron diferencias significativas en los estilos de aprendizaje de los buenos aprendientes en relación al resto de los participantes. De este trabajo se infiere que los profesores deben ser más cuidadosos al considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes e intentar la promoción de dichos estilos con estrategias de enseñanza que les permitan alcanzar mejores logros y autonomía, para que sean capaces de encontrar, por sí mismos, sus propias maneras de aprender inglés. Dicho de otra manera, los profesores deben regular sus intervenciones en ambientes pedagógicos de manera tal que el conocimiento inconsciente de los estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje se transfiera a su esfera consciente y, de esta manera, se sensibilicen ante el papel crucial que dichas estrategias juegan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Marco de referencia

La propuesta de estilos de aprendizaje para el Curso en Línea de Comprensión de Lectura en Inglés 1, se inspira en enfoques cognitivos de aprendizaje y del procesamiento de la información en los que se concibe al aprendizaje como un proceso activo y se ve al individuo que aprende como un procesador de información que cuenta con esquemas previos y que es capaz de crear otras representaciones mentales a partir de nueva información.

El concepto de estilos de aprendizaje y los cuestionarios que se presentan en la unidad uno del curso en línea ya mencionado, para que, a partir de ellos, los estudiantes determinen por sí mismos sus estilos de aprendizaje, se basa en el inventario utilizado por Memletics Accelerating Learning System, el cual es un sistema que, como lo dice su sitio web¹, está diseñado para ayudar al estudiante a determinar su estilo ideal para aprender. Este inventario se basa en la idea de que toda la gente aprende de manera diferente y que los estudiantes se desarrollan mejor cuando son capaces de centrarse en su propio estilo de aprendizaje, en vez de centrarse en estilos diseñados por otros. El inventario de estilos de aprendizaje Memletics fue elaborado por Sean Whiteley, especialmente a partir del estudio de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) que funcionan como un marco explicativo, claro y suficiente con respecto a la manera en que los estudiantes acceden a la información nueva. La teoría de Gardner se fundamenta en el hecho de que las personas no poseen una sola inteligencia que centraliza todas sus capacidades cognitivas, sino que, en contraste, los individuos disponen de un cierto número de facultades mentales relativamente independientes que los capacitan para acceder a diferentes tipos de información con el fin de adquirirla e integrarla a sus esquemas. Originalmente, el autor planteó siete inteligencias presentes en el ser humano, a saber: lingüística, lógico matemática, musical, corporal – kinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal. Whiteley también estudió la programación neurolingüística, la cual construye un concepto de estilos de aprendizaje. “El modelo de estilos de aprendizaje de la Programación Neurolingüística (PNL) toma en cuenta el criterio neurolingüístico que considera que la vía de ingreso de información al cerebro (ojo, oído, cuerpo) resulta fundamental en las preferencias de quién aprende o enseña. Concretamente, el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (VAK)” (Romo et al, 2007:1). Whiteley estudió los procesos de memoria, debido a que “comprender la relación entre estilos de aprendizaje y memoria parece ayudar al aprendiente a entender mejor cómo maximizar los beneficios del estilo de aprendizaje preferido y cómo retener la información en la memoria a largo plazo” (Davis, 2007:46). Particularmente, es la memoria sensorial la que se relaciona con los estilos de aprendizaje Memletics, “Es en la memoria sensorial donde entran los estilos de aprendizaje. La memoria sensorial se refiere a la forma cómo entra la información en nuestro cerebro, lo cual se da a través de nuestros sentidos. Nuestros sentidos nos permiten percibir el mundo a través de una asociación de la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto” (Sprenger, 2003, en Davis, 2007:49). El aprendizaje en los adultos también fue una referencia para el modelo Memletics, ya que ellos, cuando se encuentran inmersos en procesos de aprendizaje, tienen características específicas. “Los adultos son personas autónomas, independientes, autorreguladores y capaces de aprender a aprender. Aprenden mejor cuando perciben que los conocimientos adquiridos contribuyen a su propio desarrollo, a su mejor desempeño profesional. Tienen diferentes ideas relacionadas con lo que consideran importante aprender [...] Aceptan con mayor dificultad la información

1 <http://es.viva-read.com/article/memletics-aprendizaje-acelerado-estilos-inventario>

que contradice sus creencias o modelos mentales”². Los conceptos anteriores sirvieron a Whiteley de base para elaborar su concepto y modelo de estilos de aprendizaje, el cual se compone de siete estilos: visual, auditivo, verbal, físico, lógico, social y solitario.

Al elaborar el modelo, Whiteley tomó como fundamento las regiones cerebrales que se ven involucradas en cada uno de los estilos de aprendizaje. “La investigación nos muestra que cada estilo de aprendizaje usa diferentes partes del cerebro. Mediante el hecho de involucrar más partes del cerebro durante el aprendizaje, recordamos más de lo que aprendemos. Los investigadores, al usar tecnologías de imagen cerebral han podido encontrar las áreas clave del cerebro que son responsables de cada estilo de aprendizaje”³. Memletics lo presenta de la siguiente manera:

- **Estilo visual:** Los lóbulos occipitales en la parte posterior del cerebro se encargan del sentido de la vista. Tanto los lóbulos occipitales como los parietales se encargan de la orientación espacial.

Se asume que los aprendientes cuyo estilo sea visual serán capaces de procesar, con mayor facilidad, el tipo de información contenida en diagramas, gráficas, cuadros, textos escritos, diferente tipografía, diferentes arreglos espaciales, etc.

- **Estilo auditivo:** Los lóbulos temporales manejan el contenido auditivo. El lóbulo temporal derecho es especialmente importante para la música.

Los aprendientes auditivos preferirán la información proveniente de conversaciones, materiales de audio y audiovisuales, discusiones, debates, música, etc.

- **Estilo verbal:** Los lóbulos temporal y frontal, especialmente dos áreas especializadas llamadas el área de Broca y el área de Wernicke (en el hemisferio izquierdo de estos dos lóbulos) se relacionan con lo verbal.

Los aprendientes con estilo verbal tendrán un mayor acercamiento a la información contenida en medios lingüísticos, tales como libros, notas, ensayos, conferencias, conversaciones, etc.

- **Estilo físico:** El cerebelo y el cortex motor (en la parte posterior del lóbulo frontal) se encargan de mucho de nuestro movimiento físico.

Los aprendientes físicos o kinestésicos se verán favorecidos con actividades orientadas a la acción, movimiento o desempeño físico.

- **Estilo lógico:** Los lóbulos parietales, especialmente el lado izquierdo, dirigen nuestro pensamiento lógico.

Los aprendientes lógicos tenderán a procesar mejor la información a partir de razonamientos matemáticos, reconocimiento de patrones, conexiones, clasificaciones, cifras y cálculos.

2 <http://es.slideshare.net/quest1945acb/aprendizaje-de-adultos-521339>

3 <http://www.accelerated-learning-online.com/styles/default.asp> (traducción libre)

- **Estilo social:** los lóbulos frontal y temporal manejan mucho de nuestras actividades sociales. El sistema límbico también influye tanto en el estilo social como en el solitario que se menciona a continuación. El sistema límbico tiene mucho que ver con las emociones, el estado de ánimo y la agresión.

Los juegos y discusiones grupales, los debates de varios tipos y la retroalimentación son actividades más propicias para los aprendientes sociales.

- **Estilo solitario:** Los lóbulos frontal y parietal y el sistema límbico también se activan con este estilo.

Las actividades orientadas al autoanálisis serán más susceptibles de ser procesadas por los aprendientes solitarios.

Los cuestionarios que se aplican a los estudiantes en la unidad uno del curso son una adecuación al estudiante mexicano de la Ciudad de México que estudia en FES Zaragoza de 70 afirmaciones de que consta el inventario Memletics, las cuales, después de una minuciosa revisión se redujeron a 35, cinco para cada estilo de aprendizaje. Con ellas se produjeron 7 cuestionarios, cada uno de ellos representando a un estilo.

MÉTODO

Objetivo del estudio: Indagar la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Curso en Línea de Comprensión de Lectura en Inglés impartido en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza y su desempeño académico en el mismo.

Tipo de estudio: Se trata de un estudio exploratorio que solamente se enfocó en la obtención de datos cuantitativos que permitieran un primer acercamiento a la información sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes que toman el Curso, así como sobre sus logros académicos a lo largo del mismo. Es decir, el trabajo se ajusta a la concepción de Hernández Sampieri et al. en el sentido de que los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones o postulados” (2010:79).

Población estudiada: Estudiantes del Primer Nivel del Curso en Línea de Comprensión de Lectura en Inglés impartido en la FES Zaragoza.

Emisión del curso: 5-15 (del 3 de noviembre al 6 de diciembre de 2015).

Muestra inicial: 21 estudiantes. Cuatro de ellos fueron descartados por errores en la determinación de su estilo de aprendizaje.

Muestra estudiada: 17 estudiantes analizados en cuanto a su desempeño en el curso (13 mujeres; 4 hombres).

Procedimiento

El primer paso del trabajo consistió en elaborar un registro de los estilos de aprendizaje de los participantes en el Curso. La primera parte de la Unidad 1 contiene siete cuestionarios con cinco preguntas de opción múltiple tipo Likert. Cada uno de esos cuestionarios se enfoca en uno de los siete estilos de aprendizaje explorados, por lo que las preguntas interrogan sobre la frecuencia con la que los estudiantes realizan algunas de las actividades que caracterizan a dichos estilos. Una vez que los estudiantes contestan todos los cuestionarios, completan un formato con las puntuaciones que alcanzan y después consultan una tabla que indica el estilo que les corresponde de acuerdo con dichas puntuaciones. De éstas, la más alta determina el estilo de aprendizaje principal, mientras que la siguiente en orden descendente establece el estilo secundario.

Una vez conocido el estilo de aprendizaje dominante de cada estudiante, se procedió a analizar el promedio de las puntuaciones obtenidas por ellos en las siguientes unidades didácticas del curso y se elaboró el registro correspondiente. Esto con el fin de establecer algún tipo de relación entre el desempeño académico de los participantes y sus estilos de aprendizaje.

Finalmente, se analizaron las puntuaciones de algunas actividades específicas del Curso. Esas actividades fueron seleccionadas con base en su orientación hacia a algún estilo de aprendizaje determinado. Es decir, se examinaron actividades cuyo contenido estuviera dirigido a algún estilo específico, esto con el fin de verificar si las puntuaciones más altas en las mismas eran obtenidas por estudiantes con el estilo de aprendizaje respectivo. Por ejemplo, si alguna actividad se consideraba más propicia para estudiantes con estilo visual, se observaba si éstos efectivamente alcanzaban las calificaciones más altas en tal actividad.

RESULTADOS

De la muestra de estudiantes analizada, siete de ellos correspondieron al estilo auditivo, tres al estilo social, dos al estilo físico, dos al visual, dos al solitario y uno solo al estilo verbal o lingüístico. La tabla 1 muestra estos resultados.

Dado que este trabajo se ubica en un Curso de Comprensión de Lectura en Inglés, hubiera sido deseable que en la muestra analizada apareciera más de un aprendiente con estilo verbal o lingüístico, dada la gran cantidad de textos escritos incluidos. En efecto, por las maneras de aprender de las personas con dicho estilo, se sabe que prefieren el acceso a la información lingüística, ya sea de forma verbal o escrita. En cuanto al desempeño académico del único estudiante con estilo verbal de la muestra, se observa que se encuentra dentro del promedio de los otros estudiantes, es decir, no se aprecia ningún dato que lo haga sobresalir.

Para estudiar el desempeño de los participantes en el curso, se tomaron las puntuaciones obtenidas por ellos en dos unidades didácticas, la segunda y la quinta, como una muestra de todo el trabajo efectuado.

La tabla 2 muestra las puntuaciones obtenidas en las actividades de la Unidad 2 del Curso. Se observa que, independientemente de su estilo de aprendizaje, los estudiantes tienen calificaciones muy similares, es decir, un desempeño homogéneo.

Esta situación ha hecho considerar que en el Curso, los estilos de aprendizaje de los aprendientes no están incidiendo de manera cuantitativa en su desempeño; sin embargo, tal vez a nivel cualitativo sí existan diferencias, pero esto se verá más adelante en la investigación más amplia que se pretende realizar.

Un aspecto particular que ha llamado la atención es el hecho de que en la actividad llamada “Monographies”, en la que los estudiantes realizan una pequeña investigación bibliográfica sobre algún país de habla inglesa, las puntuaciones de los de estilo físico o visual no hayan sido tan altas como era de esperarse.

Algo similar sucede en la actividad denominada “Transfer”, que solamente se trata de transferir información de un texto a algún tipo de organizador gráfico (mapa conceptual, diagrama o tabla) y en la que los estudiantes de estilo visual o la de estilo verbal no sobresalieron por encima de sus compañeros, como era de esperarse por las características didácticas de dicha actividad.

La tabla 3 muestra las puntuaciones obtenidas en las actividades de la Unidad 5. Al igual que en la Unidad 2, se observa que, independientemente de su estilo de aprendizaje, los estudiantes tienen calificaciones muy parecidas. Aquí lo que ha llamado la atención es que en la actividad llamada “Pamphlet”, consistente en realizar un tríptico, un estudiante de estilo físico obtuvo una puntuación muy baja y que en la actividad del crucigrama, el estudiante de estilo verbal también tuvo un bajo desempeño. De hecho, como ya se mencionó, este estudiante no sobresalió en el Curso, como era de esperarse dada la abundancia de textos escritos y de actividades relacionadas básicamente con aspectos lingüísticos.

CONCLUSIONES

Finalmente, este trabajo investigativo permitió establecer las siguientes conclusiones:

- El estilo de aprendizaje de cada estudiante no fue determinante en las actividades propuestas en el curso, ya que éstas se relacionan más con estilo verbal y los estudiantes que mejor se desempeñaron fueron los de estilo auditivo.
- Los estudiantes con un estilo predominantemente físico (2) se desempeñaron al nivel de los demás en actividades que requerían construcción y, de alguna manera, actividad física como la monografía en la unidad 2, o de manera pobre como en la construcción de un panfleto en la unidad 5.
- Para atender realmente los estilos de aprendizaje de los estudiantes es importante ofrecer una mayor variedad de posibilidades en cuanto al tipo de actividades de aprendizaje.
- Es necesario continuar con una investigación a mayor escala, que se oriente hacia aspectos cualitativos tales como el interés de los estudiantes por el curso y sus temáticas, su motivación personal y sus actitudes ante el trabajo en línea.

TABLA 1. Estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo analizado, según las puntuaciones obtenidos en los cuestionarios.

Núm. Estudiante	ESTILO 1 (FÍSICO)	ESTILO 2 (SOCIAL)	ESTILO 3 (VERBAL)	ESTILO 4 (VISUAL)	ESTILO 5 (AUDITIVO)	ESTILO 6 (LÓGICO)	ESTILO 7 (SOLITARIO)	ESTILO PRINCIPAL
E1	2.2	2.8	3.8	1.8	4	3.8	3.6	<i>AUDITIVO</i>
E2	3.8	2	1.6	2.8	2.6	1.8	2.4	<i>FÍSICO</i>
E3	3.2	3.4	2.2	3.6	3.4	2.6	2.8	<i>VISUAL</i>
E4	4	2.2	2.4	2	3.8	2	3	<i>FÍSICO</i>
E5	3.2	2	2.4	3.8	3.2	2.6	3.4	<i>VISUAL</i>
E6	3.4	4.2	4.4	4.6	4.4	2.6	5.2	<i>SOLITARIO</i>
E7	3	3	2.6	2.8	3.6	2.4	2.6	<i>AUDITIVO</i>
E8	3	3.2	2.4	2.6	3.8	1 .2	1.6	<i>AUDITIVO</i>
E9	2.4	2.4	2.4	2.8	3.8	1.8	2.8	<i>AUDITIVO</i>
E10	2	2.2	2	2	3	2.4	3.6	<i>SOLITARIO</i>
E11	3.8	4	5.4	5.2	7.2	5.8	6.2	<i>AUDITIVO</i>
E12	2.8	2.4	1.8	3	4	2.4	3.4	<i>AUDITIVO</i>
E13	2.6	6	4	3.2	5.6	3.6	4.6	<i>SOCIAL</i>
E14	3.2	2.8	3.6	2	3.4	2.8	3.2	<i>VERBAL</i>
E15	3.4	3.8	2.6	3.2	2.6	2.2	2.6	<i>SOCIAL</i>
E16	3.6	3.8	3	3.8	4	3.8	2.8	<i>AUDITIVO</i>
E17	2.4	3.6	2	2.4	3.4	1.6	2	<i>SOCIAL</i>

TABLA 2. Puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las actividades de la Unidad 2 del Curso.

Número de Estudiante y Estilo de Aprendizaje	Tarea: Language as a means of communication	Cuestionario: English in the world	Tarea: Monographies	Cuestionario: Language and culture topics	Tarea: Transfer	Total Unidad 2
E1 (Aud)	90	100	80	100	86	91.2
E7 (Aud)	90	88.89	70	100	80	85.78
E8 (Aud)	80	100	95	60	90	85
E9 (Aud)	95	100	90	100	85	94
E11 (Aud)	80	100	85	60	90	83
E12 (Aud)	90	100	88	0	90	92
E16 (Aud)	90	100	80	80	0	70
E2 (Fís)	80	100	85	60	0	65
E4 (Fís)	80	88.9	80	100	85	86.78
E3 (Vis)	88	100	80	100	80	89.6
E5 (Vis)	80	100	70	100	70	84
E6 (Sol)	90	100	90	100	90	94
E10 (Sol)	90	100	90	100	90	94
E13 (Soc)	95	100	85	100	90	94
E15 (Soc)	90	100	85	100	90	93
E17 (Soc)	80	100	90	100	70	88
E14 (Vbal)	88	100	80	100	70	87.6

TABLA 3. Puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las actividades de la Unidad 5 del Curso.

Número de Estudiante y Estilo de Aprendizaje	Cuestionario: Alcoholism Part 1	Tarea: Alcoholism Part 2	Cuestionario: Blood Alcohol content Part 1	Tarea: Blood Alcohol content Part 2	Crucigrama: Eating disorders	Tarea: Eating disorders Definitions	Tarea: Eating disorders signs and sym	Tarea: Pamphlet	Total Unidad 5
E1 (Aud)	100	100	100	100	80	100	90	100	92.73
E7 (Aud)	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
E8 (Aud)	75	75	83	50	80	97	90	80	71.82
E9 (Aud)	100	90	100	80	90	76	90	70	84.6
E11 (Aud)	100	NP	100	80	80	43	100	90	77.3
E12 (Aud)	87.50	85	100	NP	88	79	100	70	86.61
E16 (Aud)	100	70	100	NP	70	NP	70	NP	58.57
E2 (Fís)	87.50	70	83	70	70	4	NP	70	66.06
E4 (Fís)	100	NP	100	NP	NP	8	70	NP	46.33
E3 (Vis)	100	100	100	80	90	87	90	100	94.7
E5 (Vis)	100	100	100	70	NP	80	90	70	76.25
E6 (Sol)	100	100	100	100	90	100	80	90	94
E10 (Sol)	10	90	100	100	90	100	100	80	94
E13 (Soc)	100	100	100	90	95	100	100	70	91.5
E15 (Soc)	100	80	100	80	100	100	95	100	93.5
E17 (Soc)	75	95	100	75	90	96	70	90	83.1
E14 (Vbal)	100	100	100	80	70	78	100	90	89.8

REFERENCIAS

- Cabero, Julio (2016). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en educación, Andalucía Educativa, Revista digital, Consejería de la Educación, No. 87, ISSN Ed. Digital 217-8768. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/nuevas-miradas-sobre-las-tic-aplicadas-en-la-educacion-julio-cabero-almenara-1>. Consultado el 4 de enero de 2016.
- Davis, Sandra E. (2007). Learning styles and memory, Institute for Learning Styles Journal, vol. 1. Disponible en: <http://www.auburn.edu/academic/education/ilsrj/Journal%20Volumes/Fall%202007%20Vol%201%20PDFs/Learning%20Styles%20and%20Memory.pdf>. Consultado el 11 de enero, 2016.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y María del Pilar Baptista Lucio (2010). Metodología de la investigación, México, McGraw-Hill.
- Marín Gracia, Ma. Ángeles (2004) Modelos de estilos de aprendizaje y enseñanza, en: Jiménez Fernández, Carmen. (Coord.). Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad, Madrid, Pearson – Prentice Hall.
- Pariafsai, Ahmad, Ghanzafari, Mohammad, Akbari, Omid y Hosseini B. Tahereh (2015). High-School Students' Dominant Learning Styles Preferences in Learning English: How are "Good Language Learners" Different from the Ordinary Ones? Journal of English Language Teaching and Learning, No. 16. Disponible en: <http://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1055027.pdf>. Consultado el 11 de enero, 2016.
- Reid M, Joy (1987). The learning style preferences of ESL Students, TESOL Quarterly, vol. 21, no. 1, Marzo, 1987. Disponible en: <http://old.fltrp.com/download/06071807.pdf>. Consultado el 1 de diciembre de 2015.
- Romo, Ma. Eugenia, López, Delfina e Ilse López Bravo (2007). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la programación neurolingüística PNL, Universidad de Chile, Revista iberoamericana de educación. ISSN 1681-5653. Disponible en: <http://rieoei.org/1274.htm>. Consultado el 7 de enero, 2016.

LOS ELEMENTOS DE COHERENCIA EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA*

Jaime Magos Guerrero**

RESUMEN

Los maestros de lenguas extranjeras del Siglo XXI deben ser docentes-investigadores. Ésta es una pretensión de la mayor parte de las Universidades mexicanas, pero sobre todo es un deber gremial de tipo histórico.

Los modernos maestros de lenguas no pueden limitarse a anclarse de manera acrítica en un libro de texto llamándolo “*método*”, a seguir de manera mecánica un programa de estudios impuesto tal vez obsoleto, ni las instituciones educativas deberían promoverlo u obligarlo. Para convertirse de docente a investigador, al maestro de lenguas ahora le es claro que debe acercarse a la metodología de la investigación etnográfica (dejando al literato, al intérprete/traductor y al lingüista sus propios métodos de trabajo y de investigación).

A pesar de que esta propuesta para realizar investigación en las ciencias sociales tiene ya algunas decenas de años en operación, para un docente que realiza sus primeras aproximaciones a este campo o bien para un estudiante universitario que apenas se está formando como docente, el procedimiento para realizar investigación etnográfica suele presentar algunas áreas de descontrol o de confusión. ¿De qué manera podría revisarse un esquema operativo para realizar investigación en el aula donde enseñamos alguna lengua extranjera, tratando de identificar los elementos que darán coherencia a este trabajo? ¿Cuáles son las fases en el momento de realizar investigación etnográfica que ofrecen mayor confusión o bien que pueden descontrolar al neo-investigador?

Esta ponencia tiene como objetivo compartir, con los alumnos universitarios que apenas se están formando como futuros docentes de lenguas y/o con los maestros de lenguas con poca experiencia en la investigación, algunas sugerencias para orientarse en el campo de la investigación etnográfica y conservar la coherencia operativa al momento de emprender la aventura de convertirse de docente a docente-investigador.

Palabras clave: *didáctica de las lenguas, investigación etnográfica en la enseñanza de lenguas, la investigación como texto, la investigación en el aula.*

INTRODUCCIÓN

El moderno maestro de lengua (materna o extranjera) en México presenta actualmente sus propias características en cuanto a formación, sus enfoques/métodos/técnicas para realizar investigación, objetivos y metas sociales. Todavía queda mucho por hacer, pero es visible que la generación actual que pertenece a este gremio ha cumplido históricamente con su cometido; en un arco temporal de un poco más de 50 años, ha logrado que en las

* Ponencia presentada en la *Cuarta Jornada de Investigación en Lenguas*, cuyo documento extenso se incluye en el presente volumen, debido a la importancia que reviste como una guía muy adecuada para los nuevos investigadores del área de lenguas y en razón que no había sido publicado.

** Doctor en Pedagogía. Trabaja en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro y en el Centro de Actualización del Magisterio de la misma ciudad.

Universidades de México se forme al docente de lenguas respondiendo a las características y a las necesidades sociales del país y del mundo y a los estudios y propuestas académicas que se han hecho en este campo.

Pero ahora se trata de que alcance un objetivo más: cada docente de lenguas debe ser un investigador que aborde su trabajo en el aula desde una perspectiva etnográfica. No es una encomienda fácil y son muchos los mitos que tenemos que derribar: el maestro esclavo de un programa de estudios institucional que muchas veces es obsoleto o bien que no refleja las verdaderas necesidades de sus alumnos; el afán de muchos colegas de depender del libro de texto (que también puede ser obsoleto o incoherente en su contexto de aplicación) son, tal vez, los principales. No se trata de “desprestigiar” al programa de estudios oficial o al libro de texto; se trata de darles su verdadero lugar dentro del trabajo que realizamos en el aula. Un programa de estudios o un libro de texto han sido diseñados o creados para un alumno que no tiene rostro; los alumnos que vienen a nuestras aulas sí tienen nombre, necesidades, características definidas, expectativas, fantasmas, etc., respecto al trabajo que queremos hacer con ellos; entonces se requiere que su maestro diseñe un proyecto especial y específico para ellos. Esto es, que diseñe un proyecto de investigación etnográfica.

Investigar es estudiar un fenómeno, comprenderlo, entenderlo para poder actuar sobre de él y modificarlo; ese fenómeno surge como un problema en la comunidad que lo define, lo analiza y lo resuelve (Trombetta y Rosiello, 2000:102). La historia de la investigación se remonta a varios siglos y los estudiosos que han escrito al respecto son muchos. Baste decir que básicamente son dos los enfoques con los que se realiza investigación: el que se realiza en el laboratorio de las ciencias duras, en donde es posible controlar todas las variables, y el que se realiza en un contexto social en donde no es posible realizar ese control. El primero es denominado “positivista” o “enfoque cuantitativo” y se aplica en la matemática, la física, la biología, la química, etc.; el segundo es denominado “etnográfico” o “enfoque cualitativo” y se aplica, entre otros contextos, en el salón de clases (Hernández et al., 2010:4). Ésta es una tipología reduccionista, es muy claro, pero para los objetivos de este documento puede ser suficiente.

En el campo del manejo profesional de las lenguas no existimos sólo los maestros; también tenemos a los colegas que se dedican a la literatura, a la traducción, a la lingüística y a la interpretación (y no contamos a quienes se dedican también a otros campos de la lengua como los terapeutas del lenguaje o los actores, por citar sólo dos). Cada uno de ellos tiene su propio impacto social a partir de su objeto de estudio e investigación, de sus técnicas de trabajo y, necesariamente, a partir de sus técnicas para realizar investigación.

Cuando los maestros de lenguas, sobre todo los más jóvenes, nos enfrentamos a la necesidad o al deseo de hacer investigación, se presentan una serie de preguntas cuya respuesta no siempre se encuentra fácilmente: ¿Qué es investigar? ¿Para qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Cómo diseñar un proyecto de investigación? ¿Cómo reportar los resultados? En el presente documento sólo se tratará de responder a la pregunta ¿cómo lograr que un maestro de lenguas diseñe un proyecto de investigación sin perder la coherencia del mismo?

“Un” esquema de investigación etnográfica para aplicar en el aula

El entrecorillado de la palabra “un”, en este subtítulo, se refiere a que habrá muchas propuestas operativas más para hacer investigación. Hasta hace algunas pocas décadas, los docentes de lenguas que pretendíamos hacer

investigación éramos “obligados” a adoptar –de alguna manera- los esquemas positivistas que en ese tiempo existían. Ahora, con el paso del tiempo, han sido muchos los investigadores y teóricos que han escrito respecto a la investigación etnográfica (cuyo paradigma calza de manera perfecta con el tipo de trabajos que hacemos los maestros en nuestras aulas) y nuestra incursión en estos nuevos quehaceres resulta menos complicada. Un laboratorio, por la naturaleza misma de su trabajo y de sus objetivos, no puede compararse con un salón de clases cuya esencia es otra. Si los paradigmas de la investigación etnográfica cubren el trabajo que hace cotidianamente un maestro en el aula, el salto hacia una propuesta formal de investigación acción resulta casi natural; ese campo está ahí, esperando que todos los maestros se decidan a cumplir con las funciones que el Siglo XXI nos impone: convertirnos en investigadores.

El esquema de trabajo al que se hace referencia (entre muchos otros que pueden ser consultados y aplicados en nuestras aulas), es el siguiente:

TABLA 1. Un esquema para la Investigación etnográfica en el aula.

SALIDA	En todo momento se generan DATOS	META
1 Reconocer que se quiere investigar		14 Escribir y comunicar los resultados
2 Determinar las características de un escenario		13 Teorizar a partir de las categorías observadas
3 Definir un problema		12 Analizar las categorías observadas
4 Identificar un primer Marco Teórico		11 Ordenar el resultado de las observaciones
5 Plantear los objetivos que se pretende alcanzar		10 Re-orientar el trabajo si fuera necesario
6 Definir las hipótesis de solución al problema		9 Observar los resultados y avances
7 Definir una línea de acción para solucionar el problema		8 Aplicar la línea de acción determinada

Un maestro con poca experiencia en la investigación bien podría seguir este esquema respondiendo a las preguntas que aparecen abajo para cada una de las fases en las que se divide el esquema citado (**nótese** que en todo momento se van a generar “datos”; si somos capaces de “tejer” esos datos a medida que se van originando, no perderemos de vista la coherencia de nuestro trabajo como investigadores):

Fase No. 1: Reconocer que se quiere investigar. ¿De verdad tengo que hacer una investigación? (tal vez para concursar por una plaza de tiempo completo, para cubrir el requisito de publicar algún artículo; mejor, para mejorar la calidad de nuestro trabajo, por ejemplo); ¿Qué problemas presentan mis alumnos (actitudes que no tienen, habilidades no desarrolladas, datos que no poseen)? ¿Cuáles temas podría o querría investigar? ¿Con cuánta

libertad me puedo mover en mi aula y/o en mi escuela? ¿De cuánto tiempo dispongo para preparar mi investigación, para aplicarla, para registrar datos, para elaborar el informe?

Fase No. 2. Determinar las características de un escenario: ¿Realmente conozco a mis alumnos y mi contexto de trabajo? ¿Estoy en mi *aquí* y en mi *ahora*? Al trabajar con mis alumnos ¿cuáles necesidades veo en ellos? De esas necesidades ¿cuáles son las más importantes y/o urgentes? ¿Podría aplicar una encuesta socio-económica para conocer el entorno en el cual ellos se mueven?

Fase No. 3. Definir un problema: habiendo priorizado las necesidades encontradas ¿cuál es el problema que debo abordar? Se sugiere emplear la técnica rusa (Rojas, 1981:53) que consiste en plantear el problema de investigación como una pregunta: ¿con cuáles materiales y con cuales actividades puedo lograr que mis alumnos desarrollen actitudes de trabajo cooperativo que puedan emplear en el desarrollo de la producción oral? (por ejemplo). De esta manera nuestro trabajo de investigación se convierte en la búsqueda de una respuesta a esa pregunta. Cuidado: no es la única manera de plantear el problema.

Fase No. 4. Identificar un primer Marco Teórico: ¿Cuáles teorías y cuáles autores me dan información para sustentar mi trabajo práctico en el aula para resolver el problema? Se sugiere no olvidar que la psicología (del aprendizaje, del desarrollo...), la didáctica de las competencias lingüístico-comunicativas, la pedagogía y la filosofía son nuestras fuentes de datos teóricos más cercanos; también hay que recordar que el Marco Teórico siempre está en evolución (para enriquecerlo, para precisarlo, para modificarlo, para sustituirlo).

Fase No. 5. Plantear los objetivos que se pretende alcanzar: ¿qué espero que mis alumnos hagan (asumir actitudes, desarrollar habilidades, poseer datos...). Esos objetivos ¿reflejan el problema que enuncié arriba? ¿Tienen su base en el Marco Teórico?

Fase No. 6. Definir las hipótesis de solución al problema: ¿Es necesario plantear hipótesis de trabajo o son suficientes los objetivos? Si planteo hipótesis ¿éstas me permiten tomar decisiones respecto al trabajo que tengo que hacer operativamente en el aula? Recordar que la estructura básica de una hipótesis es: “*Si x, entonces y*” Por ejemplo: *si promuevo que mis alumnos se conozcan más entre ellos (presentándose, compartiendo materiales...), entonces será más fácil promover actividades de aprendizaje colaborativo que redunden en la mejora de la producción oral.*

Fase No. 7. Definir una línea de acción para solucionar el problema: ¿Qué fases podría tener una Unidad didáctica en la cual basar mi investigación? ¿Con cuáles actividades podría presentarles a mis alumnos un tema de tal manera que ellos activen sus conocimientos previos al respecto, para hacerlos avanzar de lo conocido a lo desconocido/ de lo fácil a lo difícil? ¿Con cuáles actividades podría lograr que ellos recibieran los datos del tema nuevo, los activaran en su mente, produjeran oralmente y/o por escrito de tal forma que yo pueda observar que se lograron los objetivos? ¿Cómo evaluar las formas de producción de mis alumnos? ¿Todas las actividades que forman parte de mi “línea de acción” (o “Proyecto de trabajo” o “Unidad didáctica”) son necesarias, están ordenadas, son suficientes, resultan del interés de mis alumnos, están basadas en sus necesidades, reflejan los objetivos que estamos queriendo alcanzar, tienen una base en el Marco Teórico?

Fase No. 8. Aplicar la línea de acción determinada: ¿Cuáles materiales vamos a necesitar? ¿De cuánto tiempo disponemos/necesitamos? ¿En cuáles lugares vamos a trabajar? ¿Qué apoyos de las TICs necesito? Al desarrollar mi Proyecto de trabajo ¿logro “ponerme los lentes del investigador” para observar lo que está sucediendo o veo mi trabajo sólo desde mi óptica como docente?

Fase No. 9. Observar los resultados y avances: **¿Estoy observando y registrando los eventos que dan cuenta de cómo mis alumnos están reaccionando ante mi trabajo como docente y como investigador? ¿Qué voy a observar mientras aplico la Unidad didáctica (“chispazos”, actividades recurrentes, frases sueltas, compromisos, vínculos, avances... (Martínez, 2004:75)? ¿Cómo voy a registrar los datos que estaré observando (diario de clase, videos, audiograbaciones, reportes, trabajos de los alumnos... (Gimeno y Pérez, 1988:124ss)?**

Fase No. 10. Re-orientar el trabajo si fuera necesario: **¿Estoy siendo realmente crítico y asertivo ante las necesidades que mis alumnos están presentando? ¿Se están logrando los objetivos? ¿Hace falta eliminar, agregar, cambiar actividades o materiales? ¿Es necesario ajustar los tiempos? ¿Necesitamos regresar para re-tomar, ampliar, profundizar en el tema? ¿Hace falta repetir alguna actividad o saltarnos alguna?**

Fase No. 11. Ordenar el resultado de las observaciones: **¿Logro establecer las categorías con los eventos observados para ser posteriormente analizadas a la luz del Marco Teórico? ¿Qué logré observar (“chispazos”, actividades recurrentes, frases sueltas, compromisos, vínculos, avances...)? ¿Algunas de esas categorías se pueden dividir en sub-categorías?**

Fase No. 12. Analizar las categorías observadas: **¿Soy sensible para contrastar las categorías de eventos observados con mi Marco Teórico y lograr extraer conclusiones? Las categorías de lo que observé ¿cómo reflejan mi Marco Teórico? ¿Se pueden comparar con alguna obra literaria o algún modelo teórico? ¿Reflejan algún modelo teórico? ¿Puedo explicar lo que observé durante mis clases –o sea, durante mi investigación- con esa obra literaria o ese modelo teórico? ¿Es suficiente mi Marco Teórico para explicar lo observado y analizado? ¿Debo enriquecer o re-orientar mi Marco Teórico? ¿Debo eliminar alguna parte de mi Marco Teórico?**

Fase No. 13. Teorizar a partir de las categorías observadas: **¿Soy capaz de ver en mi experiencia como investigador el Marco Teórico que había yo propuesto? Mi Marco Teórico definitivo, ¿me permite hacer reflexiones estableciendo analogías teóricas, identificando metáforas, contrastando modelos? ¿Lo que he realizado me permite sugerir alguna nueva teoría para explicar lo sucedido en el aula?**

Fase No. 14. Escribir y comunicar los resultados: **¿Soy capaz de escribir mi informe final y presentarlo ante un público formado por otros maestros-investigadores? ¿Qué forma debe tener mi reporte de investigación (informe, artículo para publicar, ponencia...)? ¿Cómo puedo compartir los resultados de mi investigación (junta de Academia, Congreso, revista especializada...? Si es una tesis ¿qué estructura debo darle? Si es una tesis ¿qué partes me falta todavía por escribir? ¿Mi informe final tiene las características de un texto?**

Mi informe final... ¿tiene las características de un texto?

El autor de este documento, al asesorar a estudiantes del nivel Licenciatura, Maestría o Doctorado (en docencia o en docencia de las lenguas) o a profesionistas en estas áreas que se encuentran haciendo sus primeros acercamientos al campo de la investigación (y deben hacer su Tesis, escribir un artículo, redactar un informe, exponer en un congreso, etc.), ha notado que éstos “se pierden” al momento de trabajar: ¿cómo empiezo? ¿Qué hago? ¿Qué sigue? ¿Le quito o le pongo? ¿Y esto cómo lo interpreto? ¡No entiendo...! ¡Ya me perdí! ¿Y esto, cómo lo digo? ¿Cómo sé quién va a leer lo que escribo? ¿No es mucho/no es poco? ¿Eso dónde lo pongo?

Una respuesta que el autor de este documento suele dar es: “*Fíjate que tu documento tenga y conserve las características de un texto*”.

Un texto es un conjunto autónomo de enunciados (*escritos*, en este caso) con una intención comunicativa en un contexto físico y teórico determinados. Implica a un emisor, a un destinatario, un tipo de discurso y una estructura (Dardano, 1996:47ss). Los maestros de lenguas hacemos uso constante y permanente de textos durante nuestras clases: una lectura impresa (que puede ser un texto narrativo, argumentativo, representativo, etc.) o un documento en audio (una publicidad, un diálogo, una canción, etc.); además, normalmente les pedimos a nuestros alumnos que ellos produzcan textos como parte de la práctica de la lengua o bien con fines de evaluación: una carta, una exposición, un cuento, una narración de hechos cotidianos, un artículo y tantas otras formas textuales. En todo caso esos textos también tienen las características específicas que se acaban de citar al inicio de este párrafo:

1.- Un texto es un conjunto de enunciados escritos. Éstos pueden constituir un protocolo de investigación (ver “Estructura”, abajo), una tesis de grado o de posgrado, un informe para presentar ante las autoridades para solicitar o justificar algo, un artículo para publicar en alguna revista especializada de mayor o menor peso oficial, etc.

2.- Un texto escrito debe tener autonomía. Esto significa que no le tendría que hacer falta una defensa oral, la presencia de su autor para aclarar o para justificar tal o cual característica de su trabajo. Esto constituye simplemente una característica de la lengua escrita en comparación con la lengua oral.

3.- Un texto tiene una intención comunicativa. ¿Qué quiero decir? ¿A quién se lo quiero decir? ¿Cómo se lo quiero decir? Cuando escribimos un artículo o un informe de investigación o una tesis, realizamos algunas funciones comunicativas (Dardano, 1996:49) describimos contextos, narramos eventos, argumentamos ideas, tratamos de convencer al lector, etc. Es necesario recordar que casi nunca los textos se presentan de un solo tipo, sino resultan tener una serie de funciones comunicativas, son mixtos: lo importante es saber con qué intención comunicativa estamos escribiendo.

4.- Un texto hace referencia a un contexto teórico. Sobre todo los textos académicos que producimos los docentes y que han sido ya enlistados arriba. Ese contexto lo da el Marco Teórico e incluimos aspectos de la didáctica, la filosofía, la pedagogía, la psicología, entre otras disciplinas que apoyan y sustentan nuestro trabajo.

5.- Un texto hace referencia a un contexto físico. Éste es el contexto que da vida a nuestra investigación, la descripción necesaria para caracterizar a nuestros alumnos, el ambiente socio-económico-cultural en el cual

trabajamos, los detalles que pensamos tendrán repercusión al realizar las actividades operativas en el aula (llamada, arriba, “Línea de acción”, “Proyecto de trabajo”, “Unidad didáctica”). Dado que los conocimientos que emergen de una investigación etnográfica podrían ser replicados en contextos físicos semejantes, es importante describir con atención ese contexto para que, si lo hubiere, algún otro docente trate de replicar nuestro trabajo con sus grupos en otros contextos físicos.

6.- Un texto es creado por un emisor. Éste es, necesariamente, quien escribe el texto, quien lo crea, el responsable del artículo o de la Tesis o del Informe de investigación que se está trabajando. Su texto debe llevar, también necesariamente, su estilo personal, su forma de decir las cosas, sus palabras y sus figuras retóricas. La investigación etnográfica no oculta al creador del texto como la investigación positivista. El esquema de investigación que adoptamos los maestros nos permite dejar nuestra huella en lo que escribimos y manifestar, permanentemente, nuestro sentir acerca de lo que estamos haciendo.

7.- Un texto tiene un destinatario. Alguien va a leer lo que escribamos. Ese “alguien” puede ser, obviamente, cualquier persona que se interese por leer lo que escribimos y tenga nuestro documento entre las manos, pero nosotros escribimos para alguien concreto: el director de la tesis, nuestros colegas maestros que trabajan en nuestra misma institución o en otras semejantes, nuestros alumnos en formación, los padres de familia de nuestra escuela, etc. Si tenemos en la mente quiénes son los destinatarios de nuestro trabajo, nuestros lectores potenciales, entonces estamos escribiendo para “alguien concreto” y no para un abstracto. Si sabemos quién nos va a leer, entonces sabremos cómo hablarle.

8.- Un texto tiene un tipo de discurso y un registro lingüístico. En un primer momento ese discurso hace referencia sintáctica y morfológica al tipo de texto que se desea crear a partir de su función: descriptivo, explicativo, narrativo, argumentativo, etc., pero también hace referencia a un registro lingüístico: formal o informal, popular o culto, académico, científico, sectorial, discurso narrativo, etc. Saber quién es el destinatario de nuestro documento, conocer a nuestro lector potencial nos va a permitir seleccionar un tipo de discurso y un registro lingüístico. Estos pueden ser tomados como uno solo y mantenerse durante todo el texto o bien pueden alternarse o “jugar” con ellos dependiendo del efecto que queramos lograr en nuestro destinatario.

9.- Un texto tiene una estructura. En ocasiones esa estructura es determinada institucionalmente: las partes de un protocolo de investigación, la estructura de una tesis, las secciones de un informe, etc. Otras veces somos nosotros quienes debemos decidir qué forma, cuál estructura queremos dar a nuestro documento, en qué orden conviene decir y presentar las cosas. Cualquiera que sea el caso, es conveniente no perder de vista que todo texto –también un documento en donde reportemos una investigación- debe tener un inicio o una presentación, un desarrollo lógico y coherente y un final o conclusión. El orden de esas tres partes puede ser lineal, pero depende de la creatividad y de la experiencia del escritor para jugar con el orden de esas tres secciones o partes de nuestro documento.

Si y sólo si nuestro documento presenta todas estas características específicas podrá considerarse un texto; además, deberá cuidarse con atención que todos los datos que nos generó cada fase de nuestra investigación vayan apareciendo en nuestro reporte de una manera pertinente, suficiente y adecuada. Pero eso no es todo: además

de esas características específicas, un documento con el cual reportamos el resultado de una investigación debe presentar las características generales de un texto. Un estudiante, un docente que necesita hacer investigación o un tesista que está escribiendo un documento de este tipo puede entender cómo escribirlo si revisa las características específicas de un texto señaladas en esta sección; algunos otros lo comprenden mejor cuando revisan cuáles son las características generales de un texto. Dependerá de la manera como procesen la información y de su tipo de cognición (deductiva, inductiva o analógica).

Y... ¿cuáles son las características generales de un texto?

Son muchos los teóricos de la lingüística o de la metodología de la investigación que han respondido a esta pregunta; en ocasiones usan algunos conceptos, a veces otros. Con fines didácticos, quien escribe sostiene que es posible solicitar a los estudiantes o a los maestros que quieren hacer investigación o a los tesistas (todos ellos “neo-escritores”), que contemplen que su documento debe presentar todas y cada una de las siguientes características generales de un texto (Sabatini, 1990:152ss):

1.- Unidad. Esto significa que tenga las tres partes señaladas arriba para definir una “estructura”: un inicio o presentación, un desarrollo en donde se presenten todas las ideas –tesis y antítesis- que van a dar las dos siguientes características textuales, un final o una conclusión. Estas tres partes suelen tomar nombres diferentes: prólogo, presentación, advertencia, capítulos, segmentos, conclusiones, discusión, reflexiones finales, sugerencias, etc.; el nombre es lo de menos, lo importante es que la estructura del documento sea clara para quien lee. El orden de estas tres partes (inicio, desarrollo, final), como ya se dijo, puede variar a partir de las decisiones que tome el escritor del documento y si las indicaciones institucionales se lo permiten.

2.- Completud. No es otra cosa que cuidar que el documento contenga todos los datos necesarios para que el lector entienda lo que el escritor quiere que entienda. Es tan poco recomendable que el documento contenga datos de menos, como que contenga datos de más. Cuando los estudiantes o los tesistas o los maestros que quieren hacer investigación preguntan: “¿Esos datos, los dejas o los quitas?”, la respuesta suele ser: “Si los dejas ¿para qué los dejas? Si los quitas ¿por qué los quitas?” y entonces la decisión tiene que ser de quien quiere comunicar, no quien de quien lo asesore.

3.- Coherencia. Para entender esta característica es bueno recordar qué es una “incoherencia”. Ésta es una idea o un concepto que no tiene relación lógica con el resto del contexto, algo que no tiene que ver con lo que se está comunicando, algo fuera de lugar. No obstante, una incoherencia también puede ser una figura retórica (Scherma, 2002:103) (al igual que la paradoja y el oxímoron –figuras lógicas-), siempre y cuando el escritor la quiera usar de manera consciente y controlada: puede citar una incoherencia para llamar la atención de su lector y, más adelante en su escrito, hacer entender por qué la citó, por qué la incluyó. La coherencia es, a veces, la característica textual más difícil de conseguir cuando un neo-escritor de textos, donde se reporten los resultados de una investigación, carece de experiencia; pareciera ser que todas las secciones de su documento “*tienen vida propia*” y se descuida el “*tejido*” de los datos, la textura de su escrito. Más arriba se dijo que durante cada una de las fases del proceso de la investigación se generan datos; la coherencia del documento donde se reportan los resultados de esa investigación va a depender de la habilidad del escritor para tejer esos datos y darles forma a lo largo de su reporte escrito.

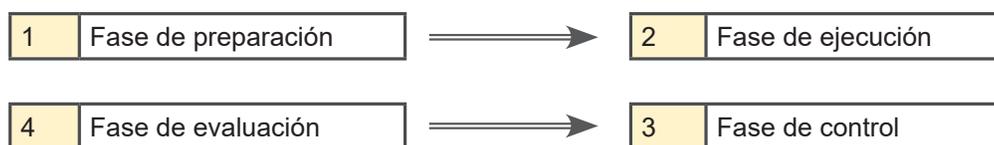
4.- Cohesión. Esta característica textual tiene que ver directamente con los aspectos morfológicos y sintácticos del documento que se esté escribiendo. Se manifiesta a través de las faltas de ortografía (uso equivocado de letras, acentuación) o de los errores o imprecisión con que se usen los signos de puntuación. Si bien un documento académico no debe contener errores de estos tipos, es conveniente que quien asesora la escritura de un documento académico deje al final este tipo de correcciones: es más importante y urgente que el neo-escritor “diga” y, más adelante, se corregirán esos errores. Muchas veces los neo-escritores se bloquean cuando su asesor insiste en evitar estos errores y entonces optan por no seguir escribiendo. La experiencia nos dice que en ocasiones basta que indiquemos al neo-escritor que ponga atención a esos dos tipos de errores para que él los evite o bien para que sean cada vez menos (es más difícil erradicar los errores en el uso de los signos de puntuación, que los errores ortográficos).

Estas cuatro características textuales son válidas cuando un estudiante de nuestros cursos de lengua escribe un cuento o una carta, pero también son válidas cuando un investigador o un tesista redacta su tesis, un informe de investigación o un artículo. En todo caso, es importante que se haga pasar a los neo-escritores, de manera consciente y precisa, por las fases del proceso de escritura de un texto.

Las fases de la escritura (también de un texto académico)

Escribir un texto suele ser un proceso lineal: se comienza, se sigue escribiendo, se llega a un final. Si es así, entonces podríamos afirmar que el proceso de la escritura pasa linealmente por las cuatro fases que aparecen en la siguiente tabla (Sabatini 1990;705ss):

TABLA 2. Las fases del proceso de escritura.



1.- Fase de Preparación. Es el momento en el cual vivimos la experiencia que después se va a reportar por escrito. Esto significa que en esta fase debemos almacenar datos (logrados a partir de lecturas, discusiones, entrevistas, visión de documentos en video, etc.), experiencias, vivencias: lo que después vamos a contarle al otro. También en esta fase debe trazarse un “esqueleto”, un esquema general del texto que queremos realizar, una escaleta que nos guíe. Si este “esquema de trabajo” ya existe porque es institucional, entonces habrá que pensar cómo seguirlo.

2.- Fase de ejecución. Es la fase que consiste en sentarse ante la computadora o ante el cuaderno y escribir. Es necesario superar el *trauma* de “la hoja vacía”; todo lo que se escriba es perfectible, lo podemos enriquecer, cambiar de lugar, eliminar, sustituir. Lo importante es comenzar. A veces ayuda “platicarle a alguien” lo que vamos a escribir y grabarlo; después se procede a transcribir lo grabado y es un *corpus* sobre el cual se puede seguir trabajando. La fase de ejecución comprende la consulta de diccionarios, volver a leer las fuentes que dan vida a nuestro escrito, libros de conjugación de verbos, lectura personal de los manuscritos, comentar lo escrito con otras personas, etc.

3.- Fase de control. Consiste en revisar lo que hemos escrito para ver si corresponde a lo que queremos comunicar. Es el momento de corregir aspectos referidos a la forma (puntuación y ortografía), pero sobre todo al fondo (el orden de las ideas, la completud del tema, la coherencia de los conceptos, etc.). Es necesario que esta fase se realice más de una vez, dejando que el texto “*repose*” entre una revisión y la otra. Es increíble cómo el mismo autor será capaz de ver los errores que ha cometido si deja “*reposar el texto*” unos días y vuelve a revisarlo. Esta fase también puede realizarse con ayuda del asesor.

4.- Fase de evaluación. La tendremos cuando el texto llegue a su destinatario y éste lo lea. Entonces sabremos si el objetivo comunicativo del texto que escribimos (describir, narrar, argumentar...) fue logrado. A veces se llega a esta fase si el escritor y el lector comparten el mismo tiempo y el mismo espacio; de lo contrario –cuando nuestros lectores son inimaginables- es posible que no se llegue a este momento.

Si nuestros alumnos, en la clase de lengua, se acostumbran a seguir ordenada y críticamente las fases del proceso de la escritura de documentos informales (un resumen, un cuento, un mensaje email, etc.), después serán capaces de seguirlas cuando deban escribir textos académicos de mayor complejidad como los multicitados en este documento. Significa “*saber escribir*” y quien sabe escribir aborda tareas simples, pero también las complejas las supera con éxito.

Por si acaso... La estructura general de una tesis y sus partes complementarias

Antes de concluir este documento, quisiera dirigirme a los estudiantes y egresados de una carrera profesional que necesitan escribir su tesis. Ésta es una empresa que a veces se antoja imposible, muy difícil de llevar al cabo; no es así. Lo importante es que el tesista tenga *algo que decir*, sepa *a quién* se lo va a decir, identifique *para qué* se lo va a decir, decida *cómo* se lo va a decir (en qué orden de ideas, con cuál tipo de registro lingüístico...), y proceda. Algunas de las interrogantes más importantes de un tesista son: *¿cuál debe ser la estructura de mi tesis? ¿Qué es y cómo escribir la “discusión”, las “conclusiones”, las “reflexiones finales” y las “sugerencias”?* Abajo se comparten algunas ideas.

El esquema de la Tesis casi siempre es indicado institucionalmente, pero habría que cuidar que éste comprendiera las secciones de forma y de fondo: la portada, la portada interna, una página con los agradecimientos y dedicatorias, la autorización oficial para imprimir la tesis; el prólogo o la introducción o la advertencia, el sumario, el Capítulo 1 (casi siempre para caracterizar el escenario en donde se realizó el trabajo), el Capítulo 2 (casi siempre para hablar de los “marcos”: teórico, jurídico, metodológico, etc.), el Capítulo 3 (casi siempre para definir el proceso y los resultados de un trabajo de campo), el Capítulo 4 (casi siempre para presentar las conclusiones, la discusión, las reflexiones finales y las sugerencias); la bibliografía, la sitografía, los anexos.

Las conclusiones de la tesis NO SON un resumen de ésta. Básicamente las conclusiones pueden escribirse respondiendo a preguntas como las siguientes: **¿Lograste demostrar tus hipótesis? ¿Cómo lo lograste? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Lograste alcanzar tus objetivos? ¿Cómo lo lograste? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?** No deben incluirse elementos o datos nuevos que no aparezcan antes.

Con la discusión de una tesis podemos adelantarnos a los cuestionamientos que recibiremos de nuestros lectores. Podemos redactarla respondiendo a preguntas como las siguientes: **¿Cuáles anomalías y problemas encontraste al hacer tu Investigación? ¿A qué se deben? ¿Lograste resolverlos? ¿Cómo? ¿Qué impacto y qué relevancia tiene tu Investigación en tu comunidad profesional? ¿De qué manera impacta en tu ser profesional el haber hecho esta Investigación? ¿Qué valor tiene tu tesis ante el mundo? ¿Qué aportas al mundo con tu Investigación?**

Para escribir las reflexiones finales (donde dar fe del *antes* y el *después* de haber hecho la tesis) bien se podría responder a preguntas como las siguientes: **¿Ahora te es claro el proceso de la investigación etnográfica aplicado a la Educación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Sientes que ahora eres un investigador educativo? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Deseas decir algo más respecto al antes de tu Investigación, al durante y/o al después?**

La redacción de las sugerencias (lo que queremos decirles a los nuevos tesisistas, a los nuevos investigadores del mismo tema) podría ser la respuesta a preguntas como las siguientes: **¿Desearías dar inicio a otra investigación para profundizar o ampliar tu trabajo? ¿Sobre cuáles temas? ¿Por qué? ¿Desearías dar inicio a otra investigación abordando temas diferentes a los que abordaste en esta Investigación? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Qué temas le sugerirías o propondrías que investigara otro maestro como tú?**

Evidentemente se ha escrito mucho respecto al qué es y cómo hacer una tesis. Éstas son sólo algunas sugerencias y están sujetas a discusión y análisis.

CONCLUSIONES

Los procesos de la Investigación etnográfica ofrecen muchos asideros teóricos y prácticos para que un maestro de lenguas “ordinario” se acerque con éxito al campo de la Investigación educativa. El “maestro-investigador” no puede seguir siendo un sueño; si en México hemos logrado que nuestro trabajo cotidiano sea ahora una actividad profesional, podemos seguir trabajando para superar estos niveles y lograr que todos los maestros de lenguas desarrollen su trabajo cotidiano desde una óptica científica y filosófica enmarcada en las propuestas de la investigación etnográfica. Dejemos al físico, al químico, al lingüista, al matemático el ejercicio de los paradigmas positivistas en la investigación; los maestros de lenguas nos podemos acercar a las propuestas de la etnografía.

Es importante que el maestro-investigador (sobre todo en sus inicios) clarifique atentamente cuáles son los campos que quiere abordar para poder decidir cuál será su “línea de investigación”. Y éstas pueden ser muchas y muy variadas: desde la didáctica de cada una de las competencias lingüístico-comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir) hasta aspectos psico-socio-filosóficos de nuestro trabajo, pasando por la didáctica de las “reflexiones” (metalingüística, metacognitiva y cross-cultural), por el diseño de materiales que replanteen el uso del libro de texto, por la didáctica de aspectos referidos también a nuestro trabajo (de la gramática, del léxico, de la literatura, de la cultura, etc.), y por tantos otros campos y aspectos que están ahí, esperando el trabajo y las propuestas del maestro-investigador. Nuestra profesión es muy joven y el camino por andar es todavía muy largo e interesante desde lo administrativo, desde lo docente y también desde la investigación.

El trabajo de academia entre los docentes que enseñan una lengua o que pertenecen a una Institución favorecería los procesos de Investigación en el aula. Esto no es más que el trabajo comunitario, el trabajo en colaboración. Las condiciones actuales de nuestras Universidades pueden favorecer la creación de “cuerpos académicos”, lo cual daría validez y presencia a nuestro trabajo. Estos grupos pueden ser formados por docentes que trabajan en una misma institución, pero también por maestros que pertenezcan a diferentes centros educativos. La formación de comunidades de aprendizaje al interior de una Institución educativa puede dedicar un espacio importante a promover el paso de “*docente ordinario*” a “*docente-investigador*”. Es una cuestión histórica.

Pasar de uno a otro estatus depende de una voluntad política que lo impulse, pero también del grado de conciencia de los docentes. No es fácil convertir en “*investigación*” lo que cotidianamente realizamos como “*clases*”, pero tampoco es imposible. Al momento de intentarlo, cuando nos sentimos perdidos ante una marea de conceptos que parecen una madeja que no podemos devanar, habrá que regresar a los estudios y entonces será importante no perder de vista los elementos de coherencia para lograr una buena investigación. Esperamos que lo escrito en este documento pueda ser útil para ello.

REFERENCIAS

- Dardano, Maurizio. (1996). *Manualetto di lingüística italiana*. Seconda edizione. Zanichelli Editore S.p.A. Bologna.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (1988) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2010) *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc. Graw Hill Educación. México.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2004) *La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Manual Teórico-práctico*. Editorial Trillas. México.
- Rojas Soriano, Raúl. (1981). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Quinta edición. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Sabatini, Francesco. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*. Seconda edizione. Loescher Editore. Torino.
- Scherma, Vincenzo. (2002). *Si fa per dire. Progetti di educazione linguistica*. Loescher Editore. Torino.
- Trombetta, Carlo y Rosiello, Loredana. (2007) *La ricerca-azione. Il modelo di Kurt Lwein e le sue applicazioni*. Edizioni Ericson. Trento.

Jaime Magos Guerrero
magos_messico@yahoo.it



Tema 2

Nuevas habilidades docentes

PRESENTACIÓN



Desde hace más de una década, el mundo vive en un contexto de globalización, el cual, entre otras cuestiones, se caracteriza por una interacción dinámica y constante entre las naciones, no sólo a nivel económico, sino también político, social y cultural. Varios autores, como Scilia Michel Rodríguez¹, han visto en esta situación una oportunidad para el desarrollo y la adaptación de las universidades a las nuevas modalidades de la educación superior. Es decir, el entorno mundial actual permea casi todos los ámbitos y el de la educación universitaria no es la excepción. De igual manera, ante tal circunstancia, varios estudiosos, como Ana Rosa Abadía y sus colegas² han vislumbrado la necesidad de que el profesorado cuente con nuevas habilidades docentes, por lo que han investigado cuáles de ellas son las más relevantes.

Justamente, dos de los trabajos incluidos en esta parte del presente volumen tratan sobre competencias docentes actuales en el área de la enseñanza de lenguas a nivel superior. En el primer documento, el autor plantea ocho de tales competencias como integradoras del perfil profesional actual del docente de portugués como lengua extranjera, entre las que figuran: la científica, la didáctica, la estratégica, la intercultural y la digital. Dentro de una línea muy similar, el segundo extenso de este tema constituye un conjunto de reflexiones sobre el papel y el compromiso socio - histórico del profesor de lenguas como educador de nivel superior, en una sociedad en movimiento y transformación continuos.

Por otro lado, pero siempre integrantes del mundo globalizado, se encuentran las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). Si éstas han favorecido el desarrollo de las circunstancias socioeconómicas y culturales internacionales actuales o si, por el contrario, tales circunstancias han fortalecido el auge de aquéllas es algo que los autores aún discuten. Lo que sí resulta un hecho innegable es la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías en el área educativa; de aquí que el desarrollo de las llamadas habilidades digitales entre el profesorado resulta ya un imperativo.

Los otros dos trabajos que integran esta parte del volumen versan específicamente sobre el uso de las TIC's en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Uno de ellos propicia la reflexión sobre los beneficios reales del uso de los recursos tecnológicos para favorecer el aprendizaje del inglés. El otro documento busca promover, en definitiva, el uso de los teléfonos celulares como herramientas capaces de propiciar un mejor aprendizaje de dicha lengua en el contexto educativo a nivel medio superior.

1 Rodríguez R., Scilia Michel, (2014). Redes de colaboración académica: una respuesta a los desafíos de la globalización y la sociedad del conocimiento, en Sinéctica, revista electrónica de educación, México, Universidad de Guadalajara.

2 Abadía V., Ana Rosa et al. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes, en REDU, Revista de docencia universitaria, España, Universidad de Zaragoza, Universidad Autónoma de Barcelona.

Sesión plenaria

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ÉPOCA POST-MANUALES: DESAFÍOS PARA LA PROMOCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Leonardo Herrera González*

RESUMEN

El propósito de este trabajo es abrir un espacio de reflexión en torno a las habilitaciones con las que, consideramos, debe contar el docente de lenguas para responder a las propuestas formativas y metodológicas del trabajo del salón de clases en nuestro tiempo. El artículo se nutre, en gran parte, de un conjunto de reflexiones y discusiones hechas con un grupo de profesores de portugués como Lengua Extranjera (PLE) en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México al discutir sus experiencias y los retos que les implica, en los últimos dos años, el poner en práctica un nuevo plan de estudios basado en el enfoque por tareas y la promoción de la competencia comunicativa. Los otros interlocutores fueron alumnos –futuros profesores– del Curso de Formación de Profesores de Lenguas-culturas del área de portugués, diplomado impartido en la misma institución. En ambos casos, el punto de partida para la discusión fueron las preguntas: ¿Qué se espera de un profesor de portugués en una universidad pública? ¿Qué retos enfrenta en los contextos de enseñanza actuales?

Más allá del trabajo centrado en torno a actividades y ejercicios contenidos en un manual de enseñanza de lengua, consideramos que un aprendizaje eficaz de la misma debe prever la ejecución de tareas específicas (enfoque por tareas; Estaire, 2009; Herrera *et al*, 2015) vinculadas con la vida personal y académica de los estudiantes, y se encamina a garantizar la participación del sujeto en acciones sociales fuera del aula (perspectiva co-accional). En ambos casos, la actuación del docente se caracteriza por ir mucho más allá de meramente cifrar su trabajo en la ejecución de las cuatro habilidades lingüísticas y con base en el trabajo de un manual de lengua. Ante los cambios experimentados en otros espacios áulicos en los que se priorizan las necesidades de los estudiantes y el papel de sus capacidades cognitivas en la puesta en marcha de complejos procesos de aprendizaje, se requiere de un profesional reflexivo, promotor de la dialogía y de la horizontalidad en el aula, que considere además:

- la lengua como un recurso encaminado a propósitos específicos o capitalizables (es decir, que los alumnos hagan uso de ella en su vida académica y profesional);

* Licenciado en Literatura Dramática y Teatro y Maestro en Lingüística Aplicada por la UNAM, donde es profesor de tiempo completo. Igualmente egresado del Curso de Formación de Profesores del CELE y del Curso Superior en Lengua y Cultura Portuguesa, de la Universidad de Lisboa. Ha hecho estudios sobre la interacción en el salón de clase de lengua extranjera y su relación con el aprendizaje. Fue coordinador de la publicación *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras* (2008); y Responsable académico de la reestructuración del Programa de Portugués, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, ISBN: 978-607-02-6261-6 (primera edición, diciembre de 2014). Es docente en la Maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM (Investigación sobre la interacción en el salón de clase); en el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-culturas, en el área de portugués (Investigación-acción y proyecto personal de investigación; y Observación, planeación y práctica de clase, área de portugués), y en el Departamento de Portugués del CELE.

- la promoción del trabajo autónomo y colaborativo;
- el diseño y empleo de actividades y ejercicios basados en la autenticidad de la comunicación;
- la promoción de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980), expresada en cada uno de sus diferentes componentes;
- la relación lengua-cultura;
- y, no menos importante, la formación continua del docente y su profesionalización.

Preliminares

En la segunda década del siglo XXI, la enseñanza de lenguas extranjeras es uno de los campos de la educación donde, a pesar de la amplia investigación emprendida en lingüística aplicada en el área, menos cambios se han experimentado en lo que respecta a sus prácticas pedagógicas. Este atraso en los planteamientos metodológicos se debe a que el enfoque audio-lingual “gozó por muchos años de prestigio y efectividad” (Allwright y Bailey, 1991:7), pautando así buena parte de los quehaceres y procedimientos en clase atribuibles tanto a estudiantes como a profesores, conformando así una sólida *cultura de enseñanza* y *cultura de aprendizaje de lenguas*, las cuales hacen presuponer los papeles y funciones de actividades, materiales, e interacciones que corresponden a cada uno de ellos. Estas arraigadas visiones culturales sobre lo que significa *enseñar una lengua* y *aprender una lengua* son espacios de embate teórico y académico que han de perdurar durante algunos años entre los profesionales del campo y que demandan una atención investigativa de manera urgente.

El advenimiento del enfoque comunicativo en los años setenta del siglo pasado hizo énfasis en la producción de los significados antes que del sistema gramatical en los intercambios entre los sujetos del aula. Las actividades y ejercicios debían, ante todo, promover experiencias de aprendizaje, mediante la inclusión y uso de contenidos significativos y relevantes, e incitar a los alumnos a expresar sus necesidades de comunicación. La planeación de sílabos comunicativos hizo primero una revisión profunda y detallada de los planteamientos hechos por el Nivel Umbral (vanEk, 1975) y las nociones lingüísticas que el alumno debía ser capaz de manejar: de existencia, de espacio, de tiempo, de cantidad, entre otras tantas¹. No obstante, la principal contribución de esa iniciativa, aunada a las aportaciones de lingüistas aplicados a la enseñanza de lenguas, fueron los principios que traerían como resultado los planteamientos de dicho enfoque:

- Generar y un proceso de instrucción centrado en la actuación de los aprendientes,
- Participación de éstos en la toma de decisiones sobre lo que ocurre durante las acciones de comunicación,
- Búsqueda y selección de contenidos relacionados con la vida de los sujetos o para aplicarlos en las mismas,

1 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm (revisado el 28 de enero de 2016).

- Propiciar experiencias de aprendizaje con contenidos de significación y relevancia para dichos aprendientes; por lo tanto, basadas en actividades de comunicación.

Por la complejidad que representan sus dimensiones y niveles de expresión, dicho abordaje –que partir de entonces comenzó a ser designado como Enfoque Comunicativo– demandaba paulatinamente un creciente conocimiento teórico (por parte del docente), una mayor capacidad de dominio de la lengua (competencia lingüística) y desempeño en la misma (competencia comunicativa) mediante actos de habla específicos por parte de alumnos y profesores. Para estos últimos representó, además de una oportunidad de profesionalización, la posibilidad de asumir el quehacer docente de manera crítica para entender por qué, como agente social del aprendizaje, procedía de tal o cual manera en el planteamiento y conducción de las actividades de trabajo en el aula, y qué cambios implicaba el posicionarse al lado de sujetos de quienes se esperaba que tuvieran una actuación más dinámica, expresada mediante el uso de funciones comunicativas explícitas. El trabajo del alumno se describía como más complejo por la cantidad de esfuerzo cognitivo/colaborativo que emplearía en esta propuesta que asumía a la lengua como objeto cultural y de expresión, antes que simplemente una materia por describir en sus diversos componentes, tal y como ocurría en los enfoques estructurales.

Años más tarde, el enfoque por tareas,² derivado del mismo enfoque comunicativo, apostaría por la construcción de la competencia comunicativa y sus diferentes constituyentes: lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico (Canale y Swain, 1980), mediante la realización en el aula de actividades en las que se emplea la lengua de acuerdo a una estructuración pedagógica, con base en las contribuciones y decisiones personales de los alumnos y con atención fundamental al contenido de los mensajes, al mismo tiempo que se estudian (mas no se priorizan) las formas lingüísticas. Sus fundamentos teóricos radican en su intención de acompasar el desarrollo de los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua y en las actividades de aprendizaje, a la vez que se apuesta en la construcción de la competencia comunicativa ya mencionada. En el enfoque por tareas, “no se parte un inventario lingüístico, no se define de antemano qué funciones, estructuras gramaticales o léxico van a enseñarse, para a continuación presentar esos contenidos y practicarlos a través de las actividades comunicativas que parezcan más indicadas, siguiendo generalmente la secuencia presentación, práctica y producción” (Estaire, 2009:16).

Una de las mayores dificultades enfrentadas en las acciones de diseño curricular radica en elegir, decidir o ponderar cuáles serán esas tareas y de qué manera se pueden justificar o articular con: 1. las necesidades de nuestros interlocutores en el aula; y 2. con la labor de los organismos o instituciones encargadas de llevar a cabo una empresa educativa de tal magnitud. En nuestro caso,

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene entre sus misiones el formar estudiantes que sean actores del cambio social para mejorar las condiciones de vida de su comunidad. Asimismo, se

2 Modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones; centrado en la acción y en la capacidad de los alumnos para hacer cosas mediante la lengua. [...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendientes en la comprensión, la producción o la interacción en la lengua que aprenden, mientras su atención se concentra prioritariamente en el sentido, más que en la forma (Nunan, 1989, apud., Estaire 2009:13).

encarga de formar profesionistas con un conocimiento universal [...] contribuir de manera responsable a la formación profesional y a la divulgación de la lengua en un ambiente de pluralidad, así como a observar y promover políticas de respeto para la diversidad cultural expresada tanto en los contenidos de los cursos como en las actividades del salón de clase y en otros medios pedagógicos. Se apuesta, entonces, por los procesos vividos por alumnos y profesores de nivel universitario en torno a la planeación, promoción, seguimiento y evaluación de una serie de experiencias de aprendizaje y prácticas educativas dentro y fuera del salón de clase.

Ante esta perspectiva el Departamento de Portugués del CELE llevó a cabo, de 2009 a 2014, una reestructuración de sus planes y programas de estudio. Entre otras acciones se procedió a buscar, seleccionar y discutir información de orden teórico que justificase nuestra perspectiva de aspectos fundamentales en la empresa como adoptar una noción de lengua, una noción de aprendizaje y el carácter o naturaleza del currículo que daría cuenta de nuestras acciones académicas:

El plan curricular tiene como destinatarios a dos grupos principales, involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de portugués lengua extranjera (PLE) en nuestro país. El primer grupo está constituido por los profesionales de la enseñanza de PLE, ya sea de instituciones públicas y privadas, donde se enseñe la lengua portuguesa como lengua extranjera, en el territorio mexicano, aprovechando los propósitos comunicativos que se desarrollan al promover las cuatro habilidades en el salón de clase. Entre estos profesionales, tenemos principalmente como destinatario meta a los docentes que laboran en el contexto de enseñanza-aprendizaje del CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México.

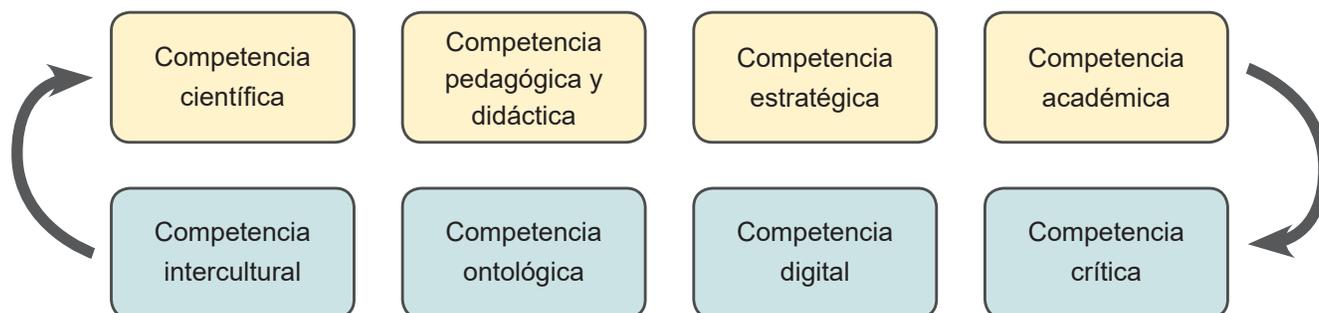
Asimismo, se considera como segundo grupo destinatario a las y los alumnos de nivel universitario o posterior, de instituciones públicas y privadas, que estén estudiando la lengua portuguesa como lengua extranjera, considerando que en su mayoría son alumnos hablantes nativos de español, además de ser estudiantes que se desempeñan en esferas laborales, sociales, culturales y políticas muy diferentes, marcando en el salón de clase una oferta de diversidad bastante amplia (Herrera *et al*, 2015: 8-9).

Así, nuestra perspectiva asume al currículo como un campo de estudio, un espacio de experimentación académica en el que inciden procesos y fenómenos educativos complejos, entre los cuales se cuentan las experiencias profesionales y personales de estudiantes y profesores, las políticas de las instituciones implicadas, las formas de enseñar y de aprender vividas y experimentadas cotidianamente en torno a un objeto cultural llamado lengua extranjera.

En el mismo sentido, cabe entonces el intentar hacer un ejercicio consistente en perfilar las características del profesional encargado de llevar a cabo semejantes acciones ante la perspectiva que el replanteamiento del programa implica. Este ejercicio a su vez puede permitirnos, en otro momento, tomar decisiones sobre la labor de la formación de nuestros cuadros docentes, a la luz de los cambios paradigmáticos que, se desea, ocurran en nuestros contextos educativos. Así, entre los sujetos del aula de PLE ya referidos nos dimos a la tarea de discutir

y abundar sobre las siguientes competencias integradas en el perfil profesional del docente de PLE, tal y como aparecen en la siguiente figura.

FIGURA 1. Competencias básicas del docente de PLE y otras lenguas, Herrera 2016.



Una vez citadas, pasamos a abordarlas en sus particularidades e iniciar una breve discusión sobre las mismas, sin dejar de señalar que sus particularidades pueden verse enriquecidas con las contribuciones que los profesionales afines podrían hacer a partir de sus propias experiencias y reflexiones. Cabe decir que dichas competencias no son diferenciadas entre ellas; por el contrario, deben ser vistas en una inter-relación dinámica a medida que se ejecutan de manera experimental por el docente en su espacio de trabajo.

Competencia científica

Se refiere al conocimiento que, consideramos, el docente debe tener sobre su materia de estudio, en este caso sus conocimientos sobre la lengua que imparte como un complejo objeto cultural al que ya nos hemos referido. Pensamos efectivamente en el mayor conocimiento posible que el profesor pueda tener de ella en todos sus niveles: fonológico, morfológico, sintagmático, sociolingüístico y pragmático, incluso filológico. Todo esto nos lleva a replantear el papel de las instituciones escolares y culturales como responsables directas, y en gran medida, de la actualización que el docente debería tener como una actividad constante en su vida académica, desde las primeras acciones de habilitación hasta acciones de formación continua más acabadas y acordes con determinados propósitos: certificación de la lengua, actividades para la promoción académica o de grado, actualizaciones en temas específicos, etc. Esta competencia científica no se concreta si no es visualizada en la acción pedagógica, es decir, en cómo el docente encamina dicho conocimiento al diseño y puesta en práctica de actividades y ejercicios pedagógicos que promuevan su aprendizaje paulatino, significativo y efectivo entre sus interlocutores en el aula. Creemos que el docente debe orientar sus acciones profesionales en pro de la consecución de su modelo de lengua, en este caso la lengua como instrumento de mediación, construido conjuntamente entre los participantes en los encuentros interactivos en el aula.

En otro nivel de expresión, pensamos en la posibilidad de que el profesor esté atento a conocer las razones por las que un estudiante se acerca al estudio de una lengua; cómo se inserta su materia en la perspectiva de formación de agentes sociales a los que ya nos hemos referido. Es decir, debe conocer para qué la va a emplear un alumno en su vida académica, laboral o profesional; qué instancias de uso y aplicación inmediata y mediata existen en

el entorno: para cuestiones laborales; como parte de su vida académica; para una certificación oficial; para la presentación de proyectos o acciones específicas ante organismos nacionales e internacionales, por ejemplo.

Competencia pedagógica y didáctica

Comprende las aplicaciones propiamente metodológicas que el docente conoce y ha ido adquiriendo, afinando modificando o descartando, a lo largo de su vida profesional, constituyendo así su propia metodología de enseñanza y de expresión didáctica. Al respecto, y como un ejercicio de reflexión crítica,³ conviene hacernos preguntas del tipo: ¿Qué tipo de profesor soy? ¿Puedo decir que pedagógicamente mi trabajo se caracteriza por expresarse mediante un estilo magisterial o mediante uno conversacional? ¿Enseñanza centrada en la figura del profesor y en su decir cientificista, mediante la promoción del discurso pedagógico (Orlandi, 1987) o cifrado en las complejas oportunidades de trabajo que se desea entablen los alumnos conforme a las propuestas de los enfoques socioculturales y constructivistas?

Es el campo en el que se ubican las particularidades de la recepción de la información por los alumnos y lo que hacen de manera inmediata. El campo en el que se revisan las modalidades interactivas asumidas por ellos, considerando sus diferencias personales y las particularidades de sus procesos y estrategias de aprendizaje. En esta perspectiva, no vale pensar sólo en la transmisión de conocimientos de manera vertical sino en problematizar en torno a cualquiera de los hechos que inciden en el trabajo del aula y volverlo objeto de estudio; pasar a buscar conjuntamente soluciones. La clase de lenguas es un juego de resolución de problemas en el que cabe el arte de plantear las instrucciones y reglas del mismo juego.

En este rubro cabría también hablar de la promoción de la autonomía entre los alumnos. No sólo la autonomía consistente en pedirles que emprendan trabajo fuera del aula, a su propio ritmo y determinación sino la autonomía vivida en los procesos de búsqueda de la construcción activa de una competencia metacognitiva, que les permita vislumbrar y compartir cómo aprenden y cómo pueden mejorar. A manera de ejemplo, mostramos una tarea propuesta en el Programa de Portugués, encaminada a este fin:

- Intercambiar consejos en torno al tema de estrategias de estudio y aprendizaje.⁴

El trabajo diario de los sujetos del salón de clase constituye un elemento insustituible en el estudio de las condiciones en que se lleva a cabo la construcción del conocimiento. Por lo tanto, el docente debe ser capaz de reflexionar sobre la importancia de las contribuciones de los alumnos –a instancias propias y no dirigidas por el maestro–, en la elaboración de intercambios significativos, de negociación de sentidos, de construcción de conocimientos y de complejos esfuerzos cognitivos en pro de hacer crecer nuestras competencias de comunicación.

También en este rubro o competencia se ubican las capacidades y decisiones del profesor para coleccionar, revisar, analizar, seleccionar, clasificar y descartar documentos culturales⁵ a su disposición para encaminarlos hacia un

3 Ya abordaremos más adelante este constructo.

4 Cf. Herrera, *et al*, (2015:108-109), Tarea 25, tercer nivel.

5 Nos referimos a objetos y documentos auténticos, didácticos o no, producidos con finalidades específicas y dirigidas a usuarios de la lengua en ámbitos muy diferentes al espacio áulico: libros, revistas, periódicos, videos, discos, conciertos, publicidades, etcétera.

uso pedagógico. En este terreno, lo que hemos observado como una acción concreta del docente en la *cultura de enseñanza* es que suele echar mano casi exclusivamente del libro didáctico y escoger los ejercicios o actividades únicamente por sus contenidos lingüísticos, antes que por la presencia de otros componentes: cultural, socio-pragmático, estructural o formal, entre otros.

Competencia estratégica

Corresponde al trabajo de negociar espacios y la gestión de la clase con los alumnos para llegar a los resultados deseados. En las experiencias pedagógicas actuales no cabe el hecho de que el profesor esté convencido de que los alumnos dominan contenidos previstos en los programas. En este caso, se aboga por la promoción de acciones experimentales en su trabajo académico y por reconocer las posibilidades que las mismas le pueden retribuir profesionalmente. En la perspectiva de que todos contribuyan a la gestión del aprendizaje (Allwright, 1984), cabe preguntar y reflexionar sobre las diferentes maneras en que el docente puede planear y plantear su actuación en la clase conforme a las siguientes posibilidades:

- **El profesor como estructurador, organizador y gestor del trabajo en el aula** (quien tiene todo planeado desde el principio y asegura que difícilmente puede fallar en las ejecuciones de sus actos).
- **El profesor como instructor: el centro de atención de los alumnos** (modelo magistral).
- **El profesor que pasa a segundo plano y reduce su intervención** (planteando problemas reales para ser resueltos por la mayoría de los presentes, incluyéndolo a él).
- **El profesor como promotor del proceso de aprendizaje de sus alumnos** (que entra y sale del cuadro interactivo y está atento a los avances o dudas surgidas durante la resolución de las tareas).
- **El profesor que atiende a diferentes aspectos afectivos, que influyen en el proceso de aprendizaje** (y que sabe escuchar incluso a las voces disidentes frente a una posible manera poco justa de plantear o conducir el trabajo).
- **El profesor como evaluador de diferentes aspectos del trabajo en el aula** (evaluar para aprender).
- **El profesor como investigador en el aula** (que dialoga con sus datos, con los elementos que la práctica de clase le va planteando como materia que demanda su conocimiento especializado para tomar decisiones hacia la búsqueda de mejoras en su trabajo puntual).

Las diferentes funciones del profesor (Tomado de Estaire, 2009: 135).

En la medida en que el docente revise y reflexione sobre el impacto que cada una de estas posibilidades, estará en condiciones de decidir por dónde puede iniciar la instauración de cambios para el beneficio de su práctica profesional y en los posibles beneficios para el alumno.

Competencia académica

Vinculada directamente con la competencia pedagógica, esta competencia comprende de manera específica el conocimiento instrumental que el docente debe poseer o desarrollar en su práctica profesional para responder a la consecución de ciertas tareas u objetivos por los estudiantes. Es decir, qué harán el profesor y los alumnos con la información traída a clase, como insumos de trabajo tras consultar documentos de base, para proceder a seleccionarla, analizarla, clasificarla y encaminarla a una tarea concreta, principalmente de consolidación académica, o bien para la consecución de una tarea compleja.

Ejemplos:

- Describir su entorno inmediato (el barrio) destacando las principales actividades que en él se realizan.
- Organizar una campaña para la promoción de un producto o un proyecto para beneficio del entorno escolar (volante, cápsula de video, cartel, instalación, etcétera).
- Participar en debates y exposiciones sobre las realidades y problemáticas de la vida en los centros urbanos
- Reseñar una exposición, un debate, conferencia o ponencia.
- Escribir un texto para expresar su opinión sobre un problema específico.
- Expresar hipótesis sobre el origen de problemáticas que aqueja al mundo actual: globalización, discriminación, intolerancia, calentamiento global, etcétera.
- Elaborar y publicar una monografía sobre...
- Intercambiar consejos en torno al tema de estrategias de estudio y aprendizaje.
- Entrar en contacto con una revista propia de su área y exponer sobre su contenido al grupo.
- Argumentar sobre la viabilidad de un proyecto: debate ecológico, étnico, antropológico, salud, etcétera.
- Redactar una carta para participar en un intercambio académico.
- Conocer sobre las características formales y tipológicas de las habilidades académicas expositivas: resumen, reseña, ensayo, crónica, comunicación, mesa redonda, cartel, etc.

Como podemos apreciar, las tareas anteriores se vinculan con las habilitaciones académicas que el alumno debe mostrar tanto en los campos laborales como académicos, independientemente de su área de formación profesional. En este caso, consideramos que un plan de estudios que busca ser coherente con las necesidades de expresión de sus destinatarios, de acuerdo a la misión conferida a la Universidad Nacional, debe también buscar una relación

entre la planeación de las actividades del salón de clase y las experiencias pedagógicas que contribuyan a la formación de los actores del cambio social requeridos. En este caso, cabe entonces al docente participar de manera activa en la planeación y ejecución de las actividades en las que se revisa, selecciona y proyecta la información de entrada para la consecución de las tareas, independientemente de las vías de exposición que los alumnos decidan utilizar. De este modo, la competencia académica constituye también un área de oportunidad para la actualización y formación continua del profesor, quien debe responder a las condiciones de formación planteadas para sus interlocutores y estar en condiciones de colaborar con ellos.

Competencia intercultural

Nos referimos al paulatino y complejo proceso de construcción del profesor (y de los alumnos) como intermediadores culturales entre los elementos periféricos que fundamentan su lengua-cultura de partida y la lengua-cultura meta. Lo deseable es que esta competencia se construya de manera consecutiva a partir del conocimiento que el hablante tenga de las particularidades de ciertas manifestaciones en que se expresa determinado grupo cultural o las comunidades que integran la cultura meta y cómo éstas pueden encontrar, por mediación activa de los sujetos, un eco o correspondencia en expresiones de las culturas de partida de los mismos. Se entiende también como una competencia en la que se desea que docentes y alumnos avancen en un continuo que va desde las representaciones iniciales (estereotipos o modelos consabidos) con las que llegan al salón de clase hasta la comprensión de elementos o hechos que podrían caracterizar (mas no estereotipar) alguna particularidad de la lengua-cultura meta: A manera de ejemplo, podemos referir el trabajo de revisión y exploración en el aula de los elementos, lingüísticos o no, que intervienen durante el intercambio con un nativo hablante. En tales casos, se pueden considerar las variantes diatópica, diastrática y diamésica que intervienen durante dichos intercambios y qué relación guardan o qué posibles correspondencias con situaciones semejantes en su propio universo cultural. En tales casos, se desea un trabajo de exploración activo que le permita conocer y comprender manifestaciones más complejas como las artísticas o las fiestas cívicas, religiosas o rituales.

La construcción de esta competencia persigue objetivos fundamentados en la interculturalidad, principalmente en aquellos relacionados con la puesta en juego de las actitudes de los sujetos, o con la puesta en práctica de sus habilidades interpretativas y de conocimiento de información nueva. Se busca hacer una revisión crítica de los conocimientos culturales de los alumnos y generar un posicionamiento de apertura para propiciar la interpretación de prácticas culturales que integran identidades sociales (propias y ajenas), así como su posicionamiento o construcción personal ante ellos.

Asimismo, tanto profesores como alumnos estarán en condiciones de valorar críticamente la información ofrecida en los documentos y complementarla. Las actividades en el aula deberán plantearse como una oportunidad altamente significativa para la construcción del agente intercultural y no meramente como cápsulas informativas o anecdóticas que poco aportan a nuestros propósitos de formación.

Competencia ontológica⁶

Corresponde a la manera en que los profesores nos situamos o concebimos como usuarios de la otra lengua dentro y fuera del salón de clases. Por lo tanto, “cómo me construyo identitariamente a la hora de expresar mi decir en la clase”. Tiene que ver con la manera en que abordamos los sustentos teóricos (y filosóficos) que me ayudan a justificar mis propósitos pedagógicos hacia acciones específicas. Esas acciones se presuponen también como las maneras en que los alumnos podrían ubicarse a su vez como usuarios e identidades diferentes (y al mismo tiempo iguales) en ese nuevo objeto cultural constituido por la lengua meta. Esta competencia ontológica se compone de una serie de concepciones propias del sujeto que le sirven de referencia para concebir cómo es, vive e interactúa en esa lengua-cultura; a partir de mi condición de hablante, de género, de condición social, racial, histórica, religiosa, o disidente de alguna de ellas, entre otras. Es un proceso de concepción de la lengua a partir del “deber ser” y para qué la integro en mi vida personal, proceso en el cual me construyo y concibo como un sujeto complejo, plural y diverso.

Competencia digital

Al igual que el trabajo de búsqueda en línea que el profesor desea que los alumnos emprendan como parte de la consecución de una tarea, cabe también la posibilidad de que él mismo colabore con ellos en dicha búsqueda. No corresponde el verla como un trabajo extra o adicional a su práctica profesional. Dicha búsqueda de información, y de utilización de acciones digitales en la misma aula, constituye también una oportunidad de actualización informativa y pedagógica de altos beneficios para él.

Actualmente, algunos jóvenes docentes ya desarrollan sus actividades de clase con apoyo de los recursos tecnológicos. Algunos otros estamos en constante estado de migración.

Competencia crítica

Se refiere al estado constante de reflexión crítica sobre todas las acciones que constituyen su expresión como profesional de la enseñanza de lengua, la cual se desea desarrollar entre los docentes. Se busca que el docente avance en sus representaciones y creencias iniciales mediante la observación constante de todos los elementos que conforman e inciden en su práctica de clase: cómo se dirige a los alumnos; cómo aprovecha (o no) las contribuciones de ellos; cómo los corrige; cómo interactúa con ellos; cómo explica o induce a reflexionar en torno a la lengua, entre otros tantos puntos. Para entender los complejos procesos de aprendizaje es necesario que el docente observe y problematice en torno a las condiciones en que dichos procesos se promueven, ocurren, se consolidan o incluso fallan en las aulas. En los contextos actuales de formación docente difícilmente se deja de lado la posibilidad de inquietar al profesional reflexivo, de perturbarlo, para que mediante la observación de su práctica social sea él mismo quien decida plantear ese estado de cambio permanente en pro de una enseñanza justa, efectiva y de construcción de sujetos potencialmente más asertivos y felices.

⁶ Sobre esta competencia en particular deseo agradecer el inicio de tan prolífica y constructiva discusión con el Profesor Arturo Ramírez Hernández, colega del Departamento de Portugués del CELE.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A manera de conclusión, podemos decir que el quehacer del docente de lenguas:

- Es un proceso continuo de toma de decisiones, a partir de lo que este profesional observa y valora cotidianamente dentro y fuera del espacio áulico.
- Requiere de un aprendizaje constante y duradero mediante el cual se busca asegurar un avance metodológico y conceptual para responder a los cambios que se viven en nuestro campo laboral.
- Se basa en el diálogo social de los participantes en el trabajo del aula. La clase de lenguas no puede ser más vista como una cita de una o dos horas en la que sólo se explica cómo funciona la lengua meta usando la lengua meta.
- Implica el estar atento para reconocer y valorar las necesidades (hasta sentimientos), intereses y avances particulares de los estudiantes.
- Ofrece condiciones para una reflexión continua por parte del docente para buscar mejoras hacia el aseguramiento de un aprendizaje eficaz de sus interlocutores.

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas ha invertido tiempo y esfuerzos considerables en estudios acerca de las competencias y estrategias de aprendizaje a desarrollar entre quienes aprenden una lengua, las cuales –se argumenta– deben consolidarse en forma de competencias observables como usuarios que se comunican en una lengua meta.

En lo que respecta a la labor docente, consideramos que un procedimiento idóneo para identificar, describir, proyectar y abordar críticamente lo que en este trabajo hemos denominado las competencias del profesorado, es mediante la observación de sus mismas prácticas docentes. Además de observar y reconocer incidencias en torno a las actividades que componen esta práctica profesional, es necesario llevar a cabo con otros profesores, interesados en invertir tiempo y esfuerzo en su actualización, trabajos de discusión y seguimiento con base en nuestras aseveraciones y reflexiones sobre los hechos del aula, en pro de consolidar y dar validez a un conocimiento científico, base para la formación académica, metodológica, estratégica y crítica de nuevas generaciones.

Toda acción de formación y actualización de los docentes debe estar más allá de su familiarización con programas nuevos o propuestas metodológicas que parezcan estar a modo de lo que el profesional de la enseñanza de lenguas “ya sabe”, “le gusta” o “le convence”. Nada peor para la actualización docente que el beneplácito o el estar convencidos de la infalibilidad de nuestro propio método, o posición de mando. Se requiere, a veces, estar en un estado vulnerable que nos lleve a renovarnos y a redoblar esfuerzos para responder al desafío que representa el crecimiento profesional del docente de lenguas. Se requiere un profesional de la enseñanza con preparación científica, con formación pedagógica y didáctica, con conocimientos culturales pero también dispuesto a invertir tiempo y esfuerzos en actividades de formación continua.

REFERENCIAS

- Allwright, R. (1984), "The importance of classroom interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, 5(2), pags. 156-171.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991), *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1(1), pags. 1-47.
- Estaire, Sh. (2009), *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen, pags. 13-15.
- Herrera González, L., Suárez Galicia, V.P., Briseño Ramírez, F. M. y Ramírez Hernández, A. (2015), *Programa de portugués*. México: CELE-UNAM.
- Orlandi, E. P. (1987) *a linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, Pontes.
- Pica, T. (1987b), "Second Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom", *Applied Linguistics*, 8 (1), pags. 3-21.
- Porlán, R. y Martín J. (2000), *El diario del profesor. (Un recurso para la investigación en el aula)*. Sevilla: Díada Editora S. L.

CONSIDERACIONES SOCIALES, METODOLÓGICAS E HISTÓRICAS DEL MAESTRO DE LENGUAS DEL SIGLO XXI*

Jaime Magos Guerrero**

Ser maestro es misión de gente noble,
es ser un portador de la alegría,
sembrador de valores en los hombres,
buscador de la paz todos los días.
Como Jesús allá en la Galilea
tu palabra, maestro, centellea
aniquilando al miedo y la ignorancia.
Tu palabra, maestro, es una tea
partera del saber y de la idea
que muéstranos caminos de esperanza.
(Anónimo)

RESUMEN

El trabajo del maestro de lenguas es muy reciente; en México, las instituciones de educación superior se encargan de su formación desde hace muy pocas décadas. Tal vez, dada la naturaleza de las *“lenguas y las letras”*, al principio se pensaba en un profesionista *“con una gran cultura”*, pero poco efectivo en el campo laboral; ahora no: los maestros de lenguas son formados para transformar al mundo a partir de su trabajo.

Si lo comparamos con el trabajo del médico o del abogado, nuestra profesión es sumamente joven. Pero surge cuando la tecnología permite que la comunicación sea en tiempo real desde y hacia cualquier parte del mundo, cuando otras disciplinas afines como la psicología, la filosofía, la pedagogía misma han trazado un camino teórico con múltiples asideros prácticos.

Por otra parte, algunas disciplinas estrechamente ligadas a nuestro trabajo como docentes de lenguas (la lingüística, la literatura, la traducción e interpretación) también luchan por encontrar un lugar social más allá de lo estrictamente teórico. Entonces, es importante detenernos a reflexionar sobre lo que estamos haciendo, sobre cuáles son las implicaciones sociales, metodológicas e históricas de nuestro trabajo: ¿qué significa desde el punto de vista socio histórico el ser maestro de lenguas? ¿Cuál es nuestro rol en una sociedad en continuo movimiento y transformación? ¿Cuál es nuestro compromiso histórico como educadores? ¿Cuáles son nuestras relaciones teórico-metodológicas con las disciplinas arriba mencionadas?

* Sesión plenaria de la *Cuarta Jornada de Investigación en Lenguas*, cuyo documento extenso se incluye en el presente volumen, en razón de su afinidad con la temática expuesta en esta parte del libro y de que no había sido publicado.

** Doctor en Pedagogía. Trabaja en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro y en el Centro de Actualización del Magisterio de la misma ciudad.

En el presente documento se tratará de establecer algunas consideraciones respecto a estos temas pensando, sobre todo, en los alumnos que se forman en nuestras aulas como futuros maestros de lenguas y en los colegas que no se cansan de buscar, de soñar, de cuestionar, de creer, de crear...

Palabras clave: el trabajo del maestro de lenguas, didáctica de las lenguas, enseñar lenguas, compromiso histórico, maestro-investigador.

PRESENTACIÓN

Este documento tiene, principalmente, dos objetivos: en primer lugar, pretende promover la reflexión entre los que nos dedicamos a la educación a través de la enseñanza de lenguas acerca de cuál es nuestro trabajo, nuestra verdad, nuestra misión en un mundo que está recibiendo al Siglo XXI con un conglomerado de problemas sociales, pero también con tantos adelantos en todos los campos que el ser humano aborda y trabaja; ya estamos en el mundo y formamos parte de un gremio (hasta hace 30 años –más o menos- nuestro trabajo era realizado por otros profesionistas –a veces por “nativos”- que no se formaban en el campo que ahora nosotros ocupamos) y ahora... ¿qué tenemos que hacer? ¿Cuáles son nuestras relaciones con los otros profesionistas de las lenguas (literatos, traductores, lingüistas, intérpretes...)? ¿Hacia dónde tenemos que dirigirnos?

En segundo lugar, habiendo reflexionado sobre estos temas, un segundo objetivo de este documento es que demos inicio a la discusión y al análisis. El firmante de este documento no tiene la respuesta a las interrogantes apenas planteadas; si así lo afirmara, negaría su esencia personal y profesional. El maestro es un promotor del cambio social y esto implica, para lograrlo, promover la discusión, el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo.

Se seleccionó el poema con el cual se abre esta página porque encierra el pensar y el sentir del firmante, pero también porque bien podría ser el punto de partida para que un psicólogo, un lingüista, un literato, un sociólogo (todos ellos relacionados con el trabajo del maestro de lenguas) pudieran decirnos qué ven en él. ¿Ser Maestro? ¿Ser maestro de lenguas? ¿En México? ¿A inicios del Siglo XXI? Invitaría a los potenciales lectores a cambiar la palabra “maestro” por “literato”, “lingüista”, “traductor”, “intérprete” y a ensayar algunas respuestas desde su trinchera.

INTRODUCCIÓN

Todos los profesionistas de las lenguas enlistados al final del párrafo anterior se ocupan también de las lenguas y de las culturas. Algunos de ellos (los lingüistas, por ejemplo) tienen más tiempo que nosotros sobre la faz del mundo, al menos a niveles profesionales (Ferdinand de Saussure, fundador de la Lingüística moderna, 1857-1913); si bien todos estudiamos aspectos teóricos y prácticos de las lenguas y de las culturas, todos nosotros abordamos ese *corpus* desde ópticas diferentes porque nuestro impacto social, se espera, es diferente. Así, nuestros estudios nos hacen fijar nuestra atención en aspectos diferentes de las lenguas y de las culturas; nuestra forma de estudiarlas es diferente, nuestras técnicas de trabajo son diferentes, nuestro enfoque investigativo es diferente. Somos diferentes. Esto, sin embargo, no quiere decir que seamos “enemigos irreconciliables” o que nos excluyamos unos a otros. Todo lo contrario: las aportaciones de nuestros diferentes campos de estudio nos enriquecen. Enlistar una serie de ejemplos sería ocioso; implicaría una argumentación innecesaria y querría decir que no nos conocemos.

Tal vez muchos de nosotros, los actuales maestros de lenguas, estudiamos “Español” en la Escuela Preparatoria bajo la guía de un Abogado (“*Como hablan tanto, han de saber muy bien el Español. Podrían enseñarlo...*”) o fuimos alumnos de la lengua que ahora enseñamos de un nativo de esa lengua que en realidad no había sido formado para realizar tal trabajo y a veces lo hacía con mucho éxito, pero no siempre (¡Pero aprendimos y aquí estamos!). No es mi propósito relatar eventos históricos acerca de cómo o de dónde surgió la profesión del maestro de lenguas en México, pero tal vez valga la pena recordar eventos como la presencia de Doña Marina (c1502-c1529) en los hechos de la Conquista de México; o Fray Alonso de Molina (1513-1579) a quien se le atribuye la escritura del primer diccionario en Náhuatl.

Fue en 1955 que la Universidad Nacional Autónoma de México creó la carrera en “Letras” (inglesas, hispánicas, francesas, italianas...) que, en un principio, contó con la asistencia de estudiantes (sobre todo mujeres) de un cierto nivel socio-económico que hacían de la carrera la “*Universidad MMC*” -*mientras me caso*-. La Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro creó, en 1987, la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, Español, Francés, para formar docentes (práctica dominante) y poder cumplir funciones también como traductores e intérpretes (práctica emergente); ya antes de esta Universidad, la ENEP-Acatlán, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Veracruzana habían creado programas semejantes (Magos, 2009:267ss).

Ahora, en 2014, prácticamente todas las Universidades públicas de México cuentan con programas de este tipo, cuyas propuestas responden a los avances de nuestro mundo académico y de la tecnología. Los “*maestros nativos*” (sin formación profesional) están cada vez menos presentes y tal vez formen parte de los cuadros de trabajo de las academias privadas; los lingüistas y los literatos que “*dan clase de lengua*” todavía están presentes (porque los nichos laborales de esas dos disciplinas todavía no están afianzados en la sociedad mexicana), pero para casi todos ellos es claro que deben prepararse en los campos de la didáctica de la lengua que enseñan. Digamos, pues, que el campo de la docencia de las lenguas en México es, ahora, un campo ocupado por profesionistas en esta área.

Maestro... Maestro de lenguas...

¿Qué sería “ser maestro”? Tratando de ensayar una definición, el autor de este documento afirma que éste es: una persona en proceso dialéctico que trabaja con personas para guiarlas y facilitarles su proceso de formación. Especializado en un campo de la ciencia, posee y maneja conscientemente teorías y técnicas del proceso enseñanza aprendizaje. Influye de manera decisiva, a corto o largo plazo, en el desarrollo personal y profesional de sus alumnos. Este concepto, visto desde la óptica de un maestro de lenguas, podría ser también válido. Veamos...

“Una persona en proceso dialéctico que trabaja con personas para guiarlas y facilitarles su proceso de formación.” Somos individuos (persona: Hombre o mujer de prendas, capacidad, disposición y prudencia. RAE) que también nacemos, pensamos, creemos, soñamos, nos entristecemos, nos alegramos, creamos, nos movemos, nos reproducimos, realizamos todas las funciones biológicas de los demás seres vivos, sentimos, morimos. Nunca terminamos de formarnos y esperamos en el futuro. “No sabía que los maestros de vez en cuando sienten, ellos también, que la vida es una cárcel (...); ignoraba que a veces dejan su trabajo porque se cansan de repetir las

mismas cosas y se quedan ahí, sentados, mientras sus alumnos pasan (...). No sabía que los maestros también piensan en el futuro (...) que su la cabeza está saturada de futuro...” (Pennac, 2007:48). Y todo esto nos coloca como seres frágiles, muy poco superiores a nuestros alumnos. Nuestro *ser individuos* se nutre del contacto con nuestros alumnos; de saber cuáles son sus planes de vida, sus sueños, sus miedos; del contacto constante, respetuoso, bien intencionado y con alegría con nuestros colegas y autoridades de nuestro centro de trabajo; de vivir nuestra propia vida con compromiso de autenticidad y compromiso histórico. Ésta es la parte “humana” de nuestro trabajo.

“Especializado en un campo de la ciencia, posee y maneja conscientemente teorías y técnicas del proceso enseñanza aprendizaje.” Esto es la lengua y la cultura que enseñamos (nuestra formación disciplinaria) y lo que sabemos para lograr que el estudiante (re)construya esos saberes (nuestra formación psicopedagógica). El manejo consciente de todos estos saberes nos alejaría de la rutina, de lo mecánico que puede resultar limitarnos a hacer que nuestros alumnos *“resuelvan los ejercicios del libro de texto”* o que *“sigamos el programa oficial”* de manera acrítica. Nuestro *ser profesionistas especializados* se nutre de los cursos de actualización a los que asistimos; de los congresos en los que nos inscribimos; del uso que hacemos de las TICs; de nuestra búsqueda de materiales en las librerías, en la televisión, en Internet, en los periódicos y revistas. Ésta es la parte “didáctica” de nuestro trabajo”.

“Influye de manera decisiva, a corto o largo plazo, en el desarrollo personal y profesional de sus alumnos.” No hay maestro que no influya sobre sus alumnos... ¿o sí...? A veces ellos no se acuerdan de nuestro nombre y, para referirse a nosotros dicen: *“El de inglés”,* o *“La de francés”,* o *“Uno de lentes que no me acuerdo cómo se llama”,* o *“Una güerita que siempre mascaba chicle”,* ¡pero se acuerdan! Y a veces nuestras palabras y nuestras acciones pesan en sus pensamientos, en sus sentimientos, en sus decisiones, en su forma de ver el mundo y en su forma de vivir la vida –su vida-. Esto es un “compromiso” muy fuerte que nos obliga a revisar aspectos referidos a nuestro *“por qué somos maestros”* y *“qué queremos lograr como maestros”* (nuestra vocación); a veces, sobre todo en un mundo en el cual es muy fácil caer en la desesperanza y en la depresión, nos preguntamos *“¿Vale la pena ser maestros de lenguas..?”* (nuestra conciencia social).

¿Y el alumno...?

Mejor todavía, *“el estudiante”*. *“Alumno”,* etimológicamente quiere decir *“el que no tiene lumen (luz)”*, y esto es totalmente falso; aceptar ese término sería colocarnos en un estatus de superioridad que sería regresar a esquemas coercitivos ya criticados por Durkheim (Salamón, 1980:4-5). Los estudiantes son nuestro complemento, nuestra mitad, el motivo de nuestra existencia profesional. El estudiante es un sujeto biopsicosocial en proceso de formación. Dotado de inteligencia y sensibilidad que podría, en interacción con un maestro, autorregular su aprendizaje mediante la explotación, experimentación, el ensayo y error y la conexión entre lo tangible y lo intangible. Veamos...

“Sujeto biopsicosocial en proceso de formación.” ¡Cómo nosotros! ¡Personas como nosotros! Ellos, como nosotros, somos el resultado de nuestro ser físico –bio-, de nuestro ser cognitivo y emotivo –psico- y productos de nuestra vida personal y contextos –social-. La diferencia sería que nosotros, “por derecho de antigüedad”,

por haber recorrido un trecho mayor del camino que ellos apenas están comenzando a recorrer, bien podríamos advertirles de los escollos que van a encontrar, de los hermosos paisajes que contemplarán y, entonces, de lo que tendrían que poner en su mochila y de lo que pueden tranquilamente desechar. Es, tal vez, la única manera como se justifica que la educación se dé entre dos generaciones, una adulta y una joven. Es nuestro “*ser ejemplo*”.

“*Dotado de inteligencia y sensibilidad...*”. No hay alumno que no posea estas dos características. Tal vez haya diferencias en su manera de manifestarlas, pero estos dos rasgos están siempre presentes. Entonces no podemos tratarlos como si fueran tontos o retrasados o insensibles. A veces, como resultado de su ser “biopsicosocial”, nos retan ocultándonos estas virtudes, pero no podemos caer en esa trampa. Además, está comprobado desde la Psicología: si los tratamos como personas inteligentes y sensibles, ellos se comportarán como tales; si los tratamos como tontos e insensibles, reaccionarán de esa forma¹. Es nuestro “*ser interlocutores*”.

“*...que podría, en interacción con un maestro...*”. Si somos maestros de profesión y de vocación es porque somos capaces de trazar proyectos, desarrollarlos en el aula y evaluarlos. Esto nos coloca como conocedores del *qué aprender y cómo aprenderlo*, pero no se nos dice que *la única manera de exponer/acercar al alumno a los datos sea exponer clase*. Sería ingenuo de nuestra parte pensar que si nos paramos frente al estudiante y exponemos nuestro conocimiento, él se va a apropiarse de esos datos. El maestro no *transmite*. Si acaso puede preparar actividades para acercar/exponer al estudiante a los datos y luego organizar otras actividades para que el estudiante re-construya el conocimiento, desarrolle habilidades y asuma actitudes. Es nuestro “*ser facilitadores*”.

“*...autorregular su aprendizaje mediante la explotación, experimentación, el ensayo y error y la conexión entre lo tangible y lo intangible.*” Dado que no *transmitimos* nada sino que sólo facilitamos que el estudiante se eduque, no podremos garantizar que todos ellos logren el mismo nivel de desarrollo (conceptual, operativo o actitudinal) durante el tiempo que dura nuestro curso. Cada uno de ellos logrará un resultado diferente y, una vez que sigan su camino académico, seguirán madurando esas tres áreas; a veces lo veremos, otras veces no. Todo lo que podemos hacer es, entonces, estar cerca de ellos para ayudarles a crecer, a aprender, a desarrollar sus habilidades, a asumir actitudes. Es nuestro “*ser compañeros*”.

Así, para ser maestro (de lenguas)...

...es importante que se logre un equilibrio entre las diferentes áreas formativas que nos ocupan profesionalmente:

(A) Vocación, (B) Formación disciplinaria, (C) Formación psicopedagógica, (D) Conciencia social (Magos,

1 Sólo como referencia (podrían después buscarse fuentes más fidedignas, amplias y profundas) pueden consultarse los siguientes conceptos en estas fuentes: disonancia cognitiva (<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-3.pdf>); el experimento de la cárcel de Stanford (<http://es.scribd.com/doc/169479241/Experimento-de-la-carcel-de-Stanford>); el experimento de Milgram (<http://es.scribd.com/doc/170790918/Experimento-de-Milgram>); también es famoso el experimento realizado con un grupo de ratones en donde se cuidaron todas las variables (todos los ratones eran iguales), ese grupo fue dividido en tres subgrupos (A, B y C). A un grupo de psicólogos a quienes se les encomendó medir la inteligencia de los ratones se les asignó el subgrupo A y se les dijo: “Son ratones de inteligencia inferior; ustedes lo van a comprobar”; a otro grupo de psicólogos se le asignó el subgrupo B y se les dijo: “Son ratones de inteligencia media; ustedes lo van a comprobar.” Al tercer grupo de psicólogos se les asignó el subgrupo C y se les dijo: “Son ratones muy inteligentes; ustedes lo van a comprobar”. Cada grupo de psicólogos obtuvo los resultados que les habían anticipado. Conclusión: los ratones reaccionaron al trato de los psicólogos y no desde su inteligencia (los ratones de los tres grupos poseían el mismo grado de inteligencia).

2008:532ss). Cuatro áreas donde cada una tiene el mismo nivel de importancia que las otras, donde cada una de ellas es esencial para que las otras puedan existir.

Imaginemos un maestro “nativo” con un gran conocimiento de su lengua y de su cultura (B), pero que no tiene las otras tres áreas; o a un maestro excelentemente formado en A, B y C, pero que no tiene la menor idea de la importancia social (D) que tiene su trabajo. Gráficamente sería como el trípode enmarcado: si faltara algún pie, todo se caería; si faltara el marco, el trípode flotaría en un espacio sin tiempo ni límites.

En este documento se le atribuyen estas cuatro áreas al maestro de lenguas, pero en realidad son parte de la formación (profesional y humana) de cualquier persona que trabaje; cualquier trabajador, desde el profesionalista más encumbrado y con más poder de decisión sobre otros, hasta el trabajador que realiza las tareas más sencillas, humildes y discretas. Cualquier persona que trabaje debe tener una gran conciencia de la importancia de su trabajo, una gran vocación para realizar sus actividades, un conglomerado de datos referidos a su trabajo y una técnica para realizarlo. En el caso del maestro de lenguas estas cuatro áreas cobran la siguiente concreción:

TABLA 1. Las áreas de formación del maestro de lenguas (Magos, 2005: 17).

 <p>A B C D</p>	<p>A) Formación psicopedagógica: didáctica, psicología, manejo de TICs, Filosofía, Pedagogía, etc.</p> <p>B) Vocación: confianza, afinidad, generosidad, empatía, tolerancia, inteligencia, creatividad, etc.</p> <p>C) Formación disciplinaria: lengua comunicativa, lengua teórica, cultura, historia, arte, etc.</p> <p>D) Conciencia social: conocer el mundo y saber por qué es importante nuestro trabajo.</p> <p>NÓTESE que el orden de A, B, C, D no es importante. Lo importante es que estén todos estos elementos.</p>
---	--

La vocación del ser maestro de lenguas tiene que ver sí con nuestro gusto por estar en el aula conduciendo a los alumnos para que aprendan una lengua y una cultura, pero también tiene que ver con el nivel de confianza personal y profesional que logremos infundirle a nuestros estudiantes, con el grado de afinidad que tengamos con ellos, con nuestra capacidad de empatía para “ponernos en sus zapatos”, con la tolerancia que tengamos ante sus manifestaciones y características, con la disposición que tengamos para estar con ellos como personas y como estudiantes durante todo el proceso, con la creatividad que tengamos para proponerles materiales y actividades, con nuestra inteligencia lingüística y social, con la generosidad que tengamos con ellos para darles siempre más (de las otras características mencionadas, no datos), y otras más... Si tenemos todo esto, nuestra Vocación está a toda prueba. Y no es fácil.

Dice Alessandro D’Avenia, periodista y escritor italiano, que la generación de jóvenes de hoy bien podría llamarse una “generación recostada²”: no es que sean “malos” o “tontos”; se limitan a estar “ahí”, recostados sin hacer nada porque creen que ya todo está hecho y que Internet, en su inmediatez, les cubre todas sus necesidades. Fueron educados en un mundo donde no conocieron límites y no recibieron el buen ejemplo de los adultos que los circundaban simplemente porque no estaban ahí (sus padres estaban ocupados trabajando y sus maestros “no querían problemas”). Los jóvenes de la “generación recostada” no reaccionan con palabras, sino ante ejemplos concretos. ¿Tenemos la vocación para ejecutar nuestro trabajo?

Nuestra **formación disciplinaria** como maestros de lenguas implica que seamos unos profundos conocedores (nunca llegaremos al conocimiento total, al “dominio”...) de aspectos como la lengua que enseñamos a niveles comunicativos, es decir, que sepamos escuchar, hablar, leer y escribir a niveles de C-2 del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas; que conozcamos los aspectos teóricos de esa lengua para poder hacer referencia a ellos o explicar a nuestros alumnos el funcionamiento de tal lengua –cuando ellos así lo soliciten-: fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Pero también es necesario que conozcamos a niveles amplios y profundos los aspectos culturales (antropológicos y humanísticos) de esa lengua: los primeros están relacionados con la manera como los nativos de esa cultura resuelven sus problemas cotidianos de la vida (cómo se alimentan, qué horarios manejan, como celebran las fiestas de la vida y de la muerte, cómo son sus casas, en qué trabajan, cuáles son sus sueños y sus fantasmas, etc.); los segundos se relacionan al conocimiento de la geografía, la historia, la literatura y el arte. Tampoco ésta es una tarea fácil: todos estos campos están llenos de datos, autores, ciudades, períodos, géneros, obras, críticos, escritores, etc., sin embargo, ya arriba se dijo que la pretensión es ser “profundos conocedores” y esto nos permite estar permanentemente estudiando y aprender a veces *con* y *de* nuestros propios alumnos. A veces los maestros universitarios no son las personas más cultas de la sociedad porque “consumen más cultura de masas que de otra naturaleza, porque su forma de ocio es ver la TV, en canales comerciales, especialmente en noticiarios. Su otra forma de diversión es asistir al cine, generalmente al cine comercial y sólo en pocos casos al cine llamado de arte” (Ibarra, 2013:36). Pero los maestros de lenguas, dado que manejamos en el aula un sinnúmero de temas culturales referidos prácticamente a todas las áreas del conocimiento humano, tenemos la oportunidad (¡y la obligación!) de acrecentar todos los días nuestra cultura antropológica y humanista y de ser, entonces, personas cultas. ¿Nuestra formación disciplinaria es suficiente para realizar nuestro trabajo?

Nuestra **formación psicopedagógica** tiene que ver con el manejo consciente de las técnicas, de las estrategias, de los métodos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Esta área es la que nos caracteriza como profesionistas en la enseñanza de una lengua; las disciplinas de estudio teórico son muchas, pero entre ellas figuran, principalmente: la didáctica de las lenguas (cómo enseñar a nuestros alumnos a escuchar, a leer, a hablar, a escribir), la pedagogía, la filosofía, la administración, la psicología (del aprendizaje y del desarrollo, al menos). También forma parte de esta área el desarrollo de competencias de “movimiento” en el aula: el manejo de la voz y de los ojos y el uso creativo de las TICs, por ejemplo. Una de las áreas de mayor importancia es el estudio teórico y práctico de la investigación etnográfica aplicada al salón de clases. Seguramente que un compromiso histórico y gremial que

2 In-decenti, In-docenti, Docenti. Localizado en <http://www.profduepuntozero.it/2013/12/06/in-decenti-in-docenti-docenti/>

todavía corresponde a nuestra generación, es avanzar del maestro profesionalista hacia el maestro investigador. Ser maestro investigador no es un privilegio de pocos (aunque a veces tantos perfiles promep y tantos snies nos hagan sentir pequeños); es un deber de todos nosotros. Todavía hace tres décadas los maestros de lenguas teníamos sólo la opción de los paradigmas positivistas si queríamos hacer investigación en el aula; ahora ya no. Son muchas las propuestas que ya se están manejando en los diferentes encuentros de maestros de lenguas en México y en el mundo, en los cuales se generan ideas y conocimientos acerca de los paradigmas de la investigación etnográfica; es cuestión de acercarnos a esta disciplina y de seguir trabajando. Lo cierto es que más pronto comencemos a sembrar ideas sobre cómo convertirnos de “maestros comunes” a “maestros investigadores”, mejores resultados obtendremos. ¿Cómo nos sentimos respecto a nuestra formación psicopedagógica como maestros de lenguas?

Tal vez la parte más álgida de nuestra formación –al menos en el momento histórico que estamos viviendo en México y en el mundo- sea lo referido a la construcción de nuestra **conciencia social**. Tenemos conciencia social cuando estamos seguros que enseñar y aprender lenguas extranjeras –aquí y ahora- tiene un gran valor para todos los seres humanos y es una gran necesidad para todos los ciudadanos del mundo del Siglo XXI. Tener conciencia social de nuestro trabajo y de nuestra presencia gremial significa no perder el entusiasmo por realizar nuestras actividades cotidianas porque éstas son importantes. Es una actitud formada por valores y principios sociales como la responsabilidad, el respeto a la dignidad humana, el interés en nuestro trabajo y en nuestros alumnos, la conciencia de clase, la lealtad y la honestidad, entre otras. Y no se trata sólo de poseer estos valores y principios: debemos manifestarlos en nuestro actuar cotidiano. ¿Poseemos la conciencia social que debe caracterizar a un maestro profesional de las lenguas de este siglo y de este país?

Dice D’Avenia, en el documento citado arriba, que los maestros ordinariamente pertenecemos a una de estas tres categorías: los *in-decenti*, los *in-docenti*, y los *docenti*.

La primera categoría –los *indecenti*- está formada por los “maestros” cuyo principal objetivo es tener un trabajo y conservarlo; normalmente “*no se meten en problemas*” y se limitan a asistir –puntualmente- a sus clases y a seguir de manera lineal tanto el libro de texto cuanto el programa oficial. Cumplen con su trabajo, es cierto, pero sus horizontes no se ensanchan, no logran comprender el compromiso histórico de ocupar un lugar en un gremio que apenas está viendo la luz. Los *indecenti* no se ocupan de socializar con sus alumnos, de conocerlos, de encontrarse –o “desencontrarse”- con ellos porque no entra en su orden de ideas que están trabajando para ellos. Suelen ser maestros... del montón, mediocres, sin pena ni gloria.

La segunda categoría, los *in-docenti*, son aquellos académicos cuya carrera está siempre en movimiento y que han logrado, a partir de los muchos estudios que han realizado, un cúmulo muy importante de conocimientos y de experiencias. Éste podría ser un buen inicio, pero... todo lo que son se lo guardan para ellos o para los diferentes concursos a los que institucionalmente se nos invita –o se nos imponen-. Asisten a congresos; publican en revistas de gran prestigio académico; exponen su conocimiento en reuniones académicas, pero... no mueven al mundo, no se ocupan de sus alumnos, no se interesan por construir un gremio con impacto social ni por promover democráticamente la formación académica, humana y profesional de sus estudiantes. Digamos que se auto-fagocitan, se introyectan en sí mismos o hacia un pequeño grupo de colegas cuya actitud es la misma; son los

“*intelectuales de casta*” descritos y criticados por Antonio Gramsci (Palacios, 1984:406ss), cuyo conocimiento no ve por el bien común, sino que se dirige hacia el desarrollo de los grupos en el poder o bien pasa desapercibido ante la sociedad. Obviamente ven a los estudiantes como un “mal necesario” y les estorban en su camino hacia los perfiles y los sistemas oficialmente dominantes.

D’Avenia concede a los *docenti*, la tercera categoría citada en su artículo, el privilegio de ejercer su ministerio con amor, despertando la curiosidad y el interés de sus estudiantes, donde el crecimiento recíproco es la marca más visible. Este último, necesariamente, escapa a las trampas institucionales, a las modas impuestas por el neo-liberalismo y resisten a las argucias con las que esta teoría política está destruyendo al mundo ante el regocijo de los grupos en el poder³. Los *docenti* son los que enseñan con la palabra y con el ejemplo las “8 T” (Severgnini 2013:12ss): *Talento* (reconozcan cuáles son sus aptitudes y cualidades y tracen un plan de vida), *Tenacia* (sean constantes y pacientes en la búsqueda de sus metas y objetivos); *Tempismo* (tengan sentido del tiempo y saquen frutos de él); *Tolleranza* (acepten compromisos, aprendan a ver lo bueno y lo malo de las cosas); *Totem* (sean leales, respeten las distancias y los límites); *Tenerezza* (no aprendan a vivir bajo stress; sean amables y afectuosos con ustedes mismos y con los otros); *Terra* (trabajen por su gremio, por su tierra); *Testa* (sean optimistas).

Tal vez el mérito más grande de los *docenti* (y ésta es la interpretación personal del firmante) es que creen firmemente en la humanidad como un abstracto y esta fe cobra concreción particularmente en sus alumnos. No podríamos ser docentes si no poseyéramos dos características fundamentales en nuestra labor humanista: creer decididamente en nuestros alumnos y actuar siempre con generosidad.

Entre las “argucias” del neo-liberalismo a que se hace referencia arriba se pueden ver algunas sutilezas que se viven actualmente en México y que tienen que ver, por ejemplo, con las reformas educativas (cosméticas y unilaterales) propuestas por los niveles centrales. Estas reformas van encaminadas a sembrar inseguridad entre los maestros y no atacan aspectos centrales como la dinámica de trabajo de un docente común. ¿Es posible pedir a un maestro de escuela secundaria que trabaje 40 horas a la semana ante grupo? ¿En qué momento se le concede la oportunidad de preparar sus clases, de corregir los trabajos de sus alumnos, de reunirse con los otros maestros de sus alumnos, de entrevistarse con los padres de familia y de reunirse con las autoridades de la escuela para tomar decisiones? ¿Es posible instar a un maestro de escuela primaria a que “*luche*” para tener una doble plaza y hacerlo trabajar dos turnos al día con grupos sobresaturados de niños? Por si esto fuera poco, se da inicio a programas tipo “carrera magisterial” o “programas de estímulos”, en donde se evalúa contabilizando la producción de los maestros a partir del número de cursos a los que han asistido (en sesiones sabatinas o durante sus vacaciones) o, en las universidades, a partir del número de ponencias que hayan presentado en congresos –preferentemente internacionales- o por el número de artículos publicados –preferentemente indexados- pero que bien pueden ser totalmente ajenos a las funciones de docencia que tendrían que seguir siendo la esencia de la vida escolar y universitaria.

3 El asalto neo-liberal a las universidades y cómo debe ser la Educación. Noam Chomsky. Localizado en <http://regeneracion.mx/opinion/el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-debe-ser-la-educacion-chomsky/>

La vocación de servicio, el compromiso histórico y la conciencia gremial de las autoridades que están al frente de las instituciones educativas se pone a dura prueba cuando a éstas se les exige una serie de actividades en donde la planeación del proyecto educativo, su realización y su evaluación se realizan sólo a través de la entrega de “evidencias”. Entonces, el trabajo en las escuelas se vuelve un continuo “firmar hojas de asistencia a reuniones”, “tomar fotos de la exposición de los alumnos y de las reuniones de trabajo de los maestros”, “filmar y editar eventos académicos” haciendo de esto un fin y no un medio. En esta vorágine burocrática, las autoridades pierden de su perspectiva el ver al maestro como un sujeto con vocación, espíritu de servicio y como un ser humano que tiene sueños y aspiraciones; se limitan a verlo como un empleado, como un número más en su lista de subordinados y lo cosifican. Éstas son algunas de las argucias con las que el neo-liberalismo ataca a las instituciones educativas de todos los niveles.

En ocasiones y en momentos de depresión profesional –cuando se tiene conciencia de todo esto-, pareciera que el mundo nunca ha estado tan enfermo; pero revisando la historia resulta que no, que el ser humano siempre ha vivido situaciones institucionales extremas y que ésta es sólo una más. Y también la historia nos enseña que las instituciones, como el mismo ser humano en general, después se fijan otras metas y otros objetivos y, en consecuencia, su vida sigue otros derroteros. Pero se debe seguir trabajando, creyendo en el ser humano y siendo generosos con nuestros estudiantes. No hay otra cosa que hacer (claro, además de seguirnos preparando y seguir buscando la real profesionalización de nuestro gremio pasando de niveles científicos en nuestro trabajo a niveles filosóficos en nuestro actuar).

Noam Chomsky⁴ dice, cuando se le pregunta cuál es el propósito del sistema educativo:

...hay marcadas diferencias en este tema. Hay la tradicional, una interpretación que proviene de la Ilustración, que sostiene que el objetivo más alto en la vida es investigar y crear, buscar la riqueza del pasado, tratar de interiorizar las partes que son significativas para uno.(...) Desde ese punto de vista el propósito de la educación es mostrar a la gente como aprender por sí mismos. Es uno mismo el aprendiz que va a realizar logros durante la educación y, por lo tanto, depende de uno cuánto logremos dominar, a dónde lleguemos, cómo usemos ese conocimiento, cómo logremos producir algo nuevo y excitante para nosotros mismos y tal vez para los otros (...). El otro concepto es, esencialmente, adoctrinamiento. Algunas personas tienen la idea de que desde la infancia los jóvenes tienen que ser colocados en un marco de referencia en el que acatarán órdenes, aceptarán estructuras existentes sin cuestionar, etc., y esto es, con frecuencia, bastante explícito. (...) ...después del activismo de los años 60' había mucha preocupación en gran parte de la gente educada porque los jóvenes se estaban volviendo demasiado libres e independientes, que el país se estaba volviendo demasiado democrático (...) Demasiada democracia que afirma que hay ciertas instituciones responsables del adoctrinamiento de los jóvenes –la frase de ellos- que no están haciendo su trabajo adecuadamente; se refieren a las escuelas, universidades, iglesias que tienen que ser modificadas para que lleven a cabo su trabajo de adoctrinamiento y control con más eficiencia. (...) ...hay una lucha constante entre estos dos enfoques

4 Chomsky. El objetivo de la Educación. Localizado en: <http://www.youtube.com/watch?v=AsZJxDsd1Q8&feature=youtu.be>.

en las universidades y escuelas. En las escuelas ya sea que se les entrene para pasar exámenes o bien para la investigación creativa para dedicarse a intereses que son estimulados por los cursos en los que se profundiza por cuenta propia o en cooperación con otros y esto continua hasta el posgrado y en la investigación. Son dos maneras de ver el mundo. (...) Eso es lo que, desde mi punto de vista, debe ser el sistema educativo desde la educación preescolar, pero hay estructuras poderosas en la sociedad que prefieren ver a la gente adoctrinada y formateada sin que hagan muchas preguntas, sino obedientes, realizar la función que se les ha asignado y no tratar de sacudir los sistemas de poder y autoridad. Son opciones que tenemos que elegir sin importar nuestra posición en el sistema educativo como profesores, estudiantes o gente externa que trata de ayudar a darle forma en la manera como ellos creen que debe hacerse.

Y, en efecto, yo creo que no podemos sustraernos a tomar una decisión respecto a cómo vamos a interpretar nuestro trabajo; no tomar una decisión es ya tomar una decisión. Pero eso sería comportarnos como “*tibios*” ante un asunto de importancia vital e histórica y ya sabemos qué pasa con los “*tibios*”...

Magdalena Salamón (1980) enlista cuatro corrientes teóricas que interpretan a la educación como un fenómeno social (tres explícitas y una implícita). **La teoría de la reproducción** dice que las escuelas para pobres deben seguir formando pobres y las escuelas para ricos deben seguir formando ricos; es una concepción que toma a la sociedad como algo piramidalmente inamovible. **La teoría funcionalista** que afirma que la escuela debe hacer del ser humano (considerado por ésta un ente casi animal) un ente social y que mientras más conocimiento se acumule, más humano se es; pero no explicita qué hacer con ese conocimiento y se limita a dibujar a un *hombre culto* como el que posee muchos conocimientos y habla lenguas extranjeras. **La corriente estructural funcionalista** que ve a la escuela como un escalón para subir en la escala social: más estudios se tiene, más se puede ascender en la escala social, pero sin voltear a ver las propias raíces y al propio grupo social de proveniencia. **La corriente dialéctica** que sostiene que la escuela debe preparar al hombre para interpretar su tiempo y su espacio para actuar sobre de ellos y transformarlos; esta corriente enfatiza que las escuelas deben formar en sus estudiantes un *código de alta cultura* que es la posibilidad de descifrar los códigos simbólicos complejos (propios de la ciencia, de la antropología, del arte...). Esta posibilidad es el producto de un proceso prolongado, metódico y sistemático que comienza en la familia y se prolonga en las escuelas. La posesión de este código es la única manera de abatir la pobreza cultural y la desigual posesión de los bienes materiales, económicos, culturales y simbólicos. Es, en suma, la única manera de lograr una democracia social y humana en general. Es de hacer notar que la construcción del código de alta cultura es función de cualquier maestro, de cualquier nivel escolar y desde los contenidos de cualquier materia que se enseñe, pero... los maestros de lenguas, sobre todo, tenemos en nuestro trabajo la gran oportunidad de llevar a nuestros estudiantes a la construcción de su propio *código de alta cultura*.

Si éste fuera nuestro objetivo como maestros de lenguas, entonces podríamos actuar desde el concepto de “lengua formativa”. Esto no significa una carga más para nosotros, ya que la “Lengua formativa”...

Es la lengua (y la cultura) extranjera que enseñamos en nuestras aulas con la intención y el propósito conscientes de que nuestros alumnos, al mismo tiempo que aprenden la lengua extranjera, entren

en un proceso de re-aprendizaje de su lengua materna y de los elementos de su propia cultura y, por otra parte, desarrollen algunas competencias lingüísticas, metalingüísticas, metacognitivas y sociales que le permitan su inserción con mayores probabilidades de éxito al mundo que le toca vivir (Magos, 2010:333).

Y así, nuestra formación psicopedagógica, nuestra vocación, nuestra conciencia social y nuestra formación disciplinaria pueden ser un buen inicio para querer desarrollarnos como educadores a través de la enseñanza de una lengua y una cultura extranjeras.

El maestro de lenguas... ¿educador?

Sí. Y no tendría que ser de otra manera (o no *podría*). El maestro de lenguas, en México, a –todavía- principios del Siglo XXI, no puede auto-conceptualizarse como *un “enseñador”, un “entrenador”, un “narciso de la academia”, “un fingidor”*; debe visualizarse a sí mismo (dado que es un profesional de la educación que se ha formado a niveles superiores como tal) como un educador. La teoría de la glotodidáctica nos abastece de técnicas, de métodos, de enfoques para realizar nuestro trabajo; la administración de la clase nos permite vislumbrar de qué manera proponer proyectos específicos para satisfacer las necesidades reales de nuestros estudiantes; la psicología nos sugiere cómo interpretar los procesos cognitivos y motivacionales de nuestros alumnos al momento de enfrentarse a una lengua o a una cultura que no son suyas de nacimiento; la filosofía nos permite adentrarnos en el pensamiento del ser humano para identificarnos con él; nuestra vocación nos impele a compartir generosamente nuestro saber y nuestra experiencia con nuestros estudiantes;⁵ nuestra conciencia social nos clarifica porqué es importante e inaplazable que nuestros discentes se asomen al mundo para conocerlo y cohabitarlo con sus congéneres y sus coetáneos, ¿entonces...?

Entonces, se insiste, el maestro de lenguas del Siglo XXI debe erigirse como un educador dispuesto a escuchar a sus alumnos y a dejarlos escucharse entre ellos; a dejarlos hablar y hacerlos hablar entre ellos; a impulsarlos a leer y a discutir con los autores que lean; a dejarlos escribir y a respetar su palabra; a dejarlos descubrir y a aprender con ellos y de ellos; a dejarlos crecer y crecer con ellos. El maestro y el alumno “Cada uno debe aprender a salvar distancias y a superar los antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos” (Aguilar, 2004:14). Gadamer, citado por Aguilar (2004:14-15) nos dice que sólo con humildad podremos aprender de aquéllos que aprenden de nosotros; si somos maestros de lenguas (y culturas) estaremos posibilitando que nuestros alumnos –a través de su lenguaje- entren en ellos mismos y se descubran y se potencialicen en todo su *ser* humano: “la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro...”. Sólo con una actitud de este tipo podremos *ser* humanos que permiten que sus estudiantes crezcan y florezcan y así ser dignos de ellos. Tal vez esto nos permita decir, junto con Zapata (2008:127) que “la educación es sabiduría y libertad plenas (o no es)” y ejercer nuestro trabajo cotidiano –sí, ése que hacemos todos los días- como un verdadero mi(ni)sterio de amor.

5 ¡Y además, nos conviene! El conocimiento es como el amor: mientras más damos, más tenemos.

CONCLUSIONES

Si un documento como el que ahora está terminando pudiera llegar a “Conclusiones”, me atrevería a afirmar que la actual generación de profesores de lenguas que estamos por llegar a la jubilación podríamos sentirnos satisfechos de nuestro actuar histórico: hemos logrado profesionalizar la formación de nuestro gremio al fundar las licenciaturas en lenguas que ahora existen en las universidades de México y algunos programas de posgrado en nuestro campo⁶; no obstante, faltaría seguir trabajando para que todavía podamos ver cómo la totalidad de maestros de lenguas abandonan su trabajo cotidiano de “docentes ordinarios” para convertirse en “docentes investigadores”. Mientras nosotros hacemos eso, nuestros colegas lingüistas y literatos podrían seguir trabajando para que la sociedad sea sensible a la necesidad de su trabajo y para que en el organigrama de cualquier empresa pública o privada apareciera un rubro para ser ocupado por ellos.

Modas van y modas vienen (en todos los sectores: políticos, académicos, comerciales...); a veces el mundo parece desquebrajarse y pudiéramos pensar que ya nada vale la pena sino esperar otro diluvio u otra lluvia de fuego como la que anuló Sodoma y Gomorra para volver a comenzar desde cero, pero... no es así. Basta girar la página para enterarnos de las maravillas que en este mismo momento están ocurriendo en las escuelas, en los laboratorios, en los escenarios de los teatros, en los campos, en las carreteras, en los mercados, en las casas de personas ordinarias como somos todos los trabajadores que vivimos de nuestro salario. Desde que el mundo es mundo convive lo blanco con lo negro, lo opaco con lo brillante, lo seco con lo húmedo, la alegría con la tristeza, la esperanza con la decepción y se sigue adelante. Los maestros de lenguas, para seguir educando con alegría y con generosidad a nuestros alumnos, podríamos afianzarnos en nuestras trincheras con nuestra formación psicopedagógica, nuestra vocación, nuestra conciencia social y nuestra formación disciplinaria. Esto podría ser la clave para ir más allá de las modas gerenciales, de las dictaduras psicológicas y simbólicas, de los círculos viciosos que los grupos en el poder tratan de construir para luego criticar, juzgar y tratar de redimir.

La formación del ser humano es responsabilidad social y moral de las generaciones adultas.

Los maestros (de lenguas y culturas, pero también todos los demás maestros de todas las materias y de todos los niveles escolares) somos directamente responsables (*porque de manera voluntaria hemos querido vivir AQUÍ Y AHORA nuestra vocación de educadores*) de la formación de nuestros estudiantes en las áreas cognitiva, social, lingüística, psicomotriz y afectiva en la responsabilidad y en la alegría, en la esperanza y en la disciplina, en el amor y en la justicia, con respeto y con generosidad, con decisión y con ternura. Esto ha sido, es y será SIEMPRE así.

Tal vez la poesía de autor anónimo con la cual se abre este documento pueda parecer muy “*sencilla*” desde la teoría literaria o desde la lingüística; se podría tener razón. Sin embargo, no se podrá cuestionar que los conceptos que encierra son todos ellos ciertos. Eso sucede con el trabajo de un maestro: puede parecer tan sencillo que cualquiera podría hacerlo; nada más lejos de la verdad. El trabajo de un maestro es un ministerio que sólo puede

6 Obviamente tendríamos que agradecer profundamente a los docentes que hace unas décadas nos iniciaron en el mundo de las lenguas y las culturas a través de su trabajo. Ellos también hicieron lo que históricamente les correspondía. Fue ese conocimiento y la actitud profesional y humana de esos maestros lo que preparó el terreno para que nosotros también cumpliéramos con nuestro compromiso con la historia.

ser realizado cuando se es experto en una cuestión teórica, se es capaz de conducir a los estudiantes para que ellos se eduquen –con el tratamiento de esa cuestión teórica-, se haga de este trabajo un acto de amor y ese acto responda a las características históricas y sociales de un entorno.

No quisiera concluir esta disertación sin agradecer sincera y profundamente a los organizadores de la Cuarta Jornada de Investigación en Lenguas de la Facultad de Estudios Superiores –Zaragoza- de la Universidad Nacional Autónoma de México el haber creído que el firmante de este documento tendría palabras importantes para compartir con los colegas asistentes a este evento. Espero cordialmente que las ideas aquí vertidas puedan servir como estímulo a algunos compañeros, como punto de análisis y discusión a otros y como reto para proponer otras ideas mejores a los restantes. Gracias infinitas.

REFERENCIAS

Aguilar, Luis Armando. (2004). *Conversar para aprender. Gadamer y la Educación*. Sinéctica. Revista electrónica. Revista electrónica de Educación. ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara. Pp. 11-18. Ubicado en: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/23_conversar_para_aprender_gadamer_y_la_educacion.pdf. (Consultado el 29 de Noviembre de 2013).

Chomsky, Noam. (2014) *El asalto neo-liberal a las universidades y cómo debe ser la Educación*. Ubicado en: <http://regeneracion.mx/opinion/el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-debe-ser-la-educacion-chomsky/> (Consultado el 18 de Enero de 2014).

D'Avenia, Alessandro. (2013) *In-decenti, In-docenti, Docenti*. Ubicado en: <http://www.profduerpuntozero.it/2013/12/06/in-decenti-in-docenti-docenti/>

(Consultado el 16 de Enero de 2014).

Ibarra Rivas, Luis Rodolfo. (2013). *Prácticas socioeducativas*. En Trayectorias y miradas. Estudios en psicología y prácticas educativas. Luis Gregorio Iglesias Sahagún. Coordinador. Editorial Fontamara. México.

Magos Guerrero, Jaime. (2005) *La administración de la clase de lengua*. En Archivos del CELL Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Magos Guerrero, Jaime. (2008) *¿Es importante enseñar-aprender las lenguas extranjeras? Apuntes para una reflexión a principios de siglo*. En Memorias del IV Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009). Universidad de Chetumal, Quintana Roo. México.

Magos Guerrero, Jaime. (2009) *El profesionalista de las lenguas: una situación vivida y una discusión todavía no comenzada*. En Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009). Universidad de Chetumal, Quintana Roo. México.

Magos Guerrero, Jaime. (2010). *Por un concepto de lengua formativa (LF)*. En Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2010). Universidad de Chetumal, Quintana Roo. México.

Palacios, Jesús. (1984) *La cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. Editorial Laia. Barcelona.

Pennac, Daniel. (2007) *Diario di scuola*. Giangiacomo Feltrinelli Editore. Milano.

Salamón, Magdalena. (1980) Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En *Perfiles Educativos*. No. 8. Pp. 3-24. CISE-UNAM. México.

Severgnini, Beppe. (2013) *Italiani di domani. 8 porte sul futuro*. Rizzoli. Milano.

Zapata Martínez, Jacqueline (Coordinadora) (2008) *La Educación para Pensar-se*. Colección Fundap Educación. Fundación Universitaria de Derecho, Administración y Política, S.C. México.

Jaime Magos Guerrero
magos_messico@yahoo.it

¿LAS TIC MEJORAN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS?

Emma Navarrete Hernández*

RESUMEN

Los avances tecnológicos han provocado una evolución y revolución en todos los ámbitos de nuestra sociedad, incluyendo el educativo. En la última década la popularización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en especial el Internet, ha generado un verdadero cambio en el uso y transmisión de la información y se han puesto al alcance de millones de personas una gran cantidad de recursos y medios. El Internet como tecnología aplicada a la educación ha tenido un fuerte impacto y la capacidad de comunicación se ha ampliado exponencialmente. Sin embargo, para llevar a cabo una buena comunicación se requiere de una formación adecuada, los medios digitales pueden favorecer el aprendizaje autónomo de los alumnos, dentro y fuera del aula de lenguas, pero siempre requerirán la guía de un experto.

La competencia digital y el aprendizaje con tecnología son dos habilidades esenciales del siglo XXI que favorecen el ingreso al mercado laboral de los estudiantes, así como su movilidad dentro del mismo. Es por ello que se hace necesario un replanteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase, en el que se incorporen las tecnologías de la información y comunicación con las de aprendizaje y del conocimiento, lo que implica el desarrollo de la competencia digital en los docentes que a su vez fomentará el desarrollo de esa competencia en los estudiantes, con lo que se estaría planteando una educación y un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a la sociedad del siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos se dan cada día con mayor rapidez y las actualizaciones de las herramientas de uso cotidiano son cada vez más frecuentes e innovadoras, tal es el caso de los teléfonos celulares o las pantallas digitales que han desplazado a los televisores para dar paso a una conectividad a Internet que permite una nueva modalidad de ver “televisión”, *video on demand*, como lo es Netflix, Claro video, Veo, entre otras.

Así pues, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en algo esencial en la vida de los seres humanos. Cada vez con más frecuencia vemos que un día común inicia con la ojeada a un periódico digital, revisar el *Facebook*, los correos y mensajes; antes de salir a trabajar o de regreso a casa ver el tráfico en *Waze*; se buscan lugares para comer en *Yelp*; se ubican lugares y direcciones en *Google Maps*; si se planean las vacaciones se busca información en *Despegar.com*; al terminar el día ya no se pone el despertador en el reloj, ahora se programa la alarma en el celular.

Es así que la tecnología, especialmente el Internet, se ha vuelto un medio necesario en todos los ámbitos incluyendo la educación, donde ha pasado a ser un recurso para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ha permitido una relación más personalizada con el alumno.

* Maestra en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia por la UNED, Madrid, España. Licenciada en Enseñanza de Inglés por la UNAM. Profesora Titular “C” de Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Inglés de la FES Acatlán, UNAM.

Las TIC aplicadas a la enseñanza han sido usadas desde hace ya varias décadas y se han ido adoptando y adaptando dependiendo de sus avances. Sin embargo, es a partir de los años 70 cuando se observa un mayor interés por investigar el potencial de estas herramientas como medio de enseñanza y aprendizaje. Aparecen así las primeras aplicaciones didácticas y los primeros programas educativos que seguían los modelos conductistas de la época, y que básicamente evaluaban respuestas correctas o incorrectas.

Es a partir de 1991 cuando se crea la primera página Web, que se considera el nacimiento de la Web 1.0, que hizo posible el correo electrónico y los chats que fueron vistos, en el ámbito educativo, como una recuperación de la escritura (que en décadas anteriores había sido “desplazada” por la radio, el teléfono y la televisión). Posteriormente, en el 2004 surge la Web 2.0 que brinda la posibilidad de interactuar con otros usuarios o cambiar contenido de sitios web y que permite la creación de conocimiento en grupo, de forma colaborativa, y la recopilación de recursos compartidos como blogs, wikis, el almacenamiento de páginas con contenido científico, fotografías, películas, aulas educativas, redes sociales, etc. Unos cuantos años después llega la Web 3.0, mejor conocida como la Web de la nube, la Web de las aplicaciones, la Web multidispositivos, la Web semántica o la Web Geoespacial, que une la inteligencia artificial con la Web. Esta Web incluye, la transformación de la red en una base de datos y hace que los contenidos sean accesibles en múltiples aplicaciones y dispositivos, y permite una conectividad más personalizada.

Es por ello que la Web tiene una serie de usos muy prácticos en el aprendizaje de lenguas y en el aprendizaje en general, entre ellos se pueden mencionar el acceso a vídeos, a podcasts, a vodcasts, a diccionarios en línea, a información actualizada (periódicos, radio, televisión, etc.), a bibliotecas, a revistas y artículos especializados en formato electrónico, así como, la posibilidad de participar en debates asíncronos y síncronos y tener contacto “directo” con hablantes de la lengua extranjera y su cultura.

Estos avances, han hecho posible que se puedan adoptar estas tecnologías y ser utilizadas con enfoques y metodologías más acordes con las teorías cognoscitivas y con las propias tendencias del aprendizaje de lenguas ya que la interacción y la colaboración son elementos esenciales en las tecnologías de la Web 2.0 y 3.0, al igual que lo son para la enseñanza aprendizaje de lenguas.

Enseñanza y tecnología

El uso tan común de las tecnologías ha hecho que su inclusión en el campo educativo sea cada día más frecuente pensando que los estudiantes aprenderán más y mejor por estar tan pegados y apegados a las tecnologías la mayor parte del día. Sin embargo, el uso de las TIC en la enseñanza no ha sido, en muchas ocasiones, tan eficaz como se esperaba, la pregunta sería: ¿qué es lo que hacemos para incluir las TIC? En la mayoría de los casos, trasladamos el material impreso a algún recurso tecnológico sin seguir una metodología específica ni pensar en los elementos motivadores para los alumnos, resultando con ello, lo que Area Moreira (2008: s/p) dice: “Hoy en día, después de veinte años de “informática educativa”, al menos tenemos una certeza: las TICs en la enseñanza no tienen efectos mágicos...”. Es por ello que se debe crear una consciencia del cómo y para qué usar las TICs.

Por otra parte, al tener tecnologías tan accesibles como los teléfonos celulares, se ha dado paso en “...pocos años al nacimiento de la denominada “generación del pulgar”, ... sintagma que ha dado nombre a un procedimiento

“instrumental” de comunicación mediante la pulsación de teclas con el dedo pulgar” (Galán, 2011: 20). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2015 el 80% de jóvenes mexicanos, entre 12 y 17 años, tenía un teléfono celular; el 80% hacía uso de Internet, siendo ésta la población más grande de uso de este recurso, seguido de la población entre 18 y 24 años donde dos de cada tres jóvenes lo usaba (MODUTIH¹, 2014). De manera general, también, se reporta que el 39.6% lo usa como medio de socialización y el 38.5% como medio de comunicación, mencionado que el uso del Internet y las tecnologías está vinculado con el nivel educativo de la población mexicana. Al ver estos datos, se podría decir que, probablemente, esta generación de estudiantes aún no está lista para usar la tecnología como medio de aprendizaje, ya que sus usos son fundamentalmente para comunicarse y socializar.

Las TICs deben verse como recursos facilitadores y transmisores de información que pueden ser adaptados a las necesidades y características de los estudiantes, a fin de lograr una formación audiovisual, multimedia e hipertextual. El uso de material multimedia o de Internet debe aportar algo más que el cambio de formato y no sólo consistir en un traslado del material impreso al soporte tecnológico. Es necesario que a partir de las características particulares que los medios y herramientas tecnológicas ofrecen para el aprendizaje exista una visión y aplicación didáctica.

Hasta hace unos cuantos años se consideraba que la tecnología estaba desencadenando “una revolución silenciosa” en el modo de enseñar. Actualmente, ya es un hecho que la tecnología ha influido de manera directa la enseñanza, pero ¿realmente estamos, los docentes y los centros de trabajo, preparados para aplicarla y usarla? De acuerdo con Francesc Pedró (2015),² muchos de los docentes carecen aún de competencias digitales suficientes para usarla en el salón de clase y señala que “La clave no es tanto equipar a los centros con tecnologías punteras, dado que habitualmente los alumnos ya cuentan con ellas y las suelen llevar consigo al aula, sino garantizar la conexión a Internet desde la escuela y el acceso de los docentes a ‘recursos digitales de calidad’”. Además, opina que los procesos de enseñanza se deben organizar de una manera distinta ya que el uso adecuado y eficiente de la tecnología permitiría “optimizar los esfuerzos de los docentes”.

Hace un poco más de una década la Web 1.0, con el uso del correo electrónico y los chats, se vio, como se dijo anteriormente, como una recuperación de la escritura, sin embargo, al paso del tiempo una de las preocupaciones que ha surgido es el uso que se hace de la lengua escrita en los “cibertextos”, una cuestión que continúa llamando la atención, tanto de analistas del discurso como de los docentes debido a que la comunicación electrónica está generando un discurso muy peculiar con el uso del “texting”, donde la gramática, la ortografía, la sintaxis parecieran no tener lugar. El “texting” es una forma de adaptar la escritura a una nueva herramienta tecnológica, pero la cuestión punto no es decir si el “texting” está bien o mal sino aprender a utilizar cada una de ellas en su contexto, es ahí donde la función del docente entra en juego como guía y facilitador del aprendizaje.

En esta evolución de la tecnología, en el 2004 Tim O’Reilly acuña el término Web 2.0 cuya característica principal es su carácter colaborativo, es decir, una red social existe por el trabajo en equipo de autores y lectores. Por

1 Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares.

2 “Las TIC y “la revolución silenciosa” de la educación”. *EFEFuturo*. <http://www.efefuturo.com/noticia/tic-revolucion-silenciosa-educacion/> Febrero 25, 2015, Madrid, España.

ejemplo, un blog sin comentarios se convierte en un texto plano, un wiki alimentado por una sola persona es un esfuerzo improductivo, usarlo sólo porque es moderno no funciona si no se está consciente de que la escritura colaborativa es lo que lo convierte en algo especial y útil.

A partir de los muchos y variados servicios y aplicaciones que la Web 2.0 ofrece, tanto los docentes como los estudiantes pueden crear, distribuir y compartir sus propios contenidos con una muy buena calidad, versatilidad y capacidad de difusión. El potencial para la enseñanza que ofrece la Web 2.0 ha dado origen a la llamada Educación 2.0 que comparte características on la Web 2.0 que le dio origen.

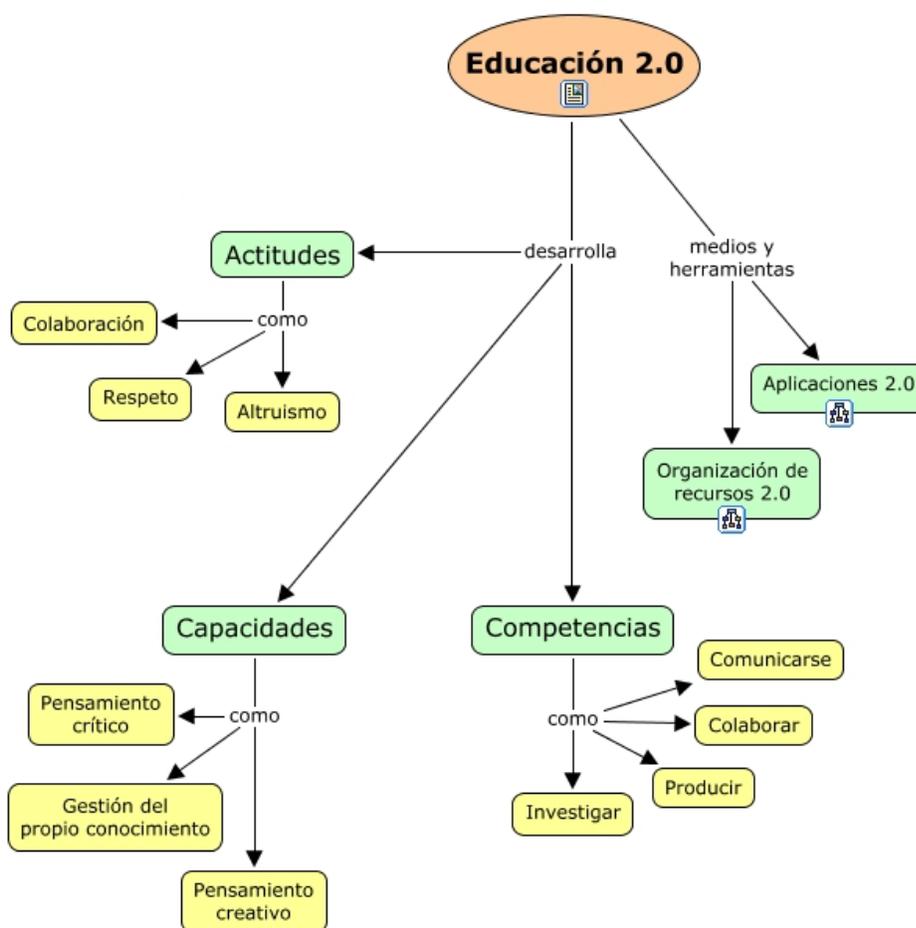


FIGURA 1. Educación 2.0.³

Esta capacidad de recursos para la interacción y la colaboración, de la Web 2.0 aplicados a la Educación 2.0, se debe ver como una amplia posibilidad para el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias, así como de medios y herramientas que sirvan como potencial tanto de materiales y recursos didácticos, como

³ Tomado de: Juan José de Haro <http://jjdeharo.blogspot.com>

de nuevas metodologías y de planteamientos didácticos innovadores, en los que se deben resaltar principios como la colaboración entre iguales, el altruismo, la inteligencia colectiva, la creación y difusión de conocimientos compartidos, la responsabilidad individual y la participación social e institucional. De acuerdo con Aparici (2011), “la educación 2.0 nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basada en el diálogo y en la participación que no requiere sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones...”.

Asimismo, con la Web 2.0 el uso de las tecnologías en la enseñanza de lenguas se torna lo que Herrera y Conejo (2009:3) denominan la tarea 2.0: “un entorno social-tecnológico formado por usuarios de la lengua y de la tecnología Web, que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales”. Esta tarea 2.0 se centra en el significado e involucra procesos reales del uso de la lengua, en los que se activan procesos cognitivos complejos y se termina con un producto comunicativo.

La enseñanza basada en el desarrollo de tareas 2.0 se fundamenta en los principios de: aprender haciendo, aprender interactuando, aprender compartiendo y aprender buscando, lo que convierte a este tipo de aprendizaje en más significativo (Nevgi & Tirri, 2003; Thomas & Reinders, 2010). Al diseñar el contenido de las tareas de aprendizaje 2.0, el docente debe tomar en cuenta un diseño didáctico colaborativo así como fomentar la interactividad entre los estudiantes y las propias actividades de aprendizaje. De acuerdo con Vázquez-Cano y Sevillano (2011), un docente en el siglo XXI debe poder tener la capacidad de comunicar, crear y enseñar en la Web, además de poder utilizar otros medios y estrategias que conformen un complemento integral para la enseñanza de lenguas.

Evolución de las tecnologías en la educación

Con la evolución de las TIC se ha dado paso a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), éstas últimas tratan de orientar a las TIC hacia usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Lo que se pretende con las TAC es incidir en la metodología y no únicamente en asegurar el manejo de una serie de herramientas informáticas. Las TAC permiten vincular las teorías pedagógicas y las aplicaciones mediante el uso de tecnología educativa y herramientas propias de las TIC. Las TAC examinan de manera particular cómo se pueden integrar las herramientas tecnológicas en la enseñanza-aprendizaje en cualquier sector educativo y que funcionen como un andamiaje de pensamiento crítico a fin de mejorar el aprendizaje individualizado que se genera con el uso de los ambientes de aprendizaje.

Las TAC van más allá de aprender a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. Sin embargo, el uso del Internet y de la tecnología sigue cambiando, ya no se utilizan únicamente para comunicar o transmitir información, ahora se usan para crear tendencias, para influir o incidir en algún tema.

Ante esta evolución digital, Dolors Reig (psicóloga social, experta en cibercultura), da origen al término TEP (Tecnología de Empoderamiento y Participación), considerándola como la “ciberdemocracia” en la que se integra la participación con la tecnología; es la tecnología al servicio de la socialización, que se basa en la participación y la influencia que se puede crear a través de su uso, se utiliza como un objetivo común, se le conoce también como la revolución social creativa y cognitiva con la que se le ha dado vida a la emergente Web social (Sádoval, 2012).

En el campo educativo, se trata de una red social con la que se fomenta la participación activa de los usuarios y con la que se busca el empoderamiento a través de la generación de conocimiento.

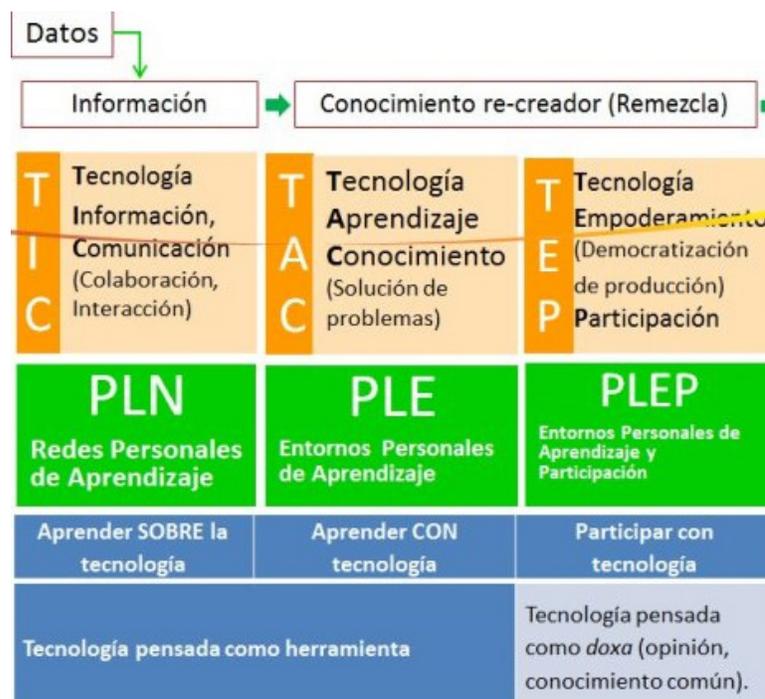


FIGURA 2. TIC-TAC-TEP.⁴

Con las TEP se busca desarrollar la creatividad, compartir estrategias que estimulen el aprendizaje cooperativo y lograr el aprendizaje cooperativo entendido como un reparto de tareas. Se piensa que mediante las TEP se puede lograr un aprendizaje pro-activo que ayude a potenciar las habilidades individuales, en un contexto participativo y de empoderamiento, mediante la formación de un canal entre el conocimiento individual y el colectivo. Las TEP se consideran como el eslabón que hacía falta entre las herramientas tecnológicas y el aspecto socializante que da sentido a su aplicación.

CONSIDERACIONES FINALES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se han introducido en muchos aspectos de nuestra vida diaria, la versatilidad y potencial educativo de los recursos y aplicaciones de la Web y las redes sociales se han visto poco a poco reflejados en una importante modificación del paradigma de enseñanza-aprendizaje.

⁴ Adaptado de: <https://inclusioncalidadeducativa.files.wordpress.com/2016/01/tip1.jpg>

Ante este nuevo contexto de enseñanza, se deberá tener presente que éste no solamente está conformado por los elementos tecnológicos sino que también está integrado por presupuestos educativos como lo son el conectivismo, el aprendizaje en red y la multitarea, entre otros, que no deben dejarse de lado ni por las instituciones educativas ni por los docentes quienes necesitan adaptarse a estas nuevas modalidades de formación. Es necesario que existan desde los salones de clase convencionales con conectividad a la red hasta grupos de trabajo colaborativo en contextos totalmente a distancia. Todo ello integrado, obliga a ocuparse y reflexionar, desde la óptica pedagógica, sobre las perspectivas de futuro que las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento van ofreciendo, y sobre los escenarios de aprendizaje que van surgiendo.

Con la aplicación de las tecnologías en la educación muchos de los docentes se han preparado para el manejo de las tecnologías (TIC) pero se han olvidado de incorporar también las metodologías apropiadas (TAC), lo que resulta en trasladar material impreso al soporte digital. El uso de material multimedia o de Internet debe aportar algo más que un cambio de formato, se requiere que haya una explotación didáctica considerando las características exclusivas que estos medios y herramientas ofrecen para el aprendizaje.

Ante estos nuevos escenarios de aprendizaje se requiere que los docentes tengan una actitud positiva hacia estos nuevos paradigmas de enseñanza y que estén dispuestos a: aprender a aprender, aprender a desprenderse, aprender a emprender y aprender a arriesgarse. El docente tiene que formar parte de la sociedad digital, sin temor a los cambios y a los nuevos retos de estos tiempos.

La pregunta es: **¿Estamos los docentes y los alumnos preparados para ello?**

REFERENCIAS

Aparici, R. (2011) "Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0". *La Educaci@n, Revista digital*. Mayo 2011. No. 145, ubicado en: https://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf. Consultado el 12/01/2016.

Area Moreira M, Gutiérrez Marín A, Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Editorial Ariel.

Enriquez, S. (2012). *La formación básica para docentes y las TAC*, ubicado en: <http://www.ead.unlp.edu.ar/blog/?p=209>. Consultado el 20/01/2016.

"Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo)" datos nacionales. 14 mayo, 2015. Aguascalientes, Ags., ubicado en: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/internet0.pdf>. Consultado el 3/02/2016.

Galán, C. (2011). "Homo Loquens, Homo Virtualis. *Revista de Estudios de Juventud*. No. 93, ubicado en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ93-04.pdf>. Consultado el 21/01/16.

García Areto, L. (2014). "Web 2.0 vs web 1.0." *Contextos Universitarios Mediados*, nº 14,1, ubicado en: <http://>

e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_1/Documento.pdf.
Consultado el 3/02/2016.

Montero, O. TIC, TAC, TEP. "Tecnologías....para la vida". Conasa itworks, ubicado en: <http://www.conasa.es/blog/tic-tac-tep-tecnologias-para-la-vida/> Consultado el 30/01/2016.

Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). "In search of good virtual teaching. The advantages and disadvantages to learning in virtual environments. Students' experiences and teachers' evaluations". *Journal of Research in Educational Sciences*, 15: 9-17.

Prensky, Marc (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning* Thousand Oaks, California: Sage.

Reig, D. *El Caparazón*, ubicado en: <http://www.dreig.eu/caparazon/sobre-mi-2/> Consultado el 8/02/2016.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, ubicado en: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Consultado el 8/02/16.

Sandoval, C.(2012). *Tecnologías del Empoderamiento y la Participación*, Ubicado en: <http://eudev.uta.cl/RIC/blog/?p=232> Consultado el 8/02/2016.

Thomas, M. y Reinders, H. (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London and New York: Continuum.

Vázquez-Cano, E. & Sevillano, M. L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: UNED-Ediciones Académicas.

Vázquez Cano, E. (2014). "Tareas 2.0 para el aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje". *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. N° 44:185-189. España: Universidad de Sevilla.

EL TELÉFONO CELULAR: RECURSO AUXILIAR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Rosalinda Josefina del Carmen De León Zamora*

María Aurora Gómez Ruíz**

RESUMEN

El teléfono celular forma parte de las innovaciones tecnológicas que son útiles en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un recurso que permite que los alumnos reciban y transmitan entre ellos y a sus profesores, información de manera ágil, en formatos accesibles y ligada a un costo que la mayoría de los estudiantes tienen previstos en sus gastos ordinarios.

Además de ser un medio de comunicación docente/estudiante, constituye un posible repositorio de datos y abre la posibilidad de que los estudiantes almacenen fotos, videos, diccionarios escritos y audibles, aunados a las múltiples aplicaciones que son susceptibles de ser descargadas en beneficio del grupo.

Los retos para el profesor son, entre otros:

1. Definir reglas claras de utilización del teléfono celular para que este sea un recurso auxiliar y de ninguna manera un distractor.
2. Planear adecuadamente la clase para que el recurso resulte atractivo, suficiente y pertinente.

Palabras clave: recursos tecnológicos, teléfono celular, enseñanza de lenguas extranjeras, TIC's, smartphone.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la mayoría de los alumnos de bachillerato y de niveles universitarios cuentan con teléfonos celulares muy sofisticados, como los smartphones. Si dichos teléfonos se utilizan como herramientas auxiliares en la clase de lenguas, o en cualquier otra clase, los profesores pueden beneficiar a sus grupos.

A mediados del siglo pasado las referencias a las nuevas tecnologías en apoyo a la enseñanza adquirían significado cuando el profesor tenía acceso a proyectores, ya fueran equipos para proyectar películas o diapositivas y en, algunos casos, a máquinas calculadoras. En algunos centros educativos eso se traducía en contar con un salón especial para proyecciones y un espacio específico destinado al almacenamiento y custodia del equipo utilizado. Muy frecuentemente, se requería contar con un técnico especializado, preferentemente en el área de ingeniería, que auxiliara al profesor con el manejo de los aparatos tecnológicos; y dicho técnico no solamente era un asistente

* Profesora de la UNAM desde 1987, certificada por el CELE y las Universidades de Cambridge y Michigan, licenciada y maestra en Derecho con estudios de Letras Inglesas, especialista en Derecho Internacional. Profesora de inglés en el plantel No. 8 de la Escuela Nacional Preparatoria. UNAM.

** Profesora de idiomas con 42 años de experiencia, con adscripción en la UNAM desde 1997. Profesora de inglés en el plantel No. 8 de la Escuela Nacional Preparatoria. UNAM.

del docente, sino que además vigilaba que los alumnos no se acercaran a los aparatos, mucho menos que los tocaran o manipularan.

Paralelamente, se creía que los alumnos tenían que aprender sin el apoyo de la tecnología. Muchos profesores reprobaban en términos absolutos el uso de calculadoras y auxiliarse con una computadora era una actividad altamente cuestionada. El acceso a internet era muy restringido, prácticamente desconocido y la información contenida era incipiente.

Las actitudes sobre las nuevas tecnologías fueron cambiando a finales de los años 70's. Cuando en los 80's se popularizaron las computadoras personales, se intensificó la creación de instrumentos tecnológicos que auxiliaran en la enseñanza.

Los primeros productos fueron creación de las grandes instituciones que contaban con grandes presupuestos debido a los altos costos financieros y fuertes requerimientos tecnológicos que implicaban su desarrollo. Sólo como referencia, basta citar que en 1984 el costo promedio de una computadora personal producida por IBM era de cuatro mil dólares y que el desarrollo de la computadora Macintosh costó un millón y medio de dólares¹.

Por otro lado, el tamaño de las computadoras impedía su fácil traslado. En 1984, el peso promedio de un equipo "personal" era de 12 kilogramos. Las opciones para crear programas en apoyo a la docencia se encontraban en el territorio de las instituciones con espacios físicamente amplios.

Las computadoras personales en sus inicios no eran propiamente portátiles, había que conectar una gran cantidad de cables y cargarlas con programas contenidas en discos flexibles.

En el presente, a unos cuantos años de aquel panorama, contamos con estudiantes que pueden cargar en sus teléfonos celulares aplicaciones capaces de hacer lo que hacía una computadora de la NASA el siglo pasado, sin necesidad del auxilio de técnicos especializados.

De igual manera, la creciente evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) permite que hoy los profesores se auxilien de aplicaciones gratuitas o de bajo costo, que eliminan la necesidad de invertir muchas horas en planear actividades relativas a sus cursos e incluso que les permiten crear aplicaciones a la medida de manera sencilla.

Propuesta

La propuesta es que el uso del teléfono celular de los alumnos complemente y/o sustituya el requerimiento del uso de la computadora y del videoprojector, lo mismo que la video grabadora e incremente la interacción de los grupos escolares.

Si bien existen ya muchas computadoras y videoprojectores altamente portátiles y de uso sencillo, el que cada estudiante cuente a bajo costo con un equipo propio y portátil ensancha las posibilidades de un grupo.

1 <http://www.informatica-hoy.com.ar/historia-de-la-computadora/Historia-de-la-computadora-1982-2001.php>

Justificación

Los teléfonos celulares en poder de los alumnos permiten que un profesor se auxilie de aplicaciones equivalentes al hecho de que cada alumno cuente con una computadora dentro del salón de clase con la ventaja de que además de trabajar en solitario, los alumnos se pueden interconectar como un solo grupo, por equipos con un número reducido de integrantes y/o directamente con el docente.

Por lo general, el costo, salvo que las conexiones a Internet de la escuela sean óptimas, es un gasto hundido dentro del presupuesto ordinario de telefonía de los alumnos. Es también un panorama recurrente que, entre más alto sea el grado de estudios más sofisticados son los teléfonos que portan los alumnos. En bachillerato es posible observar que algunos alumnos no cuenten con teléfono celular, mientras que en los niveles de doctorado es casi inconcebible que algún doctorante carezca de celular.

De acuerdo con el doctor en Ciencias Educativas Javier Organista Sandoval, investigador del área de Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en nivel de educación primaria, el porcentaje de pertenencia o utilización de este aparato llega a 58 por ciento; en la universidad alcanza el 97 por ciento. En las escuelas primarias y secundarias, el teléfono celular se ubica en un contexto escolar de prohibición, en la preparatoria y la universidad su uso es incipiente, menciona el doctor Organista. “Es preciso encontrar las mejores vías y prácticas para la inserción de la tecnología en el proceso educativo. Para ello se requiere de un alto nivel de responsabilidad y de madurez de los estudiantes, de habilidades digitales del docente y de replantear las estrategias didácticas en el aula, acorde al contexto tecnológico actual. Estos son algunos de los retos que enfrenta el sistema educativo mexicano con relación a la mediación tecnológica del proceso educativo”², señala el investigador de la UABC.

El consultor estadounidense experto en medios digitales Marc Prensky³ considera que todos nuestros jóvenes son programadores, son nativos digitales, pues nacieron en la era de la computación. Nuestros estudiantes realizan las funciones de un programador cuando bajan una canción o utilizan un juego en línea, están programando sus celulares, y para ello no tomaron un curso ni un diplomado, fueron aprendiendo intuitivamente y sin conciencia efectiva de ello.

De manera, que es posible solicitar a nuestros alumnos que, con sus teléfonos celulares, generen condiciones favorables para su aprendizaje. No existen grandes restricciones para la creatividad de un estudiante.

Marc Prensky (2005) también comenta: “Mil millones y medio de personas alrededor del mundo se encuentran caminando por la calle con computadoras de gran capacidad, en sus bolsillos. El hecho es que no se dan cuenta de esto, debido a que la gente no las identifica como computadoras. Hoy en día los teléfonos celulares de alto desempeño tienen la misma capacidad que las PC de mediados de la década de los 90’s, pero los celulares consumen solo una centésima parte de la energía. Incluso los teléfonos celulares más simples, que solo tienen la

2 <http://www.conricyt.mx/noticia-detalle.php?noti=160>

3 http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf

capacidad de voz funcionan con microprocesadores más potentes que la computadora a bordo de la nave espacial que aterrizó en la luna en 1969”.

Expectativas

Las ventajas del empleo de los teléfonos celulares en las clases de lengua extranjera son muchas, y cabe mencionar en esencia que:

- Se aumenta el nivel de enseñanza centrada en la actividad del alumno,
- Se obtiene acceso a recursos más allá de las paredes del aula,
- El límite de acceso al conocimiento tiene límites mayores a los tradicionales,
- Se ahorra tiempo que puede ser invertido en actividades complejas,
- Se superan obstáculos técnicos en el uso de TIC's como pudieran ser la poca disponibilidad de equipo o fallas en los sistemas propios del centro educativo,
- La portabilidad de los celulares es prácticamente total.

Viviana Araya⁴, Coordinadora TIC en el Colegio Norbridge and Bricktowers de Argentina, señala que:

“Una clase podrá ser altamente exitosa en conexiones neuronales si, mientras el docente explica, el alumno investiga en Internet, saca fotos del material, graba algún procedimiento, se ubica espacio temporalmente en mapas interactivos, toma apuntes en herramientas como Evernote para luego compartir e intercambiar el material con sus compañeros y entre todos armar un mural con sus conclusiones o debates del tema que se publicarán en el blog del aula o en un documento compartido. Pero una clase también puede ser un fracaso estrepitoso si, mientras el docente explica, el alumno se dedica a poner al día sus redes sociales. Por lo tanto, más allá de responder con un sí o un no al uso del móvil en el aula, primero debemos preguntarnos cómo, por qué y para qué lo incorporaríamos a nuestras clases. Una vez que tengamos las respuestas, debemos planificar la clase en torno a ellas para lograr una experiencia educativa, creativa y gratificante para todos los involucrados.”

Salvador Llopis, profesor español de Dibujo quien actualmente es coordinador de medios informáticos y del proyecto OASIS (CNICE- UE) en el IES Valle del Tiétar, menciona que la frase común “la conexión a Internet en mi centro falla, los equipos se cuelgan, tengo un ordenador para 15 alumnos, mi centro está en el vacío digital”, se debe muchas veces a que nuestra miopía tecnológica nos impide valorar los recursos contenidos en los teléfonos celulares de los estudiantes.⁵

4 <https://aulatech.wordpress.com/2015/02/08/15-expertos-en-educacion-cuentan-los-pros-y-contras-del-uso-del-movil-en-el-aula/>

5 <http://www.educacontic.es/blog/el-telefono-movil-como-herramienta-pedagogica>

En efecto, una de las mayores ventajas de utilizar los teléfonos celulares como herramienta en clase es que cada alumno posee una inmensa diversidad de recursos tecnológicos en los que es diestro.

La mayoría de los estudiantes tuvo algún contacto con un dispositivo electrónico en su niñez, por lo que aún quienes no contaron desde pequeños con un teléfono celular, tuvieron acceso a algún dispositivo similar.

Panorama actual

Jaime Pérez, profesor ecuatoriano señala que, mientras en países como Francia existe una ley que prohíbe el uso del celular en escuelas por parte de los alumnos menores de 10 años y hasta el quinto grado, y que existen países con una legislación similar como Italia y España, en contraste hay universidades que están desarrollando proyectos sobre la educación móvil (el llamado M-learning) con profesores que han visto en el celular un recurso educativo para motivar a sus alumnos a aprender. En Ecuador, al igual que en el mundo, existe este debate en el que, por una parte algunos profesores utilizan el celular para aplicaciones de campo y excursiones, mientras que otros se oponen tajantemente, ya que el celular molesta al profesor y distrae al alumno⁶.

Sostiene Domingo Padilla, profesor de Física de la Corporación Uniminuto de Colombia que los celulares involucran al alumno en su aprendizaje además de permitirle socializar su conocimiento y confrontarlo con las ideas de sus compañeros; al ser un programa en el celular el que le muestra al alumno el procedimiento correcto, le permite contrastar sus predicciones con los resultados correctos de una manera interactiva e inmediata, sin tener que solicitar al docente que repita la explicación, siendo el alumno mismo el que controla la aplicación⁷.

Dentro de lo que es el M-Learning, existen algunos proyectos impulsados por gobiernos y/o países desarrollados como por ejemplo el Proyecto MOBIlearn. Este proyecto, financiado por la Comisión Europea y la National Science Foundation de los Estados Unidos, reúne a universidades y compañías en telecomunicaciones con el objetivo de diseñar una arquitectura que permita integrar dispositivos móviles a entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, diseñar aplicaciones para sistemas móviles⁸.

La profesora de inglés, Ixchell Reyes⁹ de la International Academy de la Universidad del Sur de California (USC) y miembro del Capítulo California de Catesol sostiene que la utilidad de los teléfonos celulares en clase es mucho mayor que sus inconvenientes. Ella ha sido pionera en la utilización de los teléfonos celulares para almacenar diccionarios con pronunciación bilingüe y tuvo acceso a las investigaciones que desarrollaron los lentes conocidos como google-glass. Uno de sus argumentos favoritos es que los alumnos se llevan sus dispositivos a casa y continúan trabajando con ellos fuera del aula.

6 El Uso del Celular en el aula como recurso didáctico. Jaime Pérez, Quito, 7 junio 2009 retomado de <http://es.scribd.com/doc/16973769/Celular-Como-Recurso-Didactico#scribd>

7 El teléfono celular: una estrategia didáctica para la enseñanza del electromagnetismo Domingo Padilla Arzúzar Isabel Garzón Barragán. Artículo recibido el 07 de mayo de 2008 y aprobado el 27 de diciembre de 2008. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/395/395>

8 Flores, R. y Morteo, G (2007). Framework para Aplicaciones Educativas Móviles (M-learning): Un Enfoque Tecnológico-Educativo para Escenarios de Aprendizaje Basados en Dispositivos Móviles. Proceeding del VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007. Disponible en: ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/107-RCF.pdf. Consulta: [01-2008]

9 <http://www.catesolnews.org/2015/12/two-ideas-teaching-basic-computer-skills-esl-students/>

En México y en la UNAM

El escenario en México tiene distintas aristas. En las poblaciones urbanas es común el acceso a la telefonía celular y su consecuente acceso a Internet y a las aplicaciones de cuño reciente. En las poblaciones rurales es frecuente que existan diversos factores que limiten el uso de la telefonía celular, como por ejemplo que sólo ciertas compañías tengan cobertura en el área y, por ende, los usuarios, en este caso los estudiantes, tienen menos interés en contar con teléfonos de última generación y con las aplicaciones más novedosas. Inclusive, existen zonas rurales carentes de telefonía fija y de electricidad.

Ante dicho panorama, las instituciones educativas reconocen que el uso de la TIC's adquiere diferentes dimensiones dependiendo de la zona en que se desarrolle el curso y por ello no puede haber una prohibición o una obligatoriedad absoluta respecto del uso del teléfono celular como herramienta de clase.

Por otro lado, el desarrollo tecnológico de aplicaciones para apoyar la enseñanza de idiomas ha florecido gracias al impulso que las instituciones educativas han dado a las TIC's.

Es importante diferenciar entre las aplicaciones que sirven de apoyo a la clase de lenguas y las que pretenden ser o son en sí un curso de idiomas autodidacta. Si bien ambas vertientes son útiles en un salón de clase, su uso requiere una distinta planeación.

El enfoque en las instituciones educativas es generar apoyo para la clase, ya sea presencial o a distancia; es decir, se piensa en contar con profesores para guiar las actividades y las posibilidades de interactuar entre los integrantes de un grupo.

En los ámbitos comerciales, el desarrollo tiene un peso más fuerte en el horizonte de los autodidactas, como por ejemplo: Babbel, Wussu, Wlingua, Duolingo, Pronunciation trainer, Hablar inglés¹⁰.

En el caso del desarrollo de aplicaciones telefónicas como herramientas de apoyo docente, debemos citar que en México destacan dos instituciones: la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), seguidas de cerca por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM o Tecnológico de Monterrey).

En la UNAM, habida cuenta de la existencia de los laboratorios de idiomas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), en las Preparatorias (ENP) y en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), la utilización del teléfono celular en el salón de clase tiene menor demanda que la utilización de las computadoras en los laboratorios. El IPN y el ITESM se encuentran en situaciones similares.

La Coordinación General de Lenguas de la UNAM enfoca la utilización de los laboratorios de idiomas en actividades que siempre son supervisadas por profesores; también procura que en todas las escuelas que coordina existan suficiente equipos de cómputo.

10 http://www.spainmovil.es/android/apps/apps-aprender-ingles-android_t18.html

El caso más emblemático del desarrollo de aplicaciones telefónicas es el de los alumnos de la Facultad de Ingeniería que, con el apoyo de Fundación UNAM (FUNAM), crearon la aplicación móvil “Loterama”.

Nuestra experiencia

Nosotras, como profesoras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hemos encontrado experiencias enriquecedoras en el andar cotidiano.

Un primer encuentro con las tecnologías digitales surgió de las conferencias convocadas por la Coordinación General de Lenguas de la UNAM y la Jefatura de Idiomas de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP/UNAM).

Dichas conferencias despertaron nuestro interés por utilizar los teléfonos celulares como auxiliares pedagógicos.

La primera utilidad que encontramos fue diseñada por el profesor Jean Lara Cervantes del Plantel 8 de la ENP, Miguel E. Schulz, quien nos propuso armar directorios interactivos de nuestros alumnos y almacenarlos en nuestros teléfonos, ello nos permitió llevar, en primera instancia, un kárdex individualizado y portátil, el cual ha evolucionado a páginas de redes sociales y aplicaciones en las que, de manera interactiva, podemos llevar el registro de nuestros alumnos y, derivado de este tejido de conexiones, llevar a cabo actividades directamente relacionadas con los temas de clase.

Podemos señalar que este primer acercamiento al uso de telefonía celular como herramienta de aprendizaje ha evolucionado de manera distinta, acorde a las necesidades de cada profesor y a las características de cada grupo.

Posteriormente con apoyo del profesor Lara Cervantes y de otros miembros del Colegio de Inglés como Myrna Minor Durán, Álvaro Arizmendi Agüero, Azucena Serrano Landeros Y María Elena Álvarez, entre otros, hemos generado algunos patrones de uso del celular; cabe mencionar concursos de Spelling B, diseños de tarjetas de navidad, diseños de periódicos murales sobre cultura inglesa, etc. Todas estas actividades tienen difusión, programación y participación colaborativa por medio de teléfonos celulares.

De manera rutinaria, solicitamos a nuestros alumnos que carguen en sus teléfonos diccionarios con pronunciación y que realicen videos que posteriormente graban en discos compactos que forman parte del material que se revisa para las evaluaciones periódicas. Es importante que los alumnos sepan que deben conservar el material que graban en video para evitar quejas o confusiones respecto de la manera de evaluar.

Asimismo, dichos discos constituyen una evidencia documental electrónica del aprovechamiento del alumno. También es posible que se solicite al alumnado que en estos discos se grave una copia del kárdex individual con el que se da seguimiento a cada estudiante.

Es importante resaltar que, de acuerdo con la planeación de cada profesor, resulta poco relevante sí el profesor cuenta con un teléfono celular de última generación o incluso sí carece de uno. De igual manera, el profesor puede elegir sí facilita o no su número de teléfono celular a los alumnos.

Retos para los profesores

Los retos para el profesor son, entre otros:

1. Definir reglas claras de utilización del teléfono celular para que éste sea un recurso auxiliar y de ninguna manera un distractor.
2. Planear adecuadamente la clase para que el recurso resulte atractivo, suficiente y pertinente.

Definir reglas claras

1. Para saber cuáles son las reglas mínimas que se deben fijar, es necesario conocer al grupo a quienes irán dirigidas las reglas. Es muy importante conocer el tipo de equipo que poseen los alumnos para poder dimensionar las tareas útiles y su reglamentación. Sin embargo, hay un mínimo de reglas comunes.
2. 1. Hay que fijar el momento en que los alumnos pueden utilizar su teléfono celular.
3. ¿Todo el tiempo? ¿Sólo cuando el profesor lo pida? ¿En días preestablecidos?
4. 2. Hay que señalar claramente bajo qué modalidades pueden los alumnos utilizar el teléfono celular. ¿Auxiliar en cualquier actividad? ¿Sólo en actividades grupales?
5. 3. Hay que describir o delimitar el contenido que deben descargar los alumnos, el cual será preferentemente gratuito y preferentemente uniforme.
6. 4. Es muy importante dar a conocer a los alumnos la carga que resultará en el desarrollo del programa y si comprende parte de la evaluación.
7. 5. Si se establece el uso obligatorio del teléfono celular en alguna actividad, es necesario que todos los alumnos tengan a su disposición un teléfono que satisfaga los requerimientos de la aplicación que se use, por ello es absolutamente necesario que en esos casos la planeación incluya que el profesor se cerciore de la disponibilidad de equipos suficientes.

Planear adecuadamente

Para que el uso de teléfonos celulares en el aula resulte satisfactorio es necesario que la planeación contemple que el recurso sea:

1. Atractivo. Que llame la atención del grupo, ya sea porque es novedoso, contiene audio, y se descarga de archivos ligeros, ágiles o rápidos.
2. Suficiente. Ni muy corto, ni muy largo, debe abarcar un porcentaje del tiempo de clase, jamás abarcar toda la clase, puede realizarse fuera del salón o como tarea en casa, o en una combinación entre clase y tarea.

3. Pertinente. Adecuado al tema y nivel de la clase, inclusive la edad de los integrantes del grupo puede definir el tipo de aplicación que debemos elegir. Podemos escoger entre Loterama, Duolingo, Babel, Bussu, mi propia App.

En el anexo a este documento, se presentan 50 ejemplos de actividades para la clase de inglés.

REFERENCIAS

Alemann, M., Cardaci, L., Damiani, A., Funari, E., Hernández, F. y Sembinelli, D. (2013). "El uso del celular con fines didácticos en el aula del secundario" (trabajo de campo) – Instituto de Educación Superior Juan Amós Comenio.

Burbules, N. (2009) Otra mirada de las Tic. Disponible en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/otra_mirada_sobre_tic.html

Flores, R. y Morteo, G (2007). Framework para Aplicaciones Educativas Móviles (M-learning): Un Enfoque Tecnológico–Educativo para Escenarios de Aprendizaje Basados en Dispositivos Móviles. Proceeding del VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007. Disponible en: ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/107-RCF.pdf. Consulta: [01-2008].

Padilla, De Isabel Garzón (2008) El teléfono celular: una estrategia didáctica para la enseñanza del electromagnetismo . Artículo recibido el 07 de mayo de 2008 y aprobado el 27 de diciembre de 2008. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/395/395>

Pérez, J (2009) El Uso del Celular en el aula como recurso didáctico. Quito, 7 junio 2009. Retomado de: <http://es.scribd.com/doc/16973769/Celular-Como-Recurso-Didactico#scribd>

Prensky, M. (s/f) Nativos e Inmigrantes Digitales. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

ANEXO

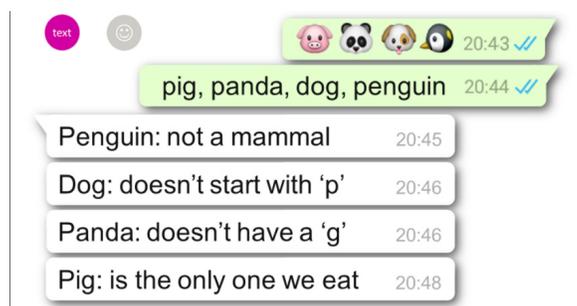
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES CON TELEFONOS CELULARES TOMADOS DE LA PAGINA ELT-ACTIVITIES

http://www.elt-activities.com/activities-using-atsapp?dm_i=1Q6T,3UNJ6,ID2XXH,DVSUN,1

This is a collection of activities that English language teachers can assign to their students using the WhatsApp application. All these activities can be done outside the classroom using students' Wi-Fi connections. Many of the activities can be done even if there is no Wi-Fi connection available at the time of doing the activities. For all these activities to work students need to form a WhatsApp group with at least one other student. At no time does the teacher need to give out his or her phone number. The teacher doesn't even need to have WhatsApp.

All the activities make use of different combinations of five features of WhatsApp: **text, audio, photo, video** and **emojis**.

1. **Complete the sentence:** (text to text) One student writes the first half of a sentence and they send this to the second student. The second student completes the sentence by writing the second half.
2. **Describe it:** (text to text) One student writes a description of a word and sends it to the other student for them to guess what the word is.
3. **Gap fill:** (text to text) One student looks through their text book and chooses a sentence. One writes the sentence but leaves a gap in the sentence using the underscore (_). The other sends this to the other student for him to write the missing word.
4. **Incorrect sentences:** (text to text) One student looks through their text book and chooses a sentence. One writes the sentence, but makes a mistake of grammar, spelling, vocabulary or punctuation. One send this to the second student for him to correct.
5. **Anagrams:** (text to text) One student chooses a word and writes it as an anagram. He sends it to the second student for them to work out what the word is. The second student can ask for clues if they find it difficult.
6. **Odd-one-out:** (text to text) One student writes four words. One of the words should be different from the other three in some way. He sends the four words to the other student for them to identify which is the odd-one-out and write the reason why they chose that word.



7. **If I had a million dollars...:** (text to text) One student writes the beginning of a second conditional sentence. He sends this to the other student to complete.
8. **Word chain:** (text to text) The students choose a topic of vocabulary. One student writes a word that belongs to that category and sends it. The second student has to write a word from the same topic of vocabulary that begins with the same letter the last letter of the previous word.
9. **How do you spell...?:** (audio to audio or text) One student sends a recorded message asking 'How do you spell _____?' (with a word of their choice in the gap). The other student replies with audio or text with the correct spelling.
10. **Distance interview:** (audio to audio) One student records questions that they want to ask to the other students. They send these one at a time. The other student records and sends the answers.
11. **Audio diary:** (audio) Student records what they are doing at different times of the day. They can compare to see how similar or different their days are.
12. **Yesterday I went shopping...:** (audio to audio) One student records 'Yesterday I went shopping and I bought a _____.' with the words of their choice. The other student repeats and records what the first student said but adds another item to this. e.g., 'Yesterday I went shopping and I bought a _____ and a _____. The students take turns to repeat the last sentence but add another item each time. They do this for three or four turns each.
13. **English in my community:** (photo) Students take photos of examples of English they see written around their community.
14. **30-second presentations:** (video) Students prepare and record a 30 second presentation. This can be combined with the **Film critic** activity.
15. **Video introductions:** (video) Students video members of their family and record an introduction (in English) for each person. Example: 'This is my sister, Tere and my brother David.'
16. **Role-play:** (video) Students practice a role-play and record themselves. This can be done in class or outside class.
17. **Catwalk:** (video) One student pretends to be a fashion model. The other student video records them and gives a comment of what the 'model' is wearing.
18. **Tour guide:** (video) Students make a short video of a place they know well. This could be their house, neighborhood, school, etc. They could either give the comment as they film or one student could be the presenter, while the other does the filming.

19. **This is us:** (photo and text) Students take a selfie of the 'WhatsApp group' and write who they are.
20. **What's in your pocket?** (photo and text) Students see what things they have in their pockets or in their bags and take a photo of all the items. They then write the names of all the objects.
21. **Create a picture dictionary:** (photo and text) Students take photos of objects around their house/classroom and write what each object is.
22. **What is it?** (photo to text) One student takes a photo of an object and sends it to the other student. The second student needs to write the name of the object.
23. **I am eating....:** (photo and text) Over the course of one day students take a photo of everything that they eat and write what the foods are. Students can then compare who has the best diet.
24. **Describe a process:** (photo and text) Students chose a process of an activity they know well (example: make a sandwich, make hot cakes, download a video form YouTube, change a tire, etc.). They take a photo of each stage and write a description for each photo.
25. **Photo story:** (photo and text) Students take a series of five or six photos that tell a short story and writes the narration for each photo.
26. **Count/uncount:** (photo and text) Students take photos of between six and ten foods they have at home and write the names and if each kind of food is countable or uncountable.
27. **Illustrate a feeling:** (text to photo) One student writes and sends the name of an emotion (example: sad, happy, angry, etc.). The other student has to illustrate the emotion with a selfie.
28. **Photo diary:** (photo and text) Over the course of one day students take photos/selfies that work as a diary of that day. They write a decription of what they are doing in each photo. Students can compare to see who has the most interesting day.
29. **Vocabulary ABC:** (photo to text) One student takes a photo of a place or room and sends it. The other student has to try to find something in the photo that begins with each letter of the alphabet. This could be done individually or together.
30. **Word of the day:** (photo and text) Every day for a week (or another fixed period of time) students identify a word that is new and/or interesting from them. The word might be in their text book or it might be a word they find somewhere else in their life. They take a photo of it in the context in which they see it and write a definition.
31. **Find the emoji:** (audio to emoji) One student looks at the emojis and writes the name of one of their choice. They send the name of the emoji to the other student. The second student needs to find the emoji and send it back to the first student.

32. **Tell me what this is:** (emoji to audio) One student find an emoji of their choice and sends it. The other student needs to record the 'name' of the emoji.
33. **Do as I say:** (audio to video) One student records and sends instructions for an action. The other student needs to show comprehension by miming videoing the action.
34. **Film critic:** (video to audio) One students records and sends a video that they make. The other student records the audio that evaluates the video as if a film critic is talking about it.
35. **Two truths and a lie:** (video to audio) One student choose an image (possibly from their text book). They use the video feature and records the image while at the same time saying three sentences about the image. Two of the sentences need to be true about the image and one needs to be untrue (the lie). The other student needs to listen and identify which sentence is untrue and reply using the audio. This activity is adapeted from Teacher Book 5 of Everybody Up published by OUP.
36. **Change 3 words:** (video to audio or text) One student chooses a short text from the text book. The student films the text and reads it at the same time, but instead of reading the text exactly as it is written, the student changes three words. The other student needs to watch to read the text and listen to what the first student said in order to identify which three words were changed. The second student replies in audio or text with the three words that were changed in order for the first student to check.
37. **Learning verbs:** (video and text) When learning verbs, students make a mini video of each verb and add a caption of the corresponding verb.
38. **Mime it:** (text to video) One student writes a verb and sends it to the other student. The second student has to show comprehension of the verb by record a mimi video of that corresponding action.
39. **Sentence dictation:** (audio to text) One student chooses a sentence from the text book. They record the sentence and send it to the other student. The second student needs to write out the sentence and send it back to be checked by the first student.
40. **Maths problems:** (audio to text) One student records a short maths problem (example: 'What is six times three?'). The other student has to write the answer and send it back to be checked.
41. **Can you pronounce this?** (text to audio) One student chooses a word form the text book and sends it to the other student writing 'Can you pronounce _____?'. The second student has record the pronunciation.
42. **Treasure hunt:** (audio to photo) One student looks through the text book and finds an image. They record a description of the image. The other student needs to look through the text book and find the image. They take a photo and send it back to be checked.

43. **Narrate the story:** (photo to audio) One student makes a short photo story with three to five photos. The other student needs to record a narration for the photos.
44. **Emoji picture dictionary:** (emoji and text) Students find about 10 emojis for words they know and write the name of one.
45. **Emoji race:** (text to emoji) Each student sends the name of an emoji of thier choice and the other student needs to send the corresponding emoji. This is done as a race.
46. **Emoji sentences:** (text and emojis to text) One student writes a sentence, but substitutes one or more words with emojis. The other student needs to write out the sentence with just text as they best understand the original sentence.
47. **Emoji stories:** (emojis to text) One student chooses four emojis and send these to the other student. The second student needs to write a very short story (or sentence) that contans all four of the words that correspond to the emojis.
48. **Emoji alphabetical order:** (emoji to text) One student chooses between five and eight emojis and sends these to the other student. The second student needs to decide what each one is and send back the words that correspond to each emoji in alphabatical order.
49. **Emoji code:** (emoji to text) One student chooses a word that they think the other student knows. The student writes the word as a code. For each letter of the word the student chooses an emoji which is a word that starts with that letter. The first students sends this code to the other student and the second student needs to word out what the word is and send back a word in in text for the first student to check. Example: the word 'happen' can be encoded with the emojis for **h**ouse, **a**nt, **p**ig, **p**izza, **e**lephant and **n**ose.
50. **Emoji movies:** (emoji to text) One student choose a movie that the other student will know. The first student choose emojis to encode the title of the movie. The other student needs to guess the title and send back their answer for the first student to check. This can also be done with song titles.



Tema 3

Propuestas didácticas exitosas



PRESENTACIÓN

Una de las prioridades de los profesores de lenguas es promover aprendizajes significativos en sus estudiantes, al poner en práctica diferentes métodos y enfoques, que además permitan mantener al estudiante interesado y motivado. Un enfoque didáctico reciente, aplicable al área de lenguas, es el aprendizaje a través de la aventura (*Adventure learning*) el cual es un enfoque híbrido que conecta el salón de clase con la educación a distancia y que permite que los estudiantes colaboren e interactúen en línea, a partir de lo que realmente sucede en el mundo. Karen Lusnia, autora del primer artículo (*Innovative approach in and out of the classroom*) de este apartado, profundiza en este enfoque

basado en el aprendizaje transformacional, en el cual, a partir de la reflexión y la colaboración, los estudiantes cuestionan y ven al mundo.

En este artículo, la autora detalla cómo fue que ella, como maestra de inglés en la Ciudad de México, tuvo la oportunidad de elaborar un proyecto colaborativo intercultural utilizando el enfoque mencionado y cómo se relacionó con una maestra de español en la Universidad de Minnesota quien también tenía un proyecto similar. De igual manera, narra el proceso de cómo conjuntaron sus proyectos y cómo integraron los principios del aprendizaje a través de la aventura para interactuar en ese ambiente de aprendizaje.

El segundo artículo de este apartado, *La didáctica teatral como medio para la enseñanza de aspectos interculturales*, constituye una propuesta interesante que lleva a reflexionar sobre el hecho de que cuando se aprende una lengua extranjera, el aprendiente va más allá de comprender e interiorizar el vocabulario y las reglas gramaticales; también se involucra en un proceso de confrontación e interacción entre lo conocido para él dentro de sus marcos experienciales y lo extraño, es decir, aquello que es propio de la cultura de la lengua que aprende y es en ese punto donde se inicia un diálogo intercultural.

El autor, Siegfried Boehm presenta una propuesta de didáctica teatral a partir del método drama – pedagógico y sus posibilidades educativas para el desarrollo de la competencia intercultural, que involucra el conocimiento de normas culturales y comportamientos cotidianos no verbales que van más allá del ámbito lingüístico. De esta manera, el autor pretende ayudar a sus estudiantes de alemán a comprender ciertas prácticas culturales propias de la cultura meta. Con esto se pretende que el estudiante se forme una percepción intercultural más apegada a la realidad y se reduzcan los malos entendidos que se presentan cuando personas de diversas culturas se involucran en una situación de comunicación auténtica, más allá de la realidad simulada del salón de clase de lenguas.

INNOVATIVE APPROACHES IN AND OUT OF THE CLASSROOM: ADVENTURE LEARNING

Karen Beth Lusnia*

SUMMARY

One of the most important aspects to consider in any classroom is to maintain students' interest and motivation high in order to make learning fun and significant. One innovative approach to learning that hooks students and keeps them engaged is adventure learning. Adventure learning's main characteristic is linking the classroom to the outside world making learning not only meaningful but real, authentic and interesting on a personal level where the student is at the center of learning and exploration activities. Adventure learning (AL) is "a hybrid distance education approach that provides students with opportunities to explore real-world issues through authentic learning experiences within collaborative learning environments" (Doering, 2006, 2007: 197). This approach to learning is based on two theoretical approaches to learning -*experiential and inquiry-based learning* (Doering, Miller, Veletsianos, 2008). According to Kolb (as cited in Doering, Miller & Veletsianos, 2008), in experiential learning, a learner creates meaning as an actor in direct experiences and reflections. In AL programs, "students are active participants in identifying and posing questions, solving real-world problems, and world issues" (Doering & Veletsianos, 2008: 137-38). Adventure learning is based on transformational learning which means that thanks to collaboration and reflection, learners begin to question why they see the world as they do and how this may change as they acquire new ways of seeing (Paloff and Pratt as cited in Doering 2006). In this brief paper, we will look at the elements necessary to create an adventure learning experience, the theoretical framework, some examples of adventure learning and a detailed description of joint project, which integrates the principles of adventure learning between a Spanish and English language classroom.

Key words: education approach, innovation, adventure learning, language learning and inquiry-based learning.

Adventure is worthwhile in itself. -Amelia Earhart.

No, No! The adventure's first, explanations take such a dreadful long time. -Lewis Carroll.

One of the most important aspects to consider in any classroom is keeping students' interest and motivation high in order to make learning fun and significant. One innovative approach to learning that hooks students and keeps them engaged is adventure learning. Adventure learning's main characteristic is linking the classroom to the outside world making learning not only meaningful but real, authentic and interesting on a personal level where the student is at the center of learning and exploration activities. It brings adventure, life, adrenaline and overall power to those students and to the teacher who accompanies them along the way. In the following pages, after describing the theoretical framework and qualities that distinguish adventure learning, we will explore and describe how this can

* Masters of Arts in Language Learning and French Literature University of Illinois, Urbana-Champaign and University of Minnesota, Twin Cities, Professor and English Teacher at Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.

be done, what elements are essential to creating this environment and experience and what kind of communication and interaction is central to this learning experience.

Adventure learning

Adventure learning (AL) is “a hybrid distance education approach that provides students with opportunities to explore real world issues through authentic learning experiences within collaborative learning environments” (Doering, 2006:197). This approach to learning is based on two theoretical approaches to learning -*experiential and inquiry-based learning* (Doering, Miller, Veletsianos, 2008). According to Kolb (as cited in Doering, Miller & Veletsianos, 2008), in experiential learning, a learner creates meaning as an actor in direct experiences and reflections. Experience requires engagement and active participation where the learner seeks the answers.

Adventure learning integrates problem-solving as a central part of the curriculum where the learning outcomes are aligned with a question which can only be answered by participants interacting. This interaction takes place in an environment of exploration and adventure which all contribute to reaching the learning goals. (Doering, 2006) Inquiry-based learning seeks to motivate students to explore the questions and answers to *their* own questions instead of memorizing and repeating isolated and irrelevant facts (Doering, Miller & Veletsianos, 2008). Inquiry-based learning looks at real questions and real problems students have a genuine interest and curiosity to solve. In adventure learning based programs, “students are active participants in identifying and posing questions, solving real world problems, and world issues” (Doering & Veletsianos, 2008: 137-38). One way of creating effective learning environments is getting students to ask questions about themselves and the world they live in validating students’ point of view and helping them articulate and help students get questions out there which they really want answered (Bransford, Brown, & Cocking, 1999).

Moreover, this model provides teachers and students the opportunity to learn within authentic curricular contexts while interacting with “explorers,” students, teachers and content experts at different locations around the world via collaborative online environments. The spaces where these participants interact are community-oriented, encouraging horizontal dialogue where students are in charge of their learning, rather than traditional hierarchical classroom roles, seeking answers reaching out to other participants in other locations in real-time exchanges (Doering, 2006). The element of the unknown (other) sparks curiosity and enthusiasm where students seek out answers and human relationships thanks to interaction occurring via the internet.

Adventure learning is also anchored in transformational learning, which means that thanks to collaboration and reflection, as Paloff and Pratt describe, learners begin to question why they see the world as they do and how this may change as they acquire new ways of seeing (as cited in Doering, 2006). A direct way of looking at transformational learning is when an individual changes how they “think, act or feel about something” (Doering, 2013). “Transforming” instruction is that “which encourages deeply engaging experiences that can potentially transform identities and practices” (Wilson, Parrish & Veletsianos, 2008: 40). Framing this intention in the planning stage of adventure learning is necessary to create the ideal conditions and environment where transformational learning can happen. While these deep changes in the learner are difficult to achieve, the results can be long lasting. For a learning experience to be transformative, it should create a *lasting impression*, become part of the

person's *self-narrative* and show evidence of *specific changes* in the learner's life (Wilson, Switzer & Parrish, 2007: 480) Integrating first hand experiences and the chance of being part of a new narrative are part of what make adventure learning unique.

Characteristics of Adventure Learning

Adventure learning can be identified primarily by these characteristics:

- *Creation and sharing of authentic narrative where all voices can be heard.*
- *Meaningful learning experiences.*
- *Experiential and Inquiry-based learning.*
- *Field experiences, online environment and artifacts synched with the goals of the curriculum.*
- *Real time features.*
- *Active problem-solving, posing questions and searching for answers for real world applications (by STUDENTS)*
- *Collaborative interaction between students, peers around the world, explorers, teachers and experts which is horizontal in nature.*
- *Multidisciplinary.*
- *Inspirational and exciting experiences which provide a hook for students.*

(Doering, 2006; Doering & Veletsianos, 2008).

Adventure learning framework

The adventure-learning framework currently includes nine principles, which guide planning and implementation in the classroom:

- 1) The identification of an issue and respective location of exploration,
- 2) A researched curriculum grounded in problem-solving that guides the progression and evolution of the AL program,
- 3) Collaboration and interaction opportunities between students, experts, peers, explorers, and content,
- 4) Education that is adventure-based
- 5) Exploration of the issue, environment, local population, culture, and additional relevant factors that provide an authentic narrative for students and teachers to follow,
- 6) Design and utilization of an Internet-driven learning environment for curricular organization, collaboration, and media delivery,
- 7) Enhancement of the curriculum with media (e.g., photos, video, audio, etc.) and text delivered from the field in a timely manner,
- 8) Synched learning opportunities with the AL curriculum and online learning

environment and 9) Pedagogical integration guidelines and strategies for the curriculum and online learning environment.¹

This model, which can be seen in Figure 1, illustrates 1) the principles as part of an interactive system, 2) the steps involved in the practice and 3) the way in which the learning community interacts in an adventure learning environment with the explorers and content at the center.



FIGURE 1. AL 2.0 Principles, AL Practice and AL Community.²

The types of adventures learning projects which Aaron Doering has carried out as part of a large multidisciplinary team can be seen on his website, <http://chasingseals.com/>, as well as Go North: <http://www.polarhusky.com/>, Earthducation Adventure Learning Series - <http://lt.umn.edu/earthducation/>, from his Ted talk: Aaron Doering at TEDxUMN: <https://youtu.be/hfriUoGqxfw> and the current adventure <http://racingberingia.com/>. These sites host different projects that Doering has headed in places as far away as the Artic, Peru, Alaska, among many others. Thanks to generous sponsors and the support of the University of Minnesota along with a group of adventure educators, a 300 + pages curriculum was designed to be implemented in face to face elementary classes for a period of six months, the same period that the real physical journey lasts. While the explorers are travelling along a given trail, students can follow their journey and the different spontaneous events that may happen on the trail. They interact with the explorers and experts through the online learning environment, asking questions, interacting and even observing conditions and experiments in real-time and asynchronously via chat, video and

1 Doering, 2006; Doering & Miller, 2009; Vetetsianos & Kleanthous, 2009; WeExplore - Adventure Learning Environment. For Educators. [Website]. Retrieved from: <https://we-explore.com/about/>

2 Henrickson, J.G. & Doering, A. (2013). Adventure learning and learner-engagement: Frameworks for designers and educators. *Journal of Interactive Learning Research*, 24(4), 397-424.

other media. The online learning environment allows students, teachers, explorers and all participants to share different media artifacts and collaborate across culture, countries and classroom while exploring topics as diverse as climate change, culture, daily life, personal and local history and changes in daily life due to global warming. In this kind of horizontal learning environment, everyone can participate and contribute and be an expert on something in that geographic locale. The curriculum used by the classroom teachers promotes inquiry, research and real-time collaboration and interaction with the explorers, experts, classroom teachers and other classrooms in order to generate an authentic interest in interdisciplinary topics that the participants experience to reach real solutions and concrete proposals on relevant problems such as climate change. The written curriculum includes varied social, cultural and science topics that engage students via experiments, reflection activities and interaction beyond the classroom. Getting students involved in the narrative by having them follow the explorers' stories and even more so, by following the personal stories of the sled dogs on the trail told by the dogs themselves (see polar husky), has very positive effects on student motivation, seen by students telling their parents about "their" trip to the Arctic. This is transformational education where students are part of the real-time adventure and the result is learning. (Doering & Veletsianos, 2008; Miller, Veletsianos & Doering, 2008; Veletsianos & Kleanthous, 2009).

Adventure learning for languages: An intercultural project

Through a virtual meeting in an online course on adventure learning, I was presented with the opportunity to elaborate a collaborative project in two languages with another language teacher while applying the concepts of adventure learning to the language classroom. In this case, myself, as an English teacher in Mexico and my colleague a Spanish teacher in Minnesota. Analyzing our contexts and curricular needs, we came up with two topics which we considered would be of interest to our students looking through a cross-cultural lens. The first topic being, <https://we-explore.com/expeditions/1781>, the ethical treatment of animals both in the U.S. and Mexico, and the second, Fashion in Mexico City, <https://we-explore.com/expeditions/1782>. For the purposes of this paper, we will look at the process of how we put both of the projects together and how they integrate the principles of adventure learning in the adventure learning environment.

At the core of adventure learning, we start at the middle defining the issue and the place. In the first case, the issue is looking at the ethical treatment of animals both in the U.S. and Mexico and to reflect on the benefits of treating animals with compassion and respect. This topic crosses borders in the sense that it is not unique to any specific place but rather a problem all cultures and countries face and although not everyone has or may like animals, most people have had a pet at one time and it is usually a non-threatening topic we use to get to know someone. In the case of fashion, this is an everyday topic which everyone uses. The goals of our curriculum are for students of both countries to develop listening, speaking and writing skills in the target language by solving problems related to this topic together with native speakers of the language. To reach these goals and promote interaction, all students will have a partner who is a native speaker of the language they are learning.

In order to develop the curriculum and create media artifacts on the topics, the next step was to write out questions to ask our experts in the field. The great advantage we have of course was that each one of us lives in an the real-world target authentic culture. For our students, the interesting part is that each one of them is a language expert

in their native language providing authentic real-world input. In this stage of planning, we decided who we would interview, what questions we wanted to know the answers to and in a very spontaneous and expedite way we went out to get the interviews and put them on You Tube. We elaborated the interviews in Spanish and English to be used according to context. In my case, I interviewed an aspiring fashion designer, a university student who was a salesmen from a clothes store and a personal friend who rescues street animals, all of this is Spanish. In the case of my colleague, she interviewed a Veterinarian and a friend who also rescues animals in the U.S. In the addition to these media, we added blogs we found on the topics, web pages, videos to provide students with information on those topics in either Spanish or English.

The next step was to think about how we were going to sequence the materials and what we would ask students to do with it, how we would make it inquiry-based and when students would interact and collaborate with one another. In regards to the fashion or *Moda en el DF*, students not only explore websites in Spanish and look at the interviews with the *fashionistas*, but they also are also asking themselves what fashion means to them, what they like and they also interview their partners in Mexico in real-time to find out their clothes preferences. They then make a video of themselves sharing their thoughts and finally they reflect on what they learned from the Mexican interviews and make some written recommendations (paper) about which Mexican fashion designs might be popular in the U.S. In exploring the treatment of animals, students explore websites, videos and listen to interviews all in Spanish and English and also interview their partners in the U.S. about animal treatment and general questions about animals. Students can also leave questions on the Flip Grid (an online video tool to record a 1.30 min video that can be accessed online where others from the same group share their video interventions), for the experts in the animal interviews and the experts can also answer those questions recording their own video there. And finally students do their Flip Grid reflection on what they learned from their partner and a final essay on the benefits of treating animals humanely. In both expeditions, students interact both synchronously with their partners, asynchronously with the experts and moreover, they need to interact and collaborate both with their partners and the content in order to reach their learning goals. These opportunities for interaction help students gain greater proficiency in the language and more importantly, greater independence as language learners. Both expeditions can be seen on the WeExplore site.

Learning about different languages and cultures is in itself an adventure. Looking at the culture of the language we are studying, gives us an opportunity to explore different cultural perspectives, learning about an unknown culture and breaking down stereotypes which leads to fewer barriers between countries as well as a greater understanding of one's own culture. Both of the projects proposed, in addition to the linguistic goals, work toward knowing the other and their perspectives and the surprises this may bring and this is the adventure. The narrative they construct is a co-narrative between cultures inquiring about what the other thinks, what happens in the other's culture and then coming back to one's own culture as a reiterative process where concepts and ways of perceiving are changed and the individual themselves changes.

This expedition would be impossible without the internet; it affords us the facility of setting up linguistic exchanges and cultural exchanges as well as collaboration and the sharing of perspectives via chat and video as well as the sharing of media artifacts such as videos, interviews, websites, blogs and shared curricular goals between classes

that are physically and culturally separated and different. It allows us to shorten the transactional distance to the benefit of our students. The WeExplore site provides students with instructions and pedagogical support on the ways they can reflect, proceed and inquire within loose guidelines which permit them to explore on their own terms and pursue the aspects which are most interesting to them. The support and tips are present but not overwhelming or controlling which allows students to be creative and interact and collaborate on their terms as individuals who are working to be increasing more proficient and confident in the target language.

Adventure learning for language learners

Language has always been a gateway to learning about other cultures. Most often when we think about travelling for pleasure or to learn about another culture, we always think about the language. In this sense, this learning approach and theoretical model have a lot to offer the language learner and the language classroom. The opportunity to bring together people from different languages and cultures for their mutual benefit to explore any number of topics in order to find out what people think or feel about them can significantly impact the way they think about the other culture and in the end how they acts towards them.

The internet grants affordances previously unavailable to language learners and teachers. This model of adventure learning gives them the opportunity to improve many aspects of their language skills, interact with native speakers without leaving the comfort of their locale and overall gaining a sense of achievement in the language that in very difficult to achieve in the confines of a language classroom. While the results of this joint project can be improved upon using more professional techniques and equipment, i.e. for taking videos, it is extremely surprising that the putting together of this adventure learning environment took us three weeks. I can say that putting these projects together was not only an amazing experience but also very motivating for me as the topics were relevant and real. We knew that the authentic material and the opportunity that our students would have to interact with one another was worth the intense effort and coordination we managed as teachers. Another professional benefit was to be able to work closely with my colleague and get to know her on a personal level, which has led to other projects and collaboration. As a language instructor, this is a very positive outcome and leads me to believe that with more time and institutional support, the results can be even more favorable and beneficial to our students and to teachers around the world.

Special thanks to my colleague Catherine Clements at the University of Minnesota for her generous collaboration in this Adventure Learning Collaboration.

REFERENCES

- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., & National Research Council (U.S.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Clements, C. & Lusnia, K. (2014, July 15). Moda en el DF [WeExplore-Adventure Learning Environment]. Retrieved from: <https://we-explore.com/expeditions/1782>

- Doering, A. (2006). Adventure learning: Transformative hybrid online education. *Distance Education*, 27(2), 197-215.
- Doering, A. (2014). Aaron Doering. [Website]. Retrieved from: <http://chasingseals.com/>
- Doering, A. [IATED]. (2013, May 22). "9.5 Principles." [Video file]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=MCL5IQgTcv8>
- Doering, A. [TEDx Talks]. (2012, September 18). "Adventure Learning: Aaron Doering at TEDxUMN." [Video file]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=hfriUoGqxfw&feature=youtu.be>
- Doering, A., Miller, C., & Veletsianos, G. (2008). Adventure Learning: Educational, social, and technological affordances for collaborative hybrid distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 249-266.
- Doering, A., & Veletsianos, G. (2008). Hybrid Online Education: Identifying Integration Models using Adventure Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (1), 101-119.
- Doering, A., & Veletsianos, G. (2008). What lies beyond effectiveness and efficiency? Adventure Learning Design. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 137-144.
- GoNorth! Adventure Learning. (2014). Free Adventure Learning for the Classroom/PolarHusky.com. [Website]. Retrieved from: <http://www.polarhusky.com/>
- Henrickson, J.G. & Doering, A. (2013). Adventure learning and learner-engagement: Frameworks for designers and educators. *Journal of Interactive Learning Research*, 24(4), 397-424.
- LT media.lab. Project Overview. [Earthducation]. Retrieved from: <http://lt.umn.edu/earthducation/>
- LT media.lab. Theory into Practice [Earthducation]. Retrieved from: <https://lt.umn.edu/earthducation/theoryIntoPractice.html>
- Lusnia, K. & Clements C. (2014, July 15). Animals in the United States [WeExplore-Adventure Learning Environment]. Retrieved from: <https://we-explore.com/expeditions/1781>
- Miller, C., Veletsianos, G., & Doering, A. (2008). Curriculum at forty below: A phenomenological inquiry of an educator explorer's experiences with adventure learning in the Arctic. *Distance Education*, 29(3), 253-267.
- RacingBeringia.com. Updates Racing Beringia/free adventure learning. [Website]. Retrieved from: <http://racingberingia.com/>
- Veletsianos, G., & Kleanthous, I. (2009). A review of adventure learning. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 10(6), 84-105. Retrieved March 18, 2016, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/755>

Vidku. (2016). FlipGrid. [Interactive Video Site]. Retrieved from: <http://flipgrid.com/info/>

WeExplore - Adventure Learning Environment. For Educators. [Website]. Retrieved from: <https://we-explore.com/about/>

Wilson, B.G., Parrish, P., & Veletsianos, G. (2008). Raising the bar for educational outcomes: Toward transformative learning experiences. *Educational Technology*, 48(3), 39-44.

Wilson, B.G., Switzer, S.H., Parrish, P., & the IDEAL Research Lab. (2007). Transformative learning experiences: How do we get students deeply engaged for lasting change? In M. Simonsson (Ed.), *Proceedings of selected research and development presentations*. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.

LA DIDÁCTICA TEATRAL COMO MEDIO PARA LA ENSEÑANZA DE ASPECTOS INTERCULTURALES

Siegfried Boehm*

RESUMEN

Al comparar a México con los países de habla alemana mediante las investigaciones culturales de Hall y Hofstede, se perciben grandes diferencias en las dimensiones investigadas. Por consiguiente es muy probable que durante la comunicación entre personas de estos ámbitos culturales se presenten malentendidos que no se deben necesariamente a una competencia lingüística deficiente sino tienen su origen en diferentes normas culturales y comportamientos no verbales que pueden ser interpretados de diferentes maneras.

Con el fin de enseñar a los alumnos mexicanos del alemán un sistema de orientación cultural diferente que incluye el lenguaje corporal y que se consolida emocionalmente, se propone la didáctica teatral dado que se acerca más a las situaciones de la vida cotidiana en lengua meta que los métodos tradicionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método se enfoca más al proceso que al producto, es decir, no se prevé una presentación ante un público y se integran las cuatro habilidades de manera más natural en las escenas creadas. La motivación puede fomentarse mediante la filmación de las escenas y la entrega de una copia de éstas a cada participante.

En la presente participación se proporcionan instrucciones sobre los requerimientos del método drama-pedagógico y de sus posibilidades de escenificación, selección de papeles, calentamiento previo y desarrollo de las escenas, discusión posterior y su posible evaluación. Finalmente se presenta una escena con diferentes posibilidades de interpretación según las normas culturales de los personajes alemanes y mexicanos.

Palabras clave: interculturalidad, malentendidos, método drama-pedagógico, filmación de video.

La enseñanza de lenguas extranjeras debe adaptarse a las nuevas realidades. La creciente globalización de los mercados, los constantes movimientos migratorios, el vertiginoso aumento de accesos a Internet, etcétera han sido propicios para que cada vez más personas de diferentes culturas entren en contacto y vivan experiencias interculturales que pueden llevarse a cabo de manera positiva o negativa. Esto ocasiona nuevos desafíos y quien dispone de una competencia intercultural podrá orientarse mejor en estos encuentros que alguien quien sólo ha tenido pocas experiencias con interlocutores de otras culturas.

Por lo tanto no es suficiente para un alumno de lenguas extranjeras aprender sólo los aspectos lingüísticos de una lengua sino se requiere un conocimiento intercultural para poder comunicarse exitosamente. Los alumnos de lenguas extranjeras tienen la ventaja de que no están sumergidos inconscientemente en la cultura ajena, que no están tan expuestos a discriminaciones y asimetrías del poder y que, generalmente, no están situados en la última

* Labora desde hace 30 años en el Departamento de Alemán de la FES Acatlán, UNAM y se ha dedicado a la interculturalidad, el método drama-pedagógico, así como la enseñanza de la traducción.

escala social, como es el caso de la mayoría de los emigrantes. Por lo común su adaptación a la cultura extranjera tiene un tiempo limitado, mientras la de los emigrantes podría durar toda la vida.

El aprendizaje intercultural

Thomas define el aprendizaje intercultural de la siguiente manera:

El aprendizaje intercultural se logra cuando alguien, tratando con personas de otras culturas, se esfuerza por comprender su sistema de orientación específico de la percepción, del pensamiento, de sus valoraciones y acciones, lo integra en su propio sistema de orientación cultural y lo aplica a su pensamiento y acción en el ámbito de la cultura ajena. El aprendizaje intercultural requiere, junto a la comprensión de los sistemas de orientación de otras culturas, una reflexión sobre el sistema de orientación cultural propio. (Thomas 1988: 83).

Las personas que sólo pocas veces han sido confrontadas con un sistema de orientación cultural ajeno generalmente tienen muchas dificultades para adaptarse a éste o ni siquiera lo perciben. Se requiere de mucho tiempo para comprender normas y valores ajenos y la integración en el propio sistema cultural sólo se lleva a cabo en diferentes fases de aprendizaje. Un aspecto difícil en esta empresa es que el propio comportamiento se pone en tela de juicio, lo que, en un caso extremo, puede llevar a una defensa exagerada.

La diferencia básica entre la enseñanza tradicional de la cultura y civilización y la intercultural es que la primera se basa en hechos indiscutibles, mientras que el mismo método en la segunda llevaría a sobregeneralizaciones y estereotipos. Los alumnos de una lengua extranjera generalmente no cuestionan las realidades estructurales o culturales de la lengua meta y tienen la tendencia de aceptar los valores y normas de las sociedades de la lengua que aprenden como absolutos. El docente¹ desde el inicio del curso tiene que poner en claro que primeramente las culturas siempre deben ser concebidas como heterogéneas y no como homogéneas y cerradas y, segundo, se desarrollan en un constante proceso y dinamismo (cf. Auernheimer 2003: 75). Con el fin de hacer esto más plausible, hay que instar a los alumnos para que analicen su propio sistema de orientación cultural por lo que se darán cuenta de que no todas las personas de una misma cultura se comportarán de la misma manera en diferentes situaciones sino que sólo podemos observar determinadas tendencias de comportamientos. Sólo cuando los aprendientes toman conciencia de sus propios parámetros culturales y cuando reconozcan que perciben la lengua y la cultura extranjeras desde su propia perspectiva cultural, pueden desarrollar la habilidad de distanciarse de las perspectivas etnocéntricas (cf. Kessler y Küppers 2008: 1).

Bauer observa que un determinado comportamiento es previsible en determinadas culturas:

El que ve algo ajeno lo ve simplemente *distinto* que alguien que ve lo mismo como algo conocido. Sumando estas perspectivas, las conocidas y las desconocidas, se forma una imagen más compleja del observador, la que no puede corresponder a la que se observa sólo como algo familiar. Este entendimiento significa que entre más observadores hay, más diferenciado se percibe el objeto que se contempla. (Bauer 2003: 32).

1 De aquí en adelante se empleará el género masculino o femenino indistintamente.

México y los países de habla alemana

Auernheimer señala que los factores centrales que pueden perturbar la comunicación intercultural se encuentran primordialmente en el ámbito de las relaciones humanas:

Los ejemplos de los problemas de comunicación que nos proporciona la literatura al respecto, ocasionados generalmente por distintos modelos culturales, casi siempre corresponden al ámbito de las relaciones humanas en el sentido de que alguien no respeta las normas de cortesía o rompe los tabúes. Además, hay que considerar que los mensajes mayoritariamente se transmiten de manera no verbal. Justamente el significado de la mímica, kinésica, de las miradas, la entonación verbal, la proxémica, por sólo mencionar algunos, es tan primordialmente cultural como 'inconsciente'. Dado que se considera como algo natural, no se repara en esto (Auernheimer 2003: 107).

El autor identifica cuatro dimensiones o factores que determinan las expectativas de los participantes de la comunicación:

- Asimetrías de poder.
- Experiencias colectivas.
- Imágenes de lo ajeno (estereotipos, prejuicios).
- Códigos diferentes (estándares culturales).

Si se analiza a México y a los países germanoparlantes mediante las dimensiones culturales de Hall (1973: 1-19; 1976: 80-105, 133-134; 1983: 44-58, 59-77) y Hofstede (1980, 1991 en McEntee 1998: 527-555) se destacarán - a pesar de una orientación cultural oficialmente occidental – las siguientes diferencias: Mientras que en Alemania, Austria y Suiza prevalecen categorías como *poca distancia del poder*, un alto grado de *individualismo*, un mediano *rechazo a la incertidumbre*, así como una cultura *monocrónica de bajo contexto* con respecto a la comunicación, en México, fuera de la dimensión *masculinidad*,² predominan las categorías culturales como *gran distancia del poder*, *cultura colectiva*, *gran rechazo a la incertidumbre*, así como una cultura *poli-crónica* con un *alto contexto* en la comunicación. Considerando estas categorías nos podemos dar cuenta de que México y los Estados Unidos son países muy alejados culturalmente y que en un futuro próximo, a pesar de de la gran influencia comercial y cultural del vecino del norte, no se esperan grandes cambios al respecto.

El juego escénico como técnica para el aprendizaje intercultural

Sin duda, las técnicas del drama fomentan la dinámica en el salón de clase. Grein ha investigado el papel de la dinámica en la enseñanza de lenguas extranjeras y señala que “las formas de aprendizaje que implican el

2 Según Hofstede (1991) esta dimensión significa “orientación hacia las ganancias y el éxito, prestigio y estatus” en lugar de “calidad de vida, tolerancia, etc.” que son atributos de la dimensión *feminidad*. No tiene que ver con machismo o el rol de los géneros en una sociedad.

movimiento ayudan a retener lo aprendido siempre y cuando el alumno no lo rechaza” (2013: 8-13). “Puesto que la actividad física lleva a una liberación de la serotonina, dopamina y acetilcolina, el rendimiento cognitivo se refuerza, es decir se mejora la habilidad de la percepción, la atención se prolonga y se facilita el almacenamiento en el córtex” (Spitzer 2002: 177ff.).

En el Departamento de Alemán del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán (UNAM) hemos desarrollado el proyecto *La didáctica teatral como medio para lograr una sensibilidad intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Mediante diez escenas ficticias de la vida cotidiana, las que se desarrollan en Alemania, se pretende dotar a los alumnos de una sensibilidad intercultural que debe ayudarles a orientarse en una estancia posterior en el país de la lengua meta. Los protagonistas son Carlos y Olivia, una pareja de mexicanos que obtuvieron una beca para estudiar en Múnich y que tienen que familiarizarse con diferentes situaciones cotidianas en esta ciudad del sur de Alemania.

En las escenas se ha puesto énfasis en que:

- las situaciones sean auténticas³ y que contengan información cultural;
- que no duren más de 10 a 15 minutos;
- que contengan un punto culminante dramático;
- que los alumnos puedan determinar el final de la historia.

Los diálogos no tienen que ser aprendidos de memoria, sino deben servir más bien como una guía. También pueden elaborarse tarjetas de habla que les sirvan de apoyo a los alumnos. Lo que más importa es la familiarización con las diferencias culturales, y se recomienda que los alumnos las encuentren primero por sí mismos y que el maestro les ayude a identificar las que no pudieron percibir.

Después de que los alumnos se hayan familiarizado con sus diálogos es conveniente que elaboren una lista con los aspectos interculturales de la escena y reflexionen sobre las diferencias de la cultura germanoparlante⁴ con respecto a México, además de buscar razones para éstas. La maestra podría completar esta lista. Cuando los alumnos experimenten diferencias culturales ajenas de manera física y no sólo lingüística, están más capacitados para comprenderlas. Es importante que elaboren sus propias hipótesis sobre el significado y la interpretación.

Kessler y Küppers explican cómo la pedagogía del drama puede crear una conciencia sobre la corporalidad que en la comunicación intercultural desempeña un papel importante:

3 Las escenas fueron elaboradas con base en experiencias personales del autor o de personas conocidas. Se podría criticar que fomenten estereotipos, pero considerando la importancia de crear conciencia sobre un sistema de orientación cultural ajeno se ha puesto mayor énfasis en los valores y las normas típicas de la sociedad de habla alemana. Sin embargo, es sumamente importante señalar lo relativo a estas situaciones, lo que se podría hacer en la discusión posterior a las escenas. En general, los alumnos entienden fácilmente que no todos los miembros de una sociedad se comportan de la misma manera.

4 Aunque también hay diferencias culturales entre Alemania, Austria y Suiza éstas no son tan relevantes en comparación con los países latinoamericanos; por lo tanto se optó por una generalización.

Justamente en el encuentro intercultural no es suficiente desarrollar una conciencia para la cultura propia y ajena la que se limita a aspectos cognitivos. Tampoco basta demostrar al interlocutor una “apertura intelectual”. La conciencia cultural así como la disposición emocional del hablante intercultural más bien deben ser apoyadas por un lenguaje corporal adecuado. Por lo tanto es tan importante desarrollar una conciencia para la propia corporalidad (y la del otro) como para la expresión de la cercanía y distancia, la apertura, reserva o parcialidad. Tal conciencia puede adquirirse a través del método drama-pedagógico puesto que durante la actividad estética la comunicación intelectual y, a menudo, abstracta se vuelve una comunicación auténtica que incluye signos lingüísticos y físicos, además de que fomenta y requiere una conciencia para la corporalidad (Kessler y Küppers 2008: 16).

Preparación de las escenas

No sólo para los alumnos sino también para los maestros las actividades performativas son un desafío, lo que seguramente constituye la razón por la cual la pedagogía del drama no ha tenido la aceptación deseada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al contrario de la enseñanza gramatical o de la comprensión de la lectura mediante un libro de texto, la maestra se arriesga hacia una situación de aprendizaje que es imprevisible. Puede ser exitoso si los alumnos cooperan, son creativos y se divierten, y puede fracasar si nadie tiene ganas de *jugar*, si no encuentran las palabras adecuadas, si siempre buscan la ayuda de la profesora, etc. A menudo las indicaciones para los juegos escénicos en los libros de texto son deficientes y por lo tanto los logros de estas técnicas no son los deseables. “Hay sólo pocas ayudas de identificación con los personajes, no existe un trabajo de reflexión acerca del papel, es decir, falta la introducción reflexiva hacia la situación o el personaje” (Schewe 1993: 154). Asimismo, “las escenas cortas de los libros de texto no contienen un punto dramático culminante y la creatividad y el interés de los aprendientes se eliminan de antemano” (ibid: 161).

Con el fin de evitar tal frustración se debe acercar a los alumnos paulatinamente hacia el método drama-pedagógico. Se propone el siguiente procedimiento:

- Comenzar con breves ejercicios de calentamiento para que los alumnos se acostumbren a caminar libremente por el salón de clase.
- Es esencial crear una base de confianza entre el docente y los alumnos. Esto se puede lograr si el maestro no sólo dirige la acción sino que tome también un papel secundario en la escena.
- Si los aprendientes se divierten en una actividad dejar que la disfruten y no proceder inmediatamente al siguiente paso. Todo se debe desarrollar en un ambiente relajado.
- Darles suficiente tiempo a los alumnos de conocerse mutuamente. Los trabajos en parejas y grupos fomentan la interacción.
- Nunca exigirles demasiado o exponerlos al ridículo. (cf. Boehm 2011: 65).

Sólo cuando se haya cumplido con estos requerimientos, se debe comenzar con la *escenificación de la lengua extranjera*. La maestra se dedicará principalmente a reconstruir la situación de acción. Debe motivar a los alumnos con el fin de que actúen, coordinar la cooperación entre ellos y tener el dominio sobre la escena, es decir ser autora, actriz y directora al mismo tiempo.

Pasos para la escenificación de la escena *En el metro*

Se escogió la escena “en el metro” (ver anexo) para alumnos que se encontraron en el nivel A2 según las normas del marco común europeo de referencia para las lenguas. Para muchas personas, sobre todo si viven fuera de Europa, es bastante difícil entender las reglas complejas de un sistema de transporte público diferenciado, con lo que, a menudo, se topan llegando a Alemania, Austria o Suiza. Se podría criticar que la escena demuestra más bien problemas estructurales que culturales. Sin embargo, los alumnos consideraban que era muy importante conocer ese sistema. La siguiente propuesta para el desarrollo de las escenas se apega a un plan de estudios con un tiempo limitado, es decir, los estudiantes pudieron elaborar la escena dentro del contenido previsto para su nivel sabiendo que la actividad correspondía a los objetivos del curso. Durante un mes se ocupaban dos (de cuatro) horas semanales para la preparación de la escena. De esta manera los alumnos no tuvieron la sensación de haber “perdido algo” para el examen final. Cuando ya se habían cumplido los requisitos mencionados se procedió a la escenificación⁵. Para esto se proponen los siguientes lineamientos:

1. Se analiza la lectura, es decir, todos los alumnos leen la escena silenciosamente.
2. Se explica el vocabulario y las estructuras desconocidos. Los alumnos deben encontrar por sí mismos los aspectos interculturales y marcan en el texto lo que les parece ajeno a su cultura. El maestro puede preguntar por otros que no pudieron encontrar por sí mismos.
3. Cuando se despejan todas las dudas con respecto a la escena, se forman grupos pequeños en los cuales se escribe el desenlace de la escena.
4. Los alumnos y la maestra escogen la versión más adecuada, y después ella la corrige.⁶
5. Todos los participantes escriben la versión corregida.
6. A continuación se reparten los papeles para la escena. Se recomienda que los alumnos decidan qué papel quieren adoptar. También se pueden sortear los papeles.⁷

5 Los aprendientes desarrollaron por primera vez una escena y tenían sólo poca experiencia con la enseñanza drama-pedagógica.

6 Un grupo decidió que Carlos y Olivia corrieran cuando se abrió la puerta del metro. Como se festejaba el carnaval había mucha gente disfrazada y el controlador de boletos ya no los pudo encontrar. El segundo grupo intercambió el señor de la tercera edad por una dama la que finalmente estaba dispuesta a pagar la multa y además, invitó a los protagonistas a comer. Aquí importa más la creatividad de los alumnos que la situación realista. Los estudiantes se decidieron por esta versión y, al final, durante las explicaciones sobre los aspectos interculturales, se discutió la probabilidad de esta variante.

7 Por experiencia los alumnos se sienten más responsables de su papel cuando ellos mismos lo hayan escogido. Es preferible que el maestro no intervenga en este proceso, aun cuando no esté contento con la decisión de los alumnos.

7. Cada participante de la escena lee nuevamente su papel y se observa la pronunciación y entonación correcta. Después pueden leer su papel con diferentes estados de ánimo: en voz alta, baja, triste, de manera divertida, aburrida, cantando, etc. Eso divierte a los alumnos y los prepara para la escenificación. Es preferible que caminen en el salón de clase y que no estén “pegados a sus sillas”.
8. Los alumnos deben identificarse con su personaje y se les pregunta por características de éste. ¿Por qué se hace determinado comentario? ¿Qué sienten y qué movimientos y gestos hacen estos personajes?
9. Los estudiantes marcan sus textos y los escriben sobre tarjetas de habla.
10. Ahora aprenden de memoria sus textos. Según la longitud, tiempo y cifra de participantes, los diálogos pueden ser leídos directamente de las tarjetas de habla⁸.
11. Si no se dispone de mucho tiempo, no es necesario aprender los textos de memoria. Los alumnos pueden apoyarse en las tarjetas.
12. Se determinan los sitios de la escena en el salón de clase moviendo mesas y sillas, colocando carteles en las paredes, etc.⁹
13. Se ensaya la escena por primera vez. El maestro debe ser una ayuda o puede tener una función narrativa, también puede adoptar un papel secundario¹⁰. Se recomienda que anote los errores de los alumnos.
14. Después de la escena se explican los errores y se dan instrucciones sobre el comportamiento no verbal.
15. Sólo cuando la escena fluye y no hay objeciones por parte de los participantes puede comenzarse con la filmación. Si es posible, los participantes pueden disfrazarse un poco y esconderse detrás de su personaje¹¹.

A cada participante se le entrega un CD de la presentación (Boehm 2013: 86-87).

Los constantes ensayos y repeticiones del papel adoptado contribuyeron a que los alumnos mejoraran sus habilidades lingüísticas. Sobre todo la pronunciación, entonación y la fluidez fueron más ejercitadas que en la clase de lenguas tradicional. Los diálogos que se les presentaron contenían muchas frases idiomáticas, partículas,

8 Las tarjetas de habla fueron un gran apoyo para los alumnos y casi siempre las escondieron hábilmente durante la escena.

9 A menudo en esta etapa los alumnos se comunican en lengua materna porque es más fácil para ellos y para evitar malentendidos. Sin embargo, se pueden lograr buenos resultados en cuanto a la producción oral motivándolos para que hablen en lengua extranjera. Como no siempre serán corregidos en estas actividades, pierden más fácilmente el miedo a hablar.

Se trajo un mapa y fotos del metro de Múnich al salón de clase. Así pudieron ver cómo son estas máquinas de boletos, lo que les sirvió al elaborar una para la escena.

10 El maestro podría pronunciar los pensamientos de los personajes, o éstos podrían estar escritos en un cartel. Los participantes optaron por grabar los pensamientos en sus celulares, lo que causó gran diversión. Es recomendable dejar que los alumnos decidan qué técnica quieren usar.

11 Se notaba claramente que los participantes perdieron sus inhibiciones a partir de que estaban disfrazados. El disfraz ayuda mucho para la identificación con el personaje.

vocabulario coloquial etcétera, lo que los alumnos pudieron retener mejor puesto que lo aprendieron en un contexto más cercano a la realidad.

CONCLUSIONES

En cuanto a los aspectos interculturales de la escena, los aprendientes sólo pudieron familiarizarse con el comportamiento relativo de la sociedad alemana después de haber escenificado varias veces las escenas. Kessler y Küppers señalan al respecto:

Por medio del trabajo drama-pedagógico puede originarse una situación en la cual es posible vivir experiencias auténticas donde el aprendizaje se presenta forzosamente en el sentido de que se experimenta un cambio a través de la duda y de la reflexión. La pedagogía del drama intercultural tiene el potencial de realizar en el aula de lenguas extranjeras el así llamado “tercer lugar”, la perspectiva entre “lo propio” y “lo ajeno” y tener como objetivo la competencia intercultural en todas sus facetas. (Kessler y Küppers 2008: 221).

Apesar de que no todas las máquinas de boletos son iguales, los participantes de la escena adquirieron conocimiento acerca de un sistema de transporte más diferenciado que en su país de origen. También pudieron entrenarse mejor en el comportamiento no verbal ajeno y éste se comparó con el de la propia cultura. Especialmente conocimientos acerca de los gestos, posturas corporales, volumen de voz, distancia entre los interlocutores, vestimenta, rituales de saludo y de despedida¹², etcétera pudieron ser mejor asimilados por el método drama-pedagógico.

Finalmente se llega a la conclusión de que no basta explicar los valores, las normas y el comportamiento de una sociedad de diferente cultura. Los aprendientes pueden comprenderlos mejor si se les presentan en un contexto que se acerca al de la realidad. “Con el fin de llegar efectivamente a este ‘tercer lugar’, el lugar de la mediación entre lo propio y lo ajeno, en el que, por la polarización de ‘ajeno’ y ‘propio’, ‘desconocido’ y ‘conocido’, se origina algo nuevo, algo en común” (Kessler 2008: 90) se recomienda sobre todo en el país de la lengua materna el procedimiento drama-pedagógico.

REFERENCIAS

- Auernheimer, Georg (2003), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bauer, Ulrich (2003), Die Funktion des Anderen zur Konstitution des Selbst. Vom Mangel, en: xenologischen Überlegungen in Ethnologie und Volkskunde“. En Wienker-Piepl (ed.) *Erzählen zwischen den Kulturen*. Münster: Waxmann, pp. 31-32.

12 Por ejemplo, en la escena dos transeúntes se despidieron con un beso en la mejilla. Este gesto sirvió para explicar que en los países de habla alemana el saludo y la despedida se efectúa más bien con un apretón de mano y menos con un beso o un abrazo como es usual en México. A pesar de que se presupone este hábito, para muchos aprendientes no es tan evidente.

- Boehm, Siegfried (2011), Affektiv ist effektiv. Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht.“ En: *scenario2-2011*, 59-74. <http://research.ucc.ie/scenario/2011/02/05-Boehm-2011-02-de.pdf> (Consultado el 10/01/2016)
- Boehm, Siegfried (2013), *Aprender actuando*. México, D.F.: FES Acatlán, UNAM
- Grein, Marion (2013), Verbesserung der Lernleistung durch Dynamik: Erkenntnisse aus der Neurodidaktik“. En: *Info-Ampal*, no.27. México, D.F.: AMPAL, pp.8-13
- Kessler, Benedikt/Küppers, Almut (2008), A Shared Mission. Dramapädagogik,interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen.“ En: *scenario2-2008*,3-24 <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de> (Consultado el 10/01/2016)
- Kessler, Benedikt (2008), *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang
- McEntee, Eileen (1998), *Comunicación Intercultural*. México, D.F.: McGraw Hill
- Schewe, Manfred (1993), *Fremdsprache inszenieren*. Oldenburg: Carl von Ossietzk- Universität
- Spitzer, Manfred (2002), *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Thomas, Alexander (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken und Ft.Lauderdale

Anexo

ESCENA 2: EN EL METRO

(Script MT Bold = pensamiento)

5-8 Personas

Materiales y Artículos: cartulinas; plumones (pintar la máquina de los boletos y letreros; sombrero tirolés; chamarra típica (bávaro); boletos, billetes, lentes, bastón (señor de edad).

1ª. Parte: Frente a la máquina de boletos

Carlos y Olivia tienen su primer día en la Universidad de Múnich. Toman el metro en el “Sendlinger Tor” y buscan una taquilla para comprar un boleto.

Olivia: No hay nadie quien venda boletos y tampoco hay policías a los que se podría preguntar. Deberíamos tomar el metro nomás así, al cabo se puede entrar aun sin tener el boleto.

Carlos: ¡Es demasiado arriesgado! Mira, aquí hay una máquina de boletos. A ver si podemos sacar uno.

Olivia: *Ve la máquina. ¡Por Dios! Hay tantas explicaciones y sólo en alemán. Pregúntale a alguien si nos pueden sacar un boleto.*

Todos corren a todas partes.

Carlos: Aquí nadie tiene tiempo. Disculpe...

Un pasante: No hablo alemán. *Sigue caminando.*

Olivia: Oh, disculpe, ¿no podría ayudarnos? Queremos dos boletos a la universidad.

Una mujer joven: Hm. Esto ya no es un trayecto corto. Los boletos simples son demasiado caros, yo les recomendaría un boleto con diez viajes o uno por todo el día. ¿Cuántas zonas necesita normalmente?

Carlos: Vivimos en la Lindwurmstrasse.

La mujer joven: Entonces la zona centro sería suficiente.

Un bávaro que los estaba observando interviene.

Bávaro: *(habla en dialecto)* Si se quedan tres días en Múnich, tomen el boleto de tres días.

Olivia: Nos quedamos un año.

La mujer joven: Entonces sería mejor ir a la central de boletos, allí tienen boletos semanales y mensuales.

Bávaro: Sólo necesitan una foto y un comprobante de domicilio y del lugar de trabajo.

Carlos: *(se impacienta)* Pero ahora no traemos eso, por lo pronto sólo queremos un boleto.

La mujer joven: Bueno, entonces apretamos el botón del boleto de tres días. Con este pueden usar el metro en la zona centro cuantas veces quieran y también hay uno para dos personas si siempre permanecen juntos.

Olivia: Quisiéramos tener un boleto cada uno.

Carlos y Olivia le dan el dinero a la pasante y ella les saca los boletos de la máquina.

Carlos y Olivia: ¡Muchas gracias!

La mujer joven: No hay de qué. *Sigue su camino.*

Carlos: *¡Qué amable! Pero ahora se nos hizo tarde. Acuérdate que la puntualidad es tan importante aquí.*

2ª. Parte: En la escalera eléctrica

Ambos toman la escalera eléctrica y se paran juntos. Un transeúnte empuja a Carlos y corre por la escalera.

Carlos: ¡Ey! ¡Qué grosero!

Olivia: Mira, todos están parados en el lado derecho y caminan en el izquierdo. Esto deber ser una regla aquí.

Saliendo de la escalera Olivia y Carlos toman la dirección equivocada.

Un pasante: Aquí no se debe pasar. ¿No ve que dice “paso prohibido”?

Olivia: *¿Qué le importa? En México siempre pasamos donde dice “no pase”, generalmente se llega más rápido al tren.*

Olivia y Carlos: Gracias.

3ª. Parte: En el vagón

Ambos toman el metro y se sientan.

Carlos: Por lo menos aquí hay lugar para sentarse. En la Ciudad de México uno siempre está parado ya que los vagones están repletos de gente.

Un señor de la tercera edad entra con un bastón y se dirige a Carlos.

Señor de edad: Por favor, párese joven; este asiento está reservado para las personas de la tercera edad.

Carlos está desconcertado y se para. Otro hombre, vestido de civil, les enseña a Carlos y Olivia una credencial.

Inspector de boletos: Sus boletos, por favor.

Carlos: Qué bueno que los compramos. Aquí están.

Inspector: ¡Sus boletos no son válidos!

Olivia: ¿Por qué no? Apenas los compramos.

Inspector: Sí, pero no son validados. El boleto sólo tiene validez a partir de que está validado. Yo no puedo saber cuándo usted los compró.

Carlos: *Observa el letrero en el vagón “Sin boleto válido 60 Euros de multa”.* Hijole, ya nomás tenemos 15 Euros.

¿Cómo termina la historia?



Tema 4

Lingüística



PRESENTACIÓN

La Lingüística General y la Aplicada casi siempre han acompañado al profesor de lenguas en su labor docente cotidiana, aunque esto sólo ocurra de manera inconsciente.

En efecto, entre otras cosas, la Lingüística General proporciona información sistematizada sobre el funcionamiento de las lenguas del mundo, como, por ejemplo, sobre los diferentes niveles de análisis de que son susceptibles todas ellas. A saber, el semántico,

fonológico, morfológico y sintáctico. En cualquier momento, tales elementos pueden convertirse en herramientas de apoyo para encontrar explicaciones a casi cualquier fenómeno lingüístico y, de esta manera, pasar a formar parte de los acervos didácticos de los profesores.

Aunque el artículo incluido en este tema no está relacionado directamente con ningún proceso educativo, permite un acercamiento a los niveles de análisis a los que ha sido sometida la lengua mazahua en este trabajo. Con esto, es posible no sólo acceder a un sistema lingüístico desconocido para muchos, sino también a una lengua totalmente representativa de la multiculturalidad característica de nuestro país.

CATEGORÍAS SEMÁNTICAS EN LA LENGUA JÑATRJO (MAZAHUA)

Micaela Guzmán Morales*

RESUMEN

En un estudio realizado en 2012, Hengeveld y otros autores revisaron el grado de relevancia que las categorías semánticas tienen en la gramática de las lenguas indígenas de Brasil. Este trabajo se desarrolló en el marco de la Gramática Discursivo Funcional (Hengeveld y Mackenzie, 2008) y tuvo como finalidad revisar tres dominios gramaticales: 1) las palabras interrogativas básicas, 2) los demostrativos básicos, y 3) las nominalizaciones. Como resultado del análisis, surgieron a la luz una serie de jerarquías implicativas:

(a) Interrogativos:	Individuo	⊂	Lugar	⊂	Modo	⊂	Cantidad Tiempo Razón
(b) Demostrativos:	Individuo	⊂	Lugar	⊂	Modo	⊂	Tiempo
(c) Nominalizaciones:	Individuo	⊂	Lugar	⊂	Tiempo		

En la Gramática Discursivo Funcional la semántica se captura en el nivel Representativo a través de marcos representativos, los cuales tienen una estructura jerárquica en capas. Cada capa tiene como variable la identidad de la categoría semántica con la que se corresponde. El inventario de categorías semánticas propuesto por Hengeveld y Mackenzie (2008) es: Contenido Proposicional, Episodio, Estado de Cosas, Propiedad, Individuo, Lugar, Tiempo, Modo, Cantidad y Razón. Es posible encontrar representativos léxicos de este tipo en todas las lenguas, pero no puede afirmarse que todas las categorías semánticas sean relevantes para la gramática de todas las lenguas. Las primeras cinco categorías parecen ser universales; sin embargo, las categorías restantes pueden variar gradualmente en las lenguas del mundo.

En el presente trabajo se realiza el análisis de estas categorías semánticas con el objetivo de conocer el grado de relevancia que tienen dentro de la gramática de la lengua jñatrjo (mazahua). Asimismo, se revisa el comportamiento de esta lengua respecto de las jerarquías implicativas que se han establecido para las lenguas del Brasil, con lo que se busca contribuir a un mayor conocimiento del comportamiento tipológico de las lenguas indígenas de América.

Palabras Clave: lengua jñatrjo, categorías semánticas, dominios gramaticales, tipología.

* Licenciada en Lingüística y Maestra en Ciencias del Lenguaje, Dirección de Lingüística del INAH.

INTRODUCCIÓN

En el siglo pasado se pudo atestiguar el nacimiento y el desarrollo de la ciencia que estudia el lenguaje, la lingüística. El paradigma que la vio nacer fue el estructuralismo, si bien éste ha tenido muchos rostros; de ellos, el que le dio origen fue el saussureano que introdujo la noción de signo lingüístico, estableciendo que “la entidad lingüística no existe más que gracias a la asociación del significante y del significado” (Saussure 1988:147), a la vez que situaba a la lengua como la parte esencial de la lingüística, lo que “supone que apartamos de ella todo lo que es extraño a su organismo, a su sistema” (ib., 48). Como ha mencionado Alonso (1945:10), “Saussure ve la complejidad del lenguaje... pero la rehúye como objeto de estudio, y... da con «la lengua», un autónomo sistema de signos, separado de su uso e independiente de los individuos que lo usan”.

Por otra parte, el tratamiento que recibe el significado en la obra de Bloomfield ha sido motivo de polémica, debido a que en algún momento afirmó que el estado del significado era el punto débil del estudio del lenguaje; sin embargo, no debemos pasar por alto que afirma también que estudiar los sonidos del habla sin considerar el significado es una abstracción. En consecuencia, definió “the *meaning* of a linguistic form as the situation in which the speaker utters it and the response which it calls forth in the hearer” (1984:139). Se ha dicho que en realidad lo que rechaza es una visión mentalista del significado, “con Bloomfield se da paso del significado mentalista... al significado situacional” (Olivera, 1983:80), pero de ninguna manera lo excluye de la comunicación lingüística.

El generativismo nos llevó en sus inicios hacia el lado del formalismo, pues “en su sentido más original, más estricto y técnico, se refiere a conjuntos de reglas que definen diversos tipos de sistemas lingüísticos” (Lyons, 1990:107). Con el principio de la autonomía de la sintaxis, Chomsky nos dice que “a pesar de su innegable interés e importancia, los estudios semánticos... sobre el lenguaje parecen no atañer directamente al problema de determinar o caracterizar el conjunto de oraciones gramaticales. Creo que nos vemos forzados a concluir que la sintaxis es autónoma e independiente de la significación” (1987:32).

No obstante, los estudios lingüísticos no han permanecido estáticos, sino que se han generado diversos paradigmas que no se han conformado con ceñirse sólo al estudio de los elementos formales, que van desde el nivel fonológico hasta el sintáctico. Por ejemplo, algunos discípulos de Chomsky (Postal y Ross, entre otros) desarrollaron un enfoque distinto que llevó a concebir una semántica generativa. En este sentido, hoy día podemos constatar la existencia de diversas teorías sintácticas que incluyen en sus propuestas no sólo a la semántica, sino también a la pragmática; es decir, se incluye el estudio del significado y de los factores de uso de la lengua. Una de estas propuestas recientes es la Gramática Discursivo Funcional (Hengeveld y Makenzie, 2008).

La Gramática Discursivo Funcional

Se trata de una teoría funcional del lenguaje con un enfoque tipológico. Más puntualmente, corresponde al Componente Gramatical de un modelo global de la interacción verbal, el cual se incluye también un Componente Conceptual, un Componente Contextual y un Componente de Salida (Figura 1).

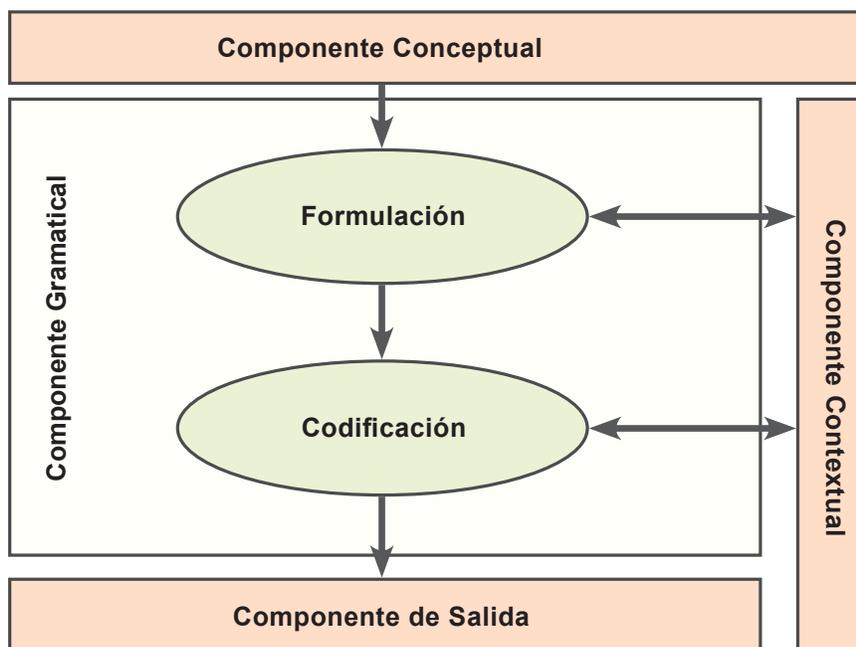


FIGURA 1. Modelo Global de la Interacción Verbal. Fuente: Hengeveld y Mackenzie (2011:7).

En un evento discursivo debe haber una intención comunicativa relevante y, de igual modo, se requiere que las conceptualizaciones vinculadas a los eventos extralingüísticos sean pertinentes. De tal forma, el Componente Conceptual es el responsable de que tanto la intención comunicativa como las conceptualizaciones sean las esperadas.

Por su parte, el Componente de Salida se encarga de producir las expresiones acústicas que tienen su origen en la información proporcionada por el Componente Gramatical. Si en vez de que esté en juego una lengua de expresión oral lo que acontece es una lengua de señas, el Componente de Salida generará signos que reflejen la información dada por el Componente Gramatical.

Puesto que la intención de los hablantes se lleva a cabo en un contexto comunicativo complejo, el Componente Contextual considera aspectos socioculturales de la interacción verbal. En este componente, por una parte se alberga la información recibida del Componente Gramatical que es relevante para la forma y el contenido del discurso; por otra parte, contiene información acerca de la interacción en curso que es relevante para las distinciones que son pertinentes en la lengua, tanto en la formulación como en la codificación.

Estos tres componentes no son gramaticales, sin embargo, a decir de Hengeveld y Mackenzie, no por ello dejan de ser lingüísticos; lo que sucede es que “difieren de lengua a lengua, de acuerdo al impacto que cada uno tiene en la forma lingüística” (2008:11). Tal como se observa en la Figura 2, los componentes no gramaticales interactúan con el Componente Gramatical a través de las operaciones de Formulación y Codificación.

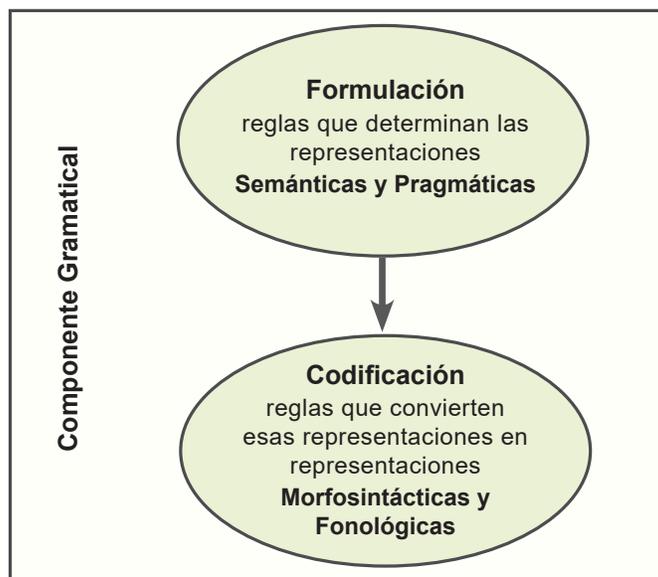


FIGURA 2. Operaciones del Componente Gramatical.

La Gramática Discursivo Funcional (GDF) inicia con la intención del hablante y finaliza en la articulación de la expresión lingüística real, por ello se define como un proceso descendente que busca reflejar la evidencia psicolingüística en su estructura básica. Para ello se sirve de las dos operaciones mayores: la FORMULACIÓN y la CODIFICACIÓN. La primera tiene que ver con las reglas que determinan qué constituye las representaciones pragmáticas y semánticas válidas en una lengua; en tanto que la segunda se refiere a las reglas que convierten las representaciones pragmáticas y semánticas en representaciones morfosintácticas y fonológicas (Hengeveld y Mackenzie, 2008:2).

La GDF es un modelo que pretende comprender cómo se estructuran las unidades lingüísticas con respecto al mundo que describen y a las intenciones comunicativas en las que se producen, para finalmente conocer cómo esto se traduce en una realización gramatical. La arquitectura de la GDF puede observarse en la Figura 3, donde los círculos contienen operaciones, los cuadros contienen los primitivos usados en las operaciones y los rectángulos contienen los niveles de representación producidos por las operaciones.

La GDF postula cuatro niveles de organización lingüística que tienen su propia estructura, si bien todos tienen una organización en capas (aunque existen algunas relaciones que no son jerárquicas). Las representaciones en estos niveles son puramente lingüísticas, de tal forma que se consideran sólo las distinciones que se reflejan en la gramática de la lengua en cuestión.

1. Nivel Interpersonal: recoge todas las distinciones de la Formulación que conciernen a la interacción entre el hablante y el oyente.

2. Nivel Representativo: trata los aspectos semánticos de la unidad lingüística. Este nivel es responsable de la designación.
3. Nivel Morfosintáctico: se encarga de los aspectos estructurales de la unidad lingüística; se ocupa de la codificación de las distinciones interpersonales y representativas.
4. Nivel Fonológico: es responsable de todos los aspectos de la codificación no atendidos por el nivel Morfosintáctico; ofrece señal al Componente de Salida.

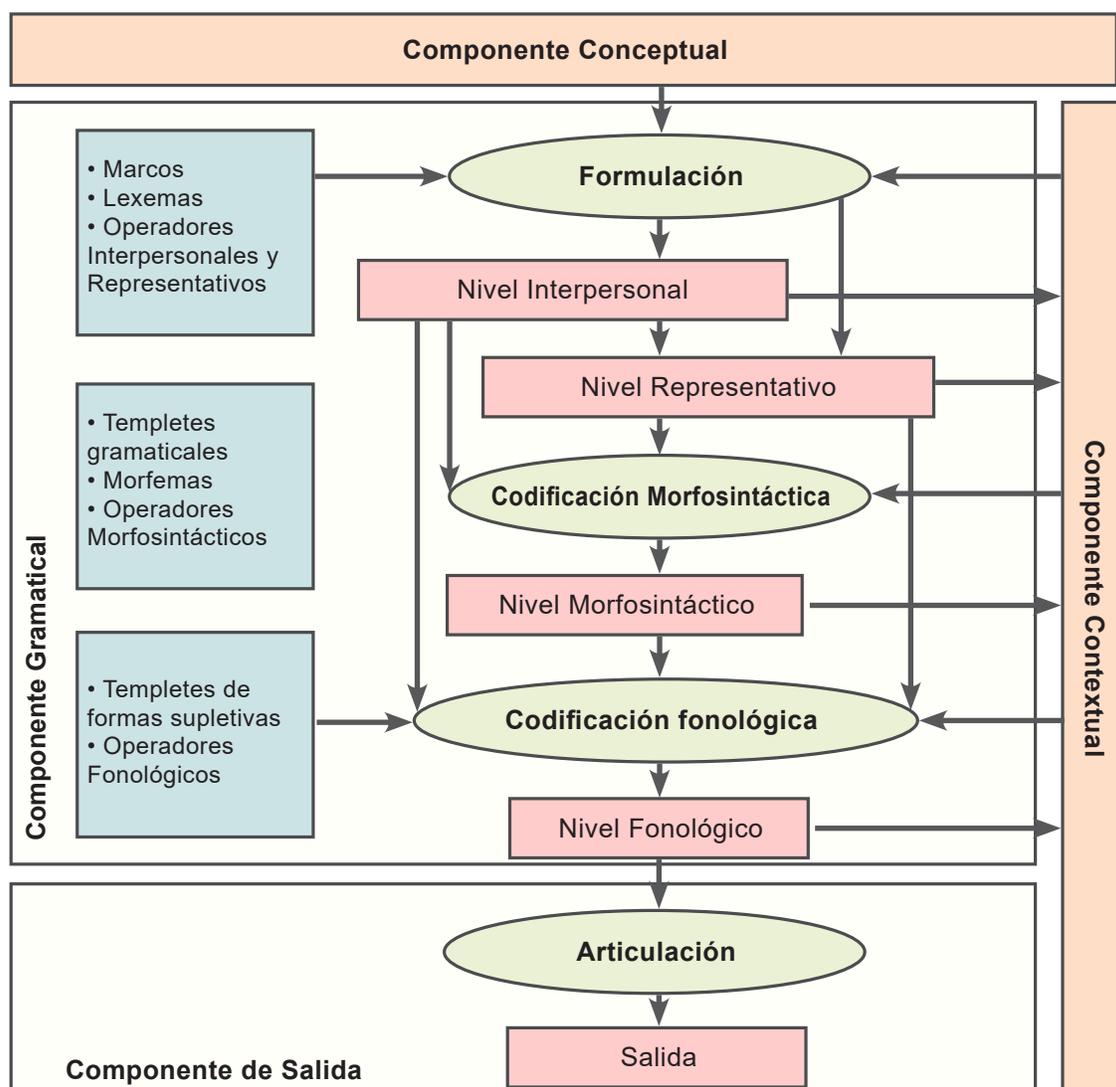


FIGURA 3. Arquitectura general de la Gramática Discursivo Funcional. Fuente: Hengeveld y Mackenzie (2011:9).

Categorías semánticas

En la GDF la semántica se captura en el Nivel Representativo y éste tiene que ver con los aspectos semánticos de la unidad lingüística. Sin embargo, el término 'semántico' puede tener aquí dos sentidos diferentes: i) el vínculo que existe entre el lenguaje y el mundo extralingüístico, y ii) el significado de las unidades léxicas y de las unidades complejas aislado de su uso en la comunicación (Hengeveld y Mackenzie, 2008:128-129).

En la construcción del Nivel Representativo se utilizan marcos de representación, los cuales tienen una estructura jerárquica en capas. Los estratos relevantes en este nivel se definen a partir de las categorías semánticas que designan.

Por su parte, "las Categorías Semánticas son las manifestaciones de categorías ontológicas lingüísticamente relevantes específicas para cada lengua" (Hengeveld y Mackenzie, 2011:17). Cada una de estas categorías tiene su propia variable, la cual se corresponde con una categoría pragmática.

El análisis está encaminado a saber cuáles son las categorías semánticas relevantes para la descripción de una lengua. Así, puede hablarse de un número de categorías semánticas básicas que se consideran relevantes para cualquier lengua. Siguiendo a Lyons (1997), Hengeveld y Mackenzie (2008) distinguen diferentes órdenes de entidades: un Individuo (x) que puede ser localizado en el espacio y evaluado en términos de su existencia; un Estado de cosas (e) que puede ser localizado en el espacio y el tiempo y se evalúa en términos de su realidad; un Contenido Proposicional (p) que es un constructo mental y no puede localizarse ni en el espacio ni en el tiempo; y una Propiedad (f) que no tiene existencia independiente y no puede definirse a partir de los parámetros de espacio y tiempo, pero sí de aplicabilidad a una entidad o una situación.

Sin embargo, existen otras categorías semánticas de relevancia. Es el caso de las categorías de Lugar (l) y Tiempo (t), ya que las lenguas pueden tener medios especializados para formar expresiones que designan lugar y tiempo, sin que se reduzcan a ser criterios de definición de las categorías semánticas básicas. Asimismo, para algunas lenguas, la gramática puede ser sensible a la categoría semántica de Episodio (ep), la cual se presenta como una combinación de Estados de Cosas (e) e Individuos (x), ambos localizables en el tiempo y el espacio. Se asume también la existencia de las categorías semánticas de Manera (m) y de Razón (r).

"Aunque podemos encontrar representaciones léxicas de este tipo en todas las lenguas, no todas las categorías semánticas pueden considerarse relevantes para la gramática de todas las lenguas" (Hengeveld y Mackenzie, 2011:39). Quizá las primeras cinco categorías sean universalmente relevantes, pero las cinco restantes tienen variación en su relevancia para la gramática de las lenguas. En lo subsecuente nos centraremos en las seis últimas categorías, dejando fuera las cuatro primeras debido a que el material gramatical suficiente para su análisis es difícil de encontrar.

TABLA 1. Ejemplificación léxica de las Categorías semánticas.

DESCRIPCIÓN	VARIABLE	EJEMPLO
Contenido Proposicional	p	<i>idea</i>
Episodio	ep	<i>incidente</i>
Estado de Cosas	e	<i>reunión</i>
Propiedad	f	<i>color</i>
Individuo	x	<i>silla</i>
Lugar	l	<i>arriba</i>
Tiempo	t	<i>semana</i>
Modo	m	<i>manera</i>
Cantidad	q	<i>litro</i>
Razón	r	<i>razón</i>

Fuente: Hengeveld y Mackenzie (2012:40).

Dominios gramaticales

En el análisis que Hengeveld et al. (2012) realizaron sobre las categorías semánticas en las lenguas indígenas de Brasil, estos autores se centraron en la revisión de tres dominios gramaticales para saber cuáles categorías semánticas son relevantes para la gramática de las lenguas indígenas localizadas en ese país. A continuación hablaremos de cada uno de esos dominios gramaticales.

Nominalizaciones

Las lenguas, en general, suelen tener diferentes estrategias gramaticales para formar expresiones nominales –a partir de otra clase gramatical– para las categorías semánticas de Contenido Proposicional (p), Episodios (ep), Estados de Cosas (e), Propiedades (f), Individuos (x) y Lugar (l), como puede verse en los siguientes ejemplos del inglés (Hengeveld et al., 2012:40):

- p: -∅ *hope-∅, belief-∅*
- ep: -∅ *end-∅, start-∅*
- e: -tion *explora-tion, deple-tion*
- age *break-age, cover-age*
- f: -ness *mean-ness, kind-ness*
- ity *elastic-ity, rapid-ity*

x:	-er	writ-er, sing-er
	-ant	inhabit-ant, contest-ant
l:	-ery	bak-ery, brew-ery

Con todo, algunas lenguas pueden tener estrategias de nominalización para otras categorías como tiempo (t), Modo (m) o Razón (r), según se ilustra a continuación con ejemplos de la lengua supyire que se habla en Mali y Costa de Marfil (Carlson 1994, en Hengeveld et al., 2012:40-41):

- (1) *Utèè-kwuu-ní nyε à mɔ mé*
 HISTEMPNR-die-DEF.CL NEG PRF be.long.time NEG
 'the time of his death was no long ago'
 [el tiempo de su muerte no fue hace mucho]
- (2) *Pyii-bíí sàhà nyε na byíí pi tajjáá*
 children-DEF not.yet be PROG raise.IMPF their yesterday
byí-ηká-ni na mε
 raise-MANN.NR-DEF.CL on NEG
 'Children are no longer raised the way they were raised in the past'
 [los niños ya no son educados de la forma en que eran educados en el pasado]
- (3) *Sànyi kà-wyiini li nyε*
 death.announcement.DEFREASNR-announce.DEF(CL.SG)it(CL.SG) COP
pùcéríbilá à ndiré ye?
 female.clan.member.DEF to which.EMPH(CL.SG) Q
 'What is the reason for announcing the death to the female clan members?'
 [¿cuál es la razón para anunciar la muerte a los miembros femeninos del clan ?]

No ha sido posible atestiguar la existencia de nominalizaciones de cantidad, aunque para sostener esta categoría semántica Hengeveld y Mackenzie (2008:135) se valieron del recurso de focalización conocido como *cleff*

construction, que al ser accesible para las categorías semánticas susceptibles de nominalización, también lo es para la categoría de cantidad:

- (4) The way that I approached the lion was cautiously.
- (5) The place that I met Sheila was in the park.
- (6) The time that I met Sheila was three o'clock.
- (7) The reason that I married her was because she would make me happy.
- (8) The rate that I examined the students was at three an hour.

Así, la categoría semántica de la frase nominal es la misma del adverbio o frase preposicional que expresa Modo, Lugar, Tiempo, Razón o Cantidad, confirmando que esta última también tiene el status de categoría semántica.

Para las nominalizaciones, en las lenguas de Brasil se observó la existencia de una jerarquía que incluye tres categorías semánticas:

- (9) x c l c t

Interrogativos básicos

Un segundo dominio gramatical que es revisado respecto de la distribución de las categorías semánticas es el de las palabras interrogativas básicas; es decir, palabras inanalizables (sincrónicamente) que representan al elemento cuestionado en una pregunta de contenido. En las lenguas es factible localizar elementos interrogativos básicos al igual que expresiones composicionales, empero, aquí sólo se considerarán los primeros.

Para las lenguas de Brasil se pudo establecer la existencia de tres jerarquías implicativas fuertes (Hengeveld et al., 2012:45), las cuales se enumeran en (10)-(12):

- (10) x c l c m c t

- (11) x c l c m c r

- (12) x c l c m c q

Es decir, se encontró que en ninguna lengua hay una palabra interrogativa básica para modo sin que haya para lugares e individuos, y en ninguna lengua hay palabras interrogativas básicas para lugares sin que haya para individuos. Así, se encontró también que Modo es una condición para la existencia de palabras interrogativas de Tiempo, Razón y Cantidad, o una combinación de éstas, además de que cuando una lengua usa una palabra interrogativa para más de una categoría semántica, éstas son contiguas (Hengeveld et al.:46-47).

Demostrativos básicos

Diessel (1999, citado por George 2010) afirma que los demostrativos ocurren en todas las lenguas del mundo, pero que pueden diferir tanto en su forma como en su uso. George nos dice adicionalmente que “no todas las categorías semánticas son representadas por formas demostrativas (simples) en todas las lenguas” (2010:4). Si bien los demostrativos suelen verse como expresiones deícticas que se refieren a personas u objetos y cuyo rol es localizar un referente en relación al hablante, al oyente o a otra persona. El uso que se asumirá para este trabajo es el mismo que George retomó de Diessel, y que incluye también adverbios de localización (por ejemplo, *here/there*), que también son deícticos en tanto que están referidos en función del hablante, además de que su aplicación se extenderá a todas las categorías semánticas.

Nuevamente, de acuerdo con la directriz establecida por Hengeveld et al. (2012:48), se localizaron palabras demostrativas básicas que pudieran usarse para indicar deícticamente una categoría semántica. Para las lenguas de Brasil, se encontró una jerarquía implicativa que es igual a la jerarquía de (10) establecida para los interrogativos (ib., 49):

$$(13) \quad x \subset l \subset m \subset t$$

Ejemplificación de la categorización semántica y dominios gramaticales

A continuación, ilustramos la categorización semántica en los dominios gramaticales con ejemplos del inglés y del español:

TABLA 2. Categorización semántica en inglés.

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	PALABRAS INTERROGATIVAS BÁSICAS	PALABRAS DEMOSTRATIVAS BÁSICAS	NOMINALIZACIONES
x	Individuo	who, what	this, that	brew-er
l	Lugar	where	there, here	brew-ery
t	Tiempo	when	then, now	-
m	Modo	how	thus	-
r	Razón	why	-	-
q	Cantidad	-	-	-

Fuente: Hengeveld y Mackenzie (2012:40).

Vemos que para el inglés las jerarquías no se alteran; si bien el orden en la tabla parece distinto, en realidad Tiempo y Modo pueden intercambiarse pues ambas categorías son sensibles para el mismo número de dominios gramaticales.

TABLA 3. Categorización semántica en español.

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	PALABRAS INTERROGATIVAS BÁSICAS	PALABRAS DEMOSTRATIVAS BÁSICAS	NOMINALIZACIONES
x	Individuo	qué, cuál quién	este, ese, aquel	lava-ndera lava-dora
l	Lugar	dónde	aquí, ahí, allá	lava-dero lava-ndería
t	Tiempo	cuándo	ahora, entonces	Porfiri-ato Maxim-ato
m	Modo	cómo	así	-
q	Cantidad	cuánto	-	cuchar-ada pal-ada
r	Razón	-	-	-

Para el español, tanto los interrogativos como los demostrativos básicos no representan problema alguno pues se comportan acordes con las jerarquías propuestas para Brasil; sin embargo, las nominalizaciones tienen un comportamiento distinto, pues si bien es cierto que las nominalizaciones de Tiempo y Cantidad no son muy productivas, existen, lo que plantea un patrón: x – l – t – q.

Categorías semánticas en jñatrjo

Para analizar las categorías semánticas en la lengua jñatrjo (mazahua) se consideraron trabajos descriptivos del jñatrjo antiguo y del jñatrjo moderno. Veamos los resultados en ese orden.

Jñatrjo antiguo del siglo xvii (Knapp, 2013)

- Nominalizaciones

(14) x: jñõn'ĩ 'comer' → na=jñõn'ĩ 'comida'
 ʔop^hĩ 'escribir' → na=t'op^hĩ 'pintor (escritor)'
 l: ʔofj 'pernoctar' → a=t'ofj 'aposento'
 tomi 'comprar' → a=tʃomi 'tianguis'

- Interrogativos básicos

(15) x: p^hek'ĩ '¿qué?'

jok'i		'¿qué.PL?'
k ^h ok'i		'¿quién?'
	k ^h o'o	'¿quiénes?'
l:	hak ^w ã	'¿dónde?'
t:	hing ^w a	'¿cuándo?'
m:	ha=	'¿cómo?'
r:	jank ^h a	'¿por qué?'
q:	handzĩ	'¿cuánto?'
	hants ^h a	'¿cuántos?'

• Demostrativos básicos¹

(16)	x:	mana	'este/a'
		maja	'estos/as'
		mak'i	'ese/a'
		mak'o	'esos/as'
		majo	'esos/as.DESPECT'
	l:	mawa	'acá'
		mak ^w ã	'aquí'
		manu	'allí'
	t:	maj'a	'ahora'

Jñatrjo moderno (Stewart, 1966)

1 Knapp (2013:719) presenta un grupo de deícticos espaciales cuya proximidad respecto del hablante es gradual:

	enclítico	forma libre
PRX1	=wa	mawa
PRX2	=k ^w ã	mak ^w ã
PRX3	=nu	maṇu

Resulta pertinente señalar que los demostrativos de lugar los contienen, tanto en el mazahua del siglo XVII como en la actualidad; además de que pueden sufijarse a radicales nominales y verbales. También llama la atención el hecho de que los demostrativos en su forma libre se forman con éstos sobre una base también de naturaleza deíctica. Este análisis es transparente para el hablante, por lo que se están considerando como palabras básicas.

- Nominalizaciones

(17)	x:	pεp ^h i	‘trabajar’	→	mβεp ^h i	‘trabajador’
		pεp ^h i	‘trabajar’	→	b’εp ^h i	‘trabajo’
	l:	tɔmi	‘comprar’	→	a=tʃɔmi	‘tianguis’

- Interrogativos básicos

(18)	x:	p ^h ε	‘¿qué?’
		k ^h o	‘¿quién?’
	l:	hak ^w ã	‘¿dónde?’
	t:	hiŋg ^w a	‘¿cuándo?’
	m:	hã	‘¿cómo?’
	r:	p ^h enga	‘¿por qué?’
	q:	handzĩ	‘¿cuánto?’

- Demostrativos básicos

(19)	x:	nu	‘este/a’
		jo	‘estos/as’
		k’i	‘ese/a’
		k’o	‘esos/as’
	l:	nuwa	‘aquí’
		nuk ^w ã	‘aquí’
		ɲewa	‘acá’
		nunu	‘allí’
		manu	‘allá’
	t:	nudya	‘ahora’

nu'ma 'entonces'

Jñatrjo moderno (Mora-Bustos, 2013 y 2015)

• Nominalizaciones

- (20) x: pɛpʰi 'trabajar' → bɛpʰi 'trabajo'
 l: wáṃṃ 'barbechar' → wáṃṃ 'milpa'

• Interrogativos básicos

- (21) x: pʰɛhé '¿qué?'
 khò '¿quién?'
 l: hàhé, ha= '¿dónde?'
 t: hâṅṅʷá '¿cuándo?'
 m: hâbá '¿cómo?'
 q: hânzí '¿cuánto?'

• Demostrativos básicos²

- (22) x: nùnù, nù= 'DEM.SG'
 k'ò= 'DEM.PL'
 nùjò, jò= 'DEM.PL'
 l: =bé 'aquí' (PRX1)
 =kw'à 'ahí' (PRX2)
 =nù 'allá' (PRX3)
 núná 'allá' (PRX3)
 núnú 'allá' (PRX3)

2 El grupo de los demostrativos merece nuevamente algunos comentarios. Ya hemos dicho que su estructura puede ser analizable como una base más un deíctico espacial. A este respecto López y Mora-Bustos (2015:197) mencionan que "no presentan una base transparente en su configuración morfológica... los proximativos se anclan a una base que está glosada como direccional pero que no aparece en ningún contexto como unidad léxica independiente".

	k'ánú	'ahí' (PRX3)
	mă.bê	'por.aquí' (PRX1)
	má.k ^w a	'por.ahí' (PRX2)
	má.nú	'por.allá' (PRX3)
	j'en.k ^w â	'por.ahí (PRX2)
t:	nùj'á	'hoy, ahora'
	j'énk ^w á	'antes'
	k ^h á=	'luego'
	mbòk ^h á	'luego'
m:	k ^h ánù	'así' (PRX2)
	k ^h ák ^w â	'así' (PRX3)

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llegamos con la revisión de las palabras básicas se presentan siguiendo cada uno de los dominios gramaticales que se analizaron.

Interrogativos básicos. Para el jñatrjo (mazahua) fue posible localizar palabras interrogativas básicas de las seis categorías semánticas bajo estudio, a diferencia del inglés que no tiene palabra básica para cantidad y del español que no tiene palabra básica para razón, ya que en ambos casos se tienen compuestos léxicos (*how much* y *por qué*, respectivamente).

Demostrativos básicos. Tanto para el jñatrjo antiguo como para el moderno se localizaron palabras demostrativas básicas para las categorías de individuo (x), lugar (l) y tiempo (t), en tanto que modo (m), razón (r) y cantidad (q) no existen como tales.

Nominalizaciones. En jñatrjo fue posible encontrar nominalizaciones de individuo (x) y de lugar (l); el resto de las categorías no tiene una estrategia para producir nominalizaciones.

Jerarquías. Finalmente, un objetivo de índole tipológica que se persigue con este análisis es el de confrontar los resultados con las jerarquías implicativas que han sido propuestas por Hengeveld et al. (2012), Mackenzie (2009) y George (2010), de tal forma que con ello se contribuya a su fortalecimiento o bien a su revisión.

En este sentido, respecto de la jerarquía propuesta por Hengeveld et al. (2012) para los interrogativos en las lenguas de Brasil, podemos ver que el jñatrjo no la altera, pues encontramos palabras básicas para todas las categorías. Para los demostrativos, a la luz del patrón hallado para las lenguas de Brasil $x - l - m - t$, fue posible atestiguar las cuatro categorías semánticas. En cuanto a las nominalizaciones, para las lenguas de Brasil se encontró la jerarquía $x \subset l \subset t$; los datos del jñatrjo siguen este patrón, si bien sólo se tienen nominalizaciones para individuo (x) y lugar (l). Resulta evidente que son las nominalizaciones el dominio gramatical menos sensible a la categorización semántica, en tanto que los interrogativos presentan la mayor sensibilidad. Los patrones encontrados para el jñatrjo son:

(a) Interrogativos: $x - l - t - m - q - r$

(b) Demostrativos: $x - l - t - m$

(c) Nominalizaciones: $x - l$

Alcance Tipológico. Como han expresado Hengeveld et al., es importante la investigación sobre las categorías semánticas en las lenguas particulares, pues ello permitirá llegar a “conclusiones de mayor nivel concernientes a la distribución tipológica de sensibilidad a la categorización semántica a través de las lenguas” (2012:40). Así, este análisis sobre el jñatrjo busca contribuir al mayor conocimiento de la categorización semántica en las lenguas de América y destacadamente del área mesoamericana.

REFERENCIAS

- Alonso, Amado (1945). “Prólogo a la Edición Española”, en Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, 24° ed. Buenos Aires: Lozada.
- Bloomfield, Leonard. (1984 [1933]). *Language*. Chicago: University of Chicago.
- Chomsky, Noam. (1987 [1957]). *Estructuras sintácticas*, 9a. ed. en español. México: Siglo XXI.
- George, Jessica E. (2010). *Demonstratives and semantic categorization. A cross-linguistic study on the organization of demonstrative base on semantic categorization in Functional Discourse Grammar*. Master’s thesis General Linguistics, Amsterdam: University of Amsterdam.
- Hengeveld, Kees et. al. (2012). “Semantic categories in the indigenous languages of Brazil”, en *Functions of Language* 19.1: 38-57.
- Hengeveld, Kees y J. Lachlan Mackenzie. (2008). *Functional Discourse Grammar. A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Hengeveld, Kees y J. Lachlan Mackenzie. (2011). “La Gramática Discursivo-Funcional”, Trans. Daniel García Velasco, en *Moenia* 17: 5-45. [Originalmente apareció como Hengeveld & Mackenzie (2010). “Functional

Discourse Grammar”, in Bernd Heine & Heiko Narrog (eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford University Press, 367-400.]

Hengeveld, Kees. (2004). “La tipología lingüística”, en Ricardo Mairal y Juana Gil (eds.), *En torno a los universales lingüísticos*, Madrid: Cambridge University Press – Akal Ediciones.

Knapp, Michael H. (2013). *Doctrina y enseñanza en la lengua mazahua. Estudio filológico y edición interlineal del texto bilingüe de Nájera Yanguas*. México: INALI.

López Marín, Antonio y Armando Mora-Bustos. (2015). “Los adverbios en mazahua de San Pedro Potla”, en *Forma y función* 28.2, 183-213.

Lyons, John. (1990). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. 2ª. ed. en español. Barcelona: Teide.

Mackenzie, J. Lachlan. (2009). “Content interrogatives in a sample of 50 languages”, en Kees Hengeveld & Gerry Wanders (eds.), *Semantic representation in Functional Discourse Grammar*, *Lingua* 119.8: 1131-1163.

Mora-Bustos, Armando. (2015) “Los verbos ditransitivos en mazahua”, en *Liames* 15, 83:103.

Mora-Bustos, Armando. (2013). “Junturas sintácticas y relaciones semánticas interclausales en mazahua”, en *Seminario de Complejidad Sintáctica*, Hermosillo, Son., 11 y 12 de noviembre.

Olivera Villacampa, Macario. (1983). “Significado y traducción en Bloomfield”, en *A Journal of English and American Studies*, No. 3: 77-94.

Saussure, Ferdinand de. (1988 [1916]). *Curso de Lingüística General*. 3ª. ed. México: Fontamara.

Stewart, Donald. (1966). *Gramática del Mazahua*, manuscrito no publicado.



Créditos de las imágenes que aparecen en el volumen

Parte del libro	Tomada de:
1	unergbolivar.wordpress.com
2	megahabilidades.mx
3	www.amle.org
4	www.pinterest.com

Propuestas educativas en el área de lenguas

José Carlos Escamilla Huerta
Felipe Bustos Cruz
Compiladores



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 México D.F.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

